

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**HİKÂYE ANLATICILIĞININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ  
KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ**

**NURULLAH ESENDEMİR  
19746021**

**TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. ALİ FUAT ARICI**

**2025**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**HİKÂYE ANLATICILIĞININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ  
ADAYLARININ KONUŞMA BECERİLERİNE VE  
KAYGILARINA ETKİSİ**

**NURULLAH ESENDEMİR  
19746021  
ORCID NO: 0000-0001-6841-2552**

**TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. ALİ FUAT ARICI**

**MAYIS 2025**

Nurullah ESENDEMİR tarafından hazırlanan “Hikâye Anlatıcılığının Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Becerilerine ve Kaygılarına Etkisi” başlıklı çalışma, [27/05/2025] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman**

**İmza**

Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

.....

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Doç. Dr. TALAT AYTAN

.....

Prof. Dr. MEHMET NURİ KARDAŞ

.....

Prof. Dr. NESLİHAN KARAKUŞ

.....

Prof. Dr. MUHAMMET SANİ ADIGÜZEL

.....

## ÖZET

### HIKÂYE ANLATICILIĞININ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGILARINA ETKİSİ

Geçmiş insanlık kadar eski olan ve tarihin her safhasında kullanılagelen hikâye anlatıcılığı, gün geçtikçe etkisini artırarak sürdürmektedir. Her geçen gün bu konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılmakta ve eserler kaleme alınmaktadır. Bu araştırmanın amacı, hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ve kaygılarına etkilerini incelemektir. Bu amaçla İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerden 33'ü deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Karma yöntemin tercih edildiği çalışmanın katılımcıları, deney ve kontrol gruplarından oluşmaktadır. Deney grubunda hikâye anlatıcılığı bir dönem (14 hafta) boyunca işlenirken kontrol grubuna bu konuda bir eğitim verilmemiş, mevcut yöntemle süregelen ders işleme tarzı benimsenmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında Sevim (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Gözlem Formu kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Öğretmeni Adayları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'ndan yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu katılımcılarından görüşme için gönüllü olan 10 öğretmen adayıyla uygulamadan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel veri analiz tekniklerine başvurulmuştur. Nicel verilerin analizi için SPSS 25.0 programından yararlanılarak t-testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır. Nitel veriler için ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, hikâye anlatıcılığı eğitimi verilen Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, eğitim verilmeyenlere kıyasla daha fazla düştüğü belirlenmiştir. Ayrıca, hikâye anlatıcılığının konuşma becerisini geliştirmede sürdürülegelen eğitimden daha etkili olduğu saptanmıştır. Ek olarak uygulama sonunda deney grubu katılımcılarıyla yapılan görüşmelerde öğrencilerin, hikâye anlatıcılığı eğitiminden memnun kaldıkları, bu eğitimin şahsi ve mesleki hayatlarına katkı sunacağını öngördükleri, bu ders kapsamında psikolojik, bilişsel ve sosyal açılarından gelişim gösterdiklerini düşündükleri görülmüştür. Türkçe öğretmeni adayları, hikâye anlatıcılığının eğlenceli, yararlı, bilgilendirici ve ufuk açıcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Hikâye Anlatıcılığı, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı, Türkçe Öğretmeni Adayları

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF STORYTELLING ON SPEAKING ACHIEVEMENT AND ANXIETIES OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Storytelling, which is as old as humanity and has been used at every stage of history, continues to increase its influence day by day. New researches are being conducted and works are being written on this subject every day. The aim of this study is to examine the effects of storytelling method on Turkish teacher candidates' speaking skills and anxiety. For this purpose, a total of 60 students studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program at a state university in Istanbul were studied. Of these students, 33 were in the experimental group and 27 were in the control group. The participants of the study, in which mixed method was preferred, consisted of experimental and control groups. In the experimental group, the storytelling method was taught for one semester (14 weeks), while the control group was not given any training on this subject, and the ongoing teaching style with the existing method was adopted. The Speaking Anxiety Scale for Preservice Teachers developed by Sevim (2012) and the Speaking Skill Observation Form developed by the researcher were used to collect quantitative data. The Semi-structured Interview Form for Prospective Turkish Teachers, also developed by the researcher, was used to collect qualitative data. Pre-test and post-test were applied to the experimental and control groups. In addition, interviews were conducted with 10 pre-service teachers from the experimental group who volunteered to be interviewed after the application. Quantitative and qualitative data analysis techniques were used to analyze the data. For the analysis of quantitative data, t-test, Mann-Whitney U test and Wilcoxon tests were used using SPSS 25.0 program. Content analysis technique was used for qualitative data. In the study, it was determined that the speaking anxiety of prospective Turkish teachers who were given storytelling training decreased more than those who were not given training. In addition, storytelling training was found to be more effective than continuing education in improving speaking skills. In addition, in the interviews with the participants of the experimental group at the end of the application, it was seen that the students were satisfied with the storytelling training, they predicted that this training would contribute to their personal and professional lives, and they thought that they had developed psychologically, cognitively and socially within the scope of this course. The prospective Turkish teachers stated that the education given with the storytelling method was fun, informative and stimulating. At the end of the research, suggestions were made for researchers and practitioners.

**Keywords:** Storytelling, Speaking Skill, Speaking Anxiety, Turkish Teacher Candidates

## ÖN SÖZ

Bismillahirrahmanirrahim. İnsana bilmediğini öğreten, mutlak bilen, el-Alim olan Allah'ın adıyla.

İnsanoğlunun varoluş macerasının bir parçası olan hikâye anlatıcılığı, üzerinde çokça düşünülmesi ve konululması gereken bir kavram. Beni bu noktaya getiren ve hikâye anlatıcılığının etkisine inandıran, çocukluğumdan itibaren yaşadıklarım, görüp işittiklerim, okuyup yazdıklarımdır. Bunlar arasında belki de en kuvvetlisi, çok küçük yaşlarımda dedemden dinlediğim masallardı. Rahmetli dedemin uzun kış gecelerinde Mardin'de soba başında biz torunlarına keyifle anlattığı o güzel hikâyeler bir şekilde zihnime nakşolmuş olsa gerek. Doğu bilgeliğinin ürünleri olan bu güzel hikâyeler kimi zaman peygamber kıssaları, kimi zaman 1001 Gece Masalları, kimi zaman ise halk hikâyeleri olurdu.

Bilinçaltımı dolduran bu estetik zevk, bir damar bulup bugün bir bilimsel esere ışık tuttu. Tez maksadıyla görüştüğüm bilim ve sanat insanları, böylesi çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirttiler. Çalışmaya katılan geleceğin Türkçe öğretmenleri de heyecanıma ortak oldular. Çalışma boyunca birçok zorluk ve engelle karşılaşsam da her zorlukla beraber gelen kolaylıklar imdadıma yetişti.

Hikâyeler, bizi birbirimize ve müteal olana bağlayan araçlardır. Bugünlerde bize özümüzü hatırlatacak hikâyeleri duymaya her zamankinden daha çok ihtiyacımız var. İnaniyorum ki güzel bir hikâye, bir çocuğun hayatını şekillendirebilir. Başta eğitim ortamları olmak üzere her sahada kültürümüzü temsil eden, bize fazilet aşılayan hikâyelerin daha fazla dile getirilmesi ümidiyle.

Bugünlere ulaşmamda emeği geçen tüm öğretmenlerime, hocalarıma, üstatlarıma, büyüklerime minnettarım. Dostlarımin manevi desteği de beni süre. Boyunca motive eden unsurlardan biriydi, bu vesileyle gönlü güzel tüm dostlarıma şükranlarımı sunuyorum. Üzerimde emeği olan herkese müteşekkirim.

Doktora süresince beni yönlendirerek ufkumu genişleten kıymetli danışmanım Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya teşekkürlerimi sunmak isterim. Tez heyetinde yer alan ve süreç boyunca desteklerini gösteren Prof. Dr. M. Nuri KARDAŞ'a ve Prof. Dr. Talat AYTAN'a teşekkür ederim. Ayrıca değerli yapıcı eleştirilerle çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. M. Sani ADIGÜZEL ve Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ'a da teşekkür ederim.

Çalışmamın istatistiksel analizinde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Enes BİLGİN'e ve tezimin son okumasını yapan Doç. Dr. Mustafa KAYA'ya teşekkürlerimi iletmek isterim.

En önemli teşekkürü en sona sakladım. Varlıklarıyla beni sürûra sevkeden kıymetli aileme şükran borçluyum.

Bu çalışma, katiyen mükemmellik iddiasında değildir, zira biz biliriz ki mükemmeliyet, ancak cenab-ı zü'l Kemâl'a aittir. Gayret bizden, tevfiğ Allah'tandır.

Nurullah ESENDEMİR

Haziran, 2025; İstanbul

## İÇİNDEKİLER

|                                                  |      |
|--------------------------------------------------|------|
| ÖZET.....                                        | iv   |
| ABSTRACT.....                                    | v    |
| ÖN SÖZ .....                                     | vi   |
| İÇİNDEKİLER .....                                | vii  |
| TABLolar LİSTESİ.....                            | xi   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                           | xiii |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                         | xiv  |
| 1. GİRİŞ .....                                   | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....                         | 1    |
| 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....           | 8    |
| 1.3. Alt Problemler.....                         | 8    |
| 1.4. Araştırmanın Amacı .....                    | 9    |
| 1.5. Araştırmanın Önemi.....                     | 9    |
| 1.6. Varsayımlar .....                           | 11   |
| 1.7. Sınırlılıklar .....                         | 12   |
| 1.8. Tanımlar .....                              | 12   |
| 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....                       | 13   |
| 2.1. Hikâye .....                                | 13   |
| 2.2. Hikâye Anlatıcılığı.....                    | 17   |
| 2.3. Türk Kültüründe Hikâye Anlatıcılığı.....    | 22   |
| 2.4. Hikâye Anlatıcılığının Temel Unsurları..... | 24   |
| 2.4.1. Hikâye .....                              | 24   |
| 2.4.2. Bağlam .....                              | 25   |
| 2.4.3. Muhatap .....                             | 25   |
| 2.4.4. Anlatıcı.....                             | 26   |
| 2.5. Hikâye Anlatıcılığının Önemi .....          | 27   |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6. Eğitimde Hikâye Anlatıcılığı .....                                       | 29 |
| 2.7. Türkçe Eğitiminde Hikâye Anlatıcılığı .....                              | 39 |
| 2.8. Konuşma Becerisi .....                                                   | 43 |
| 2.8.1. İletişim Açısından Konuşma Becerisi .....                              | 45 |
| 2.8.2. Öğretmenler İçin Konuşma Becerisinin Önemi .....                       | 46 |
| 2.8.3. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında Konuşma Becerisi .....       | 48 |
| 2.8.4. Konuşma Becerisini Etkileyen Unsurlar .....                            | 50 |
| 2.9. Konuşma Kaygısı .....                                                    | 51 |
| 2.9.1. Konuşma Kaygısını Etkileyen Unsurlar .....                             | 56 |
| 2.10. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Araştırmalar .....                        | 61 |
| 2.10.1. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....  | 61 |
| 2.10.2. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..... | 65 |
| 3. YÖNTEM .....                                                               | 72 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                | 72 |
| 3.2. Araştırmanın Uygulama Aşamaları .....                                    | 74 |
| 3.2.1. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Alınan Önlemler .....         | 75 |
| 3.3. Araştırmacının Rolü .....                                                | 76 |
| 3.4. Çalışma Grubu .....                                                      | 77 |
| 3.5. Veri Toplama Süreci .....                                                | 78 |
| 3.5.1. Veri Toplama Araçları .....                                            | 78 |
| 3.5.1.1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği .....             | 78 |
| 3.5.1.2. Konuşma Becerisi Gözlem Formu .....                                  | 80 |
| 3.5.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                             | 81 |
| 3.5.2. Uygulama Süreci Basamakları .....                                      | 81 |
| 3.5.3. Kodlayıcı Tutarlılığı .....                                            | 83 |
| 3.5.4. Veri Toplama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar .....                    | 85 |
| 3.6. Veri Analiz Süreci .....                                                 | 85 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.7. Etik Beyan.....                                                                                                           | 88  |
| 4. BULGULAR VE YORUMLAR.....                                                                                                   | 89  |
| 4.1. Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....                                                     | 89  |
| 4.1.1. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması ..... | 90  |
| 4.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması .....         | 91  |
| 4.1.3. Konuşma Beceri Formu Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....          | 93  |
| 4.1.4. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....         | 94  |
| 4.1.5. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....   | 96  |
| 4.1.6. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....              | 96  |
| 4.1.7. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması ..... | 99  |
| 4.1.8. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....            | 100 |
| 4.2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....                                                    | 102 |
| 4.2.1. Eğitimin Genel Hatlarıyla Değerlendirilmesine Dair Bulgular .....                                                       | 102 |
| 4.2.2. Eğitimin İlgi Çekici Noktalarına Dair Bulgular.....                                                                     | 107 |
| 4.2.3. Eğitimin Faydalarına Dair Bulgular .....                                                                                | 113 |
| 4.2.4. Eğitimin Meslek Hayatına Katkılarına Dair Bulgular .....                                                                | 116 |
| 4.2.5. Eğitimdeki Olumsuz Noktalara Dair Bulgular.....                                                                         | 121 |
| 4.2.6. Eğitimde Geliştirilmesi Gereken Noktalara Dair Bulgular.....                                                            | 125 |
| 4.2.7. Ek Görüş ve Yorumlara Dair Bulgular .....                                                                               | 128 |
| 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....                                                                                         | 132 |
| 5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....                                                                                                 | 132 |

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 5.2. Öneriler ..... | 137 |
| KAYNAKÇA.....       | 138 |
| EKLER.....          | 150 |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü .....                                                                                                              | 73 |
| Tablo 2. Araştırmanın Değişkenleri .....                                                                                                                        | 74 |
| Tablo 3. Alınan Hikâye Anlatıcılığı Kursları .....                                                                                                              | 76 |
| Tablo 4. Çalışma Grubu Demografik Bilgileri .....                                                                                                               | 77 |
| Tablo 5. Hikâye Anlatıcılığı Eğitim Modülünün İçeriği .....                                                                                                     | 81 |
| Tablo 6. Konuşma Becerisi Gözlem Formu Kodlayıcılar Arası Uyum Puanları .....                                                                                   | 84 |
| Tablo 7. Araştırmanın Nicel Verilerine Uygulanan Normallik Testleri Sonuçları ....                                                                              | 86 |
| Tablo 8. Nicel Verilerin Özet Betimsel İstatistik Sonuçları .....                                                                                               | 89 |
| Tablo 9. Ölçek Alt Boyutlarına Dair Verilerin Özet Betimsel İstatistik Sonuçları ...                                                                            | 90 |
| Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisi Ön Test Puanları Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi) .....                               | 91 |
| Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi) .....                             | 91 |
| Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Dair Ön Test Puanları Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi) ..... | 92 |
| Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisi Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi) .....                                  | 93 |
| Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi) .....                                   | 94 |
| Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Alt Boyutlar Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi) .....                      | 95 |
| Tablo 25. Deney Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi) .....                        | 96 |

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 17. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi) .....                               | 97  |
| Tablo 18. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Konuşmacı Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi) ..... | 97  |
| Tablo 19. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Çevre Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....              | 98  |
| Tablo 20. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Psikolojik Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....                | 98  |
| Tablo 21. Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon Testi) .....                           | 99  |
| Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi) .....         | 99  |
| Tablo 23. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeğine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....                               | 100 |
| Tablo 24. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Konuşmacı Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....        | 101 |
| Tablo 25. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Çevre Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....            | 101 |
| Tablo 26. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Psikolojik Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi) .....              | 101 |
| Tablo 27. Eğitimin Genel Hatlarıyla Değerlendirilmesine Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                      | 102 |
| Tablo 28. Eğitimin İlgi Çekici Noktalarına Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                                   | 108 |
| Tablo 29. Eğitimin Faydalarına Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                                               | 113 |
| Tablo 30. Eğitimin Meslek Hayatına Katkılarına Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                               | 116 |
| Tablo 31. Eğitimin Olumsuz Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                                         | 121 |
| Tablo 32. Eğitimin Geliştirilebilecek Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                              | 125 |
| Tablo 33. Ek Görüş ve Yorumlara Dair Katılımcı Görüşleri .....                                                                                              | 128 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                 |    |
|---------------------------------|----|
| Şekil 1. Araştırma Deseni ..... | 72 |
|---------------------------------|----|



## KISALTMALAR LİSTESİ

|        |                                                    |
|--------|----------------------------------------------------|
| ÖAYKKÖ | : Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygı Ölçeği |
| KBGF   | : Konuşma Becerisi Gözlem Formu                    |
| YTÜ    | : Yıldız Teknik Üniversitesi                       |



## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu, dünya üzerinde var olduğu günden beri his, fikir ve hayallerini çeşitli yollarla ifade etme çabası içinde olmuştur. Hikâye, insanın bulduğu bu yollardan başlıcasıdır. Bireyler, sahip oldukları duygu, düşünce ve tasarıları anlattıkları hikâyeler vasıtasıyla dile getirmişlerdir. Yazının icadından çok uzun zaman önce hikâyeler, toplumun kültürel unsurlarının aktarılmasında kullanılan önemli bir araç olarak görülmüştür (Eroğlu, 2020). İnsanlar çeşitli amaçlarla birbirlerine hikâyeler anlatagelmışlerdir. Sosyalleşme, bilgilenme, eğlenme, kültür aktarımı, duyguları ve düşünceleri ifade etme gibi ihtiyaçlar, hikâye anlatıcılığı için gerekli nedenler arasında sayılabilir.

Hikâye anlatıcılığı, insanlar arasında ortak bir ruh ve kolektif bir şuur uyandırmaya dayalı bir iletişim biçimi olarak da değerlendirilebilir (Ong, 2020; Yedekci, 2023). Hikâye denen araç ile birlikte fertler daha kolektif bir yapının parçası olduklarını hissedebilirler. Sözün birleştirici etkisinden bahseden Ong (2020), bir anlatım esnasında anlatıcı ile dinleyicilerin yüksek düzeyde etkileşime girdiklerini, bu sayede sözlü kültürün sosyalleşmeyi artırdığını ifade etmektedir. Benzer hikâyelere maruz kalan bireyler arasında duygusal bağlar daha hızlı bir biçimde kurulur (Dönmez ve Güler, 2016). Böylece görünmez bağlarla birbirlerine bağlanan fertler, topluluk olmaktan çıkıp millet olmaya başlarlar. Paylaşılan anlatılarla oluşturulan duygu ve düşünce birliği, toplumda yer alan bireylerin ortak bir motivasyonla hareket etmelerine zemin hazırlar. Ortak hafıza ve toplumsal kültürü şekillendirip koruyan ve aktaran hikâyeler sayesinde bireyler, başkalarının bilgelik, inanç ve değerlerinden haberdar olup istifade edebilir (Samantaray, 2014). Böylelikle bireyler, ortak bir hikâyenin unsurları olurlar. Bu beraber düşünme ve hayal etme biçimi, gittikçe ortak bir kültürü meydana getirmektedir (Lawrance ve Paige, 2016).

Hemen her toplumda hikâye anlatma geleneği bulunmakla birlikte Türklerde ilk dönemlerden beri yoğun bir şekilde bulunan anlatı geleneği, bu konuda bilimsel çalışmalar yapma gerekliliği doğurmuştur. Elde herhangi bir yazılı belgenin bulunmadığı dönemlerde sözlü kültür unsurları aracılığıyla dilden dile anlatılan hikâyeler, daha sonraki evrelerde yazıya geçirilerek varlığını devam ettirmiştir (Anderson, 2010; Fulford, 2017). Sözlü kültür dönemlerine dayanan ve yazılı kültür döneminde yazıya geçen hikâyelerin tarih öncesi dönemden kalan en eski edebî eserler olduğu düşünülmektedir (Bozkurt, 2019). Başka bir deyişle hikâyeler, sözlü kültür döneminde temelleri atılmış, yazılı kültür döneminde gelişim göstermiştir. 15.-16. yüzyılda derlenerek yazıya geçirilen Dede Korkut hikâyeleri bu tür eserlere örnek olarak verilebilir (Arıcı, 2022).

Türk tahkiye geleneğinin temelleri destanlara dayanmaktadır (Durbilmez, 2017). Fıkra, menkıbe, efsane ve masalların da hikâyelerden beslenen türler olduğu belirtilmektedir (Kavcar vd., 2003). Türk tarihinin ilk yazılı eseri durumunda olan Göktürk kitabelerinin anlatı unsurları bilinçli ve başarılı bir şekilde barındırdığı (Eroğlu Koşan, 2022) göz önünde bulundurulduğunda Türk tahkiye geleneğinin gelişmiş olduğu kanısına rahatlıkla varılabilir.

Türk kültürü, hikâyeler ve tahkiye geleneği açısından çok zengindir. Bu zenginlikten her sahada olduğu gibi eğitim alanında da yararlanmak mümkündür. Türk tahkiye geleneğinin zenginliği, hikâye anlatıcılığının eğitimde önemli ve işlevsel olmasını sağlamaktadır (Topbaşoğlu, 2021). Yazılı ve sözlü kültürde kendine güçlü bir şekilde yer bulan tahkiye geleneğinin gelecek kuşaklara aktarılabilmesi, eğitim ortamlarında hikâyelerin kullanılmasına bağlıdır. Kadim bir yöntem olmakla birlikte son yıllarda pedagojik bağlamda ele alınmaya başlanan hikâye anlatıcılığı kavramının, eğitim sistemi içerisinde bir plan ve program dâhilinde yerleştirilmesinin elzem olduğu belirtilmektedir (Topbaşoğlu ve Duran, 2019).

Hikâye anlatıcılığı konusuyla alakalı eğitim, sahne sanatları, edebiyat, tarih, mimari, siyaset, pazarlama, ekonomi, folklor, teknoloji gibi çok geniş bir yelpazede araştırmalar bulunmaktadır. Teknik imkânlar, hikâye anlatıcıları için çok geniş bir zemin oluşturmuştur (Turgut ve Kışla, 2015). Son yıllarda hikâye anlatıcılığı, teknolojik araçlarla bağlantılı bir biçimde işlenerek çeşitli bilimsel çalışmalarda ele alınmıştır. Özellikle dijital hikâye araçlarına dair çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Aydın, 2019; Bilaloğlu, 2019; Eroğlu, 2020; Karacaoğlu, 2018;

Karaoğlu, 2021; Karataş, 2020). Bütün bu çalışmalar değerli olmakla birlikte, kullanılan dijital uygulamaların teknolojik birer araç olarak sadece tahkiye sürecini kolaylaştırdığı göz önünde bulundurulmalıdır. Meselenin özünde yer alan hikâye anlatıcılığı bilinmeden dijital bir hikâye anlatıcılığı yapılamayacağı aşîkârdır. Bu itibarla bu çalışmada, daha önemli görülen hikâye anlatıcılığı ele alınacaktır.

Hikâye anlatıcılığının birçok eğîtsel faydaları bulunmaktadır. Kısaca bu faydalardan bahsetmek gerekirse, hikâye anlatıcılığı; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte (Bozkurt, 2019; Özdemir, 2015; Vecino, 2006), problem çözme becerilerini desteklemekte (Hunter ve Eder, 2010), kültürel farkındalıklarını artırmakta (Agosto, 2016), kültür aktarımını sağlamaktadır (Dvalidze, 2017). Öğrencilerin çok boyutlu ve çok yönlü düşünmelerini sağlayarak onlara farklı bakış açıları kazandırmaktadır (Fulford, 2017; Yalçın ve Aytaş, 2005). Hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin empatik düşünme becerilerini geliştirmekte, (Lawrance ve Paige, 2016; Akın, 2021) öğrencilere değer yargıları kazandırmayı kolaylaştırmakta, (Kanak ve Önder, 2017), öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmakta, kalıcı öğrenme sağlamakta, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmakta (Green, 2014), öğrencileri duygusal olarak etkileyerek onların duyuşsal gelişimlerini desteklemekte (Akın, 2021), aynı zamanda bilişsel gelişimlerini hızlandırmaktadır (Fulford, 2017; Yedekci, 2023). Öğrencilerin dikkatini toplamak yoluyla onların ders konularına odaklanmasını sağlamaktadır (Fikriah, 2016; Samantaray, 2014). Hikâye anlatıcılığı, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun bir eğitim aracı olarak görölmektedir (Uysal, 2022). Öğrencileri zihinsel, duyuşsal ve sosyal açılardan geliştirmektedir (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Hikâye anlatıcılığının birçok eğîtsel faydasının yanı sıra kaygıyı azaltma hususunda da etkili olduğı dile getirilmiştir (Bozkurt, 2019).

Birçok alanda olduğı gibi eğitim sahasında da hikâye anlatıcılığından istifade edilmektedir. Hikâye anlatıcılığı ve dijital hikâye anlatıcılığı araçlarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde (Baki, 2015; Canlı Bekar, 2019; Dayan, 2017; Mandı, 2021) bu çalışmaların ilkokul, ortaokul veya ortaöğretim düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirdiğı görölmektedir. Alan yazınında, hikâye anlatıcılığının bir eğitim modülü şeklinde hazırlanıp Türkçe öğretmeni adaylarına uygulandığı bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırmanın alana bir yenilik sunacağı düşünölmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada hazırlanan

eğitim modülü, hikâye anlatıcılığının genel unsurları kadar Türk tahkiye geleneğini içermektedir. Araştırmanın en temel somut çıktıları arasında sayılan hikâye anlatıcılığı eğitimi, başta Türkçe Öğretmenliği olmak üzere eğitim fakültesinin diğer tüm bölümlerinin lisans programlarını zenginleştirecek özelliklere sahiptir.

Her bilimsel çalışma gibi bu araştırma da bir ihtiyaçtan ortaya çıkmıştır. Hikâye anlatıcılığı kavramının gün geçtikçe daha fazla yaygınlaşması (Gürkan, 2019), Türkçe eğitiminin hikâye anlatıcılığı için oldukça elverişli olması, Türk tahkiye geleneğinin eğitsel açıdan büyük önem taşıması (Arıcı, 2024), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının yüksek olması (İşcan ve Karagöz, 2016; Ogur, 2022; Özdemir, 2018) ve Türkçe Öğretmenliği lisans programında (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018) hikâye anlatıcılığına dair bir ders veya konunun bulunmaması, böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır.

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve fertleri birbirine bağlayıp toplum hâline getiren en temel değerlerden olan ana dilinin toplumun fertlerine başarıyla öğretilmesi gerekmektedir (Kemiksiz, 2025). Ana dilinin öğretilmesi ve temel dil becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenler sayesinde gerçekleşmektedir. Bireylerin ana dillerini istenen düzeyde öğrenmeleri, bireylere verilecek ana dili eğitimiyle mümkündür. Türkiye’de ana dili eğitimine rehberlik eden merci Türkçe öğretmenleridir. Dolayısıyla ana dili eğitiminin kalitesi, Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarının niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. 2018 yılında güncellenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) incelendiğinde hikâye anlatıcılığına ilişkin bir içeriğin bulunmadığı görülmektedir. Bu konuya dair bir ders olmadığı gibi Konuşma Eğitimi dersinde de hikâye anlatıcılığıyla alakalı kuramsal veya uygulamalı herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Bu durum, hikâye anlatıcılığının Türkçe Öğretmenliği lisans programı kapsamında ele alınması gerekliliğine dair ipucu sunmaktadır.

Bu araştırmada değişken olarak hikâye anlatıcılığı, konuşma becerisi ve konuşma kaygısı yer almaktadır. Hikâye anlatıcılığının konuşma kaygısıyla ve başarısıyla ilişkisini kurması, mevcut araştırmanın özgün yönlerinden biridir. Araştırmanın bir diğer özgün yönü, araştırma bünyesinde hikâye anlatıcılığına dair bir eğitim modülü hazırlanması ve eğitimin Türkçe öğretmeni adaylarına verilmesidir. Araştırmanın özgünlüğüne katkı sunan bir başka yön, araştırma kapsamında hazırlanan hikâye anlatıcılığı eğitiminin genel geçer bilgilerin yanı sıra Türk tahkiye geleneğine dair unsurlarla donatılmış olmasıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarına verilen hikâye anlatıcılığı dersinde Türklerde hikâye kavramının tarihine inilmiş, zaman içerisinde değişen hikâyeci rollerine değinilmiş, Türklerde hikâye geleneğinin temelleri izah edilerek örneklendirilmiştir. Hikâye anlatıcılığı eğitimi teorik ve pratik unsurların bir arada bulunması, çalışmanın kuramsal bilgilerden ibaret kalmasının önüne geçmiştir. Özgün olarak nitelendirilebilecek bir diğer yön ise araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçların kullanılması suretiyle verilerin birbirini tamamlayıp teyit etmesidir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu karma desenli çalışma, Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacak özgün ve önemli bir araştırma olarak görülmektedir.

Öğretmenlerde bulunması beklenen özelliklerin başında dilin etkili ve güzel kullanımı gelmektedir. Başta İbn Rüşd ve Selim Sabit Efendi olmak üzere birçok bilim adamı ve düşünür, hitabeti öğretmenliğin olmazsa olmaz parçalarından biri olarak göstermektedir (Aydoğan, 2023; Dağdelen ve Kalenderoğlu, 2019). Öğretmenlerin zihnindekileri açık ve net biçimde ifade edebilmesi, öğrencilere verilecek eğitimin niteliğini de belirleyecektir (Özdemir, 2022). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatıcılığının büyük rolü bulunmaktadır (Anderson, 2010; Bonds, 2016). Hikâye anlatıcılığı ile birlikte öğretmenlerin kişisel ve profesyonel alanlarda çok daha büyük değişimler oluşturmaları kolaylaşmaktadır (Campbell, 2012). Bu bakımdan öğretmenlere hikâye anlatıcılığı becerilerinin kazandırılmaya çalışılması pek mühim görülmektedir (Friday, 2016; Green, 2004; Hamilton ve Weiss, 2005; Zaid ve Sarjiyati, 2019).

Öğretmenlerin meslek hayatlarında başarılı olması, hizmet öncesi eğitimlerinin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır. Öğretmen adayları, lisans eğitimleri süresince aldıkları eğitimin niteliği nispetinde öğretmenlik mesleğinde verimli olabilir (Bulut, 2015; Stebler ve Aykaç, 2019). Bu bakımdan öğretmen adaylarına sunulan eğitim, son derece önemli görülmelidir. Öğretmenlerden beklenen, doğru ve etkili bir iletişim becerisine sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin mesleki yaşamları süresince ders anlattıkları, öğrencileri yönlendirdikleri düşünüldüğünde öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin ehemmiyeti bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Ünal, 2023). Dili doğru ve etkili kullanan öğrenciler yetiştirmekle sorumlu olan Türkçe öğretmenleri, bu konuda öğrencilerine model olabilmelidir (Özdemir, 2018). Her öğretmenin iletişim becerisi ehemmiyet arz etmekle beraber konuşma eğitimi verecek ve

öğrencilerine etkili konuşmayı öğretecek durumda olan Türkçe öğretmenlerinin konuşma alanında kendilerini geliştirmeleri icap etmektedir.

Konuşma kaygısı, bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etmelerinin önünde büyük bir engeldir. Türkçe öğretmenlerinin ve adaylarının konuşma becerilerini geliştirmesi, konuşma kaygılarını düşürmesiyle doğrudan orantılıdır. Türkçe öğretmeni adaylarında bulunan konuşma kaygısı, yalnızca kendilerini etkilemeyecek, aynı zamanda mesleki performanslarını düşürerek ana dili eğitiminin kalitesini olumsuz etkileyecektir. Yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine iyi birer örneklik oluşturması güç görünmektedir (Bulut, 2015) . Konuşma kaygısı yüksek Türkçe öğretmenleri, eğitim ortamlarında iletişim kurmakta ve öğrencilerine konuşma becerisinde model olmakta başarılı olamayacaktır (Katrancı, 2014; Ogur, 2022).

Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltması beklenen paydaş, öğretmenlerdir. Öğretmen niteliği, eğitim sisteminin kalitesini doğrudan ve yüksek düzeyde etkileyen etmenlerden biridir. Zira hiçbir eğitim sistemi, öğretmenlerinden daha güçlü değildir (Suroğlu Sofu, 2012). Bu yüzden bir eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik hamleler içerisinde öğretmen yetiştirme süreçleri önemli bir yer kaplar. Öğretmenlerin öğrencilere örnek olması da göz önüne alınınca evvela öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaltılması gerekmektedir.

Konuşma kaygısına dair yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin konuşma kaygılarını saptamaya yönelik olduğu görülmektedir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Uysal, vd., 2019). Üniversite öğrencilerinin konuşma kaygılarını araştıran çalışmalar da bulunmakla birlikte (Can ve Bozgün, 2021; Erdoğan, 2018; Kuru, 2018) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını irdeleyen çalışmalar, konunun önemine kıyasla az sayıdadır. Hâlbuki ana dili öğreten ve öğretecek durumda olan bireylerin konuşma kaygılarının tespiti önem arz etmektedir. Zira diğer branşlara nazaran Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı durumlarının tespiti, sahip oldukları mesleki sorumluluk açısından daha çok öne çıkmaktadır (Şen, 2017).

Alan yazınında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öğrenme alanında ele alınan konuşma kaygılarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu raporlayan çalışmalar dikkat çekmektedir (Bozkırlı, 2019; Ceran, 2012; İşcan ve Karagöz, 2016, Ogur, 2022;

Özdemir, 2018). İşcan ve Karagöz'ün (2016) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının genel konuşma kaygı ortalamalarının düşük, konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu saptanmıştır. Özdemir'in (2018) çalışmasına katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin orta olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmada, hazırlıklı konuşmaya dair ölçek maddelerine verilen cevaplarda kaygının yüksek olması göze çarpmaktadır. Genel konuşma kaygısı puan ortalama orta düzeyde iken hazırlıklı konuşma maddeleri yüksek düzeydedir.

Yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli sebeplerle bir topluluk önünde konuşma yapmaktan çekindikleri (Arslan, 2012), sözlü anlatım derslerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri, topluluk önünde konuşma yapma konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları, konuşma alanındaki eksiklerini gidermek istedikleri, sınıf içerisinde bolca uygulama yaparak kendilerini geliştirmek istedikleri saptanmıştır (Ceran, 2012; Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu bulgulara destek mahiyetinde, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma alanında birçok farklı sorun yaşadığını (Bulut, 2015) ve konuşma kaygısına sahip olduklarını (İşcan ve Karagöz, 2016) saptayan çalışmalar bulunmaktadır. Bozkırlı'nın (2019) ve Ceran'ın (2012) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı orta düzeyde tespit edilmiştir. İşcan ve Karagöz'e (2016) göre Türkçe öğretmeni adayları, olması gerekenden yüksek konuşma kaygısına sahiptir. Özdemir (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının özellikle hazırlıklı konuşmaya dair ölçek maddelerinde yüksek kaygıya sahip olduğunu saptamıştır. Ogur (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı taşıdıkları, bu yüzden sözlü anlatımdan çekindiklerini ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının sorunların ve çözümlerin farkında olduğu kanısına varılabilir. Yapılması gereken şey, öğretmen adaylarının da belirttiği üzere gerekli yöntem ve teknikler kullanılarak konuşma uygulamalarının artırılmasıdır. Zira konuşma becerisi, bir rehber eşliğinde planlı bir biçimde ve bolca uygulama yapmak suretiyle öğretmen adaylarına kazandırılabilir.

Ogur'un (2022) çalışmasına katılan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına sahip oldukları ve sözlü anlatımdan çekindikleri gözlemlenmiştir. Ceran'ın (2012) ve Bozkırlı'nın (2019) çalışmalarında yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeyi orta olarak ölçülmüştür.

Şen (2017), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarını düşük olarak saptamıştır. Bu bulgu,

Türkçe öğretmeni adaylarının tamamını yansıtmaktan uzak olup konuşma kaygısının düşüklüğü, söz konusu üniversitenin giriş puanlarının üst sıralarda olması dolayısıyla öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ortalamaya göre yüksek olmasına bağlanabilir. İlgili kitlenin konuşma kaygılarının az olduğu belirten bir çalışma gerçekleştiren Temiz'in (2015) bulguları, pedagojik formasyon alan adaylardan elde edilmiş olduğu için bu bağlamda değerlendirilmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma kaygı düzeyinin kabul edilebilir seviyelere çekilmesi gerektiği belirtilmiştir (Özdemir, 2018). Geleceğin Türkçe öğretmenlerini konuşma açısından geliştirmenin yolu, Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecindeki eğitimin niteliğini artırmaktır. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını düşürmek ve konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın temel sorunsalının hikâye anlatıcılığı eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi ve kaygısına bir etkisi olup olmadığının incelenmesi olduğu söylenebilir.

## **1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi, hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ve kaygılarına etkilerini tespit etmektir.

## **1.3. Alt Problemler**

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına etkisi ne düzeydedir?
- 2) Hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi ne düzeydedir?
- 3) Hikâye anlatıcılığı, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını azaltmakta ne kadar etkilidir?
- 4) Hikâye anlatıcılığı, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisini geliştirmekte ne kadar etkilidir?

5) Türkçe öğretmeni adaylarının, hikâye anlatıcılığının faydalarına, meslek yaşamlarına katkısına, olumlu ve olumsuz taraflarına dair görüşleri nelerdir?

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Her geçen gün hakkında daha fazla çalışma yapılan hikâye anlatıcılığı kavramının Türkçe eğitimi bağlamında ele alınması önemli addedilmektedir. Hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmenlerinin gelişimine katkı sunma potansiyeli de yüksek görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatıcılığının araştırılması, Türkçe eğitimi sahasına ve uygulama alanına fayda sağlayabilir. Bu hususların ortaya çıkarılması, Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılacak deneysel bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmanın amacı, hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ve kaygılarına etkilerini incelemektir.

#### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Bireylerin kendileriyle, çevreleriyle ve toplumla sağlıklı bir ilişki kurabilmesi, iletişim becerilerinin gücüne bağlıdır. İletişim becerileri arasında günlük hayatta en fazla kullanılan becerilerin başında konuşma gelmektedir. Bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi, ana dili eğitimi süreciyle sağlanmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Türkçe eğitiminde en büyük mükellefiyete sahip paydaş, Türkçe öğretmenleridir (Şen, 2017). Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenleri kilit bir rol oynamaktadır (İşcan ve Karagöz, 2016). Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine ana dilini sevdirmek ile dilin etkili ve doğru kullanımında iyi örnek olmakla sorumludur. Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklenen bu sorumluluğu yerine getirebilmeleri için konuşma alanında kendilerini geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Konuşma becerisinin gelişmesi, konuşmacı kaygısının düşmesiyle yakından ilişkilidir. Bu amaca ulaşmada yararlanılabilecek önemli tekniklerden biri hikâye anlatım tekniğidir. Hikâye anlatıcılığı, sahip olduğu potansiyel ve öğrencileri etkileme gücü dolayısıyla geleceğin öğretmenlerine kazandırılması gereken bir beceridir. Bu yüzden başta Türkçe Öğretmenliği olmak üzere eğitim fakültesi bünyesindeki tüm lisans programlarının müfredatlarında yer almalıdır. 2018 yılında güncellenen Türkçe

Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018) incelendiğinde hikâye anlatıcılığına ilişkin bir içeriğin bulunmadığı görülmektedir. Bu konuya dair bir ders olmadığı gibi Konuşma Eğitimi dersinde de hikâye anlatıcılığıyla ilgili kuramsal veya uygulamalı herhangi bir içerik bulunmamaktadır.

Gelecek nesillere şekil verecek olan öğretmen adaylarından hizmet öncesi eğitim aşamasında kişisel ve mesleki gelişimlerini tamamlamaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının eksiklerinin tamamlanacağı ve yanlışlarının giderileceği safha, lisans programlarıdır. Eğitim fakültesindeki ilgili programlar bünyesinde öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına hazır hâle getirilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde gösterilecek hassasiyet, toplumun her sahasına olumlu etki edecektir. Öğretmen yetiştirme süreci, bir ülkenin sadece eğitim kalitesini değil aynı zamanda gelişmişlik düzeyini de belirlemektedir. Geleceğin öğretmenlerinin nitelikli bir şekilde eğitilmesi, toplumun kalkınmasına katkı sunacaktır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinde verilen eğitimi geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmanın ele aldığı konu özelinde Türkiye’de ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesi, konuşma kaygılarının düşürülmesi ve onlara hikâye anlatıcılığı becerilerinin kazandırılması, geleceğin Türkçe öğretmenlerine büyük katkılar sunması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygısının düşürülmesinde hikâye anlatıcılığı eğitiminin önemli katkılar sunacağı hipotezinden beslenmektedir. Hikâye anlatıcılığı, geçmişte olduğu gibi günümüzde de hayatın her sahasında sıkça kullanılmaktadır. Ayrıca hikâye anlatıcılığı, eğitim ortamlarında çeşitli yararlar sahahtır. Hikâye anlatıcılığının kullanıldığı birçok araştırma, öğrencilerin ilgi, tutum, performans ve görüşleri üzerinde olumlu etkide bulunduğunu gözler önüne sermektedir (As, 2016; Coşkun, 2013; Lin, 2010; Sadık, 2008; Türkeş, 2011; Vecino, 2006). Hikâye anlatıcılığının çeşitli eğitsel avantajları bulunmaktadır. Bunlara örnek verilecek olursa, hikâye anlatıcılığı; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Bozkurt, 2019; Özdemir, 2015; Vecino, 2006), problem çözme becerilerini destekler (Hunter ve Eder, 2010), kültürel farkındalıklarını artırır (Agosto, 2016), kültür aktarımını sağlar (Dvalidze, 2017). Öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini sağlayarak onlara farklı bakış açıları kazandırır (Fulford, 2017; Yalçın ve Aytas, 2005). Öğrencilerin empatik düşünme becerilerini geliştirir (Lawrance ve Paige, 2016; Akın, 2021). Öğrencilere değer yargıları kazandırmayı

kolaylaştırır (Kanak ve Önder, 2017). Öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur, öğrenmede kalıcılık sağlar, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi yükseltir (Green, 2014). Öğrencileri duygusal olarak etkileyerek onların duyuşsal gelişimlerini destekler (Akın, 2021), aynı zamanda bilişsel gelişimlerini artırır (Fulford, 2017; Yedekci, 2023). Öğrencilerin dikkatini toplamak suretiyle odaklanmasını sağlar (Fikriah, 2016; Samantaray, 2014). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun bir eğitim aracıdır (Uysal, 2022). Öğrencileri duyuşsal, zihinsel ve sosyal açılardan geliştirir (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Hikâye anlatıcılığının birçok eğitsel yararının yanında kaygıyı azaltma hususunda da etkili olduğu dile getirilmiştir (Bozkurt, 2019).

Mevcut araştırma; hikâye anlatıcılığı kavramını konuşma kaygısı ve becerisi bağlamında ele aldığı için önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik hikâye anlatıcılığı eğitimi hazırlanmış ve uygulanmış olması, Türkçe Öğretmenliği lisans programının geliştirilmesine katkı sunacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde konuşma alanındaki eksiklerini hikâye anlatıcılığı eğitimiyle tamamlaması ve geleceğin Türkçe öğretmenlerinin daha nitelikli yetişmesine destek olması, araştırmanın sahaya sunduğu katkılardandır. Ayrıca mevcut araştırmanın ileride yapılacak çalışmalara ışık olması yoluyla alan yazınına katkıda bulunması hedeflenmektedir.

## **1.6. Varsayımlar**

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar aşağıdaki gibidir:

- 1) Katılımcıların devamsızlık durumları, her iki grubun başarısını eşit biçimde etkilemiştir.
- 2) Katılımcılar uygulamaya istekli bir şekilde katılmışlardır.
- 3) Katılımcılar araştırmada kullanılan ölçme araçlarına doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.
- 4) Araştırmanın deney grubunda kontrol altına alınamayan dış etkenler çalışmada her iki grubu eşit şekilde etkilemiştir.

## 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) Hikâye anlatıcılığı eğitimi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde deney grubu öğrencilerine verilen haftada 2 saat eğitimle ve 14 haftalık uygulamayla sınırlıdır.
- 2) Bu çalışmanın verileri, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programında okumakta olan 60 öğrenciyle sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

Araştırmada kullanılan temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Hikâye:** “Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması ve gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.” (TDK, 2021, s. 264)

**Hikâye Anlatıcılığı:** “Bir anlatıcının ses tonunu ayarlamak, jest ve mimik sergilemek ve diğer beden dili unsurlarını etkili kullanmak suretiyle dinleyicilerin zihnine imgeler çizme ve onları bir hikâyenin içine çekme sürecidir.” (Bonds, 2016, s. 12)

**Kaygı:** “Bireyin isteklerinin ve güdülerinin gerçekleşmemesi ihtimaline karşı duyduğu tedirginlik hâlidir.” (Suroğlu Sofu, 2012, s. 5)

**Konuşma:** “Düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması.” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 98)

**Konuşma Kaygısı:** “Sözlü bir sunumun öngörülmesi veya gerçekleştirilmesi esnasında meydana gelen duruma özgü sosyal bir kaygı türüdür.” (Bodie, 2010, s. 72)

**Konuşma Becerisi:** “Bireyin doğuştan sahip olduğu ve sonrasında da çeşitli aşamalarla geliştirilen ifade etme gücüdür.” (Bulut, 2015, s. 65)

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan temel kavramlar alt başlıklar hâlinde detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

### 2.1. Hikâye

Arapça kökenli bir kelime olan hikâye, Türkçe Sözlük'te “Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması; gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” (TDK, 2021, s. 264) şeklinde tanımlanmıştır. Kavruk (1998) da benzer bir biçimde “gerçek veya tasarlanmış bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması” tanımını kullanmıştır. Arapçadan Türkçeye geçtiği ilk zamanlarda hikâye, taklit, tekrar ve nakil anlamlarında kullanılmıştır (Kavruk, 1998, s. 6). Diğer bir tanımda hikâye, gerçekliği, gündelik hayatı konu eden yaşanmış ya da tasarlanmış bir olayı, bir durumu anlatan kısa, kurmaca anlatılar” (Demir ve Yılmaz, 2009, s. 180) biçiminde izah edilmektedir. Bu tanımlarda öne çıkan ortak nokta, bir edebî tür olarak hikâyenin daha evvel yaşanmış veya yaşanması muhtemel olayları konu edinen kısa anlatılardan oluşmasıdır.

Hikâye kavramı açıklanırken değinilmesi gereken kavramlardan biri “öykü”dür. Sözlüklerde eşanlamlı olarak yer alan bu iki kavram arasında farklar bulunduğu bazı çalışmalarda dikkat çekilmiştir (Harmancı, 2009; Matur, 2004; Sağlık, 2014). Türk öykücülüğünün önemli isimlerinden biri olan Rasim Özdenören, öykünün modern edebiyattaki türe karşılık geldiğini, hikâyenin ise geleneksel dönemlerin anlatısı olduğunu dile getirmiştir (Matur, 2004). Edebî ortamlarda kaleme alınan yazılar öykü olarak geçerken sözlü olarak dile getirilen anlatıların tamamı hikâye olarak bilinmektedir (Andaç, 2014). Harmancı (2009) için öykü, Türk edebiyatına Batı'dan gelmiş edebî tür iken geri kalan tüm geleneksel anlatılar hikâye sınıfına girmektedir. Sağlık (2014), aynı anlama geldiği düşünülen hikâye ve öykü kavramlarının birbirinden küçük farklarla da olsa ayrıldığını, öykünün toplumu merkeze aldığını, hikâyenin ise daha genel bir anlam kümesine ev sahipliği yapıp insanı merkeze aldığını belirtmektedir.

Avrupa’da İtalyan yazar Boccacio’nun Decameron kitabında ilk örneklerine rastlanan hikâye, 19. yüzyılın sonlarında Türk edebiyatında Batı’daki formuyla kendine yer bulmaya başlamıştır. Samipaşazade Sezai’nin Küçük Şeyler öyküsü, modern tarzdaki ilk öykü denemesi olarak bilinmektedir (Demir, 2006). Ardından Ahmet Mithat Efendi’nin Letaif-i Rivayat eseri, Türk edebiyatındaki ilk hikâye örneği olarak kabul edilir (Uysal, 2022). Recaizâde Ekrem, Sami Paşazade Sezai, Nabizade Nazım ve Halit Ziya Uşaklıgil ile hikâye türü gelişme göstermiştir. Batılı örneklerin etkisiyle yazılan ve başta novella, yani kısa roman olarak adlandırılan bu tür anlatılar, zamanla hikâye adını almıştır. Edebî tür olarak 19. yüzyılın sonlarına dayansa da hikâyenin geçmişi insanlığın geçmişi kadar eskidir. Edebiyat terimi olarak bir türe tekabül eden hikâye kelimesi, geniş anlamıyla bir olayın anlatımı manasındadır. Kavruk’a (1998, s. 7) göre Türk edebiyatında hikâye, geniş ifadesiyle “bir olayın anlatımı” şeklinde düşünülen, manzum veya mensur bir biçimde bir olayı anlatan tarih, masal, efsane, latife, destan, menkıbe, vs. tahkiye esasına dayanan bütün eserlerdir. Kelimenin geniş manasından hareketle “hikâye etmek” tabiri, gerçek veya kurgulanmış olayların dinleyicilere aktarılması şeklinde anlaşılabilir.

Görünen o ki öykü ile hikâye kelimeleri eşanlamlı gözükmekle beraber birbirinden ayrılan yönleri bulunmaktadır. Sözelimi, hikâye anlatmak kendi başına bir kavram olup bu kavramda öykü kelimesi kullanılmamaktadır (Andaç, 2014). Hikâye edilen, yani anlatılan şey bir öykü olabileceği gibi bir masal, anı, fıkra, anekdot, destan, kıssa da olabilir. Dolayısıyla hikâye, kavram olarak öyküden çok daha geniş bir kapsama sahiptir. Toparlanacak olursa, hikâye kelimesinin biri dar, diğeri de geniş olmak üzere iki temel anlamı vardır. Dar anlamı edebiyat sahasında bir türü karşılamaktadır. Sözcüğün geniş kullanımı ise; masal, fıkra, destan, efsane, menkıbe, latife, nükte, halk hikâyeleri, roman gibi birçok türün anlatımını, hatta her türlü anlatma eylemini karşılayan bir manadadır. Bu araştırmada, hikâye kelimesi, bir edebî tür olarak dar manada değil geniş anlamı kastedilerek hikâye anlatma eylemini barındıran tüm türleri dâhil eden bir çatı kavram olarak kullanılmıştır.

Genellikle çocuklara anlatılan olağanüstü hikâyeler masal olarak bilinmektedir. Arapça mesel kelimesinden türeyen masal, kültürümüzde geniş bir şekilde yer edinmiştir. Gazioğlu ve Karakuş (2023), masalların öğrenme becerileri, yaratıcı düşünme, hayal gücü, estetik algısı, dil becerisi, zihinsel yetiler gibi birçok açıdan bireyi desteklediğini belirtmektedir. Arıcı (2024), masalların hisse vermek, estetik

bakışı geliştirmek, değer eğitimi vermek, farkındalık kazandırmak adalet duygusu kazandırmak, kültür aktarımını sağlamak gibi birçok işlevi bulunduğunu kaydetmektedir. Bu hâliyle masallar, hikâye kavramı içerisinde değerlendirilebilir.

Hikâyenin ele aldığı olaylar, her zaman imkân dairesi içerisinde olmak zorunda değildir. Tahakkuku mümkün olmayan muhayyel olaylar da tahkiye edilebilir. Bu yüzden Tural (1982, s. 41), hikâyeyi tarif ederken “olmuş, olması mümkün olsun veya olmasın tasavvur edilmiş konuların hususi bir üslupla anlatılmasıyla meydana gelen eser” ibaresini kullanmaktadır.

Birçok farklı alanda kullanıldığı için hikâyenin çok çeşitli tanımlamaları yapılmaktadır. Bunlara rnek vermek gerekirse; Bennet ve Royle (2016, s. 58) için hikâye, belli bir düzen içerisinde başı, ortası ve sonu olan olaylar dizisidir. Samantaray’a (2014) göre hikâyeler, bir dizi karakterin yer aldığı gerçek veya kurgusal olayların bir üslup içerisinde anlatıldığı anlatı yapısıdır. Sinclair (2005, s. 54) için ise “hikâye, bir olay örgüsü ile yapılandırılan, gerçek ya da kurgu olayların sözlü veya yazılı şekilde betimlenmesidir”. Yedekci (2023, s. 58), hikâyeyi “insanları birbirine bağlayan, kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bir anlatı biçimi” şeklinde tanımlamıştır.

İnsanın olduğu her yerde hikâyelere rastlanmaktadır. Zira hikâyenin tarihi, insanlığın geçmişiyle eşdeğerdir. İnsanoğlunun erken dönemindeki ilk mağara resimleri, ateş başı anlatıları, şarkılar, şiirler, ezgiler ve geleneksel danslar, erken dönem hikâye formları olarak gösterilir (Anderson, 2010). Barthes ve Duisit’e göre (1975) hikâye, hayatın her alanında olan, bir parçası konumunda yer alan bir olgu olup her insanın bir hikâyesi bulunmakta, her insan kendi hayat hikyesinin kahramanı hükmündedir. Bir diğer deyişle, “her insanın içinde yaşadığı ya da dışarıya yansıttığı bir hikâyesi var demek mümkündür” (Uysal, 2022, ss. 14-15). Bazı hikâyelerde kahramanlar hayvanlar, bitkiler, hatta cansız varlıklar olsa bile hikâyeler en nihayetinde insanlar için oluşturulmuştur ve insanlara anlatılmaktadır. Dolayısıyla kahramanlarından bağımsız olarak her hikâyenin temelinde insanın olduğu söylenebilir.

Kahramanın Sonsuz Yolculuğu kitabında Joseph Campbell (2019), hikâye anlatıcılığının temelinde yer alan ve kendini tekrar eden şablonu açıklamaktadır. Bu modele göre hikâye, bir kahramanın içsel veya dışsal yolculuğunu konu edinmektedir.

Hikâyenin ilk aşaması, kahramanın bir yolculuğa çıkmaya başlamasıdır. Hayatın sıradan ve durağan aktığı esnada aniden gerçekleşen bir olay ile rutin bozulur, kahramanın macerası başlar. Kendisine ihtiyaç duyulan kahraman, başta bu maceraya atılmayı reddetse de sonra ikna olup amacına doğru ilerlemeye başlar. Yolculuk boyunca türlü zorluklarla karşılaşan kahramana bilge bir kişi yardımcı olur. Bu destekle birlikte çetin mücadeleleri başarıyla geçen kahraman, mutlu sona doğru yol alır. En büyük zorluk ve düşmanı hikâyenin son aşamasında geride bırakıp büyük ödülün sahibi olur. Bu şablonu roman, film, dizi ve diğer anlatılarda sıkça görmek mümkündür (Çetin, 2023).

Hikâyeler yoluyla bilgi, tecrübe ve birikim aktarımı yapılır. Hikâyeler, insanlığın birikimini taşımakla görevlidir. İnsanoğlunun kendi türüyle ve evrenin tamamıyla girdiği etkileşim, uzun yıllar içerisinde tecrübeye dönüşür. Bu tecrübe, hikâyelerle kuşaktan kuşağa aktarılabilir. Yüzyıllar içerisinde şekillenerek oluşturulan kültürel kodlar, hikâyelerle gelecek kuşaklara aktarılır. Bir toplumun sahip olduğu kültürel miras yeni nesillere aktarılırken nesiller arasında bağlantılar güçlendirilir. Yedekci (2023, s. 62) hikâyelerin medeniyetler için önemini şu şekilde tarif etmektedir: “hikâyeler, antik çağlardan beri var olan, asırlardır medeniyetlerin inşasında rol almış, dinlere kaynaklık etmiş bilgi hazineleridir”.

Sadece ferdi planda değil aynı zamanda içtimai planda da hikâyelerin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Bir toplumun sahip olduğu değer, inanç, inanış, bilgelik ve birikim, hikâyelerle taşınıp iletilir (Bozkurt, 2019; Fikriah, 2016; Vecino, 2006). Hikâyeler, bir topluluğun millet olması, kimliğini oluşturması, varlığını sürdürmesi, hayallerini geleceğe taşıması ve sahip olduğu birikimi yeni nesillere aktarmasına aracılık eder. Dolayısıyla hikâyeler hem bireylerin hem de toplumların varlığı için son derece önemli bir konumdadır.

Toplumsal yaşamın bir ürünü olan hikâyeler aynı zamanda toplumsal hayatı devam ettiren araçlar konumundadır. Toplumlar ve kültürlerle alakalı bilgi ve birikim içeren hikâyeler, toplumların kültürel mirasını gelecek kuşaklara aktarmanın en önemli yollarından biridir (Fikriah, 2016). Gelenek-görenekler de yine hikâyeler aracılığıyla yeni nesillere aktarılır. Böylece hem toplumun yaşayan fertleri arasında hem de geçmişle gelecek arasında köprü kurulmuş olur (Duran ve Topbaşoğlu, 2017). Dinlenen her hikâye, bireyi toplumun diğer fertlerine bağlar; kolektif hafızaya katkı sunar, toplumsal bağları kuvvetlendirir.

## 2.2. Hikâye Anlatıcılığı

Anlatmak, insanoğlu için vazgeçilmez eylemlerden birisi olarak görülür. Birey, sahip olduğu duygu, düşünce, istek, hayal ve tasarıları kendine veya çevresindekilere çeşitli biçimlerde anlatmak ister. İnsanın kendini anlaşılır kılabilmesi yine bir şeyler anlatması ile mümkün olmaktadır. Bu anlatma işleminin etkin yollarından biri hikâye anlatıcılığıdır.

Geçmiş, şu anki ve gelecekteki yaşamlar; içinde zaman, mekân, olay ve karakterler barındıran birer anlatıdır. Anlatının olduğu her yerde hikâye bulunduğu için hikâye ve anlatım kavramları iç içe geçmiştir (Sağlık, 2014). Dolayısıyla hikâye, deneyimleri başkalarına iletme biçimidir. Hikâye anlatmak, insanın başından geçenleri veya başına gelecekleri aktarmak, kahramanlarından biri olduğu bir hikâyeyi aktarmak işlemi olarak tanımlanabilir. Hikâye anlatıcılığı, insanlığın en temel, en ilkel ve en işlevsel iletişim aracı olarak görülmektedir (Yedekci, 2023, s. 89).

İnsanoğlunun yaşadığı hadiseleri anlatma ve diğerlerinin anlatılarını dinleyip öğrenme isteği, sözlü kültürün ortaya çıkışında etkin rol oynamıştır. Sözlü kültür, duygu, düşünce ve hayallerin sıklıkla sözlü bir şekilde dile getirildiği ortamları ifade eder. Yazıdan önce var olan sözlü kültür, yazılı kültüre zemin hazırlamış ve yazının keşfinden sonra varlığını sürdürmüştür (Işık ve Onar, 2017). Sözlü kültür döneminde toplumlar başlıca bilgi-tecrübe aktarımı ve eğlence aracı hikâye anlatıcılığı olmuştur (Yedekci, 2023). Hikâye anlatma geleneği, henüz yazının icat edilmediği devirlerde karşıladığı ihtiyaçlar ve işlevler itibarıyla sözlü kültürde çok önemli bir rol üstlenmiştir.

Hikâye anlatıcılığı, bir veya birden fazla dinleyiciye ses tonu, jest, mimik gibi beden dili unsurlarından yararlanarak bir hikâyenin aktarılmasıdır (Akın, 2021). Diğer bir tanımla; söz ve eylemlerin yardımıyla hikâye anlatma sanatıdır (Soleimani ve Akbari, 2013). Daha geniş bir tarifile hikâye anlatıcılığı; bir anlatıcının ses tonunu ayarlamak, jest ve mimik sergilemek ve diğer beden dili unsurlarını etkili kullanmak suretiyle dinleyicilerin zihnine imgeler çizme ve onları bir hikâyenin içine çekme sürecidir (Bonds, 2016). Haven'e (2000) göre ise hikâye anlatıcılığı bir sanat dalı olup bir hikâyenin temel öğelerinin beden dili unsurlarıyla desteklenerek seyircilere sergilenerek etkili bir şekilde aktarılmasıdır.

Burada hikâye anlatıcılığının bir alt türü olarak değerlendirilen masal anlatıcılığına değinmekte fayda bulunmaktadır. Topçam (2019), İngilizcedeki “storytelling” kavramının dilimizde net bir çevirisinin olmadığını ve masal, hikâye, anı, fıkra, şiir, destan anlatımlarını kapsadığını belirtmektedir. Gürkan (2019) da, hikâye ve masal anlatıcılığının birbirinden çok farklı kavramlar olmadığını kaydetmektedir. Masal anlatıcılığı, beden dilinin tüm unsurlarının etkili bir şekilde kullanılmasıyla masalların dinleyicilere sanatsal bir şekilde aktarılmasıdır (Aritürk, 2024). Masal anlatan kişiler; masal anası, masal atası, masal ebesi, masal ninesi, masalcı gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır (Arıcı, 2024). Masal anaları da denen masal anlatıcıları, Anadolu’da özellikle kırsal kesimlerde kendilerine ayrılmış mekânlarda dinleyiciyle buluşan, genellikle soba başında çocuklara masallar anlatan ve köy köy gezerek sanatını icra eden kişiler olarak bilinmektedir (Şafak Aydın, 2015). Bu yönüyle masal anlatıcılığı, devam eden bir geleneğe işaret etmektedir (Gazioğlu, 2021). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılığı sanatını icra edecek bireylerin beden dilini etkin kullanma, iyi bir hafızaya sahip olma, muhatabı dikkate alma, masal metnini zenginleştirme, genel kültüre hâkim olma, dış görünüşüne önem verme gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Oruç ve Çağır, 2020).

Masal anlatıcılığının okul öncesi eğitimde çocukların bilişsel, dilsel, sosyal ve duyuşsal gelişimleri bakımından etkili olduğu ifade edilmektedir (Işık ve Karakuş, 2017; Uç, 2022). Erken dönem çocuklarına hikâye anlatıcılığı yapılırken genel olarak masallar tercih edilmektedir. Zira masallar, oluşturdukları fantastik dünya itibarıyla çocuk gerçekliğine yakın bir görüntüdedir. Bunun yanı sıra masal anlatıcılığının ilkokulda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği (Sağır, 2023), ortaokulda dinleme becerilerini desteklediği (Gazioğlu ve Karakuş, 2023), öğretmen-öğrenci etkileşiminin artırdığı (Arıcı, 2024) belirtilmektedir. Topçam (2019), günümüzde masal anlatıcılığının geleneksel bir etkinlikten sahnede icra edilen bir performans sanatına doğru evrildiğini dile getirmektedir.

Hikâye anlatıcılığı, hayatın her alanında yer almaktadır. Sadece bilgi aktarma için değil aynı zamanda kültürü bir sonraki nesle aktarma ve eğlendirme gibi amaçlarla hikâye anlatıcılığı kullanılmaktadır. Sinemadan iş dünyasına, edebiyattan pazarlamaya yaşamın birçok dalında hikâye anlatıcılığıyla karşılaşmak mümkündür. Günümüzde bir eserin daha fazla insana ulaşmasının yolu da hikâye anlatıcılığından geçmektedir. Örneğin Hollywood, her sene onlarca film üretmekte, bu filmler çok geniş bir insan

kitlesine erişmekte, dünyanın her yerindeki insanlar bu filmlere rağbet etmektedir. Hollywood filmlerini anlatı bakımından incelemeye tâbî tutan Arslantepe (2008), hikâye anlatmadaki başarılarını bu filmlerin başarısının en büyük nedeni olarak değerlendirmektedir.

Afrika’da Papua Yeni Gine’de yerel halkın hikâye anlatma merasimlerine katılan araştırmacı Peter Guber (2012), orada geçirdiği süre zarfında, daha önceden ilkel diye nitelediği ve hakkında ön yargı sahibi olduğu kabilelerin tahkiye becerileri karşısında hayranlığını gizleyemez. Bu törenlerin şu anki modern dünyanın kurulmasında etkili olduğunu ifade eden Guber (2012), hikâye anlatma ve dinlemenin insan genlerine kodlanmış olduğu kanısına varır. Jobe (2004); ırk, sınıf ve yaş fark etmeksizin her insanın hikâye anlattığını veya dinlediğini, bu yönüyle hikâye anlatıcılığını “halk sanatı” olarak tanımlamaktadır.

İnsanlığın her devrinde bir hikâyeyi anlatanlar ve o hikâyeyi dinleyenler bulunmaktadır (Kavruk, 1998). Mağara resimleri, geleneksel rakslar, şiir, şarkı ve ezgiler, hikâye anlatıcılığının ilk örnekleri olarak gösterilir (Anderson, 2010). Önemli gün ve gecelerde, ölüm-doğum gibi törenlerde, kutlama ve ritüellerde de hikâyelerin anlatıldığı belirtilmektedir (Yedekci, 2023). Hikâye anlatıcılığının ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmemekle birlikte yaygın kanı, insanların ilk iletişim kurduğu zamana dayandırılabilceği yönündedir (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Hikâye anlatıcılığının insanlığının geçmişi kadar eski olduğunu savunan Jones ve Comfort (2018), insan varlığının bir sosyo-kültürel gerçeklik olan hikâye anlatıcılığı olmadan düşünülemeyeceğini belirtir. Akın’a (2021) göre dil farkı olmaksızın tüm toplumlarda hikâye, insan deneyiminin doğuştan gelen bir parçasıdır. Sağlık (2014), bütün medeniyetlerde hikâye anlatıcılığı geleneğinin bulunduğunu belirtir. Tek bir topluma indirgenemeyecek derecede evrensel olan bu gelenek, geçmişten geleceğe tüm kültürlerde mevcuttur (Bozkurt, 2019). Okuryazar olsun veya olmasın tüm kültürlerde hikâye anlatıcılığı ortak bir payda olarak görülmektedir. Tüm bu kanaatler ışığında hikâye anlatıcılığının insanoğlunun serüveninde pek mühim bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Hikâye anlatmanın tek gerekçesi bilgi ve tecrübe aktarmak değildir. Bunun yanında değer yargıları, gelenek-görenek ve diğer kültür unsurlarını aktarmak, toplumsal belleği yeni nesle kazandırmak, toplumun kurallarını tesis etmek ve bireylere benimsetmek, fertler arasındaki dayanışmayı artırmak, mevcut sorunlara

çözümler önermek, fertleri eğlendirmek gibi birçok amaç için hikâye anlatma eyleminden istifade edilir (Aydın, 2013). Yukarıda sıralanan toplumsal amaçlar bir arada düşünülecek olursa hikâye anlatmanın bir toplumun fertleri arasında ortak anlam kümeleri yarattığı kolaylıkla görülecektir.

İnsanoğlu, doğası gereği kendini ve çevresini anlamaya çalışmaktadır. Zira insan, dünyada anlam arayan bir canlı olarak tarif edilmiştir (Fulford, 2017). İşte bu noktada hikâyeler, bireyin kendini ve dünyayı anlamlandırması için gereklidir. İnsanlık, hayatı anlamlandırmak ve ona bir açıklama sunabilmek için hikâyelere sıkça başvurmuştur (Yedekci, 2023). Kişi, hadise, mekân ve zaman unsurları, hikâye anlatma-dinleme etkinliğine katılan bireyler için anlam ifade etmeye başlar. Hikâye anlatıcılığı aracılığıyla anlatanlar ve dinleyenler arasında ortak bağlar örülür. Böylelikle bu süreç ortak bir anlam oluşturma sürecine dönüşür. Shirley (2005), hikâye anlatıcılığını anlatanlarla dinleyenler arasında ortak bir anlam yaratma çabası olarak değerlendirir. Her toplumda farklı biçimlerde de olsa hikâye anlatıcılığına rastlanabilir. Avcı-toplayıcı dönemde mağara duvarlarına şekiller çizerek, ilkel toplumlarda ateşin etrafında, modern toplumlarda edebî ve sanatsal eserlerle gerçekleştirilen eylemler, esasında ortak bir anlam oluşturma amacına yöneliktir. Fert olmaktan çıkıp bir topluluk olmak, ortak değer ve anlamlara sahip olmakla mümkündür. Bu aşamada anlatıların toplumsal yapı oluşturma ve koruma işlevleri devreye girmektedir.

Hikâyeler aracılığıyla insanlar, edebiyatın büyülü dünyasına adım atar, farklı maceralar yaşar, diğer insanların serüvenine ortak olurlar. Böylelikle günlük hayatın yeknesaklığından sıyrılıp eğlenceli bir zaman geçirirler. Modern çağda eğlence namına başvuru kitap, dizi, film gibi araçlar birer hikâye barındırır. Kitle iletişim araçları başta olmak üzere her türlü mecrada hikâyelere sıklıkla rastlamak mümkündür. Hikâyeler, insanlara hoşça vakit geçirerek onları eğlendirmenin yanında iyi insanlar olmalarına da yardımcı olur (Lawrance ve Paige, 2016). Hikâyelerle birlikte ulusal ve evrensel değerleri bireylere aktarılabilir. Değerlerin bireylere kazandırılmasında hikâyelerin büyük rolü olduğu dile getirilmiştir (Akın, 2021; Kaynak, 2012). Değer kazandırma sayesinde bireyler toplumsal kodları benimseme konusunda yardımcı olabilir. Bu bakımdan hikâyelerin salt eğlence araçları değil aynı zamanda pedagojik kıymeti yüksek birer öğretim aracı olduğu söylenebilir.

Hikâyelerin bir diğer işlevi, geçmişle gelecek arasında köprü kurmasıdır (Shirley, 2005). Hikâyeler aracılığıyla geçmişte yaşanan veya kurgulanan olaylar günümüze

ulaşabilir. Hikâyelerle birlikte toplumsal bellek canlı tutulur, yeni bireylerin toplumsal hafızaya aşına olması sağlanır.

Hikâye anlatıcılığı, hem bilişsel hem de duygusal alana hitap eden bir eylem olarak nitelenmektedir (Yoder-Wise ve Kowalski, 2003). İşin bilişsel boyutunda hikâye anlatılırken dinleyen kişinin zihninde imgeler oluşması önemli rol oynar (Bonds, 2016). Duygusal boyutta ise hikâyede geçen karakterler ile dinleyici arasında ilişkisel bir yapı oluşması söz konusu olduğu için kahramanla özdeşleşme, empati gibi unsurlar öne çıkar (Hunter ve Eder, 2010).

Sosyal psikoloji ve nöroloji alanındaki çalışmalar, insan beyninin hikâyeleri anlamaya, anlatmaya ve hatırlamaya uygun bir yapıda olduğunu belirtmektedir (Akın, 2021). Hikâye aracılığıyla aktarılan bir bilgi veya mesaj, diğer iletişim formatlarına kıyasla kalıcı bellekte daha fazla yer almaktadır (Dönmez ve Güler, 2016). Yani hikâyeyle öğrenilenler, zihnimize sağlam yerleştiği için daha iyi hatırlanmaktadır.

Hikâye anlatıcılığı hakkında çalışma yapan bazı araştırmacılar, bu kavramı alt türlerine ayırma yoluna gitmişlerdir. Sözelimi Anderson (2010) hikâye anlatıcılığını geleneksel-ağdaş, sözlü-yazılı, formal-informal şeklinde üç farklı başlık altında değerlendirmektedir. Bir diğer hikâye anlatıcılığı tasnifi yapan araştırmacı İnayah (2015), kültürel, ailevi, şahsi ve hayalî anlatıcılık türlerinden bahsetmektedir. Özdemir (2015), geleneksel, hikâye okuma ve etkileşimli hikâye anlatıcılığı türlerinin bulunduğunu belirtir. Hikâye anlatıcılığı bira tür altında incelense de alan yazınında bu türlerle alakalı bir görüş birliğinden söz edilememektedir. Ayrıca bu tanımlara uymayan veya türler arası bir forma sahip olan birçok icra yapılmaktadır (Bozkurt, 2019). Bu yüzden hikâye anlatıcılığı, alt türlere ayrılamayacak kadar karmaşık ve zengin bir eylem olarak göze çarpmaktadır.

Klasik metinlerden modern metinlere neredeyse tüm eserlerde hikâye anlatıcılığıyla karşılaşılabilir. Edebî, sosyal, bilimsel, tarihî ve dinî eserlerde hikâye anlatıcılığından yararlanılmıştır. Sözelimi kutsal kitabın mesajlarını açıklamak, etki gücünü artırmak ve yaşanan olayları örnekleme maksatlarıyla Kur’ân-ı Kerim’de peygamber kıssalarına yer verilmiştir (Turunç, 2021).

İnsanın olduğu her yerde izine rastlanabilen hikâye anlatıcılığı, bireyleri çeşitli yönlerden etkileyen tesirli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Her insanın hayatında hikâye anlatıcılığını farklı seviyelerde de olsa ifa ettiği belirtilmektedir

(Topbaşıoğlu, 2021). Kullanılan en eski anlatım yöntemlerinden biri olmakla beraber hikâye anlatıcılığının yeniden keşfedilmesi vurgulanması gereken bir sanat olduğu belirtilmektedir (Akin, 2021). Sahip olduğu avantajlar dolayısıyla her dönemde kendini yenileyerek var etmeyi başaran bu yöntem, farklı zaman ve zeminlerde varlığını sürdürmektedir. Sözlü kültürle birlikte dilden dile geçen hikâye anlatıcılığı, ardından mağara duvarlarına yapılan çizimlerden başlamak üzere kitap sayfalarına taşınmış, teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital araç ve tekniklerle birleşmiştir (Sağlık, 2014; Turgut ve Kışla, 2015). Günümüzde dijital mecralarda sıkça hikâyelerle karşılaşılrsa da bu sanat, tarihin büyük bir bölümünde yüz yüze icra edilmiştir. Bugün dijital hikâye anlatıcılığı olarak kavramsallaşan olgunun temelinde insanlığın ilk dönemlerinden itibaren süregelen hikâye anlatıcılığı kavramı yatmaktadır.

### **2.3. Türk Kültüründe Hikâye Anlatıcılığı**

Türk kültüründe hikâye anlatıcılığının derin kökleri bulunmaktadır. Kavruk (1998), eldeki kaynaklara göre Türk edebiyatındaki ilk mensur hikâye örneklerinin Uygurlar zamanından kalma olduğunu, sözlü geleneğin ise bundan çok daha öncelere dayandığını belirtir. Türk edebiyatındaki mensur hikâyelerle alakalı araştırma yapan Kavruk (1998) Türklerin İslamiyet öncesine dayanan çok köklü bir tahkiye geleneği olduğunu belirtmektedir. Uysal (2022) da Türk edebiyatındaki hikâyenin ortaya çıkışını sözlü kültür dönemine dayandırmaktadır. Ergenekon, Bozkurt, Oğuz Kağan gibi doğal destanlarda hikâyenin temel unsurları rahatça görülebilmektedir. Sözlü kültür ürünlerinden olup daha sonraki dönemlerde yazıya aktarılan Dede Korkut hikâyelerinde benzer örüntüler rahatça fark edilebilir. Buradan hareketle tahkiye (hikâye anlatıcılığı) geleneğinin Türk kültüründe çok eski tarihlere dayandığı söylenebilir.

Edebî tür olarak hikâye 19. asırda Batı'dan gelmiş gibi gözüксе de aslında hikâyenin unsurları Türk edebiyatında ve Türk kültüründe çok daha evvelden mevcuttur. Hikâyenin temel yapı taşları edebî eserlerin pek çoğunda gözlemlenebilmektedir (Uysal, 2022). Bu yüzden yeni bir edebî tür olarak bilinen öykü, Türk kültürünün tahkiye geleneğiyle birleşerek hızlı bir biçimde gelişmiştir. Türk edebiyatında mevcut edebî türler ve zengin muhteva, sözlü kültürün bir kolu olan hikâye anlatma geleneğinin de çeşitli ve zengin olmasını sağlamıştır.

İslamiyet'in kabulünden önceki Türk toplumunda, dinî konularda hikâyeler anlatan kam ve şamanlar, Türk kültürünün ilk anlatıcıları arasında değerlendirilir (Köprülü, 1999). Ardından masalcı olarak da bilinen masal anaları, olağanüstü olayların geçtiği masallar anlatmışlardır. Masal anlatıcıları, kültürel mirasın aktarılmasında, toplumsal normların yerleşmesinde ve toplumsal rollerin kavranmasında önemli bir yere sahiptir (Karakuş ve Ökten, 2018). Diğer bir anlatı türü olan destancılar, anlatılarını manzum metinlerden almış, destan anlatırken müzik aletlerinden yararlanmışlardır. Destancılardan sonra gelen ozanlar ise destan mirasını sürdürmüşlerdir. Anlatılarında halk hikâyelerini ve şiirleri ele alan âşıklar, Türk tahkiye geleneğinin önemli bir kolu olarak görülür (Sarpkaya, 2019). Sözlü kültürün bir diğer temsilcisi olan meddahlar da taklitler yoluyla seyircileri güldürmeyi amaçlar. Genel olarak bir değerlendirme yapılacak olursa; kam, şaman, baksı, ozan, âşık, masalcı, destancı, meddah gibi farklı roldeki anlatıcılar, tarih boyunca topluma hikâyeler anlatmış, Türk toplumunun temel değerlerini fertlere kazandırmayı hedeflemişlerdir. Türk toplumunda sözlü kültürün zengin olması, hikâye anlatıcılığına sağlam bir zemin oluşturmuştur. Sözlü kültürün temsilcisi olan anlatıcılar, zaman içerisinde farklı isim ve içeriklerle karşımıza çıksa da gerçekleşen işin temelinde hikâyeler vasıtasıyla Türk toplumunu kenetleme çabaları bulunmaktadır.

İslamiyet'in kabulünden sonra Arapça eserlerin Türkçeye tercüme edilmesi, Farsça ve Hintçe eserlerin etkisiyle birleşince Türk edebiyatında manzum bir hikâye türü olarak mesnevi geleneği gelişmiştir. Salsalname, Tezkiretül Evliya ve Harname, ilk dönem mesnevilerine örnek olarak verilebilir. Öte yandan sözlü kültürde her zaman varlığını devam ettirip dilden dile gezen halk hikâyeleri, Türk edebiyatındaki tahkiye geleneğinin güçlü temsilcilerinden biridir. Destandan halk hikâyelerine geçişi işaret eden Dede Korkut hikâyelerinden sonra halk hikâyeleri yaygınlık kazanmıştır. Halk hikâyeleri, didaktik eserler olup kıssadan hisseler barındırmaktadır (Uysal, 2022). Bu hikâyeler, çok geniş bir sahada, hemen her yörede bilinegelen, dilden dile yayılan ve içinde ahlaki iletiler barındıran hikâyeler biçimindedir. Böylelikle sözlü kültür, halk hikâyeleriyle umuma hitap ederek insanlara kıssadan hisseler sunmayı başarmış, toplumun benimsediği değerlerin aktarımı sağlanmıştır.

Sözlü kültürden doğup yazılı kültürde de varlıklarını devam ettiren halk hikâyelerinin matbu metinleri, Osmanlı döneminde toplu hâlde en çok okunan kitaplar arasında yer almaktadır (Arıcı, 2021). Batılı tarzda bireysel okumanın henüz pek

yaygın olmadığı dönemlerde çeşitli vesilelerle bir araya gelen bireyler, kitaplardan okunan hikâyelere kulak vermek suretiyle hikâyeye anlatıcılı sürecinin içinde yer almışlardır. Osmanlı zamanında Tahir ile Zöhre, Leyla ile Mecnun, Âşık Kerem gibi çok okunan kitaplar arasında yer alan halk hikâyeleri sadece Arap harfleriyle değil, aynı zamanda Ermeni ve Yunan harfleriyle de basılmıştır (Strauss, 2014). Bu durum, Osmanlı tebaasının büyük kısmında halk hikâyelerinin yaygınlık kazandığının bir işareti olarak okunabilir. Diğer bir deyişle Osmanlı döneminde hikâyeye anlatıcılığı geleneğinin gerek sözlü kültürde gerekse yazılı kültürde kendine geniş bir yer bulduğu söylenebilir.

Tarihteki ilk Türk topluluklarından itibaren varlığını sürdüren hikâyeye anlatıcıları; Türk kültürünün geliştirilmesinde ve toplumun geneline yayılmasında, toplum içindeki rollerin tanımlanması ve ilişkilerin düzenlenmesinde, millî-manevi değerlerin önemini vurgulamakta çok önemli roller üstlenmişlerdir. Böylelikle anlatıcılık geleneği, hem eğitici hem de bir araya getirici bir misyon ifa etmiş, Türk toplumunun tipik özelliklerinden birini teşkil ederek kadim bir gelenek hâlini almıştır.

#### **2.4. Hikâyeye Anlatıcılığının Temel Unsurları**

Hikâyeye anlatıcılığı, rastgele bir hikâyeye anlatmaya indirgenemeyecek kadar teferruatlı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde muhatabın düzeyi dikkate alınmalı, doğru hikâyeye seçilmeli, bağlam içerisinde doğru bir şekilde hikâyeye anlatılmalı, anlatım aşaması beden dili unsurlarıyla desteklenmelidir. Hikâyeye anlatıcılığının temel unsurlarını ve püf noktalarını öğretmek üzere kurslar açılmakta, seminerler tertip edilmekte, eğitimler verilmektedir. Zira sadece hikâyeye bilmekle bu süreci yürütmek mümkün değildir. Doğru hikâyenin doğru zamanda ve mekânda, doğru bağlam içerisinde doğru hitap kitlesine, doğru ve etkili bir biçimde iletilmesi gerekmektedir. Aşağıda hikâyeye anlatıcılığının temel unsurları alt başlıklar hâlinde sıralanarak açıklanmaktadır.

##### **2.4.1. Hikâyeye**

Hikâyeye anlatıcılığının temel unsurlarının başında, hikâyeye edilecek metnin seçilmesi yer almaktadır. Bir hikâyeye anlatılabileceği gibi bir kıssa, hatıra, menkıbe, anekdot, nükte, fıkra, masal, destan da olabilir. Çok farklı türlere ait metinler anlatım için seçilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, metnin bağlama ve hedef

kitleye uygunluk durumudur. İçinde bulunulan bağlama ve hitap edilen kitleye göre uyarlandığı takdirde çeşitli hikâye türlerinden seçilmiş metinler kullanılabilir.

#### **2.4.2. Bağlam**

Hikâyenin anlatılacağı bağlam da önemli bir husustur. Her hikâye her yerde anlatılmaz. Bu bağlamda eskilerin “mukteza-yı hâle mutabık” söz söylemek ikazı, önem kazanmaktadır. Yeri gelmeden anlatılacak bir hikâye, havada kalabilir. Dinleyicileri o hikâyeye hazırlamak gerekir. Aksi takdirde öğrenciler, hikâyeyi nereye bağlayacaklarını bilemeyebilir. Sınıf ortamında hikâyenin hangi amaçla anlatıldığına dikkat edilmelidir. Ders kurgusu içerisinde hikâyeye biçilen rol, hikâyenin ders ile bağlantısı, hikâyeden önce ve sonra yer alan etkinlikler bağlama dâhildir. Ayrıca öğretmenler; hikâyede hangi aşamada parantezler açılacağı, açıklamalar yapılacağı, ne tür sorular sorulacağı ve öğrencilere hangi etkileşim olanaklarının sunulacağı gibi hususlar üzerinde düşünmelidir.

#### **2.4.3. Muhatap**

Gönderen, ileti, bağlam, temas, kod ve alıcı gibi unsurları bulunan iletişim süreci (Jakobson, 1980), hedefin mahiyetiyle bağlantılı olarak şekil almaktadır. Hitap edilen hedef kitle, anlatılacak hikâyeyi ve onun anlatılış biçimini belirleyici bir role sahiptir. Bir diğer deyişle, dinleyici topluluğunun niteliksel ve niceliksel özellikleri, hikâyenin içerik ve üslubunu tayin etmektedir. Zira hikâye anlatıcılığı süreci her ne kadar konuşan anlatıcı olarak gözüke de asıl söz sahibi dinleyicidir (Yedekci, 2023). Dolayısıyla her hikâye her bağlam ve ortamda aynı biçimde anlatılamamaktadır. Hikâyeyi dinleyecek kişi veya kişilerin yaş, ihtiyaç, cinsiyet, kültür seviyesi gibi hususlar önem arz etmektedir. Eğitim ortamları için düşünüldüğünde sınıftaki öğrencilerin sınıf düzeyi, yaşı, gelişimsel nitelikleri, arka plan bilgisi, hazır bulunuşluk düzeyi gibi özellikler dikkate alınmalıdır.

İyi bir hikâye anlatıcısı, muhatap olduğu kitlenin hususiyetlerini bilip onları yakından tanıdığı için başarılı bir icra gerçekleştirebilir. Dinleyenler hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan anlatıcının kitlenin dikkatini çekmesi ve onlarla bağ kurması çok güç olacaktır. Eğitsel ortamlarda seçilecek hikâye, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uymalıdır. Bu noktada öğrencilerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişim özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Örneğin, soyut işlemler aşamasına henüz gelmemiş yaş grubundaki öğrencilere kavramlarla dolu bir hikâye anlatmak,

dinleyenleri zihinsel olarak zorlayacaktır. Bunun yerine soyut kavramların somutlaştırma yoluyla verilmesi gerekir. Sadece öğrencilerin bulunduğu eğitim kademesi değil sınıf düzeyi de gözetilmelidir. Zira aynı kademede yer almakla beraber 5. ve 8. sınıf öğrencileri arasında büyük farklar bulunmaktadır.

Bunun yanı sıra hikâyenin dersin amaçlarına, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve pedagojik kıstaslara uygunluğu daima kontrol edilmelidir. Anlatılmak istenen konuya, verilmek istenen değer yargısına veya kazandırılmak istenen davranışa hizmet etmeyen hikâyeler sınıfta anlatılmamalıdır. Türk eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerine uyum sağlamayan hikâyeler, öğrenciye zarar verme tehlikesi taşımaktadır. Ayrıca sınıfta özel ve hassas durumda olan öğrenciler konusunda duyarlı davranılmalıdır. Örneğin, babası vefat etmiş bir öğrencinin olduğu bir sınıfta baba sevgisine dair bir hikâye anlatılması, öğrenciyi duygusal olarak yıpratır.

#### **2.4.4. Anlatıcı**

Şamandan ozana, meddahtan günümüz stand-up sanatçısına tarihsel süreç içerisinde geniş bir yelpazede çeşitli isim ve rollere sahip olan anlatıcı, hikâye anlatıcılığının önemli unsurlarından biridir. Hikâye anlatıcılığında hikâyenin kendisi ve onu dinleyenler kadar süreci etkileyen bir diğer hususun anlatıcı olduğu dile getirilmiştir (Shamir vd., 2005). Anlatıcı, belli bir metni salt karşı tarafa aktaran kişi olmayıp hikâye anlatıcılığının diğer hususlarını dikkate alarak sanatını icra eden bir performans sanatçısı hüviyetindedir. Yani anlatan kişi, hikâye anlatıcılığı sürecinin pasif bir nesnesi olmaktan ziyade sürece etki eden bir özne konumundadır. Özellikle sınıf ortamında hikâyeden ziyade hikâyenin nasıl anlatıldığı önem kazanmaktadır. Sözlü ve sözsüz iletişim unsurları, anlatıma eşlik edecek biçimde kullanılmalıdır. Anlatılan hikâyedeki olay ve durumlara bağlı olarak ses, jest ve mimik kullanımı, dinleyenlerin dikkatini çekmenin yanında hayal güçlerini destekleyecektir. Doğru bir bağlamda iyi seçilmiş ama başarısız ve etkisiz bir biçimde anlatılmış bir hikâyenin etkisi düşük olacaktır. İşte bu noktada hikâyenin eğitsel değerinden yeterince faydalanabilmek için öğretmenlerin hikâye anlatıcılığı becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Öğretmenlerin hikâye anlatma becerilerini geliştirmek için yapılması gereken şey, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim kapsamında hikâye anlatıcılığına dair teorik ve uygulamalı bir eğitim sunmaktır.

## 2.5. Hikâye Anlatıcılığının Önemi

Tarihin her döneminde var olan, geçmişî insanlıkla yaşıt olan hikâyelerin çok güçlü ve evrensel bir cazibesinin olduğu düşünölmektedir (Akın, 2021). Hikâyenin gücüne dair en çarpıcı sözlerden biri, şair Muriel Rukeyser tarafından sarf edilmiştir. “Evren atomlardan değil hikâyelerden oluşmuştur” diyen Rukeyser’in (2006, s. 13) bu sözleri, birçok araştırmacı ve hikâye anlatıcısı tarafından alıntılanmıştır. Konunun ehemmiyetine binaen farklı disiplinlerde hikâye üzerine çalışmalar yapılmıştır. McLean ve diğerleri (2007), bireylerin anlattığı hikâyelerin bireyleri etkilediğini, böylelikle kişilik gelişimi ve kimlik inşasında hikâyelerin psikolojik ve sosyolojik açılardan önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Birçok kişi, çocukluk yıllarında kendilerini derinden etkileyen hikâyelerle karşılaşmıştır. Wright (1995), vücudumuzun gıdaya ihtiyaç duyması gibi zihnimizin hikâyelere ihtiyaç duyduğunu belirtir.

Hikâyeler, bireyin kavram gelişimine yardımcı olur, farklı bakış açıları kazanmasını sağlar, empati becerisini geliştirir, problem çözme becerisini artırır. Böylelikle bireysel ve toplumsal farkındalık düzeyi yükselir (Akın, 2021). Farklı durum, olay, kişi ve yaşantılarla hikâyelerde karşılaşan bireyler, anlayış ve tolerans gösterme konusunda daha avantajlı olacaklardır. Hikâyelerle karşılaşan bireyler, insan doğasına dair daha geniş bir anlayış kazanır (Vecino, 2006). Hikâyede yer alan olay, durum, kişi ve olgular bireyin farklı düşünme becerisini geliştirerek mevcut önyargılarını kırma noktasında destek sağlamaktadır. Bu sayede diğerlerini daha iyi anlamaya yönelik bireyler, başkalarının duygu ve düşüncelerini kavramak için çaba gösterecektir. Empati ve toleransın toplum genelinde yayılması, toplumsal huzura katkı sağlayacaktır.

Hikâyede yaşanan olaylara dair farkındalık kazanan bireyler, günlük yaşamda karşılaşılabilir sorunlara hazırlık yapmakta, denenmiş çözüm yollarını öğrenmektedir. Muhtemel sorunlara dair içgörüsü gelişen birey, çözüm bulma konusunda daha özgüvenli davranacaktır. Bu durum, sosyal uyum sürecine katkı sağlayacaktır (Samantaray, 2014). Problem çözme becerileri gelişen bireyler, hikâyelerdeki sorunlara benzer problemlerle karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını kestirebilmekte, farklı çözüm yolları da geliştirebilmektedir.

Hikâyenin anlatılması, dinleyenlerin zihinsel açıdan zenginleşmesini sağlamaktadır. Sözlü ifadeye dayanan hikâyeler, dinleyenlerin hayal güçlerinin, dolayısıyla yaratıcılıklarının gelişimine katkı sunmaktadır (Demir, 2012; Gazioğlu ve Günaydın, 2024; Sanders, 2020). Anlatılanları zihinde canlandıran dinleyenler, böylece hayal dünyalarında gezintiye çıkar. Görsel unsurlar hazır olarak sunulmadığı için bu durum, dinleyenlerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.

Hikâye anlatıcılığının başladığı tarihi belirlemek mümkün olmadığı gibi bu yöntemin geride kaldığını söylemek de güç görünmektedir. Teknolojiye bağlı hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde hikâye anlatıcılığının etkisini yitireceği düşünülmüş lakin günümüzde geline nokta, hikâye anlatıcılığının önemini ve gücünü gözler önüne sermiştir (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Hikâye anlatıcılığı, hâlen hemen her alanda revaç gören ve başvurulmuş etkili bir anlatım yöntemidir.

Hikâye anlatıcılığının gücü ve önemi, bu yöntemin sahip olduğu karakteristik özelliklere dayanmaktadır. Hikâye anlatıcılığı, yapısı itibarıyla diğer yöntem ve tekniklerden ayrılmaktadır. Tuffaha (2019), eğlenceli olması, yaratıcı olması, soyut kavramları somutlaştırıp kolaylaştırması, etkileşim içermesi, esnek olması, duygusal olması, dönüştürücü güce sahip olması gibi hususiyetleri hikâye anlatıcılığının kendine has özellikleri olarak sıralamaktadır.

İnsanların belli amaçlar için motive edilmesi veya belli kararlar doğrultusunda ikna edilmesini sağlayabilir. Hikâyelerin bu gücü, insanları duygusal olarak etkilemesi ve empatik düşüncelerini sağlamasıyla ilişkilidir (Hsu, 2008). Bütün disiplinlerde hikâye anlatıcılığından yararlanılmaktadır (Uysal, 2022). Hikâyelerin motive ve ikna edici gücünü keşfeden insanlar, hikâyeleri her alanda amaçları uğruna kullanmaktadır. Profesyonel hayattaki kullanımına örnek olması açısından Sönmez (2023), iş dünyasında hikâye anlatıcılığının sıkça kullanıldığını, kurum yöneticilerinin bu alanda kurs ve eğitimler aldığını, stratejik hikâye anlatıcılığı adında yeni bir uzmanlaşma sahası açıldığını, yönetim ve organizasyonlarda her geçen gün bu sahaların revacının arttığını, örgütsel liderlere kurumsal değişim başlatmak için hikâye anlatıcılığına başvurulduğunu ifade etmektedir. Siyaset, sinema, iş dünyası, pazarlama başta olmak üzere hemen her alanda hikâyelerin gücüne başvurulmaktadır.

Hikâye anlatıcılığı, bireylere birçok alanda avantaj sağlamaktadır. Bunların başında, duygu ve düşüncelerin etkili bir şekilde aktarılması yer almaktadır. Guber

(2012), iyi hikâye anlatanların hayatta başarılı olduğunu vurgulamaktadır. Anderson (2010), hikâye anlatma becerisinin hayati bir beceri olduğunu belirtmektedir. Hikâye anlatıcıları, toplum içinde dikkat çeker ve kolayca hatırlanırlar. Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v.) konuşmaları esnasında bir durumu betimlemek veya somutlaştırmak amacıyla mesel, kıssa, teşbih gibi araçları kullanıp hikâye anlatıcılığına başvurması da bu bağlamda değerlendirilebilir (Akpınar, 2025).

## **2.6. Eğitimde Hikâye Anlatıcılığı**

Eğitimde hikâye anlatıcılığı, “öğretmenlerin, öğrencilerinin bilmesini istediği konularda resimleme ve anlatım içeren dikkatle seçilmiş hikâyelere dayanan bir metot” (Turgut ve Kışla, 2015, s. 114) olarak tanımlanmaktadır. Hikâye anlatıcılığının eğitim maksadıyla çok uzun zamandır kullanıldığı, hatta bu yöntemin en eski eğitim metotlarından biri olduğu belirtilmektedir (Akın, 2021). Bir eğlence aracı olmanın yanı sıra nesiller arasında bilgi ve değer aktarımı vasıtası olması hasebiyle hikâye anlatıcılığı insanlık tarihinde sürekli başvurulan bir unsur olagelmıştır. Bu özellikleri, hikâye anlatıcılığının eğitim alanında da kullanılmasını mümkün kılmaktadır.

Eğitim sahasındaki faydaları düşünüldüğünde hikâyelerin öğretme-öğrenme süreci için bir zaruret olduğu görülecektir. Wright (1995), zihnimizin her zaman hikâyelere ihtiyacı olduğunu belirterek balıkları suyun içinde tutmak gerektiği gibi öğrencileri de hikâyelerin içinde tutmak gerektiğini ifade eder. Akın (2021) da benzer şekilde, çocukların her daim hikâyelere ihtiyaç duyduğunu, doğru zaman ve doğru hikâye seçildiği takdirde çocukların sürekli hikâyelere kulak kesilmek isteyeceklerini vurgular.

Ezberci ve davranışçı yaklaşıma alternatif olarak ileri sürülen yapılandırmacı eğitim yaklaşımının önerdiği yöntemler arasında hikâye anlatıcılığı yer almaktadır (Uysal, 2022). Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler eski bilgilerinin üzerine yeni bilgiler inşa ederek konuları öğrenir. Hikâyeyi dinleyen öğrenciler sadece hikâyede geçen olay ve kişileri değil aynı zamanda kendi görüşleri ve hayat deneyimleri hakkında düşünmeye başlanırlar (Liu vd., 2014). Bu bakımdan öğrenciler, geniş bir zihinsel yolculuğa çıkmaktadır. Hikâyeler sadece bilgi aktaran birer araç değildir, aynı zamanda öğrencileri zihinsel, duyuşsal ve sosyal bakımdan geliştiren eğitsel vasıtalar. Hikâyelerin hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap etmeleri, onları eğitim için çok elverişli bir araca dönüştürmektedir.

Hikâyedeki kahramanların tavır, tutum ve davranışları öğrenciler tarafından örnek alınır. Çocuklar, hayranlık duydukları kişilerin davranışlarını taklit etme yoluna giderler. Ergenliğe girerken rol model arayışında olan çocuklar, hikâyeler aracılığıyla kişilik gelişimini sürdürür. Öğrenciye kazandırılmak istenen düşünce ve davranış kalıpları, anlatılacak hikâyelerle canlı örnekler üzerinden aktarılabilir. Hikâyeler aracılığıyla olumlu rol modeller sunulduğu takdirde çocuklar, karakterle özdeşim kurarak olumlu davranış kazanabilir. Sunulan ideal kahramanlar, çocukların karakterinin şekillenmesine yardımcı olur.

Hikâyedeki unsurlar her zaman örnek alınmaz, kimi zaman kişi, olay, durum ve olgular eleştirel bir bakışla değerlendirilir. Sınıf ortamında hikâye anlatmanın yararlarından biri de öğrencilere yorum imkânı tanımaktır (Akın, 2021). Hikâye anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini desteklediği farklı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Bozkurt, 2019; Özdemir, 2015; Vecino, 2006). Hikâye anlatıldıktan sonra sorulacak sorular ve yapılacak etkinliklerle hikâyedeki olay, olgu, kişi ve durumlara dair tartışma ve değerlendirmeler yapılabilir. Bu tartışmalar yoluyla öğrencilerin muhakeme ve sözlü iletişim becerileri geliştirilebilir (Bozkurt, 2019). Hikâyede bulunan unsurlar hakkında farklı bakış açıları geliştiren öğrenci bu yolla eleştirel düşünme becerisini geliştirirken muhakeme gücünü de iletir. Mevcut sorun ve çözümlerin ötesine geçerek alternatifler üretmek, öğrenci için eşsiz bir düşünme ve öğrenme ortamı yaratır (Hunter ve Eder, 2010).

Türk toplumunun değer yargıları, eğitim ortamında hikâye anlatıcılığı yöntemiyle anlatılacak metinlerle öğrencilere etkili bir biçimde aktarılabilir. Hikâye anlatıcılığının kullanılması, erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilişsel, dilsel ve sosyal gelişim adına katkılar sağlamaktadır (Işık ve Karakuş, 2017). Erken yaşlardan başlayarak her kademedeki öğrenciye toplumun değer yargıları hikâyelerle verilebilir (Arıcı, 2024). Kanak ve Önder (2017), okul öncesi çocuklarına değerleri kazandırmak için hikâyelerin çok kullanışlı araçlar olduğunu belirtir. Kök değerler olarak öğretim programlarında belirtilen nitelikler hikâyelerle somutlaştırılarak eğitime dâhil edilebilir. Ayrıca öğrencilerin Nasrettin Hoca, Keloğlan, Karagöz-Hacivat, Fatih Sultan Mehmet, Türk kültürünün ve tarihinin gerçek veya kurgusal kahramanlarını tanıması sağlanabilir.

Hikâye anlatıcıları, işlerini yürütürken topluma belli değer yargılarını kazandırmayı hedefler. Hikâyelerle birlikte bireylerin daha önce yaşanan zorluklardan

ders çıkarması, öğüt alması, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini artırması sağlanır (Dvalidze, 2017). Hikâye anlatıcıları, dinleyicilere ahlaki, psikolojik, kültürel, sosyolojik, manevi birçok mesaj aktarabilir. Böylelikle anlatıcılar tarafından adı konmamış bir eğitim gerçekleştirilmiş olur. Bu sebeple hikâye anlatıcılığı, tarihin en eski eğitim yöntemleri arasında gösterilmektedir (Akın, 2021).

Hikâye anlatıcılığı yöntemiyle öğrencilere kültür aktarımı yapılabilir. İçinde yaşadığı toplumun değerlerini öğrenen öğrencinin kendi kültürüne dair farkındalığı yükselir. Sadece kendi kültürünü değil diğer kültürleri de tanıma fırsatı yakalayan öğrenci kültürler arası fark ve benzerlikleri çözümlemeye başlar. Dvalidze (2017), hikâye anlatıcılığı yöntemiyle birlikte öğrencilerin kendi kültürel unsurlarını daha iyi kavrayabildiklerini, diğer kültürlerle dair aşinalık kazanabildiklerini, kültürler arası iletişim becerilerini geliştirdiğini belirtir. Bağlı bulunduğu toplumun kültürel öğelerini ve diğer kültürlerin parçalarını görme imkânı bulan öğrenci, edindiği kültürel farkındalık sonucu kendi kültürünün farklı unsurlarına ve farklı kültürlerle karşı hoşgörü geliştirecektir.

Hikâye anlatıcılığı, diğer anlatım yöntemlerinden farklı olarak öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine aynı anda katkıda bulunur (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Araştırmalar, hikâyelerin her yaş grubundaki öğrencilerin sosyal gelişimlerine büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Morris vd., 2000). Düz anlatımdan çok daha farklı bir öğrenme deneyimini hikâye dinleyerek yaşayan öğrenciler, anlatılan konuları kavrayıp içselleştirmede daha başarılı olurlar. Öğrencilerin konuya dair merak duymaları, derse karşı istekli olmaları, hayal güçlerini harekete geçirmeleri, sadece fikir değil duygularını da işe dâhil etmeleri, hikâye anlatıcılığının öğrencilerin duyuşsal boyutuna etkilerindendir. Hikâyelerin öğrencilerin duyuşsal yönüne hitap etmesi, öğrencilerin öğrenme sürecine duygusal olarak katılmasını sağlar (Akın, 2021). Duyuşsal olarak desteklenen bir öğrenme süreci hem daha aklıda kalıcı hem daha anlamlı hem de daha eğlenceli bir etkinliğe dönüşmektedir. Bir yandan bireylerin problem çözme becerileri ve hayal güçleri geliştirilirken diğer yandan yaratıcılıkları desteklenmekte, dilsel ve sosyal gelişimlerine destek olunmaktadır (Anderson, 2010; Gazioğlu ve Günaydın, 2024; ). Hikâyelerle birlikte bireyler; olay, kişi ve olgulara dair farklı bakış açıları edinme fırsatı yakalar. Çok yönlü düşünciyi destekleyen hikâyeler, yaratıcı düşünme becerisini de geliştirir. Yalçın ve Aytaş'ın (2005) da belirttiği üzere hikâyeler

sayesinde öğrenciler, etrafında gerçekleşen olaylara dair farkındalık kazanırken bu olaylara farklı açılardan bakmayı öğrenir.

Teknoloji çağı olarak adlandırılan asrımızda teknolojik araçların bireyler tarafından sıklıkla kullanımı birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Fiziksel etkinliğin azalması, sosyal uyumun düşmesi, siber zorbalık ve zararlı eylemler bu olumsuzluklar arasında sayılabilir (Beadini, 2023). Bireylerde dikkatin ve odak süresinin azalması, bu sorunlardan biridir. Modern çağda özellikle de şehirlerde hayat çok hızlı akmakta, bu akışa bağlı olarak bireyler uyarıcı bombardımanına maruz kalmaktadır (Yedekci, 2023). Günümüz teknik gelişmelerinin insanın sinir sistemi üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu görülmektedir. Artık insanlar bir konu üzerinde uzun bir süre odaklanmakta zorluk yaşamakta, dikkat dağınıklığı sorunu yaşamaktadır. Öğrencilerin de odaklanma süreleri son yıllarda gittikçe azalmaktadır. Okul öncesi çağ başta olmak üzere tüm yaş seviyelerinde televizyon, telefon, tablet ve bilgisayar gibi araçlar, çocukları gerçek dünyadan soyutlamakta, onların gerçeklik algılarına zarar vermektedir (Scairpon, 2021). Kullanılan teknolojik araçtan bağımsız olarak çocukların bu araçlarla fazla zaman geçirmesi, bilişsel, sosyal ve duyuşsal alanlarda olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Beadini, 2023). Bu durum genel itibarıyla yoğun ve dengesiz teknoloji kullanımıyla ilişkilendirilmektedir. Sözelimi Hançer (2022), teknolojik araçları ölçsüz kullanan çocukların dikkat, görsel algı becerileri ve dil yeterlilikleri alanlarında daha başarısız olduklarını saptamıştır. Koca (2023), oyun oynayan çocukların dijital oyun oynayan çocuklara göre dikkat ve hafıza yetileri açısından çok daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. İşte böylesi bir düzlemde öğrencilere hitap edebilmek ve etkin bir öğrenme ortamı sunabilmenin yolu, onların dikkatini çekebilmekten geçmektedir. Hikâye anlatıcılığı, öğrenenlerin dikkatini çekmek ve odaklanmalarını sağlamak için çok elverişli bir zemin sunmaktadır (Fikriah, 2016; Samantaray, 2014). Hikâyeler, içlerinde barındırdıkları merak unsuru sebebiyle dinleyenleri ve okuyanları kendine çeker. Okuyucu-dinleyici, olaylar sonucunda neler olacağını merak eder. İşte bu merak saikiyle öğrencilerin dikkatleri canlı kalır (Wright, 1995).

Hikâyeler sadece birer eğlenceden ibaret değildir. Hikâye anlatmanın ve dinlemenin bilişsel bir yönü de bulunmaktadır (Yedekci, 2023). Çeşitli duygu ve düşünce parçalarının hikâyeler yoluyla bir araya getirilerek bağlantıların kurulması, sinir hücrelerini etkinleştirici bir işlem olarak görülmektedir. Birleştirilen parçalar

arası uyum ve zıtlıkların ortaya çıkarılması ve bütüncül bir resme ulaşılması, beyin faaliyetlerini artırmakta, zihinsel gelişime destek olmaktadır (Fulford, 2017).

İnsan zihni, olgu, olay ve durumlar arasındaki ilişkiyi hikâyeler aracılığıyla kurmaktadır (Yedekci, 2023). Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler karmaşık ve soyut gözüken kavramları daha iyi anlamlandırabilir, kişisel bağlantılar kurabilir, dersin konusuyla alakalı kavrama düzeyini artırabilir. Küçük yaşlardaki bireylerin hikâye, masal gibi tahkiyeli türlerle eğitilmesi, bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Uysal, 2022). Algılanması zor konular, hikâyeler yoluyla somut hâle getirildiği takdirde öğrenciler için anlaşılması kolaylaşır (Turgut ve Kışla, 2015). Ayrıca derste anlatılan konular, hikâyeler aracılığıyla günlük yaşamla ilişkilendirilebilir. Hikâyede geçen olay ve durumları gerçek dünya tecrübeleriyle bağdaştıran öğrenciler kendi yaşamları ile hikâyeler arasında bağlantılar kurabilir (Akın, 2021). Hayatla bağlantısı kurulan bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilip benimsenmesi daha kolay gerçekleşir.

Hikâyelerdeki olaylara dikkat kesilen birey, birçok duygusal becerisini geliştirme olanağı yakalar. Örneğin, kendi duygularını anlama, duygularıyla başa çıkma yollarını öğrenme, kendini motive etmeyi öğrenme, empati geliştirme ve özgüven geliştirme gibi duygusal zekânın alt alanları olan beceriler hikâyeler aracılığıyla geliştirilebilir. Öz farkındalık, duyguları tanıma ve yönetme, empati ve sosyal beceriler alanında bireylerin desteklenmesi, eğitim-öğretim süreci için kıymetli görülmektedir (Topbaşoğlu, 2021).

Hikâye anlatıcılığının sosyal becerilere katkısı yadsınamaz. Hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan sosyal etkileşimini artırır. Ayrıca kendi hikâyelerini oluşturma ve anlatma olanağı sağlanan öğrencinin özgüveni kendiliğinden yükseltecektir.

Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler; olgu, olay ve kişilere farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı öğrenir. Dahası, bir başkasının hikâyesine kulak vermesi ve ortak olması dolayısıyla öğrencinin empati düzeyi yükseltilebilir (Lawrance ve Paige, 2016). Bu dünyada sadece kendisinin var olmadığını, kendisi dışında farklı kişi, olay ve olgular olduğunu fark eden öğrenci, benmerkezci düşünceden uzaklaşmaya başlar (Akın, 2021). Öğrencilerin dikkatini canlı tutma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme, empati ve kültürel farkındalığı artırma bakımından hikâye anlatıcılığının etkili bir araç olduğu kanıtlanmıştır (Agosto, 2016).

Eğitimde bireylerin kavramsal gelişimi desteklenmek istenir. Her ders bünyesinde temel kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin öğretilmesi hedeflenir. Bu noktada hikâye anlatıcılığı, öğretmen ve öğrencilerin işini kolaylaştırmaktadır. Hikâye anlatıcılığı ile işlenen dersler, kavram öğretmek için etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Demircioğlu vd., 2006). Bu sayede yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantılar kurularak dersin işlenme sürecine heyecan katılmış olur (McGovan ve Guzzetti, 1991).

Eğitim bağlamında hikâyelerin; öğrencilerin dikkatini çekerek dersi daha dikkatli dinlemelerini sağlamak, öğrenilen konunun kalıcılığını artırmak, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olmak, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan ilişkilerini geliştirmek gibi etkilerinin olduğu kaydedilmektedir (Green, 2004). Bu etkileri göz önüne alınınca hikâyelerin her yaş grubundan insan için önemli olmakla birlikte hususen çocuklar için vazgeçilmez olduğu sonucuna ulaşılabilir (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 127).

Hikâye anlatıcılığının yapıldığı sınıflarda beden dili unsurları etkili bir şekilde kullanılır. Bu sayede öğrenciler hikâyelerin dünyasına daha kolay girebilir. Hayal gücünü geliştirme özelliği, bu yöntemin öğrenciler için keyifli ve eğlenceli olmasını sağlar. Ders kitaplarının kuru ve tatsız havasından çıkılarak farklı bir yol izlenir, öğrenciler için daha dikkat çekici bir alan açılmış olur (Bilgin, 2002; Coşkun, 2013). Bir konu öğrenecek olmanın tedirginliği veya sınıf ortamının sıkıcılığı, yerini eğlenceli bir bağlama bırakır. Eğlenerek öğrenmek, öğrenciler için en iyi motivasyondur. Böylelikle eğlenerek öğrenen çocuklar, derse karşı motive olmuş olur (Friday, 2014).

Hikâye anlatıcılığı sayesinde öğretmenler, kavram ve ders konularının günlük yaşam içerisindeki yerlerine dikkat çekme fırsatı yakalar. Demircioğlu ve diğerleri (2006), öğrencileri derse karşı istekli hâle getirmenin konuları günlük hayatla ilişkilendirmekten geçtiğini, bunun en kestirme yolunun ise hikâye anlatıcılığı ile sağlanabildiğini belirtmektedir. Öğrenciler, hikâyeler aracılığıyla anlatılan konunun bilgilerini daha kolay tanımlar ve yapılandırır. Hayatın içinden örnek olaylar üzerinden anlatım yapılır. Öğrenciler, kavram ve konuların hayattan kopuk olmadıklarını fark ederek derslerin önemini kavrar.

Son yıllarda öğrencilerin odaklanma becerilerinde büyük bir düşüş görülmektedir. (Hançer, 2022) Bu düşüş çoğunlukla teknoloji ile ilişkilendirilmektedir. Yanlış ve aşırı

teknoloji kullanımı sonucu dikkat süreleri kısalmakta, öğrenciler orta ve uzun süre dikkatlerini toparlamakta ciddi zorluk çekmektedir. Bu zorluk, odaklanma konusundan büyük sorunlara yol açmakta, birey ve toplumların yaşam kalitesini oldukça düşürmektedir (Hari, 2023). Teknolojik araçlarda öğrencilerin karşısına çıkan renkli, hareketli, hızlı ve eğlence odaklı içerikler dolayısıyla öğrenciler sınıf ortamında, özellikle de düz anlatım yapılan sınıflarda odaklarını diri tutamamaktadır. Yoğun bir görsel içerik tüketimi, öğrencilerin hayal güçlerini de olumsuz etkilemektedir. Sosyal medya içeriklerinin hazır sunulması sonucu kendi hayallerini kurmayan çocuklar yetişmektedir (Uysal, 2022). Böyle bir ortamda dikkatleri oldukça dağınık, hayal güçleri körelmiş öğrencilere hitap edebilmenin etkin yollarından biri, hikâye anlatıcılığıdır. Sınıfta anlatılacak hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin derse olan ilgileri daha canlı tutulabilir. Ek olarak kendi hayallerini kurabilen ve zihinsel dünyasını aktif tutabilen öğrenciler yetiştirilebilir. Hikâye anlatıcılığı, odaklanma konusunda bu denli sorun yaşayan çocukların konuya odaklanmasına destek olabilir (Samantaray, 2014). Anlatılan hikâyeye odaklanan öğrenciler, hikâye kurgusunun da etkisiyle merak unsuruna yenik düşerek olayların sonucunu merak etmeye başlar. Bir yandan hikâyeyi dinlerken öte yandan iç dünyalarında “Acaba bundan sonra ne olacak? Kahramanlar şimdi ne yapacak? Bu sorun nasıl çözülecek? Ben olsam nasıl hareket ederdim?” soruları yankılanır (Collins, 1992). Aktif bir dinleme süreci içine girerek hayal güçlerini geliştiren çocuklar bu sayede bilişsel ve duygusal alanda gelişim kat etmiş olur. Böylelikle odaklanma sorunu da kendiliğinden çözülmüş olur.

Etkili bir hikâye anlatıcılığı öğrencileri derse çekmekte yarar sağlar. Doğru ses tonu, vurgu, geçişler ve duraklamalar, jest ve mimik kullanımı, canlandırma gibi beden dili unsurlarıyla desteklendiği takdirde anlatılan hikâyenin etkisi artar.

İnandırıcı ve eğlenceli olmasının yanı sıra öğrenciler tarafından kolay hatırlanması gibi nedenlerle hikâyeler eğitimde kullanılabilecek etkili araçlar olarak tanımlanır (Akın, 2021). İnandırıcı olması, insan deneyimlerini anlatması dolayısıyla gerçekçi bir algı yaratmasına bağlanabilir. Kolay hatırlanma özelliği, hikâyeye ve karakterlerin iç dünyasına okuru dâhil etmesi dolayısıyla anlamlı öğrenme deneyimi yaşatma potansiyeliyle ilişkilendirilebilir. Böylelikle insan zihni, hikâyelerdeki hususları daha iyi hatırlamaktadır (Dönmez ve Güler, 2016). Bu potansiyeli göz önünde tutulacak olursa hikâye anlatıcılığını kullanan öğretmenlerin ders kitapları ve diğer sınıf içi

etkinliklerinin sınırlarından kurtulup kapsayıcı bir öğrenme deneyimi oluşturabilecekleri söylenebilir (Davidhizar ve Lonser, 2003).

Günümüzde artan bilgi yığınlarıyla baş edebilmek, öğrenciler için zor bir hâle gelmektedir. Gün geçtikçe öğrenciler çok daha fazla bilgiyle karşılaşmakta, bu durum onların eğitim konusundaki cesaretini kırmaktadır. Ayrıca bu denli yoğun bilgi aktarımı, bilgiyi öğrenci nezdinde değersiz kılma tehlikesini beraberinde getirir. İşte bu noktada hikâye anlatıcılığı, öğrencilere çok daha eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli taşımaktadır. Hikâyeler aracılığıyla ders konularının aktarımı, öğrencilere cesaret veren ve öğretimi güçlü kılan bir yapıdadır. Demircioğlu ve diğerleri (2006), fen bilgisi gibi bilgi yoğunluğunun fazla olduğu ve zorlu soyut kavramların öğretiminin önem taşıdığı, hâliyle öğrencilerin kaygı duyduğu ve derse karşı istekli olmadıkları bir alanda hikâye anlatıcılığından yararlanmak gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu yöntemle eğitimde anlamla öğrenme ortamları oluşturulabileceği gibi hikâyelerle aktarılan bilgileri kalıcılığı sağlanabilmektedir. Kalıcı öğrenmelerin ileriki yaşlarda bile kolayca hatırlandığı belirtilmektedir (Ciravoğlu, 2000).

Hikâyelerin eğitimde bilişsel etkilerinin yanı sıra duygusal etkileri de bulunmaktadır. Hikâyeler, bireylerin duygularına hitap eder. Bu bağlantı, öğrencilerin öğrenmekte oldukları konularla bağ kurmalarını kolaylaştırır. Böylelikle motivasyonları artan öğrenciler derse karşı olumlu tutum sahibi olur. Hikâyeler sayesinde öğrenciler; okula, derse, konuya ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirir. Derse karşı isteksiz öğrenciler, hikâyeyle birlikte derse dâhil olur (Hamilton ve Weiss, 2005). Derse katılımı motivasyon arasında çift yönlü yüksek düzeyde pozitif korelasyon bulunmaktadır (Fikriah, 2016). Derse daha fazla katılım gösteren öğrencilerin öğrenme motivasyonları kendiliğinden artar (Bozkurt, 2019). Öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmenle aralarındaki bağlar kuvvetlenir. Anlatılan hikâyenin uyandırdığı benzer duygu ve düşüncelerle birlikte sosyalleşme desteklenir. Hikâye anlatıcılığı karşısında konuyu dikkatle takip eden öğrenci, farklı bir öğrenme deneyimi yaşar.

Hikâye anlatıcılığının yapıldığı sınıflarda öğrenciler dinleyici olarak gözükseler dahi edilgen değil etken bir durumdadırlar. Anlatılan hikâyeyi dinleyen öğrenciler, olayları zihinde canlandırmakta, empati kurarak şahısların yaşadıklarını içselleştirmekte, kahramanların yolculuklarına zihnen ve kalben refakat etmekte, hikâyenin seyrine göre fikir yürütüp tepkiler vermekte, hikâyedeki sorunlara çözümler

retmektedir. Dolayısıyla hikâye dinleme etkinliği, öğrencilerin aktif olarak yer aldığı etkileşimli bir süreçtir.

Öğretimde hikâye anlatıcılığından verim almanın planlamayla yakından alakalı olduğu belirtilmektedir (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021). Öğretmenler, hikâyeleri dersin hangi kısımlarında, nasıl kullanacaklarını, hangi noktalarda öğrencilerle etkileşim kuracaklarını ve onları derse dâhil edeceklerini planlamalıdır. İyi bir planlamayla hikâyeler etkili bir şekilde kullanılabilir, dersten alınacak verim artırılabilir (Kirsch, 2016). Dersin çeşitli aşamalarında hikâye anlatıcılığından destek alınabilir. Dersin başında dikkatle toparlamak için veya anlatılacak konuya ilgi uyandırmak için hikâye anlatılabileceği gibi anlatılacak konuları işleyen hikâyelere de yer verilebilir. Dersin planına uygun olarak hikâye anlatıcılığının öncesi, sırası ve sonrasında çeşitli etkinlikler yapılarak hikâyeler ile ders konuları arasında bağlantılar çizilebilir. Örneğin, hikâye anlatıcılığı sırasında anlatımı kesip kavramlar açıklanabilir, metnin önceki ve sonraki kısımlarına dair sorular öğrencilere yöneltilebilir. nceki kısımlara dair sorular hatırlama ve bağlantı kurmakta, sonraki kısımlara dair sorular tahmin ve akıl yürütmekte yararlıdır.

Eğitim ortamlarını daha eğlenceli hâle getirmede hikâyelerden yardım alınabilir. Öğretmenlerin hikâye yöntemiyle dersi işleyip etkinlik yapması, öğrencilerin derse daha fazla katılmasını sağlamaktadır. (Turgut ve Kışla, 2015). Araştırmacılar hikâyelerin, eğitimin her kademesinde ğrenci katılımını artırmasının sebebini hikâyelerin eğlenceli bir tarafının olmasına dayandırmaktadır (Uysal, 2022). Hikâyelerin albenisi dolayısıyla öğrencilere eğlenceli gelmesi, hikâyeleri eğitim ortamında kullanılmaya daha elverişli kılmaktadır (Tekin, 2001). Böylelikle ğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olunmaktadır.

Eğitim ortamlarında kullanılacak hikâyelerin seçiminde özenli davranılmalıdır. Bu aşamada eğitimcilerin seçecekleri hikâyelerin konu bütünlüğüne sahip olması, inandırıcı olması, mesajının anlaşılır olması, konu ve içerik olarak çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olması gerekmektedir (Kayahan, 2010). Ayrıca hikâyeler, öğrencilere kazandırılmak istenen eğitim hedefine hizmet etmelidir. Bunun yanı sıra uygun anlatım tekniği kullanılarak çocukların yaş ve seviyesi gözetilerek akatarılmalıdır (akır Aksungur, 2023). Çocukların duyuşsal, zihinsel ve sosyal gelişimlerine destek verecek hikâyeler tercih edilmelidir. Bu hususlara dikkat edilmesi, hikâyelerin eğitim maksadıyla kullanımına yardımcı olacaktır.

Öğrencileri dilsel, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda geliştirdiği defaatle ifade edilen ve yukarıda açıklanan faydalar dolayısıyla hikâyelerin sınıf ortamında kullanılması, birçok araştırmacı tarafından önerilmektedir (Kirsch, 2016; Samantaray, 2014). Kuramsal ve uygulamalı çalışmalar, hikâye anlatıcılığının eğitim-öğretim sürecine olumlu etkilerinden söz etmektedir. Araştırmanın alan yazın kısmında da görüleceği üzere hikâye anlatıcılığının eğitimdeki etkilerini inceleyen çalışmalar, bu konuda yararlı bulgular içermektedir. Genel olarak ilkokul ve ortaokul düzeyleri için önerilen hikâyelerin eğitimin her kademesinde etkili olduğu dile getirilmektedir. Pilling ve diğerleri (2001), hikâyelerin herkes için uygun birer araç olduğunu belirterek her yaş grubundan öğrenci için hikâyeler aracılığıyla etkili bir ders işlenebileceğini belirtmişlerdir.

Topbaşoğlu (2021), hikâye anlatıcılığının eğitsel faydalarını sıralarken öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleme, aktif katılımlarını sağlama, onları eğlendirme, kalıcı öğrenmelerini sağlama imkânları saymaktadır.

Hikâye anlatıcılığının eğitim sürecine belli başlı etkileri; öğrencilerin ilgisini cezbetmek, dersin işleniş ve akışını ayarlamak, konu ve kavramların kalıcılığını sağlamak, öğrencilerin kaygılarını azaltıp derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi artırmak şeklinde sıralanmaktadır (Green, 2004). Tüm bu hususlar göz önüne alındığında çok eski bir anlatım yöntemi olarak hikâye anlatıcılığının günümüzde yeniden keşfedilip eğitim açısından yorumlanarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Belli bir hikâye anlatmak veya dersin konusuna göre fikirleri bir hikâye etrafında toparlamak, öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencilere kalıcı bir öğrenme deneyimi sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha verimli ve etkili sınıf ortamları oluşturmaları için hikâye anlatıcılığından yararlanması kaçınılmaz gözükmektedir. Teknoloji gün geçtikçe şaşırtıcı bir hızla ilerlemeye devam ederken hikâye anlatıcılığının diğer tüm alanlar gibi eğitim sahasında da zaman tanımaz ve vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu gerçeği, değerli bir pedagojik realite olarak karşımızda durmaktadır.

Başta Türkçe dersleri olmak üzere Tarih, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Değerler Eğitimi, Tıp, Tarih gibi birçok alanda hikâye anlatıcılığı yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır (Turgut ve Kışla, 2015). Her araştırmacı, uzmanlaştığı eğitim alanıyla hikâye anlatıcılığını bağdaştırmış, bu alanın öğretiminde hikâyelerden yararlanılabileceğini saptamışlardır. Örneğin, Demircioğlu ve diğerleri (2006), Fen

Bilgisi eğitimi için hikâye anlatıcılığı yöntemini bilgiyi hikâyeleştirerek vermek ve akılda kalıcılığı sağlamak açısından önermektedir. Coşkun (2013), parçalar hâlinde bilgi ezberleten geleneksel eğitim yerine bütüncül düşünmeyi öğreten hikâyeleştirme ile matematik konularının çok daha etkili biçimde öğretilbildiğini belirtmektedir. Demir ve Akengin (2014), geçmişte yaşanan olayların zihinde canlanmasını sağladığı için Tarih dersleri için bu yöntemin yararlarını sıralamaktadır. Uysal (2022), ders konu ve kazanımlarına uyumu sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi için bu yöntemi önermektedir. İlk bakışta alakasız gibi görünen tıp eğitiminde bile hikâyelerin kullanımının büyük faydalar sağlayacağı belirtilmiştir. Tıp eğitimi, 6 yıllık uzun bir süreyi kapsayan çok detaylı ve karmaşık bir süreçtir. Bu aşamada öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve günlük hayat bağlantısının kurulması hikâyelerle mümkün olmaktadır. Yakıncı ve diğerleri (2012), tıp eğitiminin çok fazla emek gerektiren zorlu yapısına dikkat çekerek hikâye metinleri aracılığıyla tıp eğitiminin daha eğlenceli, akılda kalıcı ve verimli hâle getirilebileceğine işaret etmektedir. Tuffaha (2019), mimarlık eğitiminde hikâye anlatıcılığının öğrencilerin verimlilik ve yaratıcılıklarını artıracaklarını belirterek sadece sosyal alanlarda değil aynı zamanda teknik sahalarda da bu yöntemin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Görüldüğü üzere eğitimin her alanı ve her kademesi, hikâye anlatıcılığının kullanımı için müsait bir görüntü sergilemektedir.

## **2.7. Türkçe Eğitiminde Hikâye Anlatıcılığı**

Eğitimin her alanında hikâyelerden yararlanılmakla birlikte Türkçe dersleri, hikâyeler için oldukça uygun bir ders ortamı sunmaktadır. Bunun sebebi, hikâyeler aracılığıyla Türkçe eğitiminin de hedeflediği dilsel ve sosyal gelişiminin sağlanmasıdır. Akın'a (2021) göre hikâyeler, dil öğrenimini kalıcı ve eğlenceli hâle getiren etkili araçlardır.

Hikâye anlatıcılığı, dil eğitiminde etkisi kanıtlanan ve sıklıkla önerilen bir yöntemdir. Sadece ana dili eğitiminde değil aynı zamanda yabancı dil eğitiminde de farklı eğitsel amaçlar için bu yöntemden yararlanmak gerektiği vurgulanmıştır (Fikriah, 2016; Salar, 2024). Dil öğrenmeyi hızlandırdığı, kalıcı hâle getirdiği ve öğrencileri motive ettiği için hikâye anlatıcılığının dil eğitiminin yapıldığı her ortamda kullanılabileceği belirtilmiştir. İyi kurgulanmış ve etkinliklerle desteklenmiş hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin tüm dil becerilerinin gelişimi için yararlı görülmektedir (Bozkurt, 2019).

Hikâye anlatıcılığının Türkçe derslerinde kullanılmaya uygun olması, bu yöntemin öğrencilerin dilsel gelişimine verdiği destekle alakalıdır. Öğrencilere anlaşılır dil girdileri sunan hikâye anlatıcılığı, dil öğrenme süreci için çok elverişli bir zemin sağlamaktadır (Salar, 2024f). Hikâye anlatıcılığıyla birlikte alımlayıcı ve ifade edici dil becerileri gelişirken belli bir bağlam içerisinde algılanan kelimelerin öğrenilmesi kolaylaşır. Bu sayede dört temel dil becerisi ve kelime dağarcığı alanlarında gelişim gözlemlenir (Turgut ve Kışla, 2015). Birçok çalışma; hikâye anlatıcılığının kelime öğrenme, hatırlama, anlama, anlatma, sözlü ve yazılı anlatım, görselleştirme, zihinde canlandırma, karakteri içselleştirme, empati kurma, çözüm üretme, yaratıcı ve üretici düşünme, tahmin ve öngörü geliştirme, neden-sonuç ve amaç-sonuç ilişkileri kavrama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Çelebi-Esmer ve Ateş, 2021; Kirsch, 2016).

Kelime hazinesi, bireyin bir dilin sözlük birimlerine hâkimiyet düzeyini belirtir. Kelime hazinesi geniş bir dil kullanıcısı, duygu ve düşüncelerini daha rahat bir biçimde dile getirir. Dil becerilerinde bireyin söz varlığının etkisi büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden dil dersleri, öğrencilerin söz varlığının artırılmasını hedeflemektedir. Hikâye anlatıcılığı, öğrencilere sadece kelime hazinesine dair akademik bilgi kazandırmaz, aynı zamanda yaşayan günlük dille temas imkânı sağlar, dilin canlı formunu sınıfa taşır (Bozkurt, 2019). Hikâye anlatıcılığıyla işlenen derslerde öğrenciler, kelimeleri belli bir bağlam içerisinde görme ve öğrenme şansı yakalar. Daha önceden bildikleri kelime ve cümle kalıplarını farklı şekil ve bağlamlarda tekrar gören öğrenciler, dil öğelerini pekiştirme yoluyla daha iyi öğrenmiş olur (Gomez-Rodriguez, 2010). Bu yöntem, öğrencilerin yeni kelime ve cümle kalıpları öğrenmelerine destek olur (Akın, 2021). Ayrıca bilinen kelime ve cümle kalıpları bağlam içinde görülerek gerçek anlam, yan anlam, mecazi anlam gibi katmanları daha iyi kavranır. Hikâye anlatıcılığı yapılan sınıflarda öğrencilerin kelime hazineleri zenginleştiği gibi metni kavramaları da kolaylaşmaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Hikâyelerde dilin bütün imkânları en geniş biçimde kullanılmaktadır. Okuyucuyu-dinleyiciyi metne çekmek ve anlatıyı cazip kılmak için mecaz, metafor ve çeşitli söz sanatlarından yararlanılır. Deyim ve atasözleri ile metin zengin kılınır. İşte bütün bu unsurlar, hikâyeyi okuyan-dinleyen için dilin etkin kullanımına örneklik teşkil eder. Dilin farklı ve çeşitli yapılarını gözlemlemek, kişinin dile karşı saygıyı artırır. Başarıyla anlatılan bir hikâyeyi dinleyen öğrenci, ana dilinin anlatım imkânlarını

keşfeder. Bu yönüyle hikâye anlatıcılığı dilin olanaklarını keşfetmek için iyi bir fırsat teşkil etmektedir (Samantaray, 2014).

Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılmak istenen değerler, hikâyeler yoluyla öğrenciye canlı örnekler üzerinden sezdirerek aktarılabilir. Yaşanmış veya yaşanabilir olayları ele alması bakımından hikâyeler ile günlük hayatın ilişkisi daha rahat kurulabilir. Hikâyelerdeki kahramanların olaylar karşısında sergiledikleri davranışlar ve takındıkları tutumlar üzerinden değer öğretimi yapılabilir. Öğrencilerin, hikâyelerdeki değer yargılarını sezinleyip kendi hayatlarına yansıtmaya eğilimli oldukları ifade edilmiştir (Uysal, 2022). Özellikle Türk millî eğitim sisteminin kök değerler olarak belirlediği ve başta Türkçe ve Sosyal Bilimler dersleri olmak üzere tüm derslerde öğrencilere aktarmak istediği hususiyetler, hikâyeler aracılığıyla kazandırılabilir.

Türkçe derslerinin en temel amaçlarından biri, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmektir. Bir bütün hâlinde olan dil becerileri, birbiriyle ilişkilidir. Dilin tüm bileşenleriyle bir bütün olduğu ve eğitimin bu doğrultuda gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Karaman, 2018). Bir plan dâhilinde tüm dil becerilerini bütünselik bir geliştirecek uygulamalar, Türkçe eğitimi sürecine büyük katkı sağlayacaktır. Ayrıca dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında kendini geliştiren bir öğrenci sadece Türkçe derslerinde veya diğer okul derslerinde değil hayatın her alanında gelişim kaydedecektir. Temel dil becerileriyle akademik beceri arasındaki ilişki de göz önüne alınacak olursa Türkçe dersinin diğer dersler için bir anahtar olduğu görülecektir. Hikâye anlatıcılığı, bu bağlamda ele alınabilecek, dil becerilerini bütünselik bir biçimde geliştirebilecek ve Türkçe eğitimi sürecine dâhil edilecek araçlardan biridir.

Dört temel dil becerisi, alımlama ve ifade becerileri olarak iki gruba ele alınıp incelenir. Bunları anlama ve anlatma becerileri olarak da ifade etmek mümkündür. Hikâye anlatıcılığı, bu iki gruba da doğrudan etki etmekte, dil becerilerini bütüncül bir şekilde desteklemektedir. Göz teması, görsel öğeler, beden dili unsurlarıyla desteklenmesi nedeniyle hikâye anlatıcılığı, anlatılan metnin anlaşılmasını daha kolay kılar (Bozkurt, 2019). Konuşma kaygısını azaltıp bireyler arası iletişim ve etkileşime daha fazla alan açması bakımından bu yöntemin ifade becerilerine olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Özdemir, 2015).

Kelime öğretimi ve dil bilgisi kuralları, diğer tüm becerilerini desteklemesi açısından dil eğitiminde önemli bir yer kaplamaktadır. Geleneksel eğitimde kelime ve dilbilgisi kuralları ezberlenerek öğretilmeye çalışılmaktadır. Bunun yerine hikâyelerden destek alınması, dersi sıkıcılıktan çıkaracak, öğrencileri yeni kelime ve kuralları bağlam içinde görmesini sağlayacaktır (Koetz, 2009). Böylece öğrenilen bilgilerin günlük kullanımları da benimsenecektir.

Öğretmeninden veya arkadaşlarından hikâye dinleyen öğrenciler, dinleme kurallarını daha iyi kavrayacak, hikâyedeki olayları kaçırmamak için anlatılanlara kulak kesilecek, daha etkin dinleme yapmaya çalışacaktır. Hikâye anlatırken ve dinlerken dinlemenin ne kadar önemli olduğunu kavrayan öğrenciler, dinleyiciler tarafından dinlenmek isteğinde oldukları için başkalarını dinleme hususunda daha özenli davranacaklardır (Topbaşoğlu, 2021). Dinlemeye karşı artan içsel motivasyon, dinleme becerisini geliştirecektir (Pierce vd., 1997). Böylece öğrencilerin dinleme becerilerinde zaman içerisinde gelişim gözlenecektir.

Öğrenciler, öğrendikleri yeni hikâyeleri farklı ortamlarda dile getirmek isteyecek, hikâye anlatmak için fırsat kollayacaktır. Hikâyeler aracılığıyla dinleyenlerin dikkatini çekebileceğini fark eden, etkili konuşmalar yapmak için hikâyelerden yararlanmaya başlayacaktır. Bu hazır bulunuşluk, öğrencideki konuşma kaygısını azaltacağı gibi konuşma becerisini de geliştirecektir (Prentiss ve Horn, 2024). Dinleyenlerden aldığı geri bildirimlerle konuşma becerisini geliştiren öğrenciler, bulunduğu iletişim ortamlarında hikâyeleri kullanarak duygu, düşünce ve hayallerini etkileyici bir biçimde ifade etmenin yolunu keşfedecektir.

Konuşma, insanların kendilerini ifade etmelerini ve birbirleriyle iletişime geçmelerini sağlayan en temel araçlardan biridir. İletişim açısından konuşmanın önemi çok büyüktür. Yapılan konuşmanın etki düzeyi, konunun içeriğine, konuşmanın hızına, ses tonuna, telaffuz şekline, beden dili unsurlarının kullanımına bağlıdır. Öğrencilere beden dili unsurlarını kavratmak ve onları konuşma becerisi alanında geliştirmek için yapılabilecek en iyi uygulamalardan biri, onlara iyi örneklik olmaktır. Hikâye anlatıcılığı esnasında beden dili unsurları uygulamalı olarak öğrencilere gösterilebilir. İyi hikâye anlatan öğretmenlerin sınıfında bulunan öğrenciler, beden dilini kullanmakla alakalı gelişim içerisinde olurlar.

Hikâyelerin etkisini ve gücünü keşfeden öğrenciler, hikâye metinlerini okuma arzusu duyacak, okudukları metinleri daha dikkatli inceleyeceklerdir. Hikâye okumaya başlayan öğrenciler sadece hikâyeleri değil, belli bir olay örgüsüne sahip olan masal, türkü, roman ve şiirleri okuma yoluna gideceklerdir. Böylece okuma alanında da dolaylı bir gelişme görülecektir.

Bir diğer temel dil becerisi olan yazma, dolaylı da olsa hikâyelerden etkilenen bir alandır. Günlük hayatında hikâye dinleyen ve anlatan öğrenciler, öğrendikleri hikâyeleri, kaleme aldıkları yazılarda anlatmak isteyecektir. Ek olarak, hikâye yazma, kompozisyon derslerinde alternatif bir etkinlik olarak uygulanabilir. Yazma etkinliklerinde öğrencilere öyküleyici metinler yazdırmak öğrenciler için eğlenceli deneyim ortamı sunmaktadır (Turgut ve Kışla, 2015). Demir (2012), tür olarak küçürek öykü yazma çalışmalarını önererek kavramları bilgilendirici bir metinle izah etmeye çalışmaktan ziyade kısa hikâyeler yazmak suretiyle öğrencilerin daha kolay yazacaklarına ve az sözle çok şey ifade etmeyi öğreneceklerine dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin hikâyeleri derslerde kullanmasıyla başlayan süreç, öğrencilerin başta dört temel dil becerisini geliştirmesine kapı aralamaktadır. Ayrıca dilbilgisi kurallarının kavranmasına ve kelime hazinesinin genişletilmesine yardımcı olmaktadır. Beceri alanlarında varsa mevcut kaygıların azaltılması ve başarıların artırılmasında hikâyeler etkili olmaktadır. Bu sayede öğrenciler ana dillerini daha doğru ve etkili bir biçimde kullanacaktır. Böylelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında olumlu bir değişim yaşanacaktır.

## **2.8. Konuşma Becerisi**

Konuşma, kişinin kendini ifade etmesinin en temel yollarından biridir. Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma, bireylerin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Taşer'in (2020, s. 30) tanımlamasına göre konuşma; “duygu, düşünce ve dilekleri görsel ve işitsel ögeler aracılığıyla karşdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır”. Diğer bir ifadeyle konuşma, insanın dili kullanarak sözlü bir şekilde iletişim kurmasıdır. Erdem (2013) ise konuşmayı, üzerinde mutabık kalınan ses ve işaretlerin iletilmesi ve karşdakinin zihninde mesaja dönüşerek anlam kazanması süreci şeklinde açıklamaktadır. Konuşmada sözlü dil kullanıldığı için sözlü anlatım ifadesi konuşmanın yerine kullanılmaktadır. Sözlü anlatımı “herhangi bir konunun, hazırlıklı veya hazırlıksız, dil aracılığıyla sözlü olarak bildirilmesi” şeklinde tanımlayan Özkırımlı (2007, s. 253),

konuşmanın sözlü oluşunu vurgularken hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki farklı konuşma türüne dikkat çekmektedir. Yazı dili oluşmadan önce yazı dilini ortaya çıkaran unsur yine konuşma dilidir. Bireyin okuma ve yazmayı öğrenmediği veya kullanmadığı durumlarda en fazla yararlandığı beceri de konuşmadır. Bu bakımdan iletişimin her türünün temelini konuşma olduğu ifade edilmiştir (Sevim, 2012).

Sadece kelimeleri seslendirmekten ibaret olmayan konuşma, bunun ötesinde bir dizi zihinsel işlemi içinde bulundurmaktadır. Bu bakımdan “sesli düşünme” olarak da adlandırılmıştır (Güneş, 2013, s. 106). Konuşma becerisinden sorumlu tek bir organ bulunmamaktadır. Konuşma sürecinde birçok organ ve yapının bir arada ve uyumlu çalışması söz konusudur (Temiz, 2015). Konuşma, aynı zamanda telaffuz, dil bilgisi, söz dizimi, kelime tercihi, konuşma hızı, ses tonu, beden dili, göz teması gibi birçok unsuru bünyesinde barındıran karmaşık bir beceridir. Bu sebeple konuşma becerisiyle alakalı çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır.

Konuşma, dili kullanmanın en önemli parçalarından biridir. Bir dili biliyor olmanın en önemli göstergelerinden biri o dili konuşabilmektedir (Bozkurt, 2019). Hatta bir dile hâkim olmanın okuma ve yazmadan ziyade konuşma becerisiyle eşdeğer olduğu söylenmektedir (Fikriah, 2016). Sosyal hayatın içerisinde dinlemeyle beraber en fazla yararlanılan beceri olan konuşma, iletişimin temellerini de oluşturur. Sürekli diğer insanlarla iletişim hâlinde olmamız, konuşmanın önemini artırmaktadır. Konuşma, dinlemeden sonra günlük hayatta en fazla kullanılan dil becerisidir (Demir, 2010). Ev, iş, okul, sokak veya diğer kamusal alanlarda yoğun bir iletişim süreci gerçekleştiği için bireylerin konuşma becerisini geliştirmek, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirmek anlamına gelmektedir.

Konuşma becerisinin rastgele yapılagelen bir eylem olmaktan uzak bir yapıda olması, belirli ilke ve kurallara bağlı olmasına yol açmaktadır. Günlük yaşamda çok büyük bir yer kaplayan konuşma, rastgele bir eylem olmayıp birçok kurala ve ilkeye bağlı bir beceridir. Dolayısıyla konuşmanın iyi gerçekleştirilebilmesi için konuşmanın temel ilke ve kurallarının öğrenilmesi gerekmektedir (Lüle Mert, 2013). Bireylere bu eğitimin verildiği aşama, ana dili eğitimi dersleridir. Konuşmanın etkili ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesinin önünde birtakım engeller bulunmaktadır (Temiz, 2015). Bu engeller çok çeşitli olmakla birlikte konuşmacıya bağlı, ortama bağlı, konuşmanın içeriğine bağlı ve dinleyiciye bağlı engeller olarak dört temel başlık altında

sıralanmaktadır (Akbayır, 2011). Konuşma engelleri olarak tabir edilen bu unsurlar, konuşmanın etkisini düşürmektedir.

### **2.8.1. İletişim Açısından Konuşma Becerisi**

İnsanoğlunun çeşitli sahalarda başarılı olabilmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesine bağlıdır (Bulut, 2015). Sağlıklı iletişimin en temel vasıtalarından biri, konuşma becerisidir. Konuşma sayesinde bireyler toplumdaki diğer fertlerle iletişime geçer, duygularını ve düşüncelerini ifade eder, hayatında karşılaştığı sorunlara çözümler üretip bunları uygular.

Sosyal bir varlık olan insan, bu özelliğini iletişim kurmak suretiyle kazanmakta ve devam ettirmektedir. İletişimde konuşmanın yeri göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. İnsanın diğer insanlarla iletişime geçebilmesinin başlıca yollarından birisi konuşmaktır. Arslan ve Sevim'in (2013, ss. 151-152) de belirttiği üzere konuşmak, sözlü bir şekilde ifade etmek anlamına gelip insanın sahip olduğu bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarına en kestirme yoldan iletmeye imkân tanıyan bir dil becerisidir. Bireyler günlük hayatta konuşma aracılığıyla duygu, düşünce ve tasarılarını hızlı ve etkili bir şekilde karşı tarafa aktarma fırsatı yakalamaktadırlar.

İnsanın türdeşleriyle iletişimi sağlamasının en temel vasıtalarından birinin konuşma becerisi olduğu belirtilmektedir. Hatta konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran özellikler arasında sayılmaktadır (Özbay, 2005; Temiz, 2015; , vd., 2011). Konuşma sayesinde birey, duygu ve düşüncelerini ifade etme imkânı bulurken diğer insanlarla kurduğu etkileşim aracılığıyla sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu bakımdan konuşma, sosyalleşmeyi en fazla etkileyen dil becerisi olarak görülmektedir (Lüle Mert, 2015).

Sözlü ve yazılı iletişim olmak üzere iki temel iletişim türü mevcuttur. Yazılı iletişimde kalıcılığın olması, zaman-mekân kısıtlamasının olmaması gibi avantajlar bulunmakla beraber sözlü iletişim bireylerin kendini daha fazla ifade etmesinin etkin bir yolu olarak görülmektedir. Öte yandan yazma, konuşmaya nazaran kişinin iç dünyasını yansıtmada eksik kalmaktadır. Günlük iletişimin büyük bölümü konuşma etkinlikleriyle şekillenmektedir. Bireylerin günlük yaşamlarındaki iletişim etkinliklerinin %75'inin konuşma veya konuşulanları dinlemeden ibaret olduğu belirtilmiştir (Erkuş, 2013; Lüle Mert, 2015). Günlük hayatta konuşmanın yoğun

olarak yer alması sebebiyle bireylerin yazılı iletişim becerileri kadar sözlü iletişim becerilerine ağırlık vermeleri gerekmektedir.

Bir kişinin konuşma becerisi düzeyi, iletişim becerisini doğrudan etkilemektedir (Kardaş ve Koç, 2017). Çeşitli nedenlerden ötürü konuşma alanında olumsuzluklara sahip bir birey, kişiler arası iletişimde sorunlar yaşayacaktır (Deringöl, 2018). Konuşma becerisinde görülen bir eksiklik, bireyin toplumsal alandaki etkileşimde problemlerle karşılaşmasına sebebiyet verecektir. Özbay'ın (2005) da belirttiği üzere konuşma becerisi gelişmemiş bireylerin toplumla uygun bir iletişim kurması, dolayısıyla hayatta başarıyı yakalaması mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden dil eğitiminde konuşma becerisine gereken önem verilmeli, bu konu üzerinde hassasiyetle durulmalıdır (Bulut, 2015; Deringöl, 2018; Özbay, 2005).

Etkili ve doğru bir iletişim süreci için konuşmanın belli başlı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler; beden dili unsurlarının başarılı kullanımı, konuya hâkimiyet, zaman ayarlaması, nezaket, doğru telaffuz, fikir bütünlüğü, doğru kelime seçimi, dil bilgisi, kelime hazinesi gibi hususiyetlerdir.

Bilgi ve bilim çağı olarak görülen günümüzde çağın ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesinde bireylere konuşma becerisinin kazandırılmasının önemli bir yeri bulunmaktadır (Bulut, 2015). Zira toplumda kendini doğru ve etkili ifade edebilen, çevresiyle uyumlu bir şekilde ekip çalışması yapabilen bireylerin yetişmesi, konuşma becerilerinin gelişmiş olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan eğitimde 21. yüzyıl standartlarını sağlamak için konuşma becerisinin geliştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Ana dili eğitimi sürecinde verilen konuşma eğitimi ile öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini ana dilinin kuralları içerisinde etkili bir biçimde sözlü yolla dile getirmeleri sağlanmak istenir.

### **2.8.2. Öğretmenler İçin Konuşma Becerisinin Önemi**

Henüz anne karnındayken gelişmeye başlayan duyma yetisinin yardımıyla hayatın ilk yıllarında çocukların edinmiş oldukları dil yapıları bulunmaktadır. Çocuklar, aile ve yakın çevrelerinden edindiği dil kullanma alışkanlıklarıyla hayatlarına devam etmektedir. Öğretmenler tarafından, okula başlayan çocukların konuşmayı zaten öğrenmiş oldukları düşünülse de (Ceran, 2012) çocukların dilsel eksik ve yanlışları bulunabilir. Yapılan çalışmalarda sesleri çıkartamamak, ağız içinde konuşmak, nefesi ayarlayamamak, çekingen olmak, yerel ağızla konuşmak, gereksiz

ses çıkarmak, başkasının sözünü kesmek, tekdüze konuşmak gibi çok sayıda konuşma problemi tespit edilmiştir (Akkaya, 2012). Konuşma problemlerinin çözüme ulaştırılması adına ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çocukların dil becerilerinin geliştirilmesi ve eksik ve yanlışların giderilmesi, ana dili eğitiminin en temel amaçlarını oluşturmaktadır. Zira okul öncesindeki informal eğitim ortamları, dil becerilerinin hedeflenen seviyeye gelmesi için yeterli olmamaktadır (Demir, 2010). Sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi, eğitim ortamlarındaki düzenli çalışma ve uygulamalara bağlıdır (Tunagür, 2021). Bu aşamada çocuklara ana dili eğitimi veren Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Konuşma başta olmak üzere tüm dil becerilerinin istenen düzeye çıkarılmasında Türkçe öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Bulut, 2015).

Tüm bireyler için önemli olan konuşma becerisinin öğretmenler için ayrı bir değeri bulunmaktadır. Konuşma becerisinin öğretmenlik mesleğindeki yeri ve önemi tartışılmayacak durumdadır. Zira “öğretmenlik konuşmaya dayalı mesleklerden biridir” (Özdemir, 2018). Öğretmenlerin sınıf ortamında en sık kullandıkları beceri konuşmadır (Ogur, 2022). Öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmaz özelliği olarak görülen konuşma becerisi, mesleğin icrası noktasında belirleyici bir role sahiptir. Her öğretmenin konuşma alanında kendini geliştirmiş ve iyi yetiştirmiş olması bir zorunluluktur.

Öğretmenler için etkili dil kullanımının önemi, birçok filozof ve bilgin tarafından dile getirilmiştir. Sözelimi Ünlü İslam bilginlerinden İbn Rüşd, öğretmenin temel özellikleri arasında güzel konuşma ve hitabet becerilerine değinmektedir. İbn Rüşd’e göre hitabet, muallimlik mesleğinin olmazsa olmaz parçalarından biri olup zihninden geçen düşünceleri en açık şekilde ifade etmesi, muallimde olması gereken en temel niteliklerden biridir (Özdemir, 2022). Öğretmenin meramını en iyi biçimde dile getirmesi, konuyu dolandırmaması, kısacası konuşma adabına sahip olması beklenmektedir (Aruç, 2004; Aydoğan, 2023). Alanında kaleme alınmış önemli eserlerden olan Rehnüma-yı Müallimin kitabının yazarı Selim Sabit Efendi de bu konuda görüşlerini belirtmiştir. Selim Sabit Efendi’ye göre öğretmenlerin Türkçeyi güzel konuşmaları elzem olup öğrencilere iyi bir dil eğitimi verilmesine katkı sağlayacaktır (Dağdelen ve Kalenderoğlu, 2019). Bu örnekleri artırmak mümkün olmakla beraber sonuç, öğretmenlerin konuşma becerilerinin gelişmiş olması zaruretidir.

Konuşma becerisi yüksek öğretmenler, duygularını ve düşüncelerini ifade etmek bakımından öğrencilere örneklik oluşturacakları gibi anlatacakları derslerin anlaşılma düzeyini artıracaklardır. Öğretmenin dili doğru ve etkili kullanması, öğrencilerin derisi anlamasını ve kendi hatalarını fark etmelerini kolaylaştıracaktır (Ogur, 2022). Öğrencilerin etkili ve doğru konuşma becerisini edinmesinin öğretmenlerinin yeterliğiyle yakından ilişkili olduğu dile getirilmiştir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Sözlü anlatımı gelişmemiş öğretmenlerin vereceği eğitim, başarısız olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Öte yandan konuşma becerisi alanında kendini geliştirmiş öğretmenler öğrencilerine olumlu örnek olma potansiyeli taşımaktadır. Birçok alanda olduğu gibi konuşma alanında da öğrenciler için en etkili model, öğretmenlerdir (Katrancı, 2014). Böyle olmakla beraber, öğrencilere örnek olması ve daha çok konuşmaya dayalı olması dolayısıyla konuşma becerisi, Türkçe öğretmenleri için ayrı bir ehemmiyete sahip olmaktadır. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin öncelikli yeri bulunmaktadır. Zira Türkçe öğretmenleri, çocuklara doğru ve etkili konuşmayı öğretmesi beklenen kesimdir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin konuşma bakımından iyi örnek olması, öğrencilerin eğlenirken öğrenmelerini, dilin incelik ve güzelliklerini keşfetmelerini ve Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır (Uçgun, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmenleri yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma becerisinin geliştirilmesi hususuna özen gösterilmelidir. Bulut'un (2015, s. 28) da ifade ettiği üzere "özetle Türkçe öğretmenleri, fakülte yıllarında etkili konuşma becerisi edinme konusunda iyi bir eğitimden geçmelidir". Aksi takdirde etkili ve verimli bir ana dili eğitimi sürecinden söz etmek imkân dairesinde olmayacaktır.

### **2.8.3. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında Konuşma Becerisi**

Eğitim fakültelerinin lisans programları, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirildiği eğitim kurumlarıdır. Öğretmen adaylarına lisans aşamasında hizmet öncesi eğitim verilerek adayların öğretmenlik mesleğine hazırlanması hedeflenmektedir. Başarılı öğretmenler yetiştirmenin yolu, nitelikli bir lisans programından geçmektedir. Lisans eğitiminin niteliği, sadece öğretmenlerin kalitesini değil aynı zamanda nesillerin keyfiyetli yetişmesini de sağlamaktadır. Zira gelecek nesillerin niteliğiyle geleceğin öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin niteliği arasında doğrudan ve kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır (Stebler ve Aykaç, 2019). Bu bakımdan eğitim fakültelerinin lisans programları, geleceği şekillendirmede çok büyük bir öneme sahiptir.

Türkçe Öğretmenliği lisans programı, Türkiye’de ana dili eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik eğitimi kapsamaktadır. 2018 yılında güncellenen Türkçe Öğretmenliği lisans programı (YÖK, 2018) doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarına eğitimin 6. döneminde Konuşma Eğitimi, zorunlu alan eğitimi dersi olarak verilmektedir. Bir önceki lisans programına kıyasla Konuşma Eğitimi dersi 4 saatten 3 saate indirilmiş ve uygulama aşaması bulunmayıp sadece teorik olarak programda yer almaktadır (Ogur, 2022). Bu dersin 3 kredi ve 5 AKTS ağırlığı bulunmakta olup haftalık 3 saat işlenmektedir. Bu ders kapsamında adaylar, konuşma eğitimiyle alakalı temel kavramları, konuşma sürecinin fiziksel ve zihinsel unsurlarını, beden dili unsurlarını, konuşma yöntem ve tekniklerini öğrenmekte, konuşma becerisinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğini kavramakta ve konuşma etkinlikleri tasarlamaktadırlar. Ek olarak 2. dönem zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer alan Dil Eğitiminin Temel Kavramları dersinde de konuşma eğitime dair kavramlar genel hatlarıyla işlenmektedir. Bunun haricinde Ses Eğitimi ve Diksiyon dersi alan eğitimi seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. Bu ders kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarına; ses, nefes, vurgu, tonlama, telaffuz kuraları ve beden dili unsurları öğretilmektedir.

Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Konuşma Eğitimi, Ses Eğitimi ve Diksiyon dersleri, Türkçe öğretmeni adaylarını konuşma becerisi bakımından geliştiren derslerdir. Bununla birlikte, bu dersler kapsamında uygulama azlığı ve zaman darlığı nedeniyle adayların konuşma becerilerinin yeterince geliştirilemediği hususu, araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Topuzkanamış, 2021). İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde konuşmaya dair uygulamalı bir sınav olmaması dolayısıyla adayların sözlü anlatım becerilerinin tam olarak gelişmemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu hâliyle Türkçe Öğretmenliği lisans programı, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini tam olarak geliştirmekten uzak bir görüntü sergilemektedir. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde görev yapan öğretim elemanları, 2018 programını, kuramsal ağırlıklı olması ve uygulama saatlerinin az olması sebebiyle yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir (Stebler ve Aykaç, 2019). Yeterli uygulama yapılamaması, öğretmen adaylarının gereken donanıma sahip olmadan yetişmesine neden olacaktır. Nitekim yapılan çalışmalar, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma beceri alanına dair birçok sorun ve eksikleri olduğunu göstermektedir. Sözgelimi Akkaya’nın (2012) çalışmasına katılan Türkçe öğretmeni

adaylarının ses, telaffuz, vurgu ve tonlama yanlışları yapma, duraksama, konuşmaya odaklanamama, bilgi eksikliği gibi konuşma sorunları olduğu tespit edilmiştir.

Oğuz'un çalışmasında (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik algı düzeyleri düşük çıkmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının heyecan ve özgüven eksikliği gibi duygusal etmenlerden dolayı konuşma kusurlarının olduğu, kelimeleri tam olarak telaffuz etmede sorunlar yaşadığı, gereksiz sesler çıkardığı, vurgu ve tonlamaya dikkat etmediği ortaya çıkarılmıştır (Keray Dinçel, 2023). Oğur'un (2022) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları, konuşma becerisiyle ilgili uygulamalı etkinliklerin yetersiz olduğunu ve her öğretmen adayının derste konuşma fırsatı bulamadığını dile getirmiştir. Bu bakımdan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine dair çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

#### **2.8.4. Konuşma Becerisini Etkileyen Unsurlar**

Konuşma; fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları bulunan önemli bir etkileşim aracıdır (Demirel ve Şahinel, 2006). Konuşmanın fiziksel boyutunda, ağızdan çıkan ses dalgalarının alıcının kulağına doğru yol alması bulunur. Fizyolojik boyutta akciğer, ses telleri, soluk borusu, dil, dişler, damak ve dudaklar gibi organların bir arada uyumlu hareket etmesi önem taşır. Psikolojik boyutta, sözü üreten bireyin ruhsal özellikleri ve iyi oluş hâli etkili rol oynar. Konuşmanın sosyolojik boyutu ise konuşma aracılığıyla insanın diğer insanlarla bağ kurmasını ele alır. Bu dört boyut, konuşma becerisini doğrudan etkilemektedir (Taşer, 2020). Konuşmanın gerçekleşebilmesi için evvela fiziksel ve fizyolojik boyutlarda yer alan unsurlarda sorun olmaması gerekir (Kesici, 2023). Konuşmayı meydana getiren organ ve yapılarındaki herhangi bir sağlık sorunu, sesletimi olumsuz etkileyecektir. Psikolojik ve sosyolojik boyutlarda görülen eksikler de konuşmanın anlaşılmasını ve bireyin toplumla uyumunu engelleyecektir.

Konuşma becerisi, alan yazınında öğretmenler için öğretilmesi, öğrenciler için ise öğrenilmesi zor bir beceri olarak değerlendirilmektedir (Bozkurt, 2019). Üstelik bu zorluk sadece yabancı dilde söz konusu değildir, aynı zamanda ana dili öğretimi sürecinde benzer bir zorlukla karşılaşmaktadır. Bu durumun birçok sebebi bulunmaktadır. Becerinin düzeyine tesir eden çeşitli unsurlardan bahsedilebilir. Bireyin sahip olduğu özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği, korku, kaygı, kişilik özellikleri, endişe ve çekingenlik gibi içsel faktörler kadar ders saatleri, geribildirim

yetersizliği, öğretim metodolojisi, öğretmen niteliği gibi dışsal faktörlerin rol oynadığı düşünölmektedir. Bütün bu hususlar bir araya geldiğinde, konuşma becerisi, öğretmen ve öğrenciler tarafından önemi bilinse dahi zaman ve enerji ačíısından çok zorlayıcı görölen bir alana dönüşmektedir (Bozkurt, 2019). Bu durum, konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili daha fazla çalışma yapılmasını gerektirmektedir.

Konuşma becerisi, dinlemeden sonra edinilen bir beceri olduğu için ve okula yaşamına başlarken belli bir seviyeye geldiği için geliştiği varsayılmaktadır (Kesici, 2023). Bu varsayım dolayısıyla konuşma becerisi okul döneminde yeterince geliştirilememektedir. Oysaki okul öncesi dönemde edinilen konuşma becerisinde yerel ağız özelliği, yanlış kullanım, telaffuz hataları gibi sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar, konuşma becerisinin gelişimine ket vuran unsurlar arasında sayılabilir.

Konuşma becerisini etkileyen bir diğer unsur, bireyin sahip olduğu söz varlığının genişliğidir. İnsanlar, aktif ve pasif söz varlıklarının genişliği ölçüsünde dili kullanırlar. Bir dil kullanıcısının kelime dağarcığı, onun dili kullanım imkânlarını belirlemektedir (Demirel ve şahinel, 2006). Dolayısıyla bireylerin duygu, düşünce ve tasarılarını doğru ve etkili bir biçimde ifade etmeleri ve iletişim kurabilmeleri için kelime hazinesinin gelişmiş olması gerekir (Memiş, 2018).

Görüleceği üzere, karmaşık bir beceri olarak tanımlanan ve birçok boyutu olan konuşma becerisine doğrudan veya dolaylı yoldan etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurların ele alınarak detaylı bir şekilde incelenmesi, konuşma eğitimine katkılar sunacaktır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek, ana dili eğitiminin temel amaçlarından birisidir. Başta öğrenciler olmak üzere öğretmen ve öğretmen adaylarının konuşma becerilerini ölçmeye ve geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalara gereksinimi duyulmaktadır.

## **2.9. Konuşma Kaygısı**

Bireylerin günlük hayatta kendilerini doğru ve etkili bir şekilde sözlü olarak ifade etmeleri beklenmektedir. Fakat çeşitli sebeplerle beklenen ve hedeflenen başarı gerçekleşmeyebilir. Konuşma alanında yaşanan olumsuzluklardan biri konuşma kaygısıdır. Suroğlu ve Sofu'ya (2012) göre konuşma kaygısı, bireyin konuşma yapacağını öğrendiği anda başlayan, içsel bir olumsuz diyalogun etkin olduğu, zihinsel ve ruhsal rahatsızlık hissi doğuran ve fiziksel etkileri de görölen psikolojik bir

durumdur. Bir diğerk tarifler konuşma kaygısı, “bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiğı tedirginlik ve başarısızlık duygusu” olarak tanımlanmaktadır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). Bulut (2015, s. 76), bu kavramı “insanların toplum karşısında konuşurken yaşadıkları korku ve endişe durumu” şeklinde tanımlamaktadır.

Konuşma kaygısı; kişinin konuşma yapma konusunda kendi zihninde olumsuz koşullanma oluşturmak suretiyle başarısız olacağına dair düşünceler içine girmesiyle beraber yaşadığı zihinsel, ruhsal ve fiziksel zorlukları ifade etmektedir. Her gün yapılagelen bir eylem olan konuşmanın, bir topluluk önünde gerçekleştirilmesi, konuşmayı yapacak bireylerde kaygı oluşturmaktadır.

Günlük hayatta çeşitli alanlarda her zaman yer alan kaygı, düşük düzeyde olduğunda bireyleri yaratıcılığa ve problem çözmeye yöneltebilir (Deringöl, 2018). Kaygının makul seviyelerde olması, yapılacak işe istek duyma, doğru kararlar alma ve harekete geçme noktalarında yardımcı olacaktır (Özdemir, 2018). Öte yandan kaygı düzeyinin yüksek olması, bireylerin yaşam kalitesini düşürmekte, çeşitli problemlere sebebiyet vermektedir. Kaygının hiç olmaması veya çok düşük olması, kişinin konuya ehemmiyet vermediğini göstermektedir. Bu durumda olan bireyler, kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmek için sorumluluk almaktan kaçınmaktadır. Diğerk bir deyişle kaygının çok düşük veya çok yüksek olması, bireylerin sorunlar yaşamasına sebebiyet vermektedir (Bodie, 2015, Bulut, 2015; Sevim, 2012). Konuşma kaygısı özelinde konuşulacak olursa makul düzeyde kaygının bireyi düşünmeye ve gerekli hazırlığı yapmaya sevk ettiğı, dolayısıyla daha nitelikli konuşmalar yapmaya motive ettiğı düşünülmektedir (Maviş, 2013; Özkan ve Kınay, 2015). Konuşma kaygısının orta ve yüksek olması, kişilerin duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmelerine engel oluşturmaktadır.

Konuşma kaygısı, kavram olarak ilk kez 1959 yılında Clevenger tarafından yayımlanan bir bildiride zikredilmiştir. Sonrasında bu kavramla alakalı birçok çalışma yapılmıştır. Zaman zaman iletişim kaygısıyla beraber anılsa da genel itibarıyla topluluk önünde konuşma esnasında ortaya çıkması bakımından konuşma kaygısı farklılık arz eder. İletişim kaygısı üst başlığı altında ele alınan konuşma kaygısına dair çalışmaların artması, bu kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Baki ve Karakuş, 2015; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013). Alan yazınının gelişmesiyle beraber insanların konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek için ölçekler geliştirilmiştir.

Akabinde tek bir kaygı ölçeğinin her yaş ve meslek grubuna uygulanmasının hatalı sonuçlar vereceği düşünülünce farklı ölçekler geliştirme yoluna gidilmiştir. “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Demir ve Melanlıoğlu, 2014), İlkokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Uysal vd., 2019), “Topluluk Önünde Konuşma Kaygısı Ölçeği” (Bartholomay ve Houlihan, 2016) örnek olarak verilebilir.

Konuşma kaygısına sahip bireylerin büyük bir kısmı, kendilerine duydukları güvensizlik sonucu bir tekinsizlik hâli içerisinde. Sorunun kendileriyle alakalı olduğunu düşünüp başarısız olacaklarına dair bir düşünce beslerler. Kişinin sürekli kendine olumsuz düşünceler vermesi, onu sorunun temeline inmekten alıkoyar. Böylece konuşma kaygısı, gittikçe çözülmesi zor bir sorun hâlini alır. Konuşma kaygısını çözmenin ilk yolu, kişiyi bu tür olumsuz düşüncelerden kurtarmaktır. Sonrasında sorunun kaynağına inilerek kişilere özgüven verilebilir.

Konuşma kaygısı, bireyin konuşma eylemine karşı geliştirdiği bir tepki olarak görülmektedir. Bu eylemi yerine getirmek istemeyen, bu konuda yeterli bilgisi, isteği veya deneyimi olmayan kişiler, çeşitli belirtiler göstererek konuşmadan çekindiğini ortaya koymaktadır (Deringöl, 2018). Konuşma kaygısı, bireyin zihninde başlayan, konuşmasında olabilecek en kötü senaryonun düşünüldüğü, bireyin bu beklentilerini defaatle zihninde canlandırdığı, bilişsel ve psikolojik olarak başlasa da fizyolojik belirtilerle kendini gösteren bir gerginlik durumu olarak açıklanabilir.

Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin konuşmadan önce, konuşma esnasında ve sonrasında yaşadıkları birtakım belirtiler vardır. Kişiden kişiye değişmekle beraber konuşma kaygısına sahip kişiler, konuşmadan önce hâlsizlik, özgüvensizlik, bitkinlik, uykusuzluk, çarpıntı, kâbuslar, terleme, karın ağrısı, baş ağrısı, durgunluk ve yorgunluk gibi belirtiler görülebilir. Konuşma esnasında da bunlara ek olarak dikkatsizlik, aşırı heyecan, gerilim, panik hâli oluşabilir. Konuşmadan sonra bireyler ise diğer belirtilere ek olarak yorgunluk ve bitkinlik, başaramama hissi, değersizlik hissi yaşayabilir (Suroğlu Sofu, 2012).

Günlük hayatta ve iş hayatında en fazla karşılaşılan kaygının konuşma kaygısı olduğu belirtilmektedir (İşcan ve Karagöz, 2016). Burada kastedilen konuşma kaygısı, geniş bir kitleye hitap ederken ortaya çıkan konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısının toplum genelinde yaygın bir durum olduğu belirtilmektedir (Breakey, 2005). Özellikle geniş bir kitleye hitap ederken kaygı duyulmasına sıkça rastlanmaktadır. Yaş, cinsiyet

ve sosyoekonomik durum fark etmeksizin hemen her insanda toplum önünde konuşma kaygısının farklı düzeylerde de olsa bulunduğu görülmektedir. Bilgi birikimi ve tecrübe olarak kendilerini geliştirmiş bireylerin dahi topluluk önünde konuşma esnasında kaygıya kapıldıkları ifade edilmektedir (Gürzap, 2010). Hatta bir topluluğa hitap etmenin hayattaki en zor işlerden biri olduğu dile getirilmektedir (Şahin ve Kana, 2013). Hemen herkes, kürsüye çıkmaktan endişe duymakta, değişen düzeylerde kaygıya kapılmakta, bu durum bireyin istediği nitelikte bir konuşma gerçekleştirememesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla konuşma becerisinin gelişimi adına konuşma kaygısının azaltılması bir gereklilik olarak durmaktadır.

Topluluk önünde konuşma kaygısının bireylerde yüksek olması, bireylerin sıklıkla kitlelere hitap etmemesiyle ilişkilendirilebilir. Günlük hayat içerisinde topluluk önünde daha fazla konuşma yapan bireylerin bu alanda kaygılarını azaltıp kendilerini geliştirdikleri görülür. Bu konuda tecrübesiz olan bireyler ise yaygın bir şekilde konuşma yapmadıkları için konuşma kaygısına kapılırlar (Ayres ve Hopf, 1993). Konuşma kaygısına sahip bireylere yardımcı olmanın yolu, bu kaygının temeline inerek kişilere özgüven aşılamak ve bol pratik yaptırmaktır. Defalarca topluluk önünde konuşma yapan bireylerin konuşma becerilerindeki gelişime bağlı olarak konuşma kaygılarında düşüş yaşanacaktır. Konuşma kaygısını aşmanın yolunun bilgi ve farkındalık düzeyini artırarak konuşma alıştırmaları yapmaktan geçtiği belirtilmiştir (Özdemir, 2018). Zira bol bol pratik yapmak, bireyin özgüvenini kendiliğinden yükseltecektir (Özkan ve Kınay, 2015). Ayrıca konuşma kaygısından kaynaklanan gerginliği azaltmak için bedensel egzersizler yapmak ve sosyal çevre desteği almak önerilmektedir (Erdoğan, 2018). Konuşma öncesinde ufak fiziksel egzersizlerle, yakın çevreden bireylerle yapılacak provalar ve alınacak geribildirimlerle kaygı düzeyi düşürülerek bireylerin kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanabilir.

Yapılan çalışmalarda hemen her yaş ve seviye grubundan bireylerin topluluk önünde konuşma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır (Bodie, 2010; Breakey, 2005; Pull, 2012). Bireyler arasında kaygı düzeyi anlamında geçmiş yaşantılardan kaynaklanan farklar olmakla birlikte genel itibarıyla bireylerin, özel ve planlı bir çalışma olmaması durumunda, topluluk önünde konuşma yapmaktan çekindikleri, bu durumdan orta ve yüksek düzeyde kaygı duydukları anlaşılmaktadır (Pull, 2012).

Bodie (2010), topluluk önünde konuşma kaygısının, topluluk önünde yapılan diğer performans kaygılarından farklı olduğunu, bu yüzden ayrı bir başlık altında özel olarak

incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. İlk başlarda iletişim kaygısı olarak adlandırılan, sonra konuşma kaygısı olarak nitelenen olgunun günlük hayatta genel konuşma kaygısı ve topluluk önünde konuşma kaygısı şeklinde kavramsallaşmasıyla daha detaylı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Baki ve Karakuş, 2015; Ünal, 2023; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013). Alan yazının gelişmesiyle beraber konuşma kaygısı, ayrı bir kaygı türü olarak irdelenmeye başlanmıştır. Bireylerin daha ziyade topluluk önünde konuşma yaparken kaygılandığının fark edilmesi üzerine bu konuya yoğunlaşan araştırmalar artmıştır. Yapılan çalışmalarda, bireylerin topluluk önünde yapacakları konuşma öncesinde, esnasında ve sonrasında çeşitli kaygı belirtileri gösterdikleri görülmüştür.

Konuşma kaygısı alanında araştırma yapan bilim insanları, bu konunun oldukça girift olduğunu, tek bir sebebe indirgenemeyecek kadar çok yönlü ve çok boyutlu olduğu belirtmişlerdir (Baki ve Karakuş, 2015; Barlow, 2002; Bodie, 2010). Kimi çalışmalarda konuşma kaygısı, bir sosyal kaygı olarak incelenmekte (Ünal, 2023), kimi çalışmalarda iletişim kaygısının alt türü (Breakey, 2005) olarak düşünülmekte, kimi çalışmalarda ise günlük hayatta genel konuşma kaygısı ve toplum önünde konuşma kaygısı olmak üzere iki ana başlıkta (Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013) incelenmektedir. Bazı araştırmacılar topluluk önünde konuşma kaygısının belirtilerini fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında (Bodie, 2010), bazı araştırmacılar ise fiziki ve psikolojik olmak üzere iki başlıkta (Barlow, 2002) incelemişlerdir. Gruplandırılmalar farklılık gösterse de araştırmacıların hem fikir olduğu husus, topluluk önünde konuşma yapan bireylerin görünür veya görünmez belirtiler gösterdiği gerçeğidir (Barlow, 2002; Bodie, 2010).

Topluluk önünde konuşma kaygısının belirtileri arasında başta eller olmak üzere eklemlerde titreme, ağız kuruluğu, telaffuz zorluğu, kızarma, morarma, kalp atışlarında hızlanma, terleme gibi işaretler sayılabilir. Ayrıca bireyler, konuşma öncesinde sahneye çıkmaktan çekinebilir, konuşma esnasında hata yapma korkusu duyabilir, konuşma sonrasında yetersizlik duygusuna kapılabilir. Dışarıdan görünen ve görünmeyen tüm bu işaretler, bireylerin yaşam kalitelerini kısa süreli de olsa olumsuz etkilemektedir (Hancock vd., 2010). Bireylerin iyi oluş hâlleri, konuşma kaygısından etkilenmektedir. Dolayısıyla konuşma kaygısı, kişilerin bedensel ve ruhsal sağlığını yakından ilgilendirmektedir.

### 2.9.1. Konuşma Kaygısını Etkileyen Unsurlar

Her bireyin konuşma kaygı düzeyi birbirinden farklıdır. Kimi insanlar çok yüksek düzeyde kaygı duyarken kimilerinde kaygı düzeyi çok düşük olabilir (Bodie, 2010). Bu fark, topluluk önünde konuşma kaygısını etkileyen birçok unsurdan kaynaklanmaktadır. Konuşma kaygısı büyük oranda topluluk önünde yapılan konuşmalarda ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2018). Topluluk önünde konuşma yaparken bireyler, çeşitli faktörlerden kaynaklanan bir kaygı durumu içine girmektedir (Pull, 2012). Konuşmacının kişilik yapısı, karakter özelliği, fiziki durumu, psikolojik hâli, benlik tasarımı, ortamın fiziksel şartları gibi birçok sebep kaygıyı etkilemektedir. Arslan'a (2012, s. 226) göre bir kitleye hitap ederken görülen kaygı; bilgi eksikliği, utangaç ve çekingen mizaç, olumsuz tepki alma korkusu, özgüven eksikliği ve telaffuz problemlerinden kaynaklanmaktadır. Konuşma kaygısını ortaya çıkaran etmenler; aşağılanma korkusu, yetersiz hazırlık, fiziki görünümle ilgili güvensizlik, eleştirilme korkusu, düşük benlik algısı, izleyicilerin ilgisini çekememe düşüncesi, konuşmacının deneyimsizliği, hata yapma korkusu ve başarısızlık korkusu şeklinde sıralanmıştır (Bippus ve Daly, 1999).

Konuşma kaygısı, sabit bir kaygı durumunu belirten bir gösterge değildir. Daha ziyade durumdan duruma değişen, zaman içinde şekillenip dönüşen bir psikolojik duyumsamadır (Bodie, 2010). Aynı birey, farklı zaman veya mekânlarda, farklı bağlamlarda farklı kaygı düzeyine sahip olabilir. Birey, hazırlıklı olduğu bir toplantıda daha düşük bir kaygı düzeyine sahipken tanımadığı bir izleyici kitlesi karşısında veya hâkim olmadığı bir konuda konuşma yaparken çok daha yüksek bir konuşma kaygısı duyabilir. Buna ek olarak Bodie (2010), duruma özel konuşma kaygısı ile sürekli konuşma kaygısının birbirinden ayırt edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yani belli bir durumda ortaya çıkan konuşma kaygısı ile bireyde sürekli bir şekilde var olan konuşma kaygısı aynı kefiye konmamalıdır.

Topluluk önünde konuşma kaygısının içsel nedenlerini; kişinin kendine fazla odaklanması, içedönük bir kişiliğe sahip olması (Fan, 2020; Kelsen, 2019), diğer konuşmacılarla karşılaştırma yapması, konuşma öncesinde yetersiz hazırlık yapması, geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler, dinleyicilerin olumsuz tutum sahibi olması şeklinde sıralamak olasıdır (Ünal, 2023). Çevresel etmenler ise aile tutumları (Durmuş ve Baş, 2016; Erdoğan, 2018; Ünal, 2023), kişinin doğup büyüdüğü ortam (Durmuş ve Baş, 2016) ve konuşmanın yapılacağı mekânın fiziksel durumu olarak sıralanabilir.

Bir diğerk çalışmada içsel faktörlerin konuşma kaygısında başat rol oynadığı belirtilmiştir. Türkçe ğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerini inceleyen İşcan ve Karagöz (2016), söz konusu katılımcıların konuşma kaygılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Kaygının büyük oranda konuşmacıdan kaynaklanan içsel faktörlerle alakalı olduğu belirtilirken Türkçe ğretmeni adaylarının zyeterlik ve zgven düzeylerinin düşük olmasının ve konuşma için yeterli hazırlık yapmamasının bu durumu ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Buradan hareketle bireylerin konuşma kaygılarının yüksek olmasında içsel faktörlerin payının fazla olduğu, zgven aşılama ve hazırlık aşamaları ile kaygı düzeyinin düşürülebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Her performans gibi topluluk önünde konuşmak, egzersiz yaparak gelişen bir beceridir. Daha önceden sıkça topluluk önünde konuşma yapmış olmak, kişilerin sonraki konuşmalar için daha motive hâle gelmesinde belirleyici olmaktadır. Resm bir törende konuşma yapmış olan ğretmen adaylarının konuşma kaygısının düşük olduğu ifade edilmektedir (zkan ve Kınay, 2015). Böyle bir deneyime sahip olmayan ğretmen adayları ise daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı duymaktadır.

Bireyin yetiştiği ailenin yapısı, konuşma kaygısını etkileyen bir diğerk önemli etmendir. Demokratik tutum sahibi ailelerden gelen bireylerin düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu belirtilmektedir (Durmuş ve Baş, 2016; Erdoğan, 2018). Bu durumun, aile ortamında bireye söz hakkı verilmesinde ötürü kişinin konuşma konusunda zgven kazanması ile ilgili olduğu dile getirilmektedir. Baskıcı ailelerde ise büyüyen bireylerde daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı bulunmaktadır. Otoriter ebeveynler, çocukların iletişim kurmaktan ve kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmelerine yol açmaktadır(Erdoğan, 2018). Okul yıllarına gelindiğinde ise özellikle ilkokul döneminde öğretmenlerden korkan ve konuşmak için yeterince teşvik edilmeyen öğrencilerin sessiz kalmayı tercih etmeye başladıkları tespit edilmiştir. Ev ve okul ortamında aile ve arkadaşlarından olumsuz tepkiler alan bireylerin topluluk önünde konuşma yapmaktan çekindikleri, bu çekingenliğin kaygıya, hatta korkuya dönüştüğü söylenebilir.

Ailenin sosyoekonomik durumunun bireylerin topluluk önünde konuşma kaygısına doğrudan etki ettiği belirtilmektedir. Buna göre sosyoekonomik durumu iyi ve yüksek olan öğrenciler, durumu orta olan öğrencilere nazaran daha düşük düzeyde konuşma kaygısına sahiptir (Kumar vd., 2017). Orta düzey sosyoekonomik durumdaki öğrencilerin iyi ve yüksek düzey sosyoekonomik durumdaki öğrencilere göre topluluk

önünde konuşma yapmaktan kaygı duydukları tespit edilmiştir. Öğrencinin ailesinin sosyoekonomik olarak güçlü olması, öğrencinin topluluk önünde konuşma performansını yordamaktadır.

Konuşma kaygısına etki eden faktörler sıralanırken bireyin bulunduğu yerleşim yeri de sayılmaktadır. Şehir ortamında doğup büyüyen katılımcıların, kırsalda doğup büyüyen katılımcılara göre daha az konuşma kaygısı duyduğu belirtilmektedir (Durmuş ve Baş, 2016). Zira şehir ortamında bulunan bireyler, günlük hayat içerisinde çok sayıda insanla karşılaşmakta, bu durum bireylerin konuşma becerisini geliştirirken konuşma kaygısını düşürmektedir.

Konuşma eylemine yönelik beklentiler ve bu eyleme yüklenen anlam, bireylerin konuşma kaygısını besleyen bir diğer unsurdur. Özellikle de topluluk önünde konuşma yapmak, performansa dayalı bir gösteri olarak algılanma, bu yüzden konuşma yapacak kişiler kendilerini doğru ve etkili ifade etmeyi önemsemek yerine diğer konuşmacılarla kıyaslamak suretiyle endişeye kapılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin konuşmaya ve iletişim kurmaya dair özyeterlik algıları bozulmaktadır (Erdoğan, 2018). Bu aşamada esas olan şeyin tüm seyircileri eğlendirmek veya etkilemek değil bireyin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde kendine has üslubuyla aktarmak olduğu vurgulanmalıdır.

Konuşma kaygısının tetikleyen bir diğer unsur, bireylerin yeterli sosyal becerilere sahip olmamasıdır. Sosyal becerilerin eksikliği, birçok psikolojik bozuklukla ilişkilendirilen sorunlu bir durumdur (Scharfstein vd., 2011). Yapılan çalışmalarda dünya genelinde 300 milyondan fazla kişinin sosyal kaygıya sahip olduğu belirtilmektedir (Sahu vd., 2024). Sosyal anksiyete olarak da adlandırılan bu durum, sürekli bir utanma duygusu, başkaları tarafından yargılanma olumsuz değerlendirilme endişesinden kaynaklanmaktadır (Işık vd., 2023). Sosyal kaygı dolayısıyla bireyler toplumsal etkileşimden uzak durmakta, çeşitli olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Sosyal kaygının yüksek olduğu durumlarda bireyler, sosyal fobiye kapılmaktadır. Sosyal kaygının bir üst boyutu olan sosyal fobi, patolojik bir rahatsızlık olarak adlandırılmaktadır (Dilbaz, 1997). Sosyal alanlarda görülen bu tür bozukluk ve eksiklikler, bireylerin sosyalleşmelerinin önünde bir engel olarak durmaktadır. Sosyal kaygıya sahip bireylerin özellikle topluluk önünde hazırlıksız konuşma yapmaktan çekindikleri ortaya çıkarılmıştır (Sahu vd., 2024).

Konuşma kaygısı, yaş ve eğitim düzeyinden de etkilenmektedir. Öğretmen adayları özelinde düşünüldüğünde sınıf düzeyi, konuşma kaygısına etki etmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe konuşma kaygı düzeyi düşmektedir (Deringöl, 2018). Bu durum öğretmen adaylarının konuşma becerisine dair bilgiler edinmesi ve topluluk önünde konuşma yapmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Bireyin konuşma kaygısına sahip olmasında iç ve dış etmenler bulunmaktadır. Bireyin kişilik yapısı, genetik özellikleri ve sağlık sorunları iç etmenleri oluştururken çevrenin yaklaşım ve yönlendirmeleri dış etmenleri oluşturmaktadır. Sözelimi içedönük kişilik yapısına sahip bir insan, topluluk önünde konuşma yapmaktan çekinmektedir. Kişilik tipi, bireylerin konuşma kaygısını etkilemektedir. Zira konuşma sosyal bir etkinlik olup kişiliğin sosyal özelliklerinden payını almaktadır. Dışadönük bireylerin daha düşük düzeyde konuşma kaygısına sahip olduğu, kişilik özelliği olarak deneyime açık olma, duygusal denge sahibi olma, sorumluluk sahibi olma ve uyumlu olma niteliklerini taşıyan bireylerin konuşma kaygılarının daha düşük olduğu belirtilmektedir (Ünal, 2023). Kelsen (2019), kişilik özelliği olarak dışadönük bireylerin konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu, içedönük bireylerin konuşma kaygılarının ise yüksek olduğunu belirtmektedir. Ek olarak, konuşma bozuklukları, bilgi yetersizliği, hazırbulunuşluk eksikliği, edinilen kültür, içinde bulunulan bağlam, bireyin anlık duygu durumu ve daha nice sebep sayılabilir. Ayrıca, görünen etmenlerin dışında, hesaba katılmayan sebepler de sürece etki etmektedir. Görüleceği üzere konuşma kaygısını tek bir sebebe bağlamak mümkün değildir. Konuşma kaygısıyla kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada Fan (2020), beş faktörlü kişilik özelliklerinin genel itibarıyla kaygıyı etkilediğini tespit etmiştir. Dışadönüklük ile kaygı arasında negatif yönlü, sorumluluk ve kaygı arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyet, konuşma kaygısını etkileyen değişkenlerden biridir. Genel itibarıyla kadın öğrencilerin konuşma kaygısı, erkek öğrencilerden daha yüksektir (Perveen vd., 2018; Ünal, 2023). Erkeklerle kıyasla kadınlar daha fazla fiziksel belirti göstermektedir (Tolun ve Güvey-Aktay, 2020). Özellikle titreme, ağız kuruluğu ve eklemlerde ağrı belirtilerine kadınlarda daha sık sık rastlanmaktadır (Kuru, 2018).

Bireylerin iletişim becerisi, konuşma kaygılarına tesir etmektedir. İletişim becerisi gelişmiş bireyler daha düşük konuşma becerisine sahiptir (Can ve Bozgün, 2021). Konuşma kaygısıyla iletişim becerisi arasında zıt yönlü yüksek düzeyde bir

korelasyon tespit edilmiştir. Yüksek düzeyde konuşma kaygısına sahip öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişmemiş olduğu, konuşma kaygısı düşük adayların ise gelişmiş iletişim becerilerine sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Konuşma kaygısına etki eden bir diğer değişkeni bireylerin içinde bulunduğu ruhsal durumdur. Psikolojik sağlamlık düzeyinin düşük olması, bireylerin konuşma kaygılarını düşüren bir etmendir. Psikolojik açıdan sağlam olan öğretmen adayları, topluluk önünde konuşma yapmadan önce ve yaparken daha az kaygı taşımakta, psikolojik sağlamlık puanı düşük öğretmen adayları ise daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı taşımaktadır (Ensar ve Gündüz, 2022).

Bireyin konuşma eylemine yaklaşım biçimi ve konuşmayı algılama biçimi de konuşma kaygısını şekillendirmektedir. Konuşmaya yönelik olumlu tutum ve öz yeterlik algısı, konuşma kaygısını doğrudan etkilemektedir (Demir, 2023a). Ayrıca ruhsal ve duygusal zekâ durumları, konuşma kaygısını dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Ruhsal ve duygusal zekâ özellikleri, bireylerin konuşma kaygılarını etkilerken konuşma tutumunu ve öz yeterlik algısını aracı olarak kullanmaktadır.

Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelediği bir çalışmada Demir (2023b), konuşma kaygısının cinsiyete, annenin eğitim düzeyine, yaşa, ailenin sosyoekonomik durumuna, günlük teknolojik araç kullanım süresine, karakter özelliğine, içinde bulunulan yerleşim birimine, okuma alışkanlığına ve sahip olunan kitap sayısına göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Konuşma kaygısıyla birçok kişisel ve çevresel etmenin ilişkisini irdelemesi bakımından önemli görülen bu çalışma verilerden hareketle kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, 20-24 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının 24 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre, sosyoekonomik durumu orta olan öğretmen adaylarının sosyoekonomik durumu iyi olan adaylara göre, okuma alışkanlığı olmayan öğretmen adaylarının bu alışkanlığı edinmiş öğretmen adaylarına göre, daha az kitabı olan öğretmen adaylarının daha fazla kitaba sahip olan öğretmen adaylarına göre, internette 1 saatten daha fazla zaman geçiren adayların interneti günde 1 saat kullananlara göre, karakter özelliği olarak içe kapanık öğretmen adaylarının dışa dönük ve konuşkan adaylara göre, kırsalda yaşayan öğretmen adaylarının şehir ve büyükşehirlerde yaşayan adaylara göre daha yüksek düzeyde konuşma kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Konuşanın niteliği kadar dinleyici kitlesinin nitelik ve niceliği de hitap eden kişinin konuşma kaygısını etkileyebilir. Yapılan araştırmalar daha geniş kitlelere hitap edenlerin daha küçük gruplara hitap edenlere göre daha yüksek konuşma kaygısına kapıldıklarını ortaya koymuştur (Ünal, 2023). Ayrıca dinleyicilerin eğitim düzeyinin yüksek olması, konuşmacıyı kaygılandıran bir diğer etmen olarak görülmüştür (Gufriyansyah ve Khairani, 2019). Mezun olunan eğitim seviyesi düştükçe konuşmacıların topluluk önünde konuşma kaygıları azalmaktadır.

Konuşma kaygısını etkileyen iç ve dış faktörlerin fazlalığı dikkate alınacak olursa durumun sanılandan daha karmaşık olduğu görülecektir (Ünal, 2023). Konuşma kaygısının kişilik özelliği, genetik faktörler, çevresel etmenler gibi birçok değişkenle etkileşim hâlinde olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla konuşma kaygısı, kişiden kişiye değişen, zaman, mekân ve bağlamdan etkilenen dinamik ve öngörülmesi zor bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

## **2.10. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Araştırmalar**

### **2.10.1. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Sosyal bilgiler dersinde hikâye anlatıcılığının etkisini inceleyen Şimşek (2004), 6 ve 7. sınıftan 120 öğrenciyi dâhil ettiği çalışmasında öğrencileri deney ve kontrol gruplarına ayırarak deney grubunda hikâye anlatıcılığı ile sosyal bilgiler dersi işlerken kontrol grubunda düz anlatım yöntemini kullanmış, hikâye anlatıcılığından yararlanmamıştır. 6. sınıf öğrencilerine 15 saat, 7. sınıf öğrencilerine ise 12 saat uygulama yapılmıştır. Başarı puanları açısından dengeli gruplardan oluşan katılımcılara deneysel işlem sonunda son test uygulanarak anlatılan ünitenin öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyi ölçülmüştür. Çoktan seçmeli sınav verileri doğrultusunda deney grubu öğrenci başarısı daha yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle hikâye anlatıcılığı yöntemiyle işlenen Sosyal Bilgiler dersinin ortaokul düzeyinde düz anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu ve dersin anlaşılmasına daha fazla hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkeş (2011), ilköğretim beşinci sınıfta okumakta olan 34 öğrenciyle çalışarak yabancı dil eğitiminde hikâyenin etkilerini gözlemlemiştir. Deney grubunda hikâye anlatıcılığı yöntemiyle ders işlenirken diğer grupta klasik yöntem tercih edilmiştir. Deney grubu katılımcılarının son test puanları, daha yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak

hikâye anlatıcılığı yönteminin yabancı dil eğitiminde klasik yöntemle kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür.

Matematiksel kavramların öğretimiyle ilgili çalışma yapan Coşkun (2013), 6 sınıfta okuyan öğrencilerden deney ve kontrol gruplarına 20’şer öğrenci olarak deney grubu öğrencilerine matematik kavramlarını öğretirken hikâyeleri kullanmıştır. Diğer taraftan aynı ünite kontrol grubuna düz anlatım yöntemiyle aktarılmıştır. İşlenen üniteye dair başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. “Tam sayılar ve mutlak değer” ünitesinin kavramlarını hikâyelerle öğrenen öğrenciler, ünite sonu sınavında daha yüksek puanlar almışlardır. Tutum puanlarında anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, uygulama süresinin tutum değişikliği için yeterli olmamasına bağlanabilir.

Karakoyun (2014), BÖTE bölümünde öğrenim gören lisans 4. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. Evvela öğretmen adaylarına dijital hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiş, ardından öğretmen adaylarından staj kapsamında ortaokul öğrencilerine bu yöntemle ders vermeleri istenmiştir. Her bir öğretmen adayı, yaklaşık 45 öğrenciye dijital hikâye anlatıcılığıyla eğitim vermiştir. Son aşamada, öğretmen adaylarının yöntem, etki düzeyi, öğrenci tepkileri konularında görüşleri alınmıştır. BÖTE öğretmeni adayları, bu yöntemle dair olumlu izlenimlerini belirtmişlerdir. Ayrıca ortaokul öğrencileri de dijital hikâye anlatıcılığıyla işlenen derslerden memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir.

8. sınıfta okumakta olan öğrencilerle çalışan Özdemir (2015), hikâye anlatıcılığını kullanımının öğrencilerin İngilizce kelime hazinesine etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, deney grubuna hikâye anlatıcılığı ve rol canlandırma tekniğiyle ders işlerken kontrol grubunda farklı bir uygulama yapmamıştır. Ön-testlerde birbirine çok yakın puanlar alan deney ve kontrol grubu öğrencileri, son-testte farklı bir görüntü sergilemiştir. Hatta geç son-test yapılarak öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri hatırlama düzeyleri ölçülmüştür. Hikâye anlatıcılığı ve rol canlandırma uygulamaları, deney grubu öğrencilerin kelime bilgisini kontrol grubuna nazaran kayda değer biçimde geliştirmiştir.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7. sınıf öğrencilerinin konuşma performanslarını artırmak isteyen Bozkurt (2019), öğrencilere iletişim tekniği olarak

rol yapma ve hikâye anlatma becerilerini edindirmeye çalışmıştır. Beş hafta süren uygulama aşamasında bir sınıfa rol yapma, diğer sınıfa ise hikâye anlatma eğitimi verilmiştir. Konuşma performansını ölçmek için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere birer resim gösterilerek resimle alakalı duygu ve düşüncelerini sözel olarak İngilizce ifade etmeleri istenmiştir. Yabancı dilde iletişim kaygı ölçeklerinin de kullanıldığı bu çalışma verileri, her iki grupta da konuşma performansı açısından gelişme olduğunu, hikâye anlatma eğitimi alan grubun daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Grup üyelerinin İngilizce konuşma kaygı ve istekleri süreç boyunca çok değişikliğe uğramamıştır. Bu durumun uygulama süresinin kısalığıyla alakalı olduğu düşünülmektedir.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle çalışan Çelebi-Esmer (2019), eylem araştırması olarak tasarladığı çalışmada 9 katılımcıyı dâhil ederek hikâye anlatıcılığı yöntemiyle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrenciler hikâye dinledikten sonra hikâye anlatma ve yazma etkinlikleri yapmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede hikâye anlatıcılığının rolünü araştıran Çelebi-Esmer ve Ateş (2021), Ankara’da üçüncü sınıfta okuyan dokuz öğrenci ile eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Öğrencilere 48 saatlik yoğunlaştırılmış bir hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiş, uygulama öncesi, esnası ve sonrasında öğrencilerin dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerileri ölçülmüştür. Araştırma sonunda, hikâye anlatıcılığı eğitiminin öğrencilerin yazma, konuşma ve dinleme becerilerine olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Dikkate değer bir diğer sonuç, eğitimden sonra öğrencilerin yazılı ve sözlü metin üretimlerinde hikâye unsurlarına sıkça yer vermesidir. Yani öğrenciler, iki gün gibi kısa süren uygulamanın ardından kendilerini yazılı veya sözlü biçimde ifade ederken hikâyeler kullanmaya başlamışlardır.

Orta Karadeniz bölgesinde yaşayan 5. sınıf öğrencilerine 5 hafta boyunca masal etkinlikleri düzenleyen Gazioğlu (2021), verdiği eğitimi çoklu duygusal modele göre inşa etmiştir. Araştırma kapsamında 13 öğrenciye eğitim verilirken bu öğrencilerin velileri de sürece dâhil edilmiştir. Eğitim esnasında öğrenci ve velilerin sıkılmadıkları ve etkinliklerden keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Eğitim sonrasında öğrenci ve velilerin masal etkinliklerinden memnun kaldıkları ve masal dinlemeye ilişkin

tutumlarının olumlu etkilendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin masallarda geçen olay örgülerini başarılı bir şekilde hatırladıkları saptanmıştır.

Kayseri’de 6. sınıfta okuyan 52 ortaokul öğrencisiyle çalışan Akın (2021), İngilizce dersi kapsamında belirlenen 10 kök değerle alakalı İngilizce hikâyeler hazırlamıştır. Deneysel olarak tasarlanan araştırmada kontrol grubu öğrencileri bu hikâyeleri okuyarak metin altı soruları cevaplandırmıştır. Deney grubunda ise öğretmen, çevrimiçi ortamda hikâyeleri hikâye anlatıcılığı ile işlemiştir. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan testlerle öğrencilerin 10 kök değere dair tutumları ölçülmüştür. Araştırma verileri, son testte deney grubu puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ön test ile son test arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmacı, değer aktarımında hikâye anlatıcılığının hikâye okutmaya nazaran daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Uşak ilinde ortaokul düzeyinde 6. sınıfta okumakta olan 10 öğrenciye hikâye anlatma eğitimi veren Doğan (2022), eğitimin hazırlıksız konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak dereceli puanlama anahtarı, gözlem formu, konuşma becerisi tutum ölçeği, video kaydı ve görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisinin geliştiği saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, beden dili unsurlarını daha iyi kullanmaya başladıklarını, konuşma korkularını aştıklarını, kendilerini daha rahat ifade ettiklerini ve özgüvenlerini yükselttiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve veli görüşleri de bu bulguları desteklemektedir.

Kayseri’de Yabancı Diller Yüksekokulu’na kayıtlı 16 üniversite öğrencisiyle çalışan Salar (2024), İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin öğrencilere verdiği eğitimde İngilizce hikâyeler anlatmıştır. Çalışma sonunda üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusundaki motivasyonlarının arttığı ve yabancı dil becerilerinin geliştiği kaydedilmiştir. Hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin yabancı dili öğrenme sürecini kolaylaştırmıştır.

Kurt (2024), kanser teşhisi konmuş, yaşları 4 ile 10 arasında değişen 39 çocukla yaptığı çalışmada katılımcılara umut değerini işleyen bir hikâye anlatılmıştır. Hastanede tedavi gören bir çocuğun hayatını konu edinen hikâye hem kitaptan okunmuş hem de dijitalden dinlenerek tekrar edilmiştir. 2 günlük uygulamanın

ardından çocukların kaygı düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Birçok alanda olduğu gibi kanserli çocukların tedavi sürecinde de kaygı düşürücü bir unsur olarak hikâye anlatıcılığının kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.10.2. Hikâye Anlatıcılığıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bir diğer çalışma, okul öncesi seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Isbell ve diğerleri (2004), 3-5 yaş aralığındaki toplam 48 çocukla yürüttükleri çalışmalarında katılımcıları deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmıştır. Deney grubunda hikâye anlatıcılığı ile konular işlenirken kontrol grubunda kitaptaki hikâyeler öğretmen tarafından okunmuştur. Uygulanan farklı yöntemlerin dilsel gelişime etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışma verileri, deney ve kontrol grubu katılımcılarının ana dili gelişimleri açısından anlamlı bir farklılık sergilemediğini göstermektedir. Öte yandan anlatılan hikâyeleri kavrama ve tekrar etmede deney grubundaki çocukların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla hikâyelerin bir metne bağlı kalınmadan, daha fazla göz teması kurarak, beden dili unsurlarının yardımıyla aktarılması, çocuklar tarafından anlaşılmasını ve akılda kalmasını sağlamıştır.

Kolombiya’da 17-35 yaş arasındaki toplam 15 bireyle çalışan Vecino (2006), hikâye anlatıcılığının dil öğrenme ve edebiyata ilgi alanındaki etkilerini incelemiştir. Tek grubun bulunduğu çalışmada 6 hafta boyunca toplam 14 saat verilen eğitim, hikâye anlatıcılığı yöntemiyle işlenmiş, derslerde anlatılan hikâyelerin ardından etkinlikler yapılmıştır. Araştırma verileri, video kayıt, araştırmacı günlükleri, anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerden daha fazla keyif aldığı, dilbilgisi, kelime bilgisi ve konuşma alanlarında gelişim gösterdikleri saptanmıştır.

Hikâye anlatıcılığı ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada Commeyras ve Hu (2008), 5 yaşındaki çocukların İngilizce ve Çinceyi öğrenirken hikâye anlatıcılığının etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Yazısız ve resimli hikâye kitapları aracılığıyla 10 hafta boyunca hikâye anlatıcılığı suretiyle verilen eğitim sonunda Çinli çocukların ana dillerinde ve İngiliz dilinde cümle kurma, harf üretme ve işaretleme başlıkları altında gelişim gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Mısır’da engelli bireylerle yürütülen bir çalışmaya (Sadik, 2008) 13-15 yaş aralığındaki toplam 45 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilere verilen hikâye anlatıcılığı eğitiminin ardından onlardan Matematik, Fizik, İngilizce, Tarih gibi farklı derslerin

konularına dair dijital hikâyeler anlatmaları istenmiştir. Ortaya çıkan 65 hikâye, öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların sürece dair görüşleri de alınmıştır. Engelli bireylerin eğitime olumlu katkısının olduğu belirtilen dijital hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin başarılı ve etkileyici hikâyeler oluşturmalarına zemin hazırlamıştır.

Hikâye okuma ve anlatmanın dil bilgisi öğrenmedeki etkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen Koetz (2009), iki farklı lisede yürüttüğü çalışmada deney grubu öğrencilerine yeni kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını hikâye okutarak ve anlattırarak öğretirken kontrol grubu öğrencilerine kelime ve kuralları düz anlatım yöntemiyle aktarmıştır. Yabancı dil olarak İspanyolca öğrenmekte olan lise öğrencilerine bir dönem boyunca bu uygulama ile ders verilmiştir. Toplam 170 öğrencinin yer aldığı çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin yeni kelime ve dilbilgisi kurallarını daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı (Koetz, 2009), buradan hareketle yabancı dil öğretiminde kelime ve dilbilgisi kurallarının öğretiminde ezbercilik yerine hikâyeler kullanılarak sezdirme tekniğinin etkili olduğunu, öğrencilerin kural ve kelimeleri bağlam içinde görerek daha iyi kavradığını belirtmektedir.

Sadece hikâye dinlemek değil aynı zamanda hikâye anlatmak da anlama becerilerine destek olmaktadır. Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada Lin (2010), toplam 126 üniversite öğrencisini deney ve kontrol gruplarına ayırarak her iki gruba da hikâyeler anlatmış, deney grubunda ek olarak katılımcıların dinledikleri hikâyeyi tekrarlamalarını sağlamıştır. Dinledikleri hikâyeyi birbirlerine anlatan üniversite öğrencilerinin hikâyeyi, kontrol grubundaki arkadaşlarına nazaran daha iyi anladığı görülmüştür. Buradan hareketle hikâye anlatmanın anlama, öğrenme ve bellek kapasitesi güçlendirme anlamında yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liseli gençlerle çalışma yürüten Skhela (2010), 37'si deney, 37'si kontrol grubunda olmak üzere toplam 74 Gazzeli lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında hikâye anlatıcılığı kullanılan ders tasarımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney grubunda dersler hikâye anlatıcılığıyla işlenirken kontrol grubunda bu yöntemden yararlanılmamıştır. Son testte deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama test puanları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Deney grubundaki öğrenciler hikâyenin devamını tahmin etme, ana fikri bulma, karakterleri analiz etme ve yaşananları özetleme alanlarında daha başarılı olmuşlardır. Araştırmacı, öğretmenlerin hikâye anlatıcılığından

yararlanması durumunda öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişeceğini belirterek öğretmenlere tüm eğitim ortamlarında hikâye anlatıcılığını kullanmayı önermektedir.

Yabancı dil öğretiminde hikâye metnlerinin dil becerilerine etkisini ölçmeyi amaçlayan ve Malezya’da yapılan bir çalışmada (Mokhtar vd., 2011) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerine 14 hafta boyunca toplam 800 sayfa İngilizce hikâyeler okutulmuştur. Okumalar sonunda öğrenciler gruplar hâlinde çalışma yaparak okudukları hikâye metnlerini sunum hâline getirerek birbirlerine sunmuşlardır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan test verilerine göre öğrencilerin kelime hazinesinin geliştiği, hikâyeyi kavrayıp hatırlama alanlarında gelişme kaydettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin iletişim becerisi artış kaydedildiği, günlük yaşamlarında İngilizceyi yazılı ve sözlü olarak kullanmaktan çekinmedikleri görülmüştür.

Güney Afrika’daki lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Pieterce ve Quiling, 2011) katılımcılar 4 gruba bölünmüştür. İlk grup kontrol grubudur, ikinci gruba daha önceden belirlenen bir konuya dair internetten videolar seyrettirilmiştir, üçüncü grup hem internet videolarını hem de arkadaşlarının konuyla ilgili hazırladıkları videoları izlemiştir, dördüncü grup katılımcıları ise konuyla ilgili kendileri video hazırlamış, internetten paylaşmış ve birbirlerinin videolarına yorumlar yapmıştır. Süreç sonunda tüm grupların katılımcılarına ergenlik ve güncel dünya problemleriyle ilgili sorular yöneltilmiştir. İlk gruptakiler sorulara cevap verirken zorlanmış, ikinci gruptakiler konulara farklı bir bakış açısıyla bakabildiklerini ifade etmiş, üçüncü gruptakiler empati becerilerinin geliştiğini belirtmiş, dördüncü gruptakiler ise kendi duygularının daha iyi keşfettiklerini, grup çalışması sayesinde hikâye yazım aşamasında sorunlara çözümler üretebildiklerini söylemişlerdir. Araştırmanın nitel ve nicel verilerine göre dört grup arasında en başarılı grup, dördüncü grup olmuştur.

İtalya’da 2006 yılında başlatılan ve 2011 yılına kadar devam ettirilen bir proje (Blas ve Paolini, 2012) kapsamında 4-18 yaş aralığında, yani anaokulundan lise son sınıfa kadar toplam 17000 öğrenci projeye dâhil edilerek çok geniş bir veri seti üzerinde çalışılmıştır. Dijital hikâye anlatıcılığının etkileri üzerine yoğunlaşan proje için “1001 Hikâye” adında özel olarak bir hikâye oluşturma aracı geliştirilmiştir. Farklı sınıf seviyelerinden öğrenciler bu aracı kullanarak çeşitli zaman dilimlerinde bireysel ve toplu çalışmalar yaparak dijital ortamda hikâyeler yazmışlardır. Teknik aksaklıkların önüne geçmek amacıyla uygulama; bilgisayar, tablet ve cep telefonu gibi

farklı araçlarla uyumlu çalışacak şekilde tasarlanmıştır. Bu 5 yıllık sürecin sonunda öğrencilere anketler uygulanmış, öğretmenlerle çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Verilerden hareketle hikâye anlatıcılığı aracının öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve konuların akılda kalıcılığını artırdığı, eleştirel düşünmeyi desteklediği ve takım hâlinde çalışma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Hem öğretmen hem de öğrenciler bu yöntemin eğitim süreci üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu belirtmişlerdir.

Kanada’da yapılan ve 2 yıl süren uzun soluklu bir çalışmada (Campbell, 2012) ortaokul düzeyindeki 24 öğrenciyle dil ve edebiyat dersleri, dijital hikâye anlatıcılığı yöntemiyle işlenmiştir. Öğrencilerin de kendi hikâyelerini oluşturması istenmiştir. Süreç ve sonuç odaklı ölçme işlemleri uygulanmıştır. Öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda daha başarılı oldukları, yazma eyleminden keyif almaya başladıkları, gittikçe daha uzun metinler kaleme aldıkları, kendilerini ve arkadaşlarını iyi birer yazar olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Koreli ilkokul öğrencileriyle çalışan Moon ve Meang (2012), dördüncü sınıfta okumakta olan toplam 40 öğrenciyi ikiye ayırarak bir kısmına hikâye anlatıcılığı uygulamaları yaptırmış, diğer kısmının ise hikâyeleri şarkı hâline getirmelerini sağlamışlardır. 10 hafta devam eden çalışma sonucunda iki grubun da okuduğunu anlama alanında gelişme kaydettiği görülmüştür. İki grup arasında büyük bir fark tespit edilemese de hikâye anlatıcılığı grubu az bir farkla daha başarılı bulunmuştur. Çalışmanın İngilizce öğretimi sürecinde kullanıldığı göz önünde tutulmalıdır. Ayrıca şarkı grubunda hikâyeye uygun ritim ve melodi bulmak öğrencileri zorlamıştır. Öte yandan öğrencilerin tamamının İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve motive oldukları not edilmiştir.

Psikolojik rehberlik sahasında yapılan bir çalışmada (Willis vd., 2014), kendilerine HIV tanısı konmuş 18-22 yaş aralığındaki toplam 12 genç hastaya hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiş, ardından hastalardan kendi hikâyelerini dijital ortamda oluşturmaları istenmiştir. Konu sınırlaması olmaksızın hastalar kendi hikâyelerini tasarlayarak film hâline getirmiş, birbirlerine sunmuşlardır. Katılımcılar, yaşadıkları sorunları hikâyelerle anlatmak suretiyle psikolojik olarak rahatladıklarını, kendileriyle benzer sorunlar yaşayan insanların hikâyelerini dinleyerek rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle hikâye anlatıcılığının psikolojik rehberlik sürecine ve hasta psikolojisine pozitif etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hemmati ve diğerkleri (2015) tarafından İran’da yapılan bir çalışmada toplam 99 İranlı ğrenci 3 gruba ayrılarak ilk grupta hikâye anlatıcılığı, ikinci grupta sesli okuma tekniğı, üçüncü grupta ise ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri kullanılmıştır. İngilizce ğretimi sınıflarında yapılan uygulamalardan sonra öğrencilere dinledikleri metne dair sorular sorulmuş, farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisine etkisi tespit edilmek istenmiştir. Çalışma verileri, hikâye anlatıcılığı ile ders işlenen sınıflarda öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının diğerk iki gruba kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Hikâye anlatıcılığıyla konuşma becerisi arasındaki alakayı irdeleyen As (2016), Endonezya’nın Ae bölgesinde okuyan 8. sınıf öğrencilerine yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ders kapsamında hikâyeler anlattıktan sonra öğrencilerden hikâyeler anlatmalarını istemiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin konuşma becerisi akıcılık, doğruluk anlaşılabilirlik boyutları açısından incelenmiştir. Çalışma sonunda İngilizce konuşma becerisinde kayda değerk bir artış olduğu tespit edilirken öğrencilerin büyük bir bölümü İngilizce derslerinde hikâye anlatıcılığı yönteminin kullanımından memnuniyet duyduklarını ve bu sayede İngilizce konuşma becerilerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir.

Nepal’deki 11. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada Sharma (2018), 25 ğrenciye İngilizce derslerinde hikâye anlatıcılığı eğitimi vermiş, ardından diğerk çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin işbirliği içinde hikâyeler oluşturup söylemelerini sağlamıştır. Bireysel hikâye anlatıcılığından ziyade işbirlikçi hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılmıştır. Ön-test ve son-testlerin kullanıldığı çalışmada ayrıca hikâye anlatma yarışmalar düzenlenerek öğrenciler motive edilmiştir. 2 hafta gibi kısa bir sürenin sonunda öğrenciler anlama, dil bilgisi, kelime hazinesi ve akıcı konuşma alanlarında daha iyi bir performans gösterirken derse karşı daha heyecanlı ve istekli oldukları gözlenmiştir.

Yaratıcı düşünme becerisi, oyun zekâsı, hikâye anlatma becerisi diğerk dil becerileri arasında bir bağlantı olup olmadığını araştıran Holmes ve diğerkleri (2019), 56 anaokulu öğrencisini dâhil ettiğı çalışmasında çocuklara araştırma süresince oyun, hikâye anlatma, resim çizme, yaratıcı uygulamalar gibi etkinlikler yaptırmıştır. Süreçte hikâye anlatıcılığı esnasında başarılı olan çocuklar çizim ve boyama esnasında da hevesli oldukları görölmüştür. Ayrıca kurdukları evcilik oyununda ayrıntılı hikâyeler anlatan çocukların yaratıcı düşünme testlerinde yüksek puanlar aldığı görölmüştür.

Etkinlikler sonunda oyun oynama, hikâye oluşturma, resim çizme ve dil becerileri arasında bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre bu beceriler birbirini destekler nitelikte olup birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Holmes ve diğerleri (2019); oyun, dil, yaratıcılık ve hikâye anlatıcılığının birbirini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Zaid ve Sarjiyati (2019), araştırmalarında lise son sınıfta okumakta olan 33 öğrencinin yabancı dil (İngilizce) konuşma becerilerini geliştirmek için hikâye anlatıcılığından yararlanmışlardır. Araştırmanın başlangıç aşamasında öğrencilerin konuşma becerisinde istenen ve beklenen artışın gerçekleşmemesini araştırmacılar öğretmenlerin geribildirim vermemesine bağlayan araştırmacılar, uygulamada yapılan iyileştirmelerden sonra öğrencilerin telaffuz ve anlatımda akıcılığı sağladıkları, çok daha rahat bir biçimde konuşmaya başladıklarını gözlemlemişlerdir. Araştırma sonuçları, yabancı dil düzeyinin düşük olmasını dikkate almadan duygu ve düşüncelerini hikâyelerle dile getirmeyi öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinde ilerleme kaydettiğini ortaya çıkarmıştır. Ek olarak hikâye anlatıcılığı yöntemini kullanacak öğretmenlerin süreç boyunca öğrencileri dikkatle gözlemleyerek onlara geribildirim vermeleri gerektiği hususu, bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan biridir.

Halimah ve diğerleri (2020), yaptıkları eylem araştırmasında anaokulu öğrencileriyle çalışarak hikâyeler ve kuklalar aracılığıyla karakter eğitimi vermeyi amaçlamışlardır. Bir eğitim dönemi boyunca haftada dört gün gibi yoğun bir süreçte kuklalar kullanılarak çocuklara hikâyeler anlatılmış, karakter inşası için onlara belirli değerler kazandırılmak istenmiştir. Toplam 12 çocuğun bulunduğu araştırmada 2 anaokulu öğretmeninden destek alınarak kukla şovları yapılmıştır. Bu süreç, sınıf dışı etkinlik ve oyunlarla da desteklenmiştir. Araştırma verileri, kukla kullanımı ve hikâye anlatıcılığı sayesinde anaokulu öğrencilerinin karakter gelişiminin desteklendiğini göstermiştir. Hikâyeler ve kuklalar, çocukların derse karşı ilgi ve isteklerini artırmıştır. Hikâyeler aracılığıyla öğrencilerin hayal güçleri ve yaratıcılık düzeylerinde de gelişme saptanmıştır.

Lenhart ve diğerleri (2020), yaptıkları çalışmada farklı biçimdeki hikâye anlatıcılığı uygulamalarının anaokulu öğrencilerinin dinlediğini/izlediğini anlama ve kelime öğrenmesine etkisini incelemişlerdir. 4-6 yaş grubunda bulunan toplam 60 öğrenci, dört farklı gruba bölünerek gruplara sırasıyla canlı bir şekilde hikâye

anlatıcılığı, sesli okuma, kayıttan sözlü hikâyeyi dinleme ve kayıttan sesli okumayı dinleme çalışması yapılmıştır. Her grupta farklı bir çalışma yapıldığından hikâye anlatıcılığının hangi biçiminin öğrencilere kelime öğretimi ve anlama becerileri açısından daha faydalı olduğu açığa çıkarılmak istenmiştir. Araştırmada en etkili yöntemin canlı hikâye anlatıcılığı olduğu ortaya çıkmıştır.



### 3. YÖNTEM

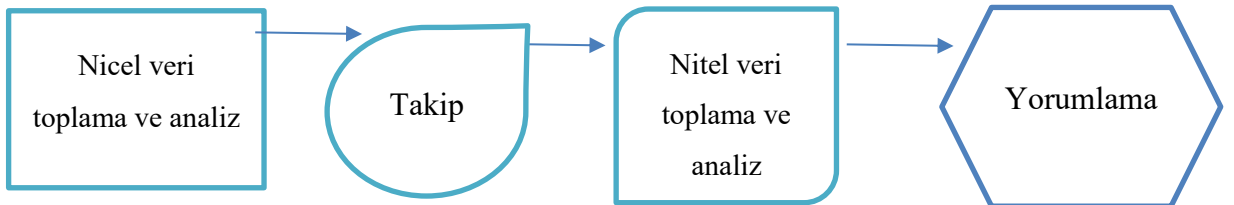
Bu bölümde araştırmanın modeli, uygulama aşamaları, araştırmacının rolü, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiziyle alakalı bilgiler ilgili alt başlıklar altında verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2006), bu yöntemin bir araştırma içerisinde nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini kapsadığını belirtir. Karma yöntem, bilimsel araştırma yöntemleri içinde nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını bir araya getirmesi bakımından önemli görülmektedir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması, bu yöntemlerin ayrı ayrı kullanılmasından daha güçlü sonuçların elde edilmesini sağlar (Creswell, 2012, s. 20). Bu yüzden araştırmalarını muhkem kılmak isteyen araştırmacılara karma yöntemle çalışmaları salık verilmektedir.

Karma çalışmalarda araştırmanın yararına olacak şekilde nitel ve nicel yöntemleri peş peşe veya eş zamanlı kullanmak mümkündür. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmada öncelikle hikâye anlatıcılığının konuşma becerisine ve kaygısına etkisi olup olmadığını saptamak, ardından varsa bu etkiyi açıklamak maksadıyla sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı desen olarak da anılan bu desende öncelikle nicel veri toplama tekniklerinden, akabinde nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Böylece nicelde elde edilen veriler nitel veriler ışığında açıklanabilmekte, nicel verilerin doğrulama ve izahı nitel verilerle yapılabilmekte ve daha derinlikli çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir. Sıralı açıklayıcı desene ait şekil aşağıda yer almaktadır.

**Şekil 1. Araştırma Deseni**



*Kaynak: Cresswell ve Plano Clark, 2007, s. 14*

Araştırma kapsamında önce deneysel işlem yapılmıştır. Buradan elde edilen veriler araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Deneysel desen, araştırmacının doğrudan doğruya kontrolü altında gelişen ve hedeflenen verilerin gözlenmesine dayanan bir araştırma modelidir (Karasar, 2014). Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki sistemli etkileri daha net gözlemlenebilir, olaylar ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkisi açığa çıkartılmış olur (Fraenkel vd., 2012). Güvenirliği yüksek olan bu çalışmalar, bilimsel çalışmalar arasında kesinlik olarak en net sonuçların elde edildiği araştırmalar olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Deneysel çalışmalar araştırmacı için bir karşılaştırma imkânı vermekte, bu durum daha kesin yorumlara imkân tanımaktadır.

Araştırmada ön test-son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen seçilmiştir. Yarı deneysel desenlerde atamalar rastgele yapılmaz, hâlihazırda ayrılmış gruplar eşleştirilerek işlem yapılır (Büyüköztürk, vd., 2013). Gerçek deneysel desen kadar iyi sonuçlar vermese de yarı deneysel desen, deneysel çalışmaların gücünü yansıtmaktadır (Karasar, 2014). Rastgele atamanın yapılamayacağı durumlarda yarı deneysel desenin kullanılabileceği belirtilmiştir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada tercih edilen desen aşağıda tablo olarak verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü**

| Grup | Ön Test | İşlem | Son Test |
|------|---------|-------|----------|
| D    | T1-T2   | X     | T1-T2    |
| K    | T1-T2   | -     | T1-T2    |

Yukarıdaki tabloda D, deney grubunu, G, kontrol grubunu, T1 ve T2, her iki gruba uygulanan ön test ve son testleri ifade ederken X, sadece deney grubuna verilen hikâye anlatıcılığı eğitimine tekabül etmektedir. Buradan da anlaşılabileceği üzere araştırmanın katılımcılarını oluşturan deney ve kontrol gruplarına çalışma öncesinde Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği (Sevim, 2012) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Öğretmeni Adayları İçin Konuşma Becerisi Gözlem Formu olmak üzere iki farklı ölçme aracı ön test olarak yapılmıştır. Çalışma sonunda ise yine iki ölçme aracı, her iki gruba son test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki eğitim, geleneksel diye tabir edilen, süregelen eğitimle devam ettirilirken deney grubuna deneysel işlem uygulanmıştır. Bu kapsamda deney grubundaki Türkçe öğretmeni adaylarına hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiştir.

Eğitimin ardından deney grubu katılımcılarından gönüllü olanlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Öğretmeni Adayları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla gönüllü katılımcılara, kendilerine verilen hikâye anlatıcılığı eğitiminin etkisine dair görüş ve değerlendirmeleri sorulmuştur. Bu aşama, araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel araştırma, nitel veri toplama araçlarıyla beslenen, olgu ve olayların doğal ortamında gözlemlendiği, verilerin bütüncül bir şekilde nitel tekniklerle çözümlendiği çalışmalardır (Creswell, 2012). Görüşme formları, bireylerin fikir, inanç, tutum, eleştiri ve duygularını kavrayabilmenin etkili yöntemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Böylelikle deney grubunda bulunan katılımcıların uygulamaya dair düşünceleri, uygulamanın güçlü ve zayıf yönleriyle bu eğitimin kişisel ve mesleki hayatlarına etkisine ilişkin fikirlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 2. Araştırmanın Değişkenleri**

| <b>Değişken Türü</b> | <b>Değişken Adı</b>         |
|----------------------|-----------------------------|
| Bağımsız             | Hikâye anlatıcılığı eğitimi |
| Bağımlı              | Konuşma kaygısı             |
|                      | Konuşma becerisi            |

Mevcut araştırmada, hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ve kaygılarına etkileri ortaya çıkarılmak istenmektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak hikâye anlatıcılığı, çalışmada bağımsız değişken olarak alınırken Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı ve konuşma becerisi çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

### **3.2. Araştırmanın Uygulama Aşamaları**

Araştırmanın uygulama basamağına geçmeden önce Yıldız Teknik Üniversitesi'ne başvuru yapılarak gerekli etik izinler alınmıştır. Etik İzin onayı ekler kısmında yer almaktadır (Ek-5). Etik izninin alınmasında sonra Türkçe Eğitimi bölüm başkanlığıyla görüşülerek sözlü izinler alınmıştır.

Araştırmanın süresinin bir eğitim-öğretim dönemi (14 hafta) olması, katılımcıların kendilerini rahatça ifade etmesine olanak tanımıştır. Böylece katılımcılar üzerindeki başlangıç (Howthorne) etkisi kalkmış, katılımcılar daha doğal hareket etmişlerdir. Howthorne etkisi, bilimsel çalışmaya katılan bireylerin izlendiklerini ve gözlemlendiklerini bilmeleri sonucu olandan farklı davranmasıdır (Crewsell, 2006). Bu etkinin çalışmayı olumsuz etkilemesini engellemek için araştırmacıların katılımcı bireylerle uzun zaman geçirmesi önerilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu bakımdan uygulama süresinin 14 hafta olması çalışmanın etkili olması adına olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca süre, konuşma becerisi ve kaygıda değişiklik meydana gelmesi için yeterlidir.

Konuşma becerisi gözlem formu doldurulurken güvenilirliği yakalamak adına 2 alan uzmanından destek istenmiştir. Katılımcıların konuşmalarını yaptığı esnada sınıfta hazır bulunan uzmanlar, araştırmacıdan bağımsız olarak formları doldurmuştur. Böylece 3 ayrı kodlayıcıya yer verilmiştir. Ardından puanlamaların aralarındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında uyum yüzdesinin 0,70 üstünde çıkması üzerine kodlayıcıların puan ortalamaları kabul edilmiştir (Creswell, 2012).

Verilerin toplanması esnasında katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmesi ve performans kaygısı taşımaması adına herhangi bir ses veya kayıt cihazı kullanılmamıştır.

### **3.2.1. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Alınan Önlemler**

Araştırmanın yürütüldüğü deney grubunda dersin seçmeli olması, öğrencilerin motivasyonunun düşük olmasına sebebiyet vermektedir. Hikâye anlatıcılığının günlük hayatta ve öğretmenlik yaşamında ne kadar önemli olduğu anlatılmak suretiyle bu güçlük aşılmıştır.

Deney grubunda hastalık ve diğer sebeplerle derse katılmayan öğrencilerin eksiklerini tamamlaması adına derste kullanılan sunumlar haftalık olarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Kuram ve uygulamaların eşzamanlı yürütüldüğü derslere öğrencilerin katılım göstermesi beklenmiş, düzenli yoklama alınarak devam zorunluluğu sağlanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin bazıları uygulamalara katılmakta isteksiz davranmıştır. Onlara Türkçe öğretmeni adayı olarak konuşma alanındaki eksiklerini

görme ve 3 alan uzmanından geri bildirim alma fırsatı bulunduğu belirtilmiş, öğrenciler çalışmaya isteklendirilmiştir.

### 3.3. Araştırmacının Rolü

Bilimsel çalışmalarda araştırmacının arka plan bilgisi önemli bir yere sahiptir. Başta nitel araştırmalar olmak üzere her türlü bilimsel çalışmada araştırmacının araştırma yaptığı sahaya dair güçlü bir arka plan bilgisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Creswell, 2012; Ramazan, 2021; Toker, 2022). Araştırmayı gerçekleştirecek bireylerin alan hakkında bilgi ve farkındalıklarının yüksek olması çalışmanın niteliğine katkı sunmaktadır. Bu bağlamda işbu araştırmayı gerçekleştiren kişinin arka plan bilgisinden bahsetmek yerinde olacaktır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin özellikle 2000’li yıllardan önce sözlü kültür bakımından büyük bir zenginliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Öz, 2003). Araştırmacı, 1990’lı yıllarda Güneydoğu Anadolu’nun kırsal yerleşimlerinde geçen çocukluk döneminde aile büyükleri ve yakın çevresinden dinlediği kıssalar dolayısıyla taşrada hâlâ canlı olan hikâye anlatıcılığı geleneğini tanımış ve bu alana merak duyarak büyümüştür. Özellikle dedesinin Arapça orijinalinden okuyup anlattığı 1001 Gece Masalları, araştırmacının zihninde esaslı bir yer tutmuştur.

Araştırmacının arka planını güçlendirmek adına önemli görülen kitaplar okunmuş, çeşitli çevrim içi kurslara katılım sağlanmıştır. Takip edilen kurslar aşağıda tablo hâlinde verilmiştir.

**Tablo 3. Alınan Hikâye Anlatıcılığı Kursları**

| Platform | Alınan Eğitim                                                                                                      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Udemy    | How To Be A Great Storyteller (Nasıl Harika Bir Hikâye Anlatıcısı Olunur?)                                         |
| Udemy    | LIFT Your Storytelling To Improve Your Public Speaking (Hitabetini Geliştirmek İçin Hikâye Anlatıcılığını Yükselt) |
| Udemy    | Learning About The Magic of Story Telling in Teaching (Öğretimde Hikâye Anlatıcılığının Sırrı)                     |
| Udemy    | Master the 5 Key Elements of Story (Hikâyenin 5 Temel Unsurunda Uzmanlaş)                                          |

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere araştırmacının alana hâkimiyetini pekiştirmek için birçok çevrimiçi kursa katılım sağlanmıştır. Kurs katılımlarına ilişkin ekran görüntüsü ek olarak yer almaktadır (Ek-6). Bu kurslarda tutulan notlar, eğitimi modülünün şekillendirilmesinde kullanılmıştır. Buna ek olarak hikâye anlatıcılığı alanında çalışmalar yapan ve aktif olarak hikâye anlatıcısı konumunda olan 10 uzman ile görüşülmüştür. Görüşülen kişiler, çeşitli kurum ve kuruluşlar bünyesinde görev yapan akademisyen, şair, yazar, sanatçı ve eğitimcilerden oluşmaktadır. Bu görüşmeler esnasında uzmanların görüşleri not edilerek araştırmada uzmanların görüş, öneri ve yönlendirmelerinden istifade edilmiştir. Hikâye anlatıcılığı sahasında araştırmacı veya icracı olarak görev yapan kişilerle yapılan görüşmeler, mevcut araştırmanın teorik temellerinin daha sağlam atılmasını ve uygulama aşamasının daha nitelikli geçmesini sağlayarak çalışmaya büyük katkıda bulunmuştur.

### 3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Hikâye anlatıcılığı eğitiminin verildiği çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim sezonunun güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney grubunu, lisans programının 4. yılında bulunan Ses Eğitimi ve Diksiyon dersini seçen 33 öğrenci oluştururken kontrol grubunu, Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri dersini seçen 27 öğrenci teşkil etmektedir. Çalışma grubuna dair demografik bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4. Çalışma Grubu Demografik Bilgileri**

| Grup    | Kadın | Erkek | Toplam |
|---------|-------|-------|--------|
| Deney   | 26    | 7     | 33     |
| Kontrol | 21    | 6     | 27     |

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere sayılar birbirine yakın olup deney grubundaki kadın katılımcı oranı %78 iken kontrol grubunda bu oran %77'dir. Bu bakımdan grupların cinsiyet dağılımı açısından dengeli bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, araştırmacının hâlihazırda görev yaptığı üniversiteden seçilmiştir. Buradaki maksat, araştırmacı için kolaylık ve pratikliği sağlayarak araştırma sürecinin işleyişini hızlandırmaktır. Böylece araştırmanın sağlıklı yürütülmesi ve sürecin dikkatle kontrol edilmesi de sağlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmelere, deney grubundan gönüllü 10 Türkçe öğretmeni aday katılmıştır. Bu katılımcılara dair kodlar şu şekildedir: TÖAD2, TÖAD4, TÖAD6, TÖAD8, TÖAD11, TÖAD15, TÖAD24, TÖAD29, TÖAD31.

### **3.5. Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel verilerinin toplanma süreci detaylarıyla birlikte başlıklar altında izah edilecektir.

#### **3.5.1. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verilerini toplamak için 3 farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Gözlem Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur. Kullanılan araçlar aşağıda alt başlıklar hâlinde verilerek açıklanmıştır.

##### **3.5.1.1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği**

Bu araştırmanın yapıldığı zaman diliminde, sadece Türkçe öğretmeni adayları için hazırlanan bir konuşma kaygısı ölçeği literatürde bulunmamaktadır. Bu sebeple öğretmen adayları için hazırlanan ölçekler incelenmiştir. Araştırmada, Sevim (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır (Ek-1). Ölçek sahibinden gerekli yazılı izinler e-posta yoluyla alınmıştır. İzne ilişkin e-postanın ekran görüntüsü ek olarak yer almaktadır (Ek-2).

Ölçek; Konuşmacı Odaklı Kaygı, Çevre Odaklı Kaygı ve Konuşma Psikolojisi olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Konuşmacı Odaklı Kaygı boyutunda 11, Çevre Odaklı Kaygı boyutunda 6, Konuşma Psikolojisi 3 olmak üzere toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin bütün önermeleri, konuşma kaygısını saptamaya yönelik

anlam bakımından olumsuz cümlelerden meydana gelmektedir. Ölçekte bireye sunulan seçenekler “1) Hiçbir zaman, 2) Çok az, 3) Bazen, 4) Çoğu zaman ve 5) Her zaman” şeklindedir. Her maddenin puanlaması aynı değerde olup bireyin ölçekten alabileceği asgari puan 20, azami puan ise 100’dür. Konuşmacı Odaklı Kaygı boyutunda konuşmacının kendisinden kaynaklanan kaygı unsurları sorgulanmaktadır. Çevre Odaklı Kaygı boyutunda ise telefonda, tartışma ortamında veya karşı cinsle konuşma gibi çevresel etmenlerden kaynaklanan ve bağlama göre değişebilen kaygı unsurları ele alınmaktadır. Konuşma Psikolojisi boyutunda ise bireyin ruhsal durumuna dair kaygı unsurlarını incelemektedir. Ölçek, eğitim fakültelerinin fen ve sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören 338 öğretmen adayı üzerinde yapılan çalışmalar neticesinde geliştirilmiştir. Bu bakımdan genel olarak öğretmenler için kullanım bakımından elverişli bir araçtır.

Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanması, bu ölçeğin kullanımında etkili olmuştur. Bu ölçeğin tercih edilmesindeki bir diğer husus, güvenilirlik katsayısının yüksek olmasıdır. Sevim (2012, s. 934) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin birinci alt boyutuna dair Cronbach Alfa değerinin “,89”, ikinci alt boyutuna dair Cronbach Alfa değerinin “,82”, üçüncü alt boyutuna dair Cronbach Alfa değerinin “,87” olmak üzere ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach Alfa değerinin “,912” olduğu görülmüştür. Bu yüksek değerler, söz konusu ölçme aracının ölçme işlemleri için rahatlıkla kullanılabilecek güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu ölçek, öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan diğer konuşma kaygısı ölçeklerinden daha yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahiptir. Yapılan hesaplamalarda kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlandığı, madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve iç tutarlılık yönünden de ölçeğin güvenilir olduğu ortaya çıkarılmıştır. Dolayısıyla bilimsel araştırma için bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Sevim (2012) tarafından geliştirilen ve yukarıda detayları aktarılan Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygı Ölçeği (ÖAYKKÖ), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının tespit edilmek istendiği birçok bilimsel çalışmada (Baki ve Karakuş, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; Sarıkaya, 2020; Şen, 2017; Temiz, 2015) ölçme aracı olarak kullanılmış ve etkili sonuçlar vermiştir. Bu durum, ölçeğin Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanmasında elverişli bir araç olduğuna dair bir gösterge olarak kabul edilebilir.

### 3.5.1.2. Konuşma Becerisi Gözlem Formu

Gözlem, sistemli veya gelişigüzel bir şekilde kişi, olay ve olguları inceleme sürecidir (Creswell, 2012). Tüm bilim dallarında kullanılan gözlem, aynı zamanda bilgi ulaşma yollarından biridir. Uygulama esnasında katılımcıların yaptıkları konuşmalara dair bir kanıya varabilmek için ölçme aracı olarak gözlem formu kullanılmıştır.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu (KBGF) geliştirilirken ulusal ve uluslararası literatür taranmış, konuşma becerisini ele alan ölçme araçları incelenmiştir. Ortaya çıkan madde havuzu, çalışmanın bağlamına uygun biçimde güncellenmiştir. Fazla maddeler elenmiş, bazı maddelerin kapsamı genişletilmiş, bazı maddelerin de sırası değiştirilmiştir. Türkçe Eğitimi alanında araştırmalarını sürdüren 5 bağımsız alan uzmanından görüş alınmış, uzman dönütleri dikkate alınarak forma son hâli verilmiştir. Formun en son hâli uzmanlara gönderilerek uzmanların nihai onayı alınmıştır. Böylelikle ölçme aracı son hâline erişmiştir. Bu işlemler ölçme aracının geçerliğine işaret etmektedir.

Toplam 26 maddeden oluşan formda Başlangıç, Sunum ve Kapanış olmak üzere 3 temel boyut yer almaktadır. Başlangıç boyutunda 2, Kapanış boyutunda 4, Sunum boyutunda ise 20 madde bulunmaktadır. Forma ekler kısmında yer verilmektedir (Ek-3).

Bu kapsamda 10 katılımcıyla çevrimiçi olarak gerçekleşen görüşmeler, ortalama birer sürer sürmüştür. Araştırmacı tarafından görüşmeler esnasında gerekli notlar alınmış, görüşme sonunda notlar katılımcıya gösterilerek eklemek, çıkarmak veya değiştirmek istediği hususlar olup olmadığı sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin elverişli olması dolayısıyla soruların çizdiği çerçevede katılımcıların görüş ve yorumlarını detaylandırmak amacıyla ek sorular sorulmuştur.

İkinci olarak araştırmacı tarafından hazırlanan konuşma becerisi gözlem formu kullanılmıştır. Alan yazın desteğiyle birçok soru yazılarak madde havuzu genişletilmiştir. Bir tür puanlama anahtarı olarak tasarlanan form; alan yazın taraması sonucu ortaya çıkan madde havuzundan oluşturulmuş, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş ve pilot uygulamayla desteklenmiştir. Yapılan pilot uygulamada formun anlaşılır ve kullanışlı olduğu saptanmıştır. Pilot uygulama

aşamasına katılan 3 alan uzmanı da bu yönde görüş belirtmişlerdir. Bunun üzerine formun araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

### 3.5.1.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kullanılan son veri toplama aracı, yine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Deney grubu katılımcılarına 14 hafta boyunca verilen hikâye anlatıcılığı eğitimi hakkındaki katılımcı görüşlerini saptayabilmek için form oluşturulmuştur. Bu formun hazırlanmasında diğer çalışmalarda kullanılan görüşme formları incelenmiş, çalışmanın bağlamına uygun olan ve amacına hizmet edecek sorular üzerinde durulmuştur. Belirlenen sorular, 5 alan uzmanının görüşleri alınarak güncellenmiştir. Uzman dönütleri doğrultusunda son hâlini alan formda toplam 7 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu forma da ekler kısmında yer verilmiştir (Ek-4).

### 3.5.2. Uygulama Süreci Basamakları

Karma modelde ve yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın verileri, 2023-2024 güz döneminde toplanmıştır. Her ne kadar gerekli hazırlıklar 2022-2023 eğitim yılında tamamlanmış olsa da 6 Şubat 2023 günü gerçekleşen ve ülkemizi derinden etkileyen depremlerin ardından uzaktan eğitime geçilmesi üzerine, araştırmacı tarafından verilecek eğitimin verimliliğinin temini için yüz yüze eğitimin gerekli olduğu kanaatine varılarak bahar dönemi uygulama yapılmamasına karar verilmiştir. Çalışmanın uygulama aşaması 14 hafta sürmüştür. Aynı dönem içerisinde araştırmacı tarafından hazırlanıp sunulan hikâye anlatıcılığı eğitimi, bir eğitim modülü biçiminde tasarlanmıştır. Bu eğitim modülünün oluşturulmasında alan yazının yanı sıra araştırmacılardan ve sahada aktif olarak hikâye anlatıcılığı sanatını icra eden kişilerden destek alınmıştır. Araştırma süresince görüşlerine başvuru alan kişilere dair bilgiler aşağıda tablo şeklinde yer almaktadır.

**Tablo 5. Hikâye Anlatıcılığı Eğitim Modülünün İçeriği**

| <b>Hafta</b> | <b>Ders İçeriği</b>                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Hafta     | Tanışma, ön testlerin uygulanması, ders hakkında genel bilgilendirme, uygulamanın haftalık detayları, ders izlencesi, öğrencilerden dönem içinde beklenenler, öğrencilerin sorularının cevaplandırılması, Oduncu ve Hattat Mehmet Efendi hikâyesi |

*Devamı*

|           |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2. Hafta  | Nefes egzersizleri, hikâye kavramı, hikâye anlatıcılığı, hikâye anlatıcılığı eğitiminin kişisel ve mesleki yaşama katkıları, misafir konuşmacı, şirketlerin pazarlama strateji olarak hikâye anlatıcılığını kullanmaları, örnek marka ve şirket hikâyeleri |
| 3. Hafta  | Hikâye anlatıcılığının geçmişteki ve günümüzdeki görünümü, hikâyenin bireysel ve toplumsal faydaları, Ergenekon destanı, İstanbul'un fetih hikâyesi, Fuat Sezgin ve Aziz Sancar'ın hayat hikâyeleri                                                        |
| 4. Hafta  | Hikâye anlatıcılığını farklı kılan hususlar, bu tekniğe dair özellikler, misafir konuşmacı, müzik alanında hikâye anlatıcılığı, müzik eserlerinin hikâyesi (Gamzedeyim Deva Bulamam, Ah Bir Ataş Ver, Drama Köprüsü, Ey Benim Bahtiyârim)                  |
| 5. Hafta  | Türk kültüründe hikâye anlatıcılığının yeri, hikâye anlatıcılarının zaman içindeki değişimi, âşıklık geleneği ve Anadolu'daki temsil durumu, son dönem meddahlarından Behçet Mahir tanıtımı                                                                |
| 6. Hafta  | Hikâye anlatıcılığında giriş bölümünün önemi, etkileyici giriş örnekleri, ipuçları, TED konuşmalarından etkili giriş örneklerinin incelenmesi, Lost dizisinin açılış sahnesinin açıklanması, misafir konuşmacı                                             |
| 7. Hafta  | Günlük hayatta dikkat kavramı, hikâye anlatıcılığında dikkat unsuru, dikkat çekme yöntemleri, dikkat çekme etkinlikleri ve gözlemlerin sınıf ortamında paylaşılması, dikkati canlı tutma egzersizleri, basketbol ve goril etkinliği                        |
| 8. Hafta  | Ara Sınav, geri bildirimler                                                                                                                                                                                                                                |
| 9. Hafta  | Hikâyenin temel unsurları (kahramanlar, olaylar, amaç, çatışma ve tehlikeler), çizgi filmlerdeki hikâye unsurlarının analizi, halk hikâyelerinin incelenmesi                                                                                               |
| 10. Hafta | Türkçe eğitiminde hikâye anlatıcılığının yeri, misafir konuşmacı, temel dil becerilerinin hikâye anlatıcılığıyla pekiştirilmesine örnekler, hikâye anlatıcılığıyla dil eğitimi hedefleyen eğitim setlerinin incelenmesi                                    |
| 11. Hafta | Eğitsel hikâye anlatıcılığında dikkat edilmesi gereken hususlar, hikâye anlatıcılığı uygulamaları, hikâyelerin hedef kitleye göre düzenlenmesine dair uygulamalar, geri bildirimler                                                                        |
| 12. Hafta | Beden dili unsurları, misafir konuşmacı, sessiz sinema etkinliği, jest ve mimik uygulamaları, liderlerin konuşmalarının beden dili unsurları bakımından tahlili                                                                                            |

### *Devamı*

|           |                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13. Hafta | Öğrencilerin hikâye anlatıcılığı performanslarına ilişkin geri bildirimler, iyi hikâye anlatıcılarının ortak noktaları, Ekmek Teknesi dizisindeki Heredot Cevdet karakterinin hikâye anlatıcılığının tahili |
| 14. Hafta | Genel değerlendirme, öğrenci soruları, kapanış, son testlerin uygulanması, dönem sonu sınavı                                                                                                                |

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere eğitim modülünün oluşturulmasında özenli davranılmış, kuramsal bilgilerin ve uygulamalı becerilerin dengeli dağılımına dikkat edilmiştir.

### **3.5.3. Kodlayıcı Tutarlılığı**

Araştırma katılımcılarının konuşma performansları esnasında 3 ayrı uzman tarafından Konuşma Becerisi Gözlem Formu bağımsız olarak doldurulmuştur. Puanlama yapan uzmanlar, Türkçe Eğitimi alanında en az yüksek lisans düzeyine sahip araştırmacılardan oluşmaktadır. Kodlayıcılar, gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılmışlardır. Uygulama öncesinde kodlayıcılara araştırma sürecine dair bilgilendirme yapılmış ve kodlama yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar iletilmiştir. Puanlama esnasında kodlayıcılara her bir katılımcı için ayrı bir kâğıt verilmiştir. Bu kâğıtlarda ölçek formları yer almaktadır. Ayrıca kodlayıcıların kodlama esnasında birbirinden etkilenmemesini sağlamak için ayrı yerlerde oturması sağlanmıştır.

Gözlem formu puanlarının kodlayıcılara göre değişim gösterip göstermediğini tespit etmek için güvenirlik saptama tekniklerinden Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Ön test ve son testlerin aynı kodlayıcılar tarafından doldurulması sağlanarak kodlama hatalarının önüne geçilmiştir. Ön test ve son testlerde farklı kodlayıcıların işaretleme yapması, birbirinden ayrı değerlendirmeler oluşturup çalışmanın güvenirlik düzeyini düşürme tehlikesini bünyesinde barındırmaktadır. Gözlem formundaki her bir madde için ayrı ayrı hesaplama yapılmış olup kodlayıcıların birbirine yakın puanlar verdikleri saptanmıştır. Ölçme aracındaki maddelere göre deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test kodlayıcılar arası tutarlılık puanları aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

**Tablo 6. Konuşma Becerisi Gözlem Formu Kodlayıcılar Arası Uyum Puanları**

| Madde | Deney       | Deney       | Kontrol     | Kontrol     |
|-------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|       | Grubu       | Grubu       | Grubu       | Grubu       |
|       | Ön Test     | Son Test    | Ön Test     | Son Test    |
|       | Puanları    | Puanları    | Puanları    | Puanları    |
|       | Kodlayıcı   | Kodlayıcı   | Kodlayıcı   | Kodlayıcı   |
|       | Tutarlılığı | Tutarlılığı | Tutarlılığı | Tutarlılığı |
| 1     | ,951        | 1,000       | ,978        | ,911        |
| 2     | ,856        | ,880        | ,935        | ,923        |
| 3     | ,942        | ,829        | ,910        | ,894        |
| 4     | ,936        | ,912        | ,872        | ,869        |
| 5     | ,919        | ,893        | ,910        | ,932        |
| 6     | ,922        | ,817        | ,924        | ,832        |
| 7     | ,936        | ,871        | ,912        | ,928        |
| 8     | ,986        | ,766        | ,912        | ,947        |
| 9     | ,901        | ,789        | ,876        | ,743        |
| 10    | ,953        | ,968        | ,958        | ,935        |
| 11    | ,958        | ,970        | ,969        | ,964        |
| 12    | ,945        | ,878        | ,969        | ,960        |
| 13    | ,972        | ,834        | ,976        | ,936        |
| 14    | ,961        | ,888        | ,957        | ,955        |
| 15    | ,921        | ,773        | ,937        | ,811        |
| 16    | ,942        | ,940        | ,829        | ,893        |
| 17    | ,959        | ,828        | ,830        | ,939        |
| 18    | ,953        | ,907        | ,927        | ,962        |
| 19    | ,947        | ,864        | ,941        | ,963        |
| 20    | ,957        | ,847        | ,952        | ,918        |
| 21    | ,960        | ,821        | ,982        | ,930        |
| 22    | ,958        | ,829        | ,952        | ,961        |
| 23    | ,981        | ,810        | ,959        | ,940        |
| 24    | ,720        | ,857        | ,845        | ,911        |
| 25    | ,966        | ,888        | ,987        | ,966        |
| 26    | ,990        | ,945        | ,995        | ,981        |

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere bütün maddeler için deney ve kontrol grubu katılımcılarının hem ön test hem de son test puanları için kodlayıcılar arasında tutarlılık bulunmaktadır. Kodlayıcı tutarlılığı için (.700) ve üzeri değerler aranmaktadır (Creswell, 2012). Bu durum, kodlayıcıların birbirine yakın puanlamalar yaptıklarını ve ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlayıcı uyumu bulunduğu için istatistiksel olarak en doğru analize ulaşmak adına yapılan hesaplamalarda kodlayıcıların ortalama puanları dikkate alınmıştır.

### 3.5.4. Veri Toplama Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar

Veri toplama sürecinde katılımcıların tedirgin olmalarına sebep olacak unsurlardan kaçınmaya dikkat edilmiştir. Veriler toplanırken katılımcılardan isim dışında bir demografik bilgi alınmamıştır. Hatta isim yazmak istemeyen katılımcıların rumuz yazmasına olanak sağlanmıştır. Çalışmanın hiçbir noktasında katılımcı isim bilgileri yer almamaktadır. Tüm katılımcı isim ve mahlas bilgileri, kodlara dönüştürülerek işlenmiştir. Özellikle nitel verilerin sunumunda isim yerine katılımcı kodları kullanılmıştır. Bilgiler üçüncü kişilerle hiçbir şekilde paylaşılmamış, etik hassasiyetlere dikkat edilmiştir. Katılımcıların psikolojik olarak etkilenmesini engellemek ve tepkiselliğin bilimsel araştırmaya etki etmesinin önüne geçmek amacıyla deney ve kontrol grubu katılımcılarına araştırmanın amaç ve alt amaçları hakkında bilgi verilmemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere, alacakları eğitime dair detaylı bilgilendirme yapılmış, öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Kontrol grubuna ise eğitim sonunda detaylı bir bilgilendirme sunumu gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonunda, deney grubuna verilen eğitimin katılımcılar arasında eşitsizliğe neden olmaması adına kontrol grubu katılımcılarına son testlerden sonra çevrim içi bir bilgilendirme toplantısı düzenlenmiştir. 3 saat süren bu toplantıda, hikâye anlatıcılığının öneminden, günlük ve mesleki hayattaki yerinden bahsedilmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmede ve konuşma kaygılarını düşürmede hikâye anlatıcılığının faydası aktarılmıştır. Deney grubunda yapılan etkinlikler özetlenerek eğitimde kullanılan tüm kaynaklar kontrol grubu katılımcılarıyla paylaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara, ön test ve son test konuşma performanslarında dair geri bildirimler verilerek öneriler sunulmuştur.

### 3.6. Veri Analiz Süreci

Araştırmada nicel veriler Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Gözlem Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarında elde edilen puanların hesaplamalarına geçilmeden önce verilere göz atılmış, eksik veya hatalı veri olup olmadığı, sıra dışı bir değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Herhangi bir sorun olmadığı görüldükten sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi, her grup için ön ve son testler göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test puanlarından elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi için SPSS 29 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının hem bir bütünlük içinde hem de alt boyutlarıyla dağılım ve değişimini görebilmek için analizler yapılırken ölçeğin alt boyutları dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmak için normallik testleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 7. Araştırmanın Nicel Verilerine Uygulanan Normallik Testleri Sonuçları**

| Veri          | Grup        | Kolmogorov-Smirnov (df>50) |    |      | Shapiro-Wilk (df<50) |    |      |
|---------------|-------------|----------------------------|----|------|----------------------|----|------|
|               |             | Statistic                  | df | Sig. | Statistic            | df | Sig. |
| Konuşma Puanı | Deney ön    | .093                       | 33 | .200 | .978                 | 33 | .730 |
|               | Deney son   | .116                       | 33 | .200 | .954                 | 33 | .171 |
|               | Kontrol ön  | .105                       | 27 | .200 | .941                 | 27 | .129 |
|               | Kontrol son | .148                       | 27 | .134 | .914                 | 27 | .028 |
| Toplam Kaygı  | Deney ön    | .089                       | 33 | .200 | .965                 | 33 | .356 |
|               | Deney son   | .160                       | 33 | .032 | .954                 | 33 | .177 |
|               | Kontrol ön  | .161                       | 27 | .070 | .955                 | 27 | .289 |
|               | Kontrol son | .227                       | 27 | .001 | .845                 | 27 | .001 |
| Konuşmacı     | Deney ön    | .158                       | 33 | .036 | .941                 | 33 | .071 |
|               | Deney son   | .148                       | 33 | .064 | .969                 | 33 | .464 |
|               | Kontrol ön  | .156                       | 27 | .091 | .968                 | 27 | .548 |

*Devamı*

|           |             |      |    |      |      |    |      |
|-----------|-------------|------|----|------|------|----|------|
|           | Kontrol son | .218 | 27 | .002 | .807 | 27 | .000 |
| Çevre     | Deney ön    | .151 | 33 | .055 | .973 | 33 | .578 |
|           | Deney son   | .190 | 33 | .004 | .934 | 33 | .045 |
|           | Kontrol ön  | .127 | 27 | .200 | .967 | 27 | .527 |
|           | Kontrol son | .151 | 27 | .119 | .927 | 27 | .060 |
| Psikoloji | Deney ön    | .106 | 33 | .200 | .960 | 33 | .261 |
|           | Deney son   | .242 | 33 | .000 | .913 | 33 | .012 |
|           | Kontrol ön  | .136 | 27 | .200 | .969 | 27 | .581 |
|           | Kontrol son | .271 | 27 | .000 | .830 | 27 | .000 |

Veri analizine geçmeden önce gruplara Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış ve elde edilen bulgulara göre uygun veri analizi yöntemleri tespit edilmiştir. Dağılımın normallik gösterme durumuna göre kullanılacak testlerin türü belirlenmiştir. Bu bağlamda, Konuşma Puanı bağımlı değişken olarak kabul edildiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle grup kıyaslamalarında bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Benzer şekilde Kaygı ölçeği toplam puanı ve alt faktör puanları göz önünde bulundurulduğunda ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının normallik şartını sağladıkları gözlenmiştir. Bu nedenle grupların kıyaslanmasında parametrik yöntemlerden olan bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Diğer taraftan son test puanları kıyaslandığında normallik testi bulgularına göre Konuşma Puanı değişkenine göre kontrol grubu, Kaygı ölçeği toplam puanına göre kontrol grubu, konuşmacı alt boyutuna göre deney grubu, psikoloji alt boyutuna göre ise hem deney hem de kontrol gruplarının normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bu nedenle tüm son test kıyaslamalarında parametrik olmayan (non-parametric) yöntemlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca uygulanan analizler arasındaki farkı ortaya çıkarmak için etki büyüklükleri incelenmiştir. Gruplar arasındaki etki büyüklüğü için fark değerinin 0,05'ten küçük olması durumunda farkın anlamlı olduğu, büyük olması durumunda anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Etki

büyüklüğü, deneysel çalışma kapsamında deney grubuna uygulanan denel işlemin diğer işlemlere kıyasla ne derece fark oluşturduğunu açıklar. Etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen tarafından önerilen r katsayısı kullanılmıştır (Cohen, 1992).

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz için nitel veriler araştırmacı tarafından titizlikle incelenerek çerçeveler belirlenmiş, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Creswell (2012), nitel veri analizi sürecinin verileri organize etme, ön okuma, kodlama, temaları bulma, temaları düzenleme, veriyi sunum bunu yorumlama aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada nitel verilerin analizi sürecinde yukarıda belirtilen aşamalara dikkat edilmiştir. Nitel verilerin sunumunda veriler sayılarla da desteklenerek yorum ve değerlendirmelere yer verilmiştir. Creswell (2012), nitel verilerin sayısallaştırılmasının istatistik tutmak ve genellemek maksadı taşımadığını belirtir. Bu işlem, güvenilirliği artırarak yanlılığı azaltmak, taraflı yorumları engellemek, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapabilmek maksatlarıyla yapılmaktadır. Bulgular kısmının ilgili bölümünde nitel verilerin analiziyle ortaya çıkan kategori, tema ve kodlar detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

### **3.7. Etik Beyan**

Araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesinden etik izin alınmıştır. Bu izin formu eklerde yer almaktadır. Ayrıca çalışma başında tüm katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak etik izin formu imzalatılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerde kişisel hiçbir bilgiye yer verilmemiş, katılımcı isimleri kodlamayla değiştirilmiştir. Araştırmanın en başından en sonuna etik ilkelere dikkat edilmiştir.

#### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Önce nicel verilerden elde edilen bulgular, ardından nitel verilerden edinilen bulgular sunulmuştur.

##### 4.1. Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel verilerinin detaylı sunumuna geçmeden önce nicel verilerin tamamını bir arada görebilmek adına nicel verilerin betimsel özet istatistikleri aşağıda tablo hâlinde verilmiştir. Sonrasında alt başlıklar hâlinde detaylı analizler yer almaktadır.

**Tablo 8. Nicel Verilerin Özet Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Grup        | Konuşma Puanı |    |          |                |                             | Kaygı Puanı |                |                             |
|-------------|---------------|----|----------|----------------|-----------------------------|-------------|----------------|-----------------------------|
|             | N             | %  | Ortalama | Standart Sapma | Ortalamanın Standart Hatası | Ortalama    | Standart Sapma | Ortalamanın Standart Hatası |
| Deney ön    | 33            | .3 | 80.95    | 14.14          | 2.46                        | 60.85       | 16.18          | 2.82                        |
| Deney son   | 33            | .3 | 111.83   | 5.86           | 1.02                        | 46.39       | 11.57          | 2.01                        |
| Kontrol ön  | 27            | .2 | 79.70    | 10.83          | 2.08                        | 57.70       | 13.31          | 2.56                        |
| Kontrol son | 27            | .2 | 86.28    | 11.49          | 2.21                        | 66.15       | 16.77          | 3.23                        |

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları incelendiğinde, deney grubunun konuşma puanlarında önemli bir artış gözlemlenmiştir ( $M_{\text{ön}} = 80.95$ ,  $SD = 14.14$ ;  $M_{\text{son}} = 111.83$ ,  $SD = 5.86$ ). Kontrol grubunda ise daha sınırlı bir artış olduğu görülmektedir ( $M_{\text{ön}} = 79.70$ ,  $SD = 10.83$ ;  $M_{\text{son}} = 86.28$ ,  $SD = 11.49$ ). Bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlılığı ilerleyen bölümlerde test edilerek açıklanmıştır.

Toplam kaygı puanlarında, deney grubunun kaygı düzeyinin önemli ölçüde düştüğü tespit edilmiştir ( $M_{\text{ön}} = 60.85$ ,  $SD = 16.18$ ;  $M_{\text{son}} = 46.39$ ,  $SD = 11.57$ ). Öte yandan toplam puanlarda kontrol grubunda kaygı düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir

(Mön = 57.70, SD = 13.31; Mson = 66.15, SD = 16.77). Bu değişimlerin de istatistiksel olarak anlamlılığı ilerleyen bölümlerde test edilerek açıklanmıştır.

Kaygı ölçeğinden elde edilen puanların özet istatistikleri, ölçeğin alt boyutları doğrultusunda incelenecek olursa aşağıdaki tabloya ulaşılmaktadır.

**Tablo 9. Ölçek Alt Boyutlarına Dair Verilerin Özet Betimsel İstatistik Sonuçları**

| Grup        | N  | %  | Konuşmacı | Çevre          |          | Standart Sapma | Psikoloji |                | Toplam Kaygı |                |
|-------------|----|----|-----------|----------------|----------|----------------|-----------|----------------|--------------|----------------|
|             |    |    | Ortalama  | Standart Sapma | Ortalama |                | Ortalama  | Standart Sapma | Ortalama     | Standart Sapma |
| Deney ön    | 33 | .3 | 34.03     | 9.43           | 18.58    | 5.34           | 8.24      | 3.14           | 60.85        | 16.18          |
| Deney son   | 33 | .3 | 26.67     | 7.25           | 13.88    | 4.14           | 5.85      | 1.97           | 46.39        | 11.57          |
| Kontrol ön  | 27 | .2 | 32.81     | 7.45           | 16.67    | 4.84           | 8.22      | 2.86           | 57.70        | 13.31          |
| Kontrol son | 27 | .2 | 37.19     | 8.96           | 19.41    | 5.94           | 9.56      | 2.62           | 66.15        | 16.77          |

Kaygının alt boyutlarına bakıldığında, özellikle konuşmacı kaygısı (Mön = 34.03, SD = 9.43; Mson = 26.67, SD = 7.25), çevresel kaygı (Mön = 18.58, SD = 5.34; Mson = 13.88, SD = 4.14) ve psikolojik kaygı (Mön = 8.24, SD = 3.14; Mson = 5.85, SD = 1.97) seviyelerinde deney grubunda düşüş yaşandığı görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu değerlerde artış gözlemlenmiştir. Bu değişimlerin istatistiksel olarak anlamlılığı ilerleyen bölümlerde test edilmiştir.

#### 4.1.1. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grupların konuşma becerisi başlangıç düzeylerinin kıyaslanması için gerekli olan ön test puanlarının karşılaştırmasına yönelik bulgular bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisi Ön Test Puanları Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi)**

| Grup       | N  | Ortalama | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | t    | df | p    | Ortalama Farkı | Standart Hata Farkı |
|------------|----|----------|----------------|--------------------------|------|----|------|----------------|---------------------|
| Deney ön   | 33 | 80.9495  | 14.13971       | 2.46141                  | .376 | 58 | .708 | 1.24579        | 3.31153             |
| Kontrol ön | 27 | 79.7037  | 10.82626       | 2.08352                  |      |    |      |                |                     |

Deney ve kontrol gruplarının konuşma ön test puanları Bağımsız Gruplar t testi ile kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ( $M = 80.95$ ,  $SD = 14.14$ ) ve kontrol ( $M = 79.70$ ,  $SD = 10.82$ ) grupları arasında ön test aşamasında konuşma puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(58) = .376$ ,  $p = .708$ ). Bu bulgular, grupların konuşma becerisi açısından deneysel işlem öncesinde benzer durumda olduklarını göstermektedir. Ön test puanlarında deney ve kontrol gruplarının yakın puanlara sahip olması, deneysel çalışmanın etkisini ortaya çıkarması açısından bilimsel çalışmalarda olması istenen bir durumdur (Creswell, 2012).

#### **4.1.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması**

Grupların konuşma kaygısı başlangıç düzeylerinin kıyaslanması için gerekli olan ön test puanlarının karşılaştırmasına yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi)**

| Grup       | N  | Ortalama | Standart Sapma | Ortalamanın Standart Hatası | t    | df | p    | Ortalama Farkı | Standart Hata Farkı |
|------------|----|----------|----------------|-----------------------------|------|----|------|----------------|---------------------|
| Deney ön   | 33 | 60.8485  | 16.17892       | 2.81639                     | .810 | 58 | .421 | 3.14478        | 3.88202             |
| Kontrol ön | 27 | 57.7037  | 13.30649       | 2.56084                     |      |    |      |                |                     |

Deney ve kontrol gruplarının toplam konuşma kaygısı ön test puanları Bağımsız Gruplar t testi ile kıyaslanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney ( $M =$

60.85, SD = 16.18) ve kontrol (M = 57.70, SD = 13.31) grupları arasında ön test aşamasında toplam kaygı puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(58) = .810$ ,  $p = .421$ ). Bu bulgular, grupların konuşma kaygısı açısından deneysel işlem öncesinde benzer durumda olduklarını göstermektedir. Ön test puanlarında deney ve kontrol gruplarının yakın puanlara sahip olması, deneysel çalışmanın etkisini ortaya çıkarması açısından bilimsel çalışmalarda olması gereken bir durumdur (Creswell, 2012).

Konuşma kaygısının toplam puanları ile ölçeğin alt boyutlarının birbirinden farklı sonuçlar verme ihtimali göz önünde bulundurularak ölçeğin alt boyutları açısından deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeyleri de bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda konuşma kaygısı alt boyutlarına dair ön test karşılaştırma bulguları verilmiştir.

**Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Konuşma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutlarına Dair Ön Test Puanları Karşılaştırması (Bağımsız Gruplar t Testi)**

| Alt Boyut | Grup       | N  | Ortalama | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | t     | df | p    | Ortalama Farkı |
|-----------|------------|----|----------|----------------|--------------------------|-------|----|------|----------------|
| Konuşmacı | Deney ön   | 33 | 34.0303  | 9.42565        | 1.64079                  | .545  | 58 | .588 | 1.21549        |
|           | Kontrol ön | 27 | 32.8148  | 7.44744        | 1.43326                  |       |    |      |                |
| Çevre     | Deney ön   | 33 | 18.5758  | 5.33872        | .92935                   | 1.437 | 58 | .156 | 1.90909        |
|           | Kontrol ön | 27 | 16.6667  | 4.83576        | .93064                   |       |    |      |                |
| Psikoloji | Deney ön   | 33 | 8.2424   | 3.14275        | .54708                   | .026  | 58 | .980 | .02020         |
|           | Kontrol ön | 27 | 8.2222   | 2.85998        | .55040                   |       |    |      |                |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Konuşmacı Odaklı Kaygı boyutunda ön testte deney grubu (M = 34.03, SD = 9.43) ve kontrol grubu (M = 32.81, SD = 7.45) arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $t(58) = .545$ ,  $p = .588$ ). Çevre Odaklı Kaygı boyutunda ön testte deney (M = 18.58, SD = 5.34) ve kontrol (M = 16.67, SD

= 4.84) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(58) = 1.437$ ,  $p = .156$ ). Psikolojik Kaygı boyutunda da ön testte deney ( $M = 8.24$ ,  $SD = 3.14$ ) ve kontrol ( $M = 8.22$ ,  $SD = 2.86$ ) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(58) = .026$ ,  $p = .980$ ). Konuşma kaygısının alt boyutlarının tamamında grupların birbirine yakın puanlar aldığı görülebilir. Buradan hareketle deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma kaygı ölçeğinin hem toplam puanı hem de alt boyut puanlarında benzer bir başlangıç düzeyinde olduğu söylenebilir.

#### 4.1.3. Konuşma Beceri Formu Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Son test analizlerinde verilerin normal dağılmaması dolayısıyla parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma becerisi alanındaki son test puanları arasındaki farkı gözlemleyebilmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisi Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi)**

| Grup      | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | p    | r      |
|-----------|----|----------|------------------|----------------|------------|--------|------|--------|
| deney_son | 33 | 43.27    | 1428.00          | 24.000         | 402.000    | -6.266 | .000 | 0.8089 |
| kont_son  | 27 | 14.89    | 402.00           |                |            |        |      |        |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; deney grubunun konuşma puanları ( $M = 111.83$ ,  $SD = 5.86$ ) kontrol grubuna ( $M = 86.28$ ,  $SD = 11.49$ ) kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur ( $U = 24.00$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0.8089$ ). Etki büyüklüğü yüksek seviyededir. Başlangıç düzeyleri birbirine epey yakın olan deney ve kontrol grupları arasında son test itibarıyla belirgin bir oluşmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

#### 4.1.4. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının konuşma kaygısı alanında son test puanları arasındaki farkı gözlemleyebilmek için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi)**

| Grup        | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | p    | r       |
|-------------|----|----------|------------------|----------------|------------|--------|------|---------|
| Deney son   | 33 | 21.09    | 696.00           | 135.000        | 696.000    | -4.617 | .000 | 0.59601 |
| Kontrol son | 27 | 42.00    | 1134.00          |                |            |        |      |         |

Son test analizleri için, verilerde normal dağılımın olmaması nedeniyle Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun toplam kaygı puanları ( $M = 21.09$ ,  $SD = 11.57$ ) kontrol grubuna ( $M = 42.00$ ,  $SD = 16.77$ ) kıyasla anlamlı şekilde daha düşük bulunmuştur ( $U = 135.00$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0.59601$ ). Son test konuşma kaygı puanları incelendiğinde deney grubu katılımcılarının kaygı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü yüksek seviyededir. Başlangıç düzeyleri birbirine epey yakın olan deney ve kontrol grupları arasında son test itibarıyla belirgin bir fark oluşmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Konuşma kaygı ölçeği son test puan karşılaştırmalarını daha detaylı incelemek adına ölçeğin alt boyutlarından edinilen puanların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Böylece konuşma kaygısına ilişkin son test puanları, ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak incelenebilmiştir.

Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Deney ve kontrol grubu katılımcılarına ait konuşma kaygı ölçeğinden elde edilmiş alt boyutların son test puanlarının karşılaştırılması non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilmiştir. Bu test sonuçlarını gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Kaygısı Alt Boyutlar Son Test Puanları Karşılaştırması (Mann-Whitney U Testi)**

| Alt Boyut | Grup        | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z      | p    | r       |
|-----------|-------------|----|----------|------------------|----------------|------------|--------|------|---------|
| Konuşmacı | Deney son   | 33 | 21.56    | 711.50           | 150.500        | 711.500    | -4.390 | .000 | 0.56669 |
|           | Kontrol son | 27 | 41.43    | 1118.50          |                |            |        |      |         |
| Çevre     | Deney son   | 33 | 22.94    | 757.00           | 196.000        | 757.000    | -3.717 | .000 | 0.47991 |
|           | Kontrol son | 27 | 39.74    | 1073.00          |                |            |        |      |         |
| Psikoloji | Deney son   | 33 | 20.71    | 683.50           | 122.500        | 683.500    | -4.843 | .000 | 0.6252  |
|           | Kontrol son | 27 | 42.46    | 1146.50          |                |            |        |      |         |

Ölçek alt boyutlarına göre son test puanlarının karşılaştırılmasında, deney grubunun konuşmacı odaklı kaygısının ( $M = 21.56$ ,  $SD = 7.25$ ), kontrol grubu katılımcılarının konuşmacı odaklı kaygı puanlarına ( $M = 41.43$ ,  $SD = 8.96$ ) göre düşük olduğu görülmektedir. Bu fark Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlıdır ( $U = 150.50$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0.56669$ ). Etki büyüklüğü yüksek seviyededir.

Çevre odaklı kaygı boyutunda, deney grubu katılımcılarının son test puanlarının ( $M = 22.94$ ,  $SD = 4.14$ ), kontrol grubu katılımcılarının son test puanlarına göre ( $M = 39.74$ ,  $SD = 5.94$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu fark Mann-Whitney U testi ile anlamlı bulunmuştur ( $U = 196.00$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0.47991$ ). Etki büyüklüğü yüksek seviyededir.

Çevre odaklı kaygı boyutunda, deney grubu katılımcılarının son test puanlarının ( $M = 20.71$ ,  $SD = 1.97$ ), kontrol grubu katılımcılarının son test puanlarına göre ( $M = 42.46$ ,  $SD = 2.62$ ). Bu fark Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlıdır ( $U = 122.50$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0.6252$ ). Etki büyüklüğü yüksek seviyededir.

Konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutlarının tümünde deney grubu puanları, kontrol grubuna göre daha düşük çıkmıştır. Diğer bir deyişle, son testlerde kontrol grubundaki katılımcıların daha yüksek düzeyde kaygı taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

#### 4.1.5. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Aşağıdaki tabloda deney grubundaki katılımcıların konuşma becerisi alanında almış oldukları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır.

**Tablo 16. Deney Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi)**

| Grup        | Ortalama | N  | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | Fark     | t      | df | Sig. p |
|-------------|----------|----|----------------|--------------------------|----------|--------|----|--------|
| Konuşma ön  | 80,9500  | 33 | 14,14015       | 2,46148                  | 30,87848 | 13,257 | 32 | ,000   |
| Konuşma son | 111,8285 | 33 | 5,86153        | 1,02036                  |          |        |    |        |

Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki katılımcıların konuşma beceri puanları ön test ( $M = 80.95$ ,  $SD = 14.14$ ) ile son test ( $M = 111.82$ ,  $SD = 5.86$ ) arasında anlamlı bir artış göstermektedir ( $t(32) = 13.257$ ,  $p = .000$ ). Ön test ile son test puan ortalamaları arasında 30 puanlık bir fark bulunmaktadır, bu artış istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç, deney grubundaki uygulamaların konuşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle hikâye anlatıcılığı eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini geliştirmektedir.

#### 4.1.6. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından deney grubuna hikâye anlatıcılığı eğitimi verilmiştir. Eğitimi alan katılımcıların konuşma kaygısı bakımından ön test ile son test puanları arasında nasıl bir değişim olduğu incelenmiştir. Deney grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı gözlemleyebilmek için uygulanan eşlenmiş (bağımlı) gruplar için t-test yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 17. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi)**

| Grup             | Ortalama | N  | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | Fark    | t      | df | p    |
|------------------|----------|----|----------------|--------------------------|---------|--------|----|------|
| Toplam kaygı ön  | 60,85    | 33 | 16,179         | 2,816                    | -14,455 | -4,483 | 32 | ,000 |
| Toplam kaygı son | 46,39    | 33 | 11,570         | 2,014                    |         |        |    |      |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubunda, toplam kaygı puanlarında ön test (M = 60.85, SD = 16.18) ile son test (M = 46.39, SD = 11.57) arasında anlamlı bir azalma gözlenmiştir ( $t(32) = -4.483$ ,  $p < .001$ ). Ön testte 60,58 olan toplam konuşma kaygı puanı son test itibarıyla 14 puan azalarak 46,39'a gerilemiştir. Bu bulgu, deney sürecinin deney grubundaki katılımcıların toplam kaygı seviyelerini düşürdüğünü göstermektedir. Bir diğer ifadeyle verilen hikâye anlatıcılığı eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını düşürmüştür. Bu etkinin ölçek alt boyutlarına göre değişimini gözlemlemek adına ölçeğin tüm alt boyutları ayrı ayrı analiz edilerek incelenmiştir. Aşağıda konuşma kaygısı ölçeğinin alt boyutlarına ait deney grubu ön test ve son test karşılaştırmaları tablo hâlinde sunulmuştur.

**Tablo 18. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Konuşmacı Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi)**

| Grup          | Ortalama | N  | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | Fark   | t      | df | p    |
|---------------|----------|----|----------------|--------------------------|--------|--------|----|------|
| Konuşmacı ön  | 34,03    | 33 | 9,426          | 1,641                    | -7,364 | -4,097 | 32 | ,000 |
| Konuşmacı son | 26,67    | 33 | 7,249          | 1,262                    |        |        |    |      |

Deney grubunda, konuşmacı odaklı konuşma kaygısı faktörüne ilişkin kaygı puanlarında ön test (M = 34.03, SD = 9.43) ile son test (M = 26.67, SD = 7.25) arasında anlamlı bir azalma bulunmaktadır ( $t(32) = -4.097$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuç, konuşmacı kaygısında önemli bir düşüş olduğunu göstermektedir.

**Tablo 19. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Çevre Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar            | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|--------------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Çevre ön-çevre son | Negatif sıralamalar | 7  | 11,36    | 79,50            | -3,456 | ,001 |
|                    | Pozitif sıralamalar | 25 | 17,94    | 448,50           |        |      |

Deney grubunda, çevre faktörüne ilişkin kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma bulunmuştur ( $Z = -3.456$ ,  $p = .001$ ). Bu durum, katılımcıların çevre odaklı konuşma kaygılarında azalma olduğunu göstermektedir.

**Tablo 20. Deney Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Psikolojik Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar                    | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|----------------------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Psikoloji ön-psikoloji son | Negatif sıralamalar | 7  | 9,50     | 66,50            | -3,572 | ,000 |
|                            | Pozitif sıralamalar | 24 | 17,90    | 429,50           |        |      |

Deney grubunda, psikolojik kaygı faktörüne ilişkin puanlarda anlamlı bir azalma gözlenmiştir ( $Z = -3.572$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuç, verilen eğitimin psikolojik kaygı düzeyini azalttığını göstermektedir.

Yukarıdaki tablolar, deney grubundaki katılımcıların kaygı ölçeğinde son test puanlarının ön teste göre ölçeğin her bir boyutu özelinde ve ölçek genelinde düştüğünü göstermektedir. Deney grubunda yer alan Türkçe öğretmeni adayları, aldıkları eğitimin etkisiyle konuşma kaygılarını düşürmeyi başarmışlardır. Diğer bir ifadeyle hikâye anlatıcılığı eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını azaltmıştır.

#### 4.1.7. Konuşma Becerisi Kontrol Formu Verilerine Göre Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Aşağıdaki tabloda kontrol grubundaki katılımcıların konuşma becerisi alanında almış oldukları ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Yeni tablo

**Tablo 21. Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon Testi)**

| Farklar     | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|-------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Konuşma ön- | Negatif sıralamalar | 18 | 15,58    | 280,50           | -2,199 | ,028 |
| Konuşma son | Pozitif sıralamalar | 9  | 10,83    | 97,50            |        |      |

Kontrol grubunda konuşma puanlarında ön test ile son test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $Z = -2.199$ ,  $p = .028$ ). Ancak deney grubuna kıyasla daha düşük bir etkisi olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun konuşma becerisi alanında ön test ve son test puanlarına dair betimsel istatistiğe tekrar bakılacak olursa deney ve kontrol gruplarındaki artış miktarı daha rahat kıyaslanabilir.

**Tablo 22. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcıları Konuşma Becerisine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Bağımlı Gruplar t Testi)**

| Grup                | Ortalama | N  | Standart Sapma | Standart Hata Ortalaması | Fark     | t      | df | p    |
|---------------------|----------|----|----------------|--------------------------|----------|--------|----|------|
| Kontrol-konuşma ön  | 79,7041  | 27 | 10,82678       | 2,08361                  | 6,58000  | 2,509  | 26 | ,019 |
| Kontrol-konuşma son | 86,2841  | 27 | 11,49190       | 2,21162                  |          |        |    |      |
| Deney-konuşma ön    | 80,9500  | 33 | 14,14015       | 2,46148                  | 30,87848 | 13,257 | 32 | ,000 |
| Deney-konuşma son   | 111,8285 | 33 | 5,86153        | 1,02036                  |          |        |    |      |

Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubundaki katılımcıların konuşma beceri puanları ön test ( $M = 79.70$ ,  $SD = 10.83$ ) ile son test ( $M = 86.28$ ,  $SD = 11.49$ ) arasında anlamlı bir artış göstermektedir ( $t(26) = 2.509$ ,  $p = .019$ ). Deneysel işlem öncesinde 79,70 olan konuşma becerisi puanı, deneysel işlemten sonra 6,5 puan artarak 89,28'e yükselmiştir. Lakin bu artış (6 puan), deney grubundaki artışa (30 puan) göre çok daha düşük düzeydedir. Öte yandan deney grubu katılımcılarının konuşma puanları ön test ile son test arasında 80,95'ten yaklaşık 30 puanlık bir artış göstererek 111,82'ye yükselmiştir. Ön testte birbirine yakın puanlara sahip olan gruplar, süreç sonunda farklı oranlarda artış kaydetmiştir. Son testte deney grubu 111 puana yükselirken kontrol grubu 86'ya çıkmıştır. Bu veriler, deneysel işlemin konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğuna işaret etmektedir. Yani hikâye anlatıcılığı eğitimi, sürdürülegelen mevcut diğer eğitim tekniklerine oranla konuşma becerisini geliştirmede çok daha iyi sonuç vermektedir.

#### 4.1.8. Konuşma Kaygısı Ölçeği Verilerine Göre Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubu katılımcı verilerinin ön test ile son arasında nasıl değişkenlik gösterdiğini incelemek üzere Wilcoxon testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 23. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeğine Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar            | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z     | p    |
|--------------------|---------------------|----|----------|------------------|-------|------|
| Toplam kaygı ön    | Negatif sıralamalar | 15 | 14,67    | 220,00           | -     | ,045 |
| - toplam kaygı son | Pozitif sıralamalar | 9  | 8,89     | 80,00            | 2,001 |      |

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda toplam kaygı puanları açısından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $Z = -2.001$ ,  $p = .045$ ). Toplam kaygı puanlarının azaldığı görülse de, deney grubuna kıyasla etkisi daha düşüktür. Yani kontrol grubu katılımcılarının kaygı puanları, deney grubuna nazaran daha az düşmüştür. Kaygı ölçeğinin alt boyutları bakımından yaşanan değişimi tespit etmek için yapılan test sonuçları aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 24. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Konuşmacı Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar                      | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|------------------------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Konuşmacı ön – konuşmacı son | Negatif sıralamalar | 19 | 14,18    | 269,50           | -2,391 | ,017 |
|                              | Pozitif sıralamalar | 7  | 11,64    | 81,50            |        |      |

Kontrol grubunda konuşmacı faktörüne ilişkin kaygı puanlarında anlamlı bir azalma bulunmuştur ( $Z = -2.391$ ,  $p = .017$ ), ancak bu azalma deney grubuna göre daha sınırlıdır. Yani kontrol grubu katılımcılarının konuşmacı odaklı kaygı düzeyleri, deney grubuna nazaran daha az düşmüştür.

**Tablo 25. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Çevre Odaklı Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar              | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|----------------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Çevre ön – Çevre son | Negatif sıralamalar | 15 | 15,63    | 234,50           | -1,500 | ,134 |
|                      | Pozitif sıralamalar | 11 | 10,59    | 116,50           |        |      |

Kontrol grubunda çevre faktörüne ilişkin kaygı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $Z = -1.500$ ,  $p = .134$ ). Bu sonuç, çevresel kaygı faktörünün önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir. Kontrol grubunda ön test ile son test arasında görülen düşüş, deney grubundaki düşüşten daha azdır.

**Tablo 26. Kontrol Grubu Katılımcıları Kaygı Ölçeği Psikolojik Kaygıya Dair Ön Test Son Test Puanlarının Karşılaştırması (Wilcoxon testi)**

| Farklar                     | Sıralamalar         | N  | Ortalama | Sıralama Toplamı | Z      | p    |
|-----------------------------|---------------------|----|----------|------------------|--------|------|
| Psikoloji ön- Psikoloji son | Negatif sıralamalar | 12 | 13,58    | 163,00           | -1,657 | ,097 |
|                             | Pozitif sıralamalar | 9  | 7,56     | 68,00            |        |      |

Kontrol grubunda psikolojik kaygı puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $Z = -1.657$ ,  $p = .097$ ). Bu durum, psikolojik kaygıda belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir. Deney grubu katılımcılarının psikolojik kaygıları, deney grubuna nazaran daha az düşüş göstermiştir.

#### 4.2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında deney grubu katılımcılarından gönüllü olarak görüş belirtmek isteyenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda 10 katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmelerde toplanan görüş ve yorumlar, araştırmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Bu verilerden hareketle ulaşılan bulgular aşağıda alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

##### 4.2.1. Eğitimin Genel Hatlarıyla Değerlendirilmesine Dair Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu olarak katılımcılara “Bu eğitim sizin için nasıl geçti? Genel hatlarıyla değerlendirir misiniz?” sorusu yönlendirilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar analiz edildiğinde belli başlı kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öne çıkan görüşlerin oluşturduğu tablo, aşağıdaki gösterilmektedir.

**Tablo 27. Eğitimin Genel Hatlarıyla Değerlendirilmesine Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                                  | Temalar                                       | Bu Görüşü Dile Getirenler     |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------|
| Dersin Geliştirici Olmasına Yönelik Görüşler | İletişim becerilerini geliştirmesi            | TÖAD6, TÖAD4, TÖAD31          |
|                                              | Konuşma kaygısını azaltması                   | TÖAD4, TÖAD31, TÖAD15, TÖAD24 |
|                                              | Özgüvenin artırması                           | TÖAD4, TÖAD31, TÖAD24         |
|                                              | Hikâye anlatıcılığı farkındalığı kazandırması | TÖAD11, TÖAD8,                |
| Dersin İçeriğine Yönelik Görüşler            | Ders içerisinde uygulama imkânının olması     | TÖAD4, TÖAD31, TÖAD24         |
|                                              | Dersin özgün olması                           | TÖAD31, TÖAD29                |

*Devamı*

|                                           |                                              |                              |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------|
|                                           | Dersin öğrencilerin hoşuna gitmesi           | TÖAD9, TÖAD2                 |
|                                           | Eğlenceli bir ders olması                    | TÖAD6, TÖAD31                |
| Davetlilere Yönelik Görüşler              | Davetli konuşmacıların eğitime katkı sunması | TÖAD8, TÖAD15, TÖAD29, TÖAD9 |
| Dersin Öğretim Elemanına Yönelik Görüşler | Öğrencilere geri bildirim vermesi            | TÖAD4, TÖAD24, TÖAD15        |
|                                           | Herkesi derse dâhil etmesi                   | TÖAD15, TÖAD29               |
|                                           | Öğrencilere örnek olması                     | TÖAD24, TÖAD11               |
|                                           | Öğrencilerle özel olarak ilgilenmesi         | TÖAD2, TÖAD15, TÖAD31        |

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere katılımcılar, hikâye anlatıcılığı eğitiminin birçok olumlu yönünün olduğunu belirtmişlerdir. “Bu eğitim sizin için nasıl geçti? Genel hatlarıyla değerlendirir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde dört temel kategori etrafında cevapların kümelendiği görülmektedir. Bu kategorilerin ilki, dersin geliştirici olmasına dönük görüş ve yorumlardır. Bu kategori altında “İletişim becerilerini geliştirme, konuşma kaygısını azaltma, özgüveni artırma ve hikâye anlatıcılığı farkındalığı kazandırma” temaları yer almaktadır.

İletişim becerilerini geliştirme temasında “Çok güzel geçti, iletişim olarak kendimizi geliştirdik.” diyen (TÖAD6) ve “Etkili konuşmayı öğrenmemize yardımcı oldunuz. İletişim kurarken daha özgürüm, geliştiğimi fark edebiliyorum. Dönem başında böyle değildim.” diyen (TÖAD31) iletişim anlamında kendilerinde gördükleri gelişimi ifade etmişlerdir.

Konuşma kaygısını azaltma temasında katılımcılar, ders içi yapılan uygulamalar sayesinde konuşma kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir. (TÖAD31) “Sahne korkumuzu yenmemizi sağladınız. Artık konuşma yaparken eskisi kadar kaygı

duymuyorum.” derken (TÖAD15), ilk ders ile son ders arasında yaşanan değişimi “İlk derste hazırlıksız konuşma etkinliğinde çok zorlanmış, strese gitmişim. Ama son uygulamada heyecanımı azalttım, sahne korkum azaldı. Sahnede rahatça hareket etmeye başladım.” sözleriyle ifade etmiştir.

Özgüveni artırma temasında katılımcılar, aldıkları eğitimin özgüvenlerini artırdığını belirtmektedir. “Bizi sahneye attınız ve özgüvenimizi artırdınız” diyen (TÖAD4), sahne uygulamalarının özgüvene olumlu etkisini vurgulamaktadır. (TÖAD24) de “Başta kendime çok güvenmiyordum. Ders anlatmaktan bile çekiniyordum. Şimdi biri bana dese ki hazırlıklı-hazırlıksız fark etmez bir ders anlatacaksın, endişelenmem. Hiç tereddüt etmeden kabul ederim. İşte ben bu noktaya geldim.” diyerek sürecin başında özgüven eksikliği yaşadığını ancak süreç sonunda bu sorunu aştığını belirtmektedir.

Hikâye anlatıcılığı farkındalığını kazandırma temasında katılımcılar aldıkları eğitim sayesinde hikâye anlatıcılığına dair farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. “Hikâye anlatıcılığının bu kadar değerli olduğunu bilmiyordum. Sadece Çarşamba günü 1-3 arası değerli. Geri kalan zamanlarda kimse bahsetmiyor. Hayatın içinde çok büyük yer tutan bu olgunun bu kadar göz ardı edilmesi zaten beni rahatsız ediyordu. Sizin dersiniz sayesinde gündemimize girdi.” diyen (TÖAD8) ve “Genel olarak hikâye anlatıcılığı alanında çok geliştik. Özellikle Rukiye hocanın her dersimi hikâyeye anlatıyorum demesi bende büyük bir aydınlatma oluşturdu.” (TÖAD11) bu sözleriyle daha önceden çok bilgi ve bilinç sahibi olmadıkları hikâye anlatıcılığı alanında farkındalık edindiklerini dile getirmişlerdir.

Dersin içeriği de katılımcıların dikkat çektiği noktalardan birisidir. Özellikle derste uygulama yapılması ve eğlencenin sürece dâhil edilmesi katılımcıları olumlu yönde etkilemiştir. Böylece işleniş tarzı olarak öğrencilerin hoşuna gidecek bir eğitim süreci geçirilmiştir.

Ders içerisinde uygulama imkânının olması temasında dersin sadece kuramsal değil aynı zamanda uygulamalı olarak işlenmesinin katılımcılar üzerindeki yansıması görülebilir. (TÖAD31), “Sınavlar üzerinden değil de sahne etkinlikleri üzerinden kendimizi geliştirdik. Uygulamalı olduğu için öğrendiklerimiz havada kalmadı. Bu eğitim sistemi ezber odaklı olduğu için kalıcı olmuyor ama uygulama yapınca kalıcı oluyor.” pratiğe dönük eğitimin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini belirtirken

(TÖAD24), “Biz öğretmen adayları olarak çok az konuşma yapıyoruz. Bence öğretmen sürekli sahnede olmalı. Bu imkân bize sağlanmıyor. Derslerde bir sunum yapar, otururuz. Ama bu derste 4-5 defa sahneye çıktım. Ben üniversite hayatım boyunca toplam 4 defa sahneye çıkmışımıdır.” sözleriyle diğer derslerde öğrencilerin çok fazla sahneye çıkma fırsatlarının olmadığını dile getirmiştir.

Bu tema altında dile getirilen görüşler, Türkçe Öğretmenliği lisans programında uygulama eksikliğine dikkat çekmesi bakımından önemli görülmektedir. Öğretmen adayları, derslerde kendilerine daha fazla sahne uygulaması için alan açılması ve zaman ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dersin özgün olması temasında araştırmacı tarafından verilen dersin işleniş tarzının farklı olduğunu belirten görüşler yer almaktadır.

“Dersin işleniş tarzı özgündü, hoşuma gitti. Aldığım diğer derslere benzemiyordu.” diyen TÖAD31 ve “Öncelikle siz ve konuklarınız harikaydı. Bu tarz bir derse girmedik.” (TÖAD29), işlenen dersin diğer derslerden farkına dikkat çekmektedir.

Dersin öğrencilerin hoşuna gitmesi teması altında araştırmacı tarafından verilen dersin işleniş tarzının katılımcıların hoşuna gittiğine dair görüşler yer almaktadır.

“Çok hoş bir ders işlendi bir dönem boyunca. Bir hafta ben hastaydım, gelemedim. Etkili giriş yapmak konusu anlatılmış, kaçırdığıma üzuldüm. Ben severek geliyordum derse.” sözleriyle (TÖAD9) dersin işleniş tarzının hoşuna gittiğini ve dersi severek takip ettiğini belirtmektedir. (TÖAD2) de “İlk hafta zor olacağını düşündük ama çok güzel bir dersti, özellikle dersi işleme şekliniz hoşuma gitti.” diyerek bu yöndeki görüşünü ifade etmektedir.

Dersin eğlenceli olması teması altında, araştırmacı tarafından verilen dersin işleniş tarzının katılımcılara göre eğlenceli olmasına dair görüşler yer almaktadır. TÖAD31, “Ben başta çok sıkılıyım zannediyordum ama haftalar geçtikçe gördüm ki çok eğleniyoruz.” diyerek görüş belirtmiştir. “Çok şey öğrendiğimiz bir ders oldu. Bunun yanı sıra eğlendik de. Genelde öğrenmek çok keyif vermez, eğitim ile eğlence beraber olmaz ama bu derste ikisi de vardı. Hem eğlendik hem öğrendik.” şeklinde görüş belirten (TÖAD6) ise dersin eğlendirici ve eğitici oluşunu vurgulamaktadır.

Davetlilere yönelik görüşler kategorisinde derse konuk olarak gelen davetlilere yönelik görüşler dile getirilmiştir. Uygulanan eğitime, hikâye anlatıcılığı alanında uzmanlaşmış kişiler davet edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar davetlilerin dersi renkli, eğlenceli, bilgilendirici ve canlı kıldığını dile getirmişlerdir. Örnek olarak TÖAD8'in "Davetli konuşmacılar çok verimliydi, dersi canlı hâle getirdiler, hiç sıkılmadık" sözleri örnek verilebilir. "Rukiye hoca, Fatih hoca, Levent hoca çok değerli, her zaman bulamayız bu insanları. Çok iyi oldu onların gelmesi." diyen TÖAD15 misafir konuşmacıların derse katılımından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir. "Konuklarınız çok iyi bilgiler aktardılar. Genel olarak çok beğendiğim hoş bir dersti." diyen (TÖAD29) ve "Çok güzeldi. Özellikle konukların gelmesi dersi daha güzel yaptı. Bilmediğimiz konuları öğrendik." diyen (TÖAD9), misafir konuşmacıların dersi zengin ve renkli kıldığını ifade etmişlerdir. Buradan, derse davet edilen konuşmacılar vasıtasıyla dersin yeknesak olmaktan çıkarıldığı ve dikkat çekici bir yapıya büründüğü anlaşılabılır.

Dersin öğretim elemanına yönelik görüşlerini belirten katılımcılar da olmuştur. Bu kategori altında dersin öğretim elemanının öğrencilere geri bildirim vermesi, herkesi derse dâhil etmesi, öğrencilere örnek olması ve öğrencilerle özel olarak ilgilenmesi temaları yer almaktadır. Aşağıda bu yönde görüş bildiren katılımcıların sözlerinden örnekler yer almaktadır.

Öğrencilere geri bildirim vermesi teması altında, öğrencilerin sözlü sunumlarına ilişkin dersin öğretim elemanı tarafından öğrencilere sunulan dönütlere dair görüşler bulunmaktadır.

"Bize çok güzel geri bildirimler verdiniz, bu sayede neyi doğru, neyi yanlış yaptığımızı anladık. Doğrularımızı artırdık, yanlışlarımızı azaltmaya çalıştık" diyen (TÖAD4), geri bildirimler sayesinde hatalarının farkına vardıklarını ve konuşma alanında gelişim gösterebildiklerini belirtmiştir. (TÖAD24) ise "Geri bildirim vermek özel bir iş, herkes yapamıyor maalesef. Siz bu konuda çok dikkatli davrandınız, sınıfta kimseyi küçük düşürmemeye çalıştınız. O yüzden biz daha fazla gelişim gösterdik" geri bildirim vermenin dikkat gerektiren hassas bir konu oluşunu vurgulamaktadır.

Herkesi derse dâhil etmesi teması altında araştırmacının tüm öğrencileri derse katma çabasına dair görüşler yer almaktadır. Örnek olarak (TÖAD15)'in "Diğer derslerde hep aynı öğrenciler konuşur ama sizin dersiniz durum çok farklıydı. Herkes

bir şekilde konuştu, sahneye çıktı. Bazen konuşmayanları tespit edip ‘sizin sesinizi duymadık bu hafta’ diyerek tahtaya çıkardığınızı fark ettim.” sözleri verilebilir. Ek olarak TÖAD29’un “Bu derste diğer derslerden farklı olarak biz aktif idik, hep derse katıldık” sözleri, ilgili öğretim elemanının öğrencileri derse dâhil ettiğini belirtmektedir.

Öğrencilere örnek olması teması altında dersin öğretim elemanının hâl, tavır ve ders içi davranışlarıyla öğrencilere örneklik oluşturmaya dair görüşler yer almaktadır. Araştırmacı, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin öğrenciler tarafından örnek alınacağı gerçeğinden harekete öğrencilere yaklaşımında titiz davranmış ayrıca hikâye anlatıcılığı uygulamalarında öğrencilere rehberlik etmeye gayret göstermiştir. Bu gayretin bir yansıması olarak “Sizin diksiyonunuz da iyi. Bize örnek oldunuz. Size bakarak kendi diksiyon yanlışlarımı düzeltmeye çalışıyorum.” diyen (TÖAD24) ve “Bizden önce siz hikâyeler anlatarak bize örnek oldunuz.” (TÖAD11)’in sözleri gösterilebilir.

Öğrencilerle özel olarak ilgilenmesi teması altında dersin öğretim elemanının başta hikâye anlatıcılığı uygulamaları, geri bildirimler ve konuşma egzersizleri olmak üzere dersin tamamında öğrencilerle alakadar olmasına dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. (TÖAD2), “Daha önce dersimize girmediğiniz için sizi tanımıyorduk, biraz çekindik başta. Ama sizi tanıdıkça ve dersi anladıkça korkularımız azaldı. Sizin ilgilenmeniz bizi rahatlattı.” diyerek araştırmacının öğrencilerle ilgilenmesinin kendilerini rahatlattığını, (TÖAD31); “Sizin özel olarak ilgilenmeniz çok hoşuma gitti. Bir defasında dersten önce yanıma gelip hâlimi hatırlımı sormuştunuz. Bu tarz şeyler ilkokulda olur, lisede az olur, üniversitede hiç olmaz.” sözleriyle üniversite düzeyinde karşılaştığı ilgiden duyduğu şaşkınlığı ifade ederken (TÖAD15) ise “İlk derste bize söyledikleriniz ve diğer derslerde özel olarak ilgilenmeniz, bize değer vermeniz pedagojik olarak beni çok etkiledi.” diyerek ilginin eğitim bilimi açısından kendisini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Dersin öğretim elemanının süreç içerisinde öğrencilerle ilgilenmesinin genel olarak öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir.

#### **4.2.2. Eğitimin İlgi Çekici Noktalarına Dair Bulgular**

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu olarak katılımcılara “Eğitim boyunca en etkilendiğiniz noktalar nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir.

Katılımcılardan alınan cevaplar analiz edildiğinde belli başlı kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öne çıkan görüşlerin oluşturduğu tablo, aşağıdaki gösterilmektedir.

**Tablo 28. Eğitimin İlgi Çekici Noktalarına Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                                      | Temalar                                                     | Bu Görüşü Dile Getirenler    |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Derste Yapılan Uygulamalara Yönelik Görüşler     | Uygulamaların etkileyici olması                             | TÖAD2, TÖAD9, TÖAD15, TÖAD24 |
| Davetli Konuşmacılara Yönelik Görüşler           | Davetlilerin yaptığı sunumların keyifli ve eğlenceli olması | TÖAD2, TÖAD4, TÖAD9, TÖAD24  |
|                                                  | Davetlilerin yaptığı sunumların etkileyici olması           | TÖAD29, TÖAD31               |
|                                                  | Davetlilerin yaptığı sunumların yararlı olması              | TÖAD6, TÖAD8, TÖAD11, TÖAD15 |
| Derste Dile Getirilen Hususlara Yönelik Görüşler | Ders kapsamında verilen bilgilerin etkileyici olması        | TÖAD11, TÖAD8, TÖAD4         |
|                                                  | Ders kapsamında anlatılan hikâyelerin etkileyici olması     | TÖAD6, TÖAD15, TÖAD29        |
| Diğer Hususlara Yönelik Görüşler                 | Öğrencilere geri bildirim verilmesi                         | TÖAD31, TÖAD4                |
|                                                  | Derste öğrenilenlerin stajda uygulanması                    | TÖAD11, TÖAD24               |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde cevapların dört farklı kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategoriler, derste yapılan uygulamalara yönelik görüşler, davetli konuşmacılara yönelik görüşler, derste dile getirilen hususlara yönelik görüşler ve diğer hususlara yönelik görüşler şeklindedir.

Derste Yapılan Uygulamalara Yönelik Görüşler kategorisi altında uygulamaların etkileyici olması temasında ders içi etkinliklerin katılımcılar tarafından etkileyici bulunmasına dair görüşler yer almaktadır.

“Cümle okutup canlandırma yaptırmanız etkilemişti bizi. Orada yeni doğum yapmış birini canlandırmıştım ben.” diyen (TÖAD11), “Kâğıt çektirip hazırlıksız konuşma yapma etkinliğini çok sevdim.” diyen (TÖAD24) ile “Şiir okuduğumuz hafta çok güzeldi.” diyen (TÖAD9), çeşitli uygulamalardan beğendiklerini belirtmiştir.

(TÖAD8), “Bol bol konuşma yaptık. Son uygulamada herkes gayet rahat ve uzun konuştu. Hâlbuki ilk derslerde herkes bir an evvel sahneden kaçmak istiyordu.” sözleriyle ilk uygulamalarla son uygulamalar arasındaki farka dikkat çekmiştir.

“Bizi tahtaya çıkarıp konuşturduğunuz için size teşekkür ederim. Bize böyle bir fırsat verdiniz.” diyen (TÖAD15) ve “Dönemde 1-2 kere çıkıyoruz diğer derslerde. Diğer derslere nazaran 4 yıl boyunca en fazla tahtaya çıktığımız dersti. Size çok teşekkür ediyorum.” diyen (TÖAD2), konuşma uygulamalarından duydukları memnuniyeti teşekkür ederek dile getirmişlerdir.

Ders kapsamında şiir okuma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, canlandırma gibi birçok uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu kategori altında belirtilen görüşler, yapılan sınıf içi uygulamaların Türkçe öğretmeni adaylarının ilgisini çektiğini göstermektedir.

Davetli Konuşmacılara Yönelik Görüşler kategorisi altında birbirine yakın ve birbirini destekleyen türde üç tema bulunmaktadır. Bunlar davetlilerin yaptığı sunumların keyifli ve eğlenceli olması, davetlilerin yaptığı sunumların etkileyici olması ve davetlilerin yaptığı sunumların yararlı olması temalarıdır. Davetlilerin yaptığı sunumların keyifli ve eğlenceli olması temasında derse misafir olarak davet edilen konuşmacıların yaptıkları sunumların katılımcılar tarafından keyifli ve eğlenceli bulunmasına dair görüşler yer almaktadır.

“Hikâyenin önemini konuştuğumuz hafta çok güzeldi. Şahin hoca da gelip anlattı. Benim için çok keyifliydi.” diyen (TÖAD2) ve “Levent hocanın verdiği konser çok keyifliydi.” diyen (TÖAD4), davetlilerin yaptığı sunumların keyifli olduğunu; “Rukiye hoca ve Fatih hocanın geldiği hafta çok eğlenceli geçti.” diyen (TÖAD9) ile “Sizin dersler de güzeldi ama dışarıdan hocaların geldiği günler daha çok eğlendim, harikaydı.” diyen (TÖAD24) sunumların eğlenceli olduğuna değinmiştir.

Davetlilerin yaptığı sunumların etkileyici olması teması altında derse misafir olarak çağrılan konuşmacıların gerçekleştirdikleri sunumların katılımcılar tarafından etkileyici bulunmasına dair görüşler yer almaktadır. Katılımcılardan TÖAD31,

“Benim şahsen en etkilendiğim noktalar, misafir hocaların bize geldiğinde yaptıkları sunumlardı. Çok acayip şeyler anlattılar.” diyerek ve TÖAD29, “En etkilendiğim nokta, müzisyen hocanın diyafram kullanımı hayranlık uyandırdı bende. Müziğe ilgi duyduğum için ses kontrolü etkileyiciydi.” sözleriyle davetlilerin sunumlarını etkileyici bulduklarını dile getirmiştir.

Davetlilerin yaptığı sunumların yararlı olması teması altında derse misafir olarak çağrılan konuşmacıların yaptıkları sunumların katılımcılar tarafından faydalı olduğuna dair görüşler yer almaktadır. Örnek olarak, “Valla bence gelen hocalardan çok istifade ettik, onların birikim ve tecrübeleri bize çok katkı sundu.” diyen (TÖAD6) ve “Konuklar çok faydalıydı.” diyen (TÖAD11) ve “Rukiye hocanın aktardığı deneyimler bizi çok geliştirdi.” diyen (TÖAD15) ise sunumların yararlı olduğunu belirtmektedir. “Diğer derslerde derse sadece bir hoca gelir. Bu ders çok alışılmışın dışındaydı her yönüyle. Mesela derslerimize başka, hiç görmediğimiz kişileri çağırdınız, bunlar arasında meşhur insanlar da vardı, onları da tanımış olduk. Onların hikâye anlatıcılığıyla ilgili söyledikleri ve anlattıkları bence çok yararlıydı. Size çok çok teşekkür ederim böyle bir şey yaptığınız için.” diyen (TÖAD8) ise misafir konuşmacıların derse dâhil edilmesinden ötürü memnuniyetini ve minnettarlığını dile getirerek yapılan sunumların faydasına dikkat çekmiştir.

Davetli konuşmacılar kategorisi genel olarak ele alınıp dile getirilen görüşler incelendiğinde davetli konuşmacıların yapmış oldukları sunumların Türkçe öğretmeni adayları tarafından sevilip beğenildiği, etkileyici ve faydalı bulunduğu görülmektedir.

Derste Dile Getirilen Hususlara Yönelik Görüşler kategorisi altında ders kapsamında verilen bilgilerin etkileyici olması ve ders kapsamında anlatılan hikâyelerin etkileyici olması temaları yer almaktadır.

Ders kapsamında verilen bilgilerin etkileyici olması temasında, araştırmacı tarafından derste söylenen ve katılımcıların ilgisini çeken hususlara dair görüşler yer almaktadır.

“Bir öğrenciye aferin demek, sırtını sıvazlamak ve onu motive etmek, bilgi aktarmaktan daha önemli. Bir dersinizde böyle bir şey söylemişsiniz hiç unutmam.” diyen (TÖAD11) ve “Bir çocuk ona neler öğrettiğinizi unutmaz ama ona nasıl hissettirdiğinizi asla unutmaz, cümlesi aklımda kaldı.” diyen (TÖAD4), benzer

noktaları yakalayarak öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin dikkat çekici olduğunu dile getirmiştir.

“Sondan 2. Haftada jest ve mimik kullanımı hakkındaki açıklama ve yönlendirmeniz işimize yaradı.” diyen (TÖAD2) ve “İlk derste ‘20 dakika bir konuşmacının dış görünüşüne dikkat edilir’ demiştiniz, gerçekten de öyle olduğunu fark edip etkilendim. Sizin de söylediğiniz üzere kişi elbisesiyle karşılaşır, söz ve davranışlarıyla uğurlanır.” diyen (TÖAD8) beden dili unsurlarına dair bilgilerin dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.

Ders kapsamında anlatılan hikâyelerin etkileyici olması temasında ders içerisinde dersin yürütücüsü olan araştırmacı tarafından anlatılan hikâyelerin katılımcılar tarafından etkileyici bulunduğu dair görüşler yer almaktadır.

(TÖAD6)’nın “Oduncu hikâyesinden çok etkilendim. Motivasyon olarak beni etkiledi. İlk defa duyduğum bir hikâye.” ve (TÖAD15)’in “Benim en çok dikkatimi çeken şey sizin anlattığınız hikâyelerdi galiba.” sözleri buna örnek olarak verilebilir.

Ayrıca TÖAD29, “Bu derste ilgimi çeken birçok şey vardı ama ben şunu söyleyeyim. Sizin hikâye anlatırken karaktere bürünmeniz, sesinizi ona göre ayarlamanız, taklit yapmanız, kelimelerin anlamlarına göre vurgu ve tonlama yapmanız çok ilgimi çekti. En sonda kıssadan hisse çıkarmanız da ilgimi çekti.” diyerek araştırmacının hikâye anlatıcılığına dikkat ederek hikâye anlatmasından etkilendiğini belirtmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanıp verilen eğitim kapsamında deney grubundaki katılımcılara; hikâye anlatıcılığı, beden dili unsurları, dikkat toplama ipuçları, merak unsuru, etkili giriş ve bitiriş türleri başta olmak üzere hikâye anlatıcılığı anlamında işe yarar birçok bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilere örnek olması adına hikâye anlatıcılığı yapılmıştır. Derste dile getirilen hususlara yönelik görüşler kategorisindeki görüşler incelendiğinde ders kapsamında verilen bilgilerin ve anlatılan hikâyelerin Türkçe öğretmeni adaylarının ilgisini çektiği görülmektedir.

Yukarıdaki kategorilere girmeyen hususların ayrı bir kategori oluşturmaktadır. Diğer Hususlara Yönelik Görüşler kategorisinde öğrencilere geri bildirim verilmesi ve derste öğrenilenlerin stajda uygulanması temaları bulunmaktadır.

Kimi katılımcılar, derste en çok etkilendikleri noktalar arasında kendilerine verilen dönütleri saymaktadır. Öğrencilere geri bildirim verilmesi temasında

araştırmacı tarafından, yaptıkları konuşma uygulamalarındaki performanslarına binaen öğrencilere verilen geri bildirimlere dair görüşler yer almaktadır.

(TÖAD4), “Kişilik olarak çok eleştiri kaldırabilen bir insan değilim, hemen alınır kafaya takarım. Ama sizin eleştirileriniz çok yapıcıydı. Sınıf ortamında eleştirilmek istemezdim, ama siz bize eleştirilmek ister misiniz, diye tercihimizi sordunuz. Bu benim açımdan çok etkileyiciydi.” sözleriyle dersin öğretim elemanının geri bildirim konusundaki titizliğinden etkilendiğini belirtirken (TÖAD31), “Sunumlardan sonra geri bildirim verilmesi çok kıymetliydi. Eksiklerimi görme açısından faydası oldu. Kendime ve diğer sunumlara eleştirel yaklaşmayı öğrendim.” sözleriyle geri bildirim kendisine kattıklarını dile getirmiştir.

Ders kapsamında öğrencilere, derste öğrendiklerini stajda pratik yapmalarının kendilerini için faydalı olacağı söylenmiştir. Kimi katılımcılar, hikâye anlatıcılığı eğitiminde öğrendikleri hususları öğretmenlik uygulamaları derslerinde uygulamış ve kendilerine verilen eğitimin yararlı olduğunu fark etmiştir. Bu husustan etkilenen katılımcıların görüşleri derste öğrenilenlerin stajda uygulanması temasını oluşturmuştur.

“Anlattığınız hikâyeleri ben de stajda öğrencilere aktarıyorum. Çok ilgilerini çekiyor.” diyen (TÖAD8) ve “Bir derste ünlü düşmesini canlandırmayla anlatmıştınız, gidip hemen stajda denedim ve öğrenciler çok sevdi. Çocukların sevmesinden çok etkilendim. Demek ki öğrendiklerimizin sahada bir karşılığı varmış.” diyen (TÖAD11), sınıfta öğrendiklerini staj ortamına taşıdığını aktarmaktadır. (TÖAD24) de “Şunu da unutmadan söyleyeyim, bu dersle birlikte stajda daha rahatladım. Buradan öğrendiklerimi her hafta gidip staj sınıfımda yapıyorum. Normalde çocuklar çok yaramaz ama hikâye anlatınca, sizin söylediklerinize dikkat edince pür dikkat kesiliyorlar. Çok şaşırdım gerçekten. İşte bu beni ders kadar etkiledi. İnşallah daha da geliştiririm kendimi.” sözleriyle aldıkları eğitimin öğretmenlik mesleğine olumlu yansımaları karşısındaki şaşkınlığını ve mutluluğunu dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirilecek olursa, derste yapılan uygulamaların, davetli konuşmacıların yaptıkları sunumların niteliğinin ve etkileyici özelliklerinin, derste verilen bilgilerin ve anlatılan hikâyelerin, dersin sahaya yansımalarının ve diğer hususların katılımcıların ilgisini çektiği görülmektedir.

“Eğitim boyunca en çok etkilendiğiniz noktalar nelerdir?” sorusuna cevaben birçok farklı hususun katılımcılar tarafından ilgi çekici noktalar olarak söylendiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle dersin öğrenciler tarafından dikkatle takip edildiği ve birçok noktanın Türkçe öğretmeni adaylarının ilgilerini çektiği söylenebilir.

#### 4.2.3. Eğitimin Faydalarına Dair Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu olarak katılımcılara “Eğitimin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz, neden?” sorusu yönlendirilmiştir. Görüşmelere katılan tüm katılımcılar, istisnasız bir biçimde “Evet” cevabını vermiştir. Sorunun “neden” kısmına verilen cevaplar analiz edildiğinde belli başlı kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öne çıkan görüşlerin oluşturduğu tablo, aşağıdaki verilmiştir.

**Tablo 29. Eğitimin Faydalarına Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                                     | Temalar                                           | Bu Görüşü Dile Getirenler    |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|
| Konuşma Becerisine Faydalarına Yönelik Görüşler | Konuşma performansını iyileştirmesi               | TÖAD11, TÖAD31               |
|                                                 | Konuşmanın kaygısını azaltması                    | TÖAD11, TÖAD29               |
|                                                 | Özgüveni artırması                                | TÖAD4, TÖAD24                |
| Farkındalık Düzeyine Yönelik Görüşler           | Kendine dair farkındalığı artırması               | TÖAD6, TÖAD29                |
|                                                 | Hikâye anlatıcılığına dair farkındalığı artırması | TÖAD2, TÖAD8, TÖAD15, TÖAD29 |

Konuşma becerisine faydalarına yönelik görüşler kategorisi altında Konuşma performansını iyileştirme, konuşmanın kaygısını azaltma ve özgüveni artırma olmak üzere üç ayrı tema bulunmaktadır. Aşağıda bu temaların içinde yer alan görüşler örneklenerek yorumlanmaktadır.

Konuşma performansını iyileştirme temasında eğitimin konuşma becerisini geliştirmesine dair katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Eğitimle birlikte daha iyi konuşmalar yaptığını düşünen katılımcılardan (TÖAD11), “Kendimi konuşma alanında çok geliştirdim. Dersimiz diğer derslerden çok farklı geçti bu anlamda.

Mesela ilk konuşmada benim konum ilkbahar idi. Ben ne anlatabilirim diyordum ama düşündükçe çok geniş bir konu olduğunu anladım. Sonra güzel bir sunum hazırladım.” sözleriyle aldığı eğitimin başlangıcıyla sonu arasında kendisinde konuşma becerisi açısından gördüğü gelişimi dile getirmiş, ayrıca araştırmanın gerçekleştirildiği dersin diğer derslerden farklı geçtiğini belirtmiştir. Benzer biçimde (TÖAD31), “Kesinlikle. İletişim en hayati becerimiz. Bununla ilgili kitaplar var. Sadece kitaplardan olmuyor. Sizin dersinizde olduğu gibi uygulamak gerek, ancak o zaman gelişiyor. Ben konuşmamı geliştirdiğimi düşünüyorum. Bana böyle bir faydası oldu işin gerçeği. Bu ders çok iyiydi ama bitti. Diğer derslerde gelişim yarıda kalacak maalesef.” diyerek ders kapsamındaki uygulamaların konuşma becerisini geliştirdiğini söyleyerek bu gelişimin diğer derslerde kesintiye uğrayacak olmasından duyduğu üzüntüyü dillendirmiştir.

Konuşma kaygısını azaltma temasında eğitimin konuşma kaygısını azaltma noktasında faydalı olduğuna dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan TÖAD29 “Konuşma kaygısı yönetimi konusunda beni geliştirdi. Bariz bir şekilde kaygılarım azaldı, fark ediyorum.” diyerek konuşma kaygı düzeyinin düştüğünü aktarmıştır. Benzer biçimde katılımcılardan “Her tahtaya kalkışımda çok heyecanlanırım, geceleri uyuyamam kaygıdan. Ama bu durum değişiyor, daha rahat uyumaya başladım. Sahnede de o kadar kaygılı değilim eskisine göre.” diyen (TÖAD11) ve “Birçok yönden bana fayda sağladı bu eğitim. En başta kaygılarımızı düşürdü. Sahnede panik olurum genelde, elim kolum titrer. Zamanla bunlar gidiyor.” diyen (TÖAD15), eğitimin etkisiyle konuşma kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir.

Özgüven artırma temasında eğitimin özgüveni düşürme noktasında faydalı olduğuna dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. “Yaptığımız uygulamalar devam ettikçe özgüvenimin arttığını bariz bir şekilde fark ettim.” şeklinde görüş belirten (TÖAD11) ve “Bu derste konuşmalar yaptıkça özgüvenim arttı, heyecanım azaldı artık çok rahatım.” şeklinde görüş belirten (TÖAD4) örnek olarak verilebilir. (TÖAD24) de özgüven artışı dolayısıyla kendisinde fark ettiği değişimi “Artık hazırlıksız konuşma dâhil her türlü konuşmayı yaparım hata da yapsam çıkar o sahneye aklımdakileri ve kalbimdekileri anlatırım. Özgüven kazandım yani. Diğer derslerde de söz alırım, görüşümü söylerim. Online derslerde kameramı açarım. Dolayısıyla daha başarılı ve özgürüm artık.” sözleriyle dile getirmektedir. Aldıkları eğitimin etkisiyle

özgüvenleri yükselen öğrenciler, konuşma yaparken daha rahat davranmakta ve daha başarılı olmaktadır.

Farkındalık düzeyine faydalarına yönelik görüşler kategorisi altında katılımcıların bilinç düzeyinde yaşadıkları değişime dair görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler kendine dair farkındalığı artırma ve hikâye anlatıcılığına dair farkındalığı artırma temalarını oluşturmaktadır.

Kendine dair farkındalığı artırma temasında katılımcıların aldıkları eğitimle birlikte kendilerine ilişkin farkındalık kazanmalarına dair görüşler yer almaktadır.

Katılımcılardan (TÖAD29), “Sizin verdiğiniz dönütlerle birlikte kendimde daha önce fark etmediğim özellikler keşfettim, hatalarımın da farkına varmaya başladım böylece.” diyerek özellikle konuşma hatalarının ayırdına vardığını belirtirken (TÖAD6), “Evet, kişisel olarak farkındalığımız arttı. Kendimi daha iyi tanıdığım bir süreç oldu. Sahne ve konuşmaya dair daha bilinçliyim artık. Çünkü kendimi daha iyi tanıdım.” kendisini daha iyi tanıdığı için farkındalığının yükseldiğini aktarmaktadır. Katılımcıların aldıkları eğitimle birlikte kendilerini daha iyi tanımaları ve hatalarını fark etmeleri, farkındalıklarını yükseltmek suretiyle katılımcılara fayda sağlamıştır.

Hikâye anlatıcılığına dair farkındalığı artırma temasında eğitim sayesinde katılımcıların hikâye anlatıcılığı alanında kazandıkları farkındalığa dair görüşler yer almaktadır.

Katılımcılardan (TÖAD2) “Önceden hikâyeyi tür olarak biliyorduk ama önemini bilmiyorduk. Bunun önemini kavradık.” sözlerini kullanırken ve (TÖAD8) “Kesinlikle. Bu dönemin en faydalı dersiydi. Bizde farkındalık yarattı. Hikâye önemli ama neden değerli? Kimse bunu anlatmıyor. Sizin dersinizde tüm bu soruların cevabını canlı canlı aldım.” sözleriyle hikâye anlatıcılığına dair farkındalık oluşumunu dile getirmişlerdir. (TÖAD15) ise eğitimin bu yöndeki etkisini “Bana en büyük faydası, hikâye anlatıcılığına dair gözümü açması oldu.” diyerek çarpıcı bir şekilde ifade etmiştir.

Bu minvalde fikir beyan eden bir diğer katılımcı (TÖAD29) da “Bir de şöyle bir faydası oldu, storytelling konseptini çözdüm. Çevremde yaptığım gözlemlerde de fark ettim zaten, hikâye anlatanlar odak noktası olur, daha çok dinlenir, daha fazla sevilir. Artık bunun farkındayım, eskiden çok haberim yoktu.” hikâye anlatıcılığı konusunda edindiği farkındalığı günlük hayattaki gözlemleriyle birleştirdiği

belirtmiştir. Katılımcılar, eğitimden önce hikâye anlatıcılığı konusunda farkındalık sahibi olmadıklarını, aldıkları eğitimin bu alanda kendilerine bilinç kazandırdığını söylemişlerdir.

Yukarıdaki tablodan ve alıntılanan görüşlerden görüleceği üzere katılımcılara göre aldıkları eğitim, kendilerine birçok bakımdan fayda sağlamıştır. Katılımcılara göre eğitim süresince konuşma performanslarının artması, konuşma kaygılarının azalması ve özgüvenlerinin yükselmesi yoluyla konuşma becerileri gelişmiştir. Buna ek olarak aldıkları eğitim kendilerine ve hikâye anlatıcılığına dair farkındalık düzeylerini yükseltmiştir.

#### 4.2.4. Eğitimin Meslek Hayatına Katkılarına Dair Bulgular

Deney grubundaki gönüllü katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu olarak katılımcılara “Meslek hayatınızda bu eğitimden istifade etmeyi planlıyor musunuz? Neden ve nasıl?” sorusu yönlendirilmiştir. Görüşmelere katılan tüm katılımcılar, sorunun ilk kısmına istisnasız bir biçimde “Evet” cevabını vermiştir. Sorunun “neden ve nasıl” kısmına verilen cevaplar analiz edildiğinde belli başlı kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öne çıkan görüşlerin oluşturduğu tablo, aşağıdaki verilmiştir.

**Tablo 30. Eğitimin Meslek Hayatına Katkılarına Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                            | Temalar                                       | Bu Görüşü Dile Getirenler |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------|
| Öğretmene Katkılarına Yönelik Görüşler | Öğretmeni genel olarak geliştirmesi           | TÖAD2, TÖAD24, TÖAD11,    |
|                                        | Öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi | TÖAD15, TÖAD31            |
|                                        | Öğretmenin sınıf hâkimiyetini artırması       | TÖAD4, TÖAD9              |
| Öğrenciye Katkılarına Yönelik Görüşler | Öğrenciyi etkilemesi                          | TÖAD2, TÖAD6              |
|                                        | Öğrencinin dikkatini çekmesi                  | TÖAD9, TÖAD8              |
|                                        | Öğrencinin motivasyonunu artırması            | TÖAD6, TÖAD24, TÖAD15,    |
|                                        | Öğrencinin kalıcı öğrenmesini sağlaması       | TÖAD11, TÖAD31, TÖAD15,   |

*Devamı*

|                                                                      |                                         |                          |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------|
| Eğitim-<br>Öğretim<br>Sürecine<br>Katkılarına<br>Yönelik<br>Görüşler | Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırması | TÖAD8, TÖAD29            |
|                                                                      | Her alanda kullanılabilmesi             | TÖAD9, TÖAD24            |
|                                                                      | Türkçe öğretimini desteklemesi          | TÖAD6, TÖAD29,<br>TÖAD31 |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde hikâye anlatıcılığı eğitiminin öğretmenlik mesleğine katkılarına yönelik katılımcı görüşlerinin üç temel kategoride kümelendiği görülmektedir. Bu kategoriler öğretmene katkılarına yönelik görüşler, öğrenciye katkılarına yönelik görüşler ve eğitim-öğretim sürecine katkılarına yönelik görüşlerdir. Aşağıda, kategori ve temaları oluşturan katılımcı görüşleri alıntılanarak yorumlanmıştır.

Görüşmeye katılan kimi katılımcılar, aldıkları eğitimin öğretmene katkı sunduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmene Katkılarına Yönelik Görüşler kategorisi altında öğretmeni genel olarak geliştirmesi, öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi ve öğretmenin sınıf hâkimiyetini artırması temaları yer almaktadır.

Öğretmeni genel olarak geliştirme temasında alınan eğitimin mesleki anlamda öğretmeni genel olarak geliştirmesine yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan (TÖAD2), “Hikâye anlatıcısı olmak öğretmenliği geliştirecek bir özellik kesinlikle.” şeklinde ve (TÖAD11) “Katkı olarak bence öğretmenlik hayatımızı çok geliştirir.” diyerek görüş belirtmiştir. (TÖAD24) de “Bu eğitimi mesleki olarak katkısı beni daha iyi bir öğretmen yapmasıdır.” sözleriyle aldıkları eğitimin öğretmenlik hayatını iyileştirecek nitelikte olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenin iletişim becerisini geliştirme temasında alınan eğitimin öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesine yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır. Örneğin (TÖAD31) “Hayatın temeli iletişim. Öğretmenlik mesleğinin temeli de iletişim. Bu eğitim iletişim becerimizi geliştirdi. Dolayısıyla öğretmenliğimizi bir üst noktaya taşıdı.” diyerek iletişimin öğretmenlik mesleği için önemine dikkat çekerek aldıkları eğitimin iletişim becerilerini geliştirmesi bakımından meslek yaşamlarına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Benzer biçimde (TÖAD15), “Öğretmenin konuşma ve iletişiminin çok kuvvetli olması gerek. Şimdi bu dersi alınca

hem iletişim hem de konuşma becerisi olarak bize katkı sağladı, öğretmenlik bu beceriler işimizi çok kolaylaştıracak.“ sözleriyle konuşma ve iletişim becerilerini geliştirdiği için aldıkları eğitimin öğretmenlik hayatını kolaylaştıracağını dile getirmektedir.

Öğretmenin sınıf hâkimiyetini artırma temasında alınan eğitimin öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesine yönelik katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan (TÖAD4), “Bir öğretmen sınıfı başarılı idare edebilmeli. Bu dersimizde öğrendiklerimiz hep mesleğe dönüktü. Özellikle sınıf ortamında nasıl yönetim yapılacağı konusunda bana yardımcı olacak.” Sınıf yönetiminin öğretmenler için önemine dikkat çekerek aldıkları eğitimin mesleki olarak sınıf idaresinde kendisine katkı sunacağını ifade etmektedir.

Bu meyanda görüş bildiren bir diğer katılımcı (TÖAD9), “Benim sınıf çok haylaz. Stajda bazen sınıfı kontrol etmekte çok zorlanıyordum. Hikâye anlatıcılığıyla beraber bu kadar zorlanmamaya başladım. Verdiğiniz taktiklere dikkat edince staj dersi farklı geçiyor. Öğrenciler yaramazlık yapmıyor eskisi kadar. Önceleri çok bağırırdım, şimdi gerek kalmıyor buna. O yüzden mesleğime en büyük katkısı bu bence.” diyerek öğretmenlik uygulamaları dersinde kullanmaya başladığı hikâye anlatıcılığının sınıf hâkimiyetini artırdığını belirtmiştir.

Öğrenciye Katkılarına Yönelik Görüşler kategorisi altında öğrenciyi etkileme, öğrencinin dikkatini çekme, öğrencinin motivasyonunu artırma ve öğrencinin kalıcı öğrenmesini sağlama temaları oluşmuştur.

Öğrenciyi etkileme temasında aldıkları eğitimin öğrencileri etkilemek yoluyla katkı sağladığını belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır. (TÖAD2) “Öğrenciler etkileniyor, hikâye anlatıcılığı olunca ister istemez etkileniyorlar.” diyerek eğitimin öğrencilere tesir ettiğini (TÖAD6) da “Öğrencilere şöyle bir katkısı olabilir bence, duygulara hitap ettiği için duygusal olarak onları etkiler.” diyerek bu tesirin duygusal boyutta gerçekleştiğini belirtmektedir.

Öğrencinin dikkatini çekme temasında, aldıkları eğitimin öğrencilerin dikkatini çekmek suretiyle onlara katkı sağladığını belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır. Örnek olarak “Şunu fark ettim stajda, hikâye anlatırken öğrencilerin tüm dikkati bende toplanıyor. Atanıp öğretmen olunca da bunu kullanacağım.” diyen (TÖAD9), eğitimde öğrendiklerini öğretmenlik uygulamaları dersine taşıyıp

öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir. (TÖAD8) de “Öğretmenlik yaparken öğrencilere de çok faydası olacak. Özellikle dikkatlerini toplamada. Yoksa öğrencilerin akli havada hep. Bir şeye odaklanamıyorlar.” öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve odaklanamama sorunları olduğunu vurgulayarak dağınık olan dikkatlerini toplama bakımından aldıkları eğitimi öğrencilere fayda sağlayacağını ifade etmiştir.

Öğrencinin motivasyonunu artırma temasında, aldıkları eğitimin öğrencilerin motive olmasını sağlayarak meslek hayatına katkı sunduğuna dair görüş belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Katılımcılardan (TÖAD24), “Öğrencilere en önemli faydası, onları ders için motive etmesidir.” derken (TÖAD6), “Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için derslerde kullanacağım mutlaka.” diyerek aldığı eğitimi kullanarak öğrencileri motive edeceğini belirtmiştir. “Ben bu derste öğrenci olarak hikâyeler sayesinde motive oldum. Yarın öğretmen olunca da öğrenciler benim anlattığım hikâyelerle motive olacaklar inşallah.” sözlerini sarf eden (TÖAD15) ise lisans dersi kapsamında aldığı eğitimde öğrenci olarak yaşadıklarını gelecekte öğrencilerinin de yaşamasını sağlamak için hikâyeleri kullanacağını dile getirmektedir. Bu görüşler, hikâye anlatıcılığı eğitimi alan katılımcıların, öğretmenlik yaşamında kendi öğrencilerinin güdülenmesini temin etmek için hikâye anlatıcılığını kullanışlı bir araç olarak gördüklerini göstermektedir.

Öğrencinin kalıcı öğrenmesini sağlama temasında, aldıkları eğitimin öğrencilerin kalıcı öğrenmesini sağlayarak meslek hayatına katkı sunduğuna dair görüş belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Bu bağlamda (TÖAD31), “Katkı olarak bence öğrencilerin dersleri kavrayıp hatırlamalarına yardımcı olur öğrendiğimiz teknikler.” diyerek ve (TÖAD11), “Öğrenci, öğretmenin hikâyelerle anlattığı konuları zor unutmaz, kolay hatırlar. Böylece öğrenciye büyük fayda sağlamış olur.” şeklinde bu konuya dikkat çekmişlerdir. (TÖAD15) ise “Öğrencilere hikâyeyle anlatırsam kalıcı olur bilgiler. Nerden mi biliyorum? Kendimden. Ben öğrenciyken matematik, tarih ve coğrafya derslerinde hikâyelerle öğrendiklerimi hâlâ çok iyi hatırlıyorum.” kendi öğrencilik deneyimlerinden hareketle hikâye anlatıcılığının öğrenmede kalıcılık sağladığını bildiğini ve bu deneyimleri meslek hayatına da taşıyacağını ifade etmektedir.

Eğitim-Öğretim Sürecine Katkılarına Yönelik Görüşler kategorisi altında, hikâye anlatıcılığı eğitiminin eğitim-öğretim sürecine sunacağı faydalara ilişkin görüş belirten katılımcı yanıtları bulunmaktadır. Bu yanıtlar incelendiğinde katılımcı görüşlerinin, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma, her alanda kullanılabilme ve Türkçe öğretimini destekleme temaları altında kümelendiği görülmektedir.

Öğretmen-öğrenci etkileşimini artırma teması altında, aldıkları eğitimin öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendirmek suretiyle meslek hayatlarına katkı sunduğuna dair görüş belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır. (TÖAD29), “Birçok katkısı olmakla birlikte bana göre etkileşim fırsatı sağlaması büyük bir avantaj. Yani hikâye anlatıcılığı işin içinde olunca öğrenci ile öğretmenin iletişim güçleniyor. Üzerinde konuşacakları bir şeyler olunca dersler daha interaktif geçiyor.” sözleriyle öğretmen-öğrenci etkileşimini artırmak suretiyle aldıkları eğitimin öğretmenlik hayatlarına katkı sunacağını anlatmaktadır. Öte yandan “Öğretmen ile öğrenci arasında zaman zaman kopukluklar olabiliyor. Bunlar kısmen kuşak çatışmasından kaynaklanıyor. Yani aralarında çok fark var ve birbirlerinin dilinde anlamıyor. E durum böyle olunca eğitim sekteye uğruyor. İşte bu noktada bence bu eğitim devreye girecek. Öğrenci ile öğretmeni birbirine bağlayacak.” diyerek konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşan (TÖAD8) kuşak çatışmasının yarattığı etkileşim eksikliğinin giderilmesinde hikâye anlatıcılığı eğitiminin etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Her alanda kullanılabilme temasında aldıkları eğitimin her derste, eğitimin hemen her alanında kullanışlı olması hasebiyle meslek hayatlarına katkı sunduğuna dair görüş belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır.

Örneğin (TÖAD9), “Meslek hayatında çok kullanacağım mutlaka. Hatta her öğretmen uygulamalı. Her branşa katacağı çok önemli şeyler var. Mesela tarihi hikâyelerle anlatmak çok hoş olur. Matematik sembollerinin ve fizik-kimyadaki icatların hep bir hikâyesi var.” sözlerini sarf ederek hikâye anlatıcılığının her alanda kullanım imkânı olduğunu, her derste bu tekniklerden yararlanmak gerektiğini, böylelikle daha nitelikli bir eğitim-öğretim süreci ortaya çıkmasına katkı sunulabileceği yönünde görüş beyan etmektedir. Konuya daha geniş bir perspektiften bakan (TÖAD24), “Her konuya adapte etmek için düşünülebilir. Sadece ders konuları da değil, değerler, temel kavramlar, empati, temel düşünme ilkeleri ve yaratıcılık gibi şeyleri geliştirmekte çok işe yarayabilir.” sözleriyle eğitim-öğretim süreci içerisinde bireyde geliştirilmek

istenen bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerin kazandırılmasında aldıkları eğitimin mesleki yaşamlarına katkı sağlayacağına dikkatleri çekmektedir. Bu tema altındaki görüşler, katılımcıların hikâye anlatıcılığını eğitim-öğretim süreci açısından değerlendirerek olası faydalarını göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.

Türkçe öğretimini destekleme temasında aldıkları eğitimin Türkçe öğretimi alanında kullanıma elverişli olması hasebiyle meslek hayatlarına katkı sunduğuna dair görüş belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan (TÖAD6), “Evet, atasözü ve deyimlerin öğretiminde çok faydalı olur.” derken (TÖAD29), “Siz bize örnek olsun diye birkaç deyim, atasözünün, şiirin ve ses olayının hikâyelerini anlatmıştınız. Ben o derste storytelling kavramının bizim alanla bağlantısını kafamda oturttum.” diyerek hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretimi sürecine muhtemel katkılarını ifade etmiştir. (TÖAD31) de “Bizim hocaların hep tekrar ettiği bu dört temel dil becerisinin öğretiminde çok katkı sunabilecek bir yöntem hikâyeler. Hem konuşma, hem dinleme, hem okuma, hem de yazma geliştirilebilir. Hepsiyle bağlantı kurulabilir.” sözleriyle Türkçe öğretiminin geliştirmeyi hedeflediği temel dil becerilerinin hikâye anlatıcılığı ile yükseltilebileceğini dile getirmiştir. Katılımcıların bu tema içerisine giren görüşleri, aldıkları eğitimin Türkçe öğretimi açısından katkılarının farkına vardıklarını göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Hikâye anlatıcılığı eğitiminin öğretmenlik mesleğine katkıları sorusuna katılımcıların sadece kendilerine ilişkin katkılar yerine öğretmene, öğrenciye ve eğitim-öğretim sürecine katkıları göz önünde bulundurarak cevap vermeleri, söz konusu eğitimin katılımcılar tarafından benimsenip meslek hayatı için ehemmiyetinin kavrandığını göstermektedir.

#### **4.2.5. Eğitimdeki Olumsuz Noktalara Dair Bulgular**

Deney grubundaki gönüllü katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu olarak katılımcılara “Eğitimde hoşunuza gitmeyen, olumsuz olarak nitelendirebileceğiniz yönler nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kapsamda eğitim süresince katılımcıların hoşlanmadıkları hususların tespiti amaçlanmıştır. Soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde belli başlı kategorilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öne çıkan görüşlerin oluşturduğu tablo, aşağıdaki verilmiştir.

**Tablo 31. Eğitimin Olumsuz Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                       | Temalar                   | Bu Görüşü Dile Getirenler    |
|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Zaman Yönetimine Yönelik Görüşler | Dersin günü ve saati      | TÖAD24, TÖAD11               |
|                                   | Dersin uzunluğu           | TÖAD11, TÖAD9, TÖAD15, TÖAD4 |
|                                   | Zaman yetersizliği        | TÖAD2, TÖAD15, TÖAD4         |
|                                   | Dersin dönemi             | TÖAD29                       |
| Öğrencilere Yönelik Görüşler      | Oturma tercihleri         | TÖAD8                        |
|                                   | Derse giriş çıkışlar      | TÖAD8, TÖAD6                 |
|                                   | Rahatsız edici konuşmalar | TÖAD9                        |
|                                   | Katılım eksikliği         | TÖAD31, TÖAD24               |
| Misafirlere Yönelik Görüşler      | Derse katılımı düşürmesi  | TÖAD9                        |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görüşlerin üç kategori etrafında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler, zaman yönetimine yönelik görüşler, öğrencilere yönelik görüşler ve misafirlere yönelik görüşlerdir. Aşağıda bu kategorilerin altında yer alan temaları oluşturan katılımcı görüşleri alıntılanarak yorumlanmıştır.

Kimi katılımcılar, dersin zamanlamasına dair hususları olumsuz noktalar olarak dile getirmişlerdir. Zaman Yönetimine Yönelik Görüşler kategorisi içinde dersin günü ve saati, dersin uzunluğu, zaman yetersizliği ve dersin dönemi temaları bulunmaktadır.

Dersin günü ve saati temasında, verilen eğitimin günü ve saatinin olumsuzluk oluşturmaya dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. Örneğin (TÖAD11) “En dolu günümüzdü, bizi zorladı.” diyerek ve (TÖAD24) “Peşinden başka bir dersimiz de vardı zira. Bu hâliyle biraz yordu bizi.” sözleriyle durumdan duydukları rahatsızlığı dile getirmiştir. Ders planlaması yapılırken dikkate alınmayan bu durum, öğrencilerin yorgunluğuna sebebiyet vermiştir. Araştırma kapsamında verilen ders, öğrencilerin

derse katılım sağlamasını kolaylaştırmak amacıyla Çarşamba günü 13.00-15.00 saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Dersin uzunluğu temasında, verilen eğitimin süresinin olumsuzluk oluşturmaya dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. “Blok 2 saat çok uzun, verimsiz oldu.” diyen (TÖAD15), “Ders süresi uzundu.” diyen (TÖAD4), “Ders saatleri biraz uzundu. 1 saatten sonra yoruluyorduk.” diyen (TÖAD11) ve “Ders biraz uzun sürdüğü için beni zorluyordu.” diyen (TÖAD9), benzer sözlerle bu durumun kendileri için yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Haftada 2 saat olarak gerçekleştirilen eğitimde odağın dağılmaması adına dersler yekpare biçimde işlenmiştir. Bu durumun bir yorgunluğa neden olması hususu, öğrenciler tarafından dönem içerisinde bir istek olarak dile getirilmediği için bu yönde bir güncellemeye gidilmemiştir. Ders süresinin katılımcılara uzun görünmesini ardında çok fazla dersin olduğu bir günde olması ve odak süresinin düşmesi gibi nedenlerin yattığı düşünülmektedir.

Zaman yetersizliği temasında, verilen eğitimin süre olarak yetersiz oluşuna dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. Örnek olarak “Süre yetersizdi” diyen (TÖAD4) ve “Ders süresi yetersiz.” diyen (TÖAD2) zaman darlığına dikkat çekmiş, (TÖAD15) ise “Uygulamalarda herkese sıra gelmedi, ben hepsinde çıkamadım tahtaya.” diyerek bu darlığın sahne uygulamalarını düşürdüğünü belirtmiştir. 33 öğrencinin yer aldığı deney grubunda uygulanan derste pratiğe yer ve zaman verilmeye çalışmakla birlikte iki saatlik ders süresi, tüm öğrencilere sahne uygulaması yaptırmayı zorlaştırmıştır.

Dersin dönemi temasında, verilen eğitimin dönemine dair katılımcı görüşleri yer almaktadır. (TÖAD29), “4. sınıfta KPSS telaşı başlıyor, kötü oldu yani. Yoksa daha çok odaklanabilirdik.” diyerek son sınıfta girdiği derse sınav kaygısı dolayısıyla dilediği gibi yoğunlaşamadığını belirtmiştir. Uygulanan eğitim, lisansın 4. yılında 7. döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemin seçiminde, bölüm başkanlığı tarafından kararlaştırılan seçmeli ders takvimi de etkili olmuştur.

Kimi katılımcılar, olumsuz noktaları arasında sınıf arkadaşlarının tavır ve davranışlarını saymışlardır. Bu yöndeki cevapların oluşturduğu Öğrencilere Yönelik Görüşler kategorisi içerisinde oturma tercihleri, derse giriş çıkışlar, rahatsız edici konuşmalar ve katılım eksikliği temaları bulunmaktadır.

Oturma tercihleri temasında yer alan tek görüş sahibi (TÖAD8), “Bazıları her hafta en arkaya geçiyordu.” diyerek sınıf arkadaşlarının sınıf içerisindeki oturma tercihlerini olumsuz nokta olarak göstermiştir.

Derse giriş çıkışlar temasında “Birkaç arkadaş ders ortasında sınıfa girip çıktı, bu bazen rahatsız etti.” diyen (TÖAD8) ve “Bir de ilk haftalarda sınıfa girip çıkanlar dikkat dağıttı.” diyen (TÖAD6), özellikle uygulamalar esnasında sınıfa giren ve sınıftan çıkan öğrencilerden duyduğu rahatsızlığı dillendirmişlerdir. Araştırmacı tarafından verilen derste, öğrencilerin çakışan derslerden gelişini sağlamak ve öğleden sonraya denk gelen zaman diliminde insani ihtiyaçlarını kısıtlamamak adına ilk haftalarda sınıfa giriş-çıkışlara izin verilmişse de sonradan bu hareketliliğin uygulamaların devamlılığına ve öğrencilerin odaklanmasına olumsuz etki etme riskine binaen bu konuda düzenleme getirilmiştir.

Rahatsız edici konuşmalar temasında görüş belirten (TÖAD9), “Biz tahtadayken dinlemesini bilmeyen ve konuşan arkadaşlar vardı, onlar bizi rahatsız etti.” diyerek uygulamalar esnasında yapılan gürültüden duyduğu rahatsızlığı aktarmıştır.

Katılım eksikliği temasında (TÖAD24), “Siz söz vermeseniz hiç konuşmayacaklar var. Geçen dönem uzaktan eğitimin etkisi bence.” diyerek derse katılma konusunda isteksiz davranan öğrencilerin bu tutumunu 6 Şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremin ardından uzaktan eğitime geçilmesine bağlamıştır. Uzaktan eğitimle geçirilen bir dönemden sonra yüz yüze eğitime dönülmesi, öğrencilerin derse katılım durumlarını etkilemiş olabilir.

(TÖAD31) ise “Bazı arkadaşlar hiç söz almak istemiyor. Ama onlar bile konuştu bu derste, çok şaşırdım.” diyerek diğer derslere çok fazla katılım göstermeyen arkadaşlarının bu derse iştirak etmesinden duyduğu şaşkınlığı dillendirmektedir. Araştırmacı tarafından yürütülen derste tüm öğrencilerin derse iştirak etmesi sağlanmış, öğrenci merkezli bir eğitim verilmeye gayret edilmiştir.

Misafirlere Yönelik Görüşler kategorisi altındaki derse katılımı düşürme temasında görüş bildiren (TÖAD9), “Konuklar iyi hoş ama onlar gelince biz oturup pasif kalıyoruz.” diyerek misafir konuşmacıların olduğu derslerde öğrencilerin aktif olmamasını bir olumsuzluk olarak göstermiştir.

Bu bölümdeki görüşler genel olarak ele alındığında deney grubundan gönüllü görüşmeye katılanların farklı hususları derse dair olumsuz özellik olarak gösterdikleri görülmektedir. Bazı katılımcılar, dersin işlendiği günün kendileri için yoğun bir gün olduğunu, derste mola verilmemesinin kendilerini yorduğunu, derste uygulama yapmak için sürenin yetersiz kaldığını, 4. sınıfta olmaları dolayısıyla zaman zaman sınav kaygısının derslerin önüne geçtiğini, sınıf arkadaşlarının bazı tavır ve davranışlarının kendilerini rahatsız ettiğini ve misafir konuşmacıların olduğu derslerde pasif kaldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından bu hususlar, eğitim süresinde hoş gitmeyen olumsuz noktalar olarak işaretlenmiştir.

#### 4.2.6. Eğitimde Geliştirilmesi Gereken Noktalara Dair Bulgular

Deney grubundaki gönüllü katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu olarak katılımcılara “Bu eğitimde geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?” sorusu yönlendirilmiştir. Eğitime dair olumsuz noktalardan sonra bu tarz bir sorunun sorulması, katılımcılara çözüm üretme ve öneri geliştirme imkânı vermiştir.

**Tablo 32. Eğitimin Geliştirilebilecek Yönlerine Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                       | Temalar                            | Bu Görüşü Dile Getirenler |
|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------|
| Zaman Yönetimine Yönelik Görüşler | Dersin günü ve saati               | TÖAD29, TÖAD24, TÖAD6     |
|                                   | Dersin uzunluğu                    | TÖAD15, TÖAD9             |
|                                   | Zaman yetersizliği                 | TÖAD2, TÖAD6              |
|                                   | Dersin dönemi                      | TÖAD15                    |
| Derse Yönelik Görüşler            | Ders içeriğine eklemeler yapılması | TÖAD8, TÖAD29             |
|                                   | Uygulamaların artırılması          | TÖAD11, TÖAD31, TÖAD4     |
| Dersin Statüsüne Yönelik Görüşler | Zorunlu olması                     | TÖAD9, TÖAD4              |
|                                   | Tüm bölümlere verilmesi            | TÖAD9, TÖAD4              |

Yukarıdaki tablo incelendiğinde katılımcıların derste olumsuz olarak niteledikleri hususları olumluya çevirmek için çeşitli önerilerde bulundukları görülmektedir. Dolayısıyla bir önceki soruya verilen cevaplar ile bu soruya verilen cevaplar benzer kategorileri oluşturmuştur. Alınan cevaplar; zaman yönetimine yönelik görüşler, derse yönelik görüşler ve dersin statüsüne yönelik görüşler şeklinde üç kategoride toplanmaktadır.

Zaman Yönetimine Yönelik Görüşler kategorisinde dersin günü ve saati, dersin uzunluğu, zaman yetersizliği ve dersin dönemi temaları bulunmaktadır.

Dersin günü ve saati temasında görüş belirten katılımcılardan (TÖAD29), “Sakin bir güne verilebilir.” ve (TÖAD24) “Boş bir günümüzde olsa daha güzel işleriz bu dersi.” diyerek yorgunluğun önüne geçmek ve odaklanmayı artırmak adına öğrencilerin daha az dersinin olduğu bir güne alınmasını önerirken “Öğlen değil de sabah saatlerine konmalı, zihnimiz daha açıkken gelelim.” diyen (TÖAD6) ise dersin günün erken saatlerine konmasını teklif etmektedir.

Dersin uzunluğu temasında görüş belirten katılımcılardan (TÖAD15) “Bir mola verilebilir.” ve (TÖAD9) “Dersi yarıya bölüp iki parça işleyebiliriz.” sözleriyle dersin tek parça işlenmesi yerine aralıklı yapılmasını önermişlerdir. Böylece odaklanma sorununun önüne geçilmek istenmektedir.

Zaman yetersizliği temasında görüş bildiren katılımcılar, tespit ettikleri zaman darlığının çözümü adına derslerin iki dönem yapılmasını teklif etmişlerdir. Örnek olarak (TÖAD2)’nin “İki dönem olsaydı bu ders keşke.” ve (TÖAD6)’nın “Tek dönem olmuyor, en az iki dönem olması lazım” sözleri verilebilir. Zaman yetersizliği sorunu, araştırmacı tarafından da fark edilmekle birlikte araştırma projesinin zaman kısıtlılığından ötürü herhangi bir değişikliğe gidilememiştir.

Dersin dönemi temasında, işlenen dersin farklı bir dönemde olması gerektiğine dair öneriler bulunmaktadır. (TÖAD15), “2. veya 3. sınıfa konabilir. O dönemler bizim için daha rahat.” diyerek eğitimin daha önceki senelerde verilmesini teklif etmiştir. Bu yönde bir düzenlemenin öğrencilerin odaklanmasını sağlayarak dersten alınacak verimi artıracığı öngörülmektedir.

Derse Yönelik Görüşler kategorisinde yer alan iki tema, ders içeriğine eklemeler yapılması ve uygulamaların artırılmasıdır. Bu kategori altında dersin içerik ve işleniş tarzına dair katılımcı önerileri bulunmaktadır.

Ders içeriğine eklemeler yapılması temasında görüş bildiren katılımcılardan (TÖAD8), “Beden diliyle ilgili kısma daha fazla zaman ayrılabilir.” beden dili unsurlarının daha detaylı işlenmesini, (TÖAD29) “Hazırlıksız konuşmaların sayısını artırmamız gerek.” diyerek hazırlıksız konuşmaların içerikteki yerinin artırılmasını önermektedir.

Uygulamaların artırılması temasında görüş belirten katılımcılardan (TÖAD11), “Bir dönem bilgileri alsak da diğer dönem tamamen uygulama olsa hoş olur.” eğitimin iki döneme yayılarak ikinci dönem sahne uygulamalarına daha fazla yer verilmesini önermektedir. “Aslında diğer derslerden daha fazla tahtaya çıktık ama biraz daha zaman olsa, her uygulamada tahtaya çıksak daha verimli olur bence.” diyen (TÖAD31) ise sınıf içi uygulamaların ağırlığının artırılmasını ve her uygulamada tüm öğrencilere fırsat verilmesini tavsiye etmektedir. Öte yandan “TÖAD4” “Final de uygulamalı olabilirdi. Dersimiz uygulamaya yönelik.” şeklinde görüş belirtmiştir. Final sınavında yoruma dayalı ve üst bilişsel basamakları hedefleyen sorular sorulmuş, son test uygulamasının not kaygısından etkilenmemesi adına hazırlıklı konuşmaların son uygulamasının sınav kapsamına alınmamasına araştırmacı tarafından karar verilmiştir.

Dersin Statüsüne Yönelik Görüşler kategorisinde aldıkları dersin farklı bir statüde olması gerektiğine dair katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Bu kategori altında zorunlu olması ve tüm bölümlere verilmesi temaları yer almaktadır.

Zorunlu olması temasında görüş belirten katılımcılardan (TOAD9), “Bu ders Eğitim fakültelerinde zorunlu olmalı diye düşünüyorum.” ve (TÖAD8) “İlk olarak bu dersin seçmeli değil zorunlu olmalı.” diyerek dersin zorunlu dersler kapsamına alınmasını teklif etmişlerdir.

Tüm bölümlere verilmesi temasında görüş belirten katılımcılardan “Bu ders Eğitim fakültelerinde zorunlu olmalı diye düşünüyorum.” diyen (TOAD9) ve “Eğitim fakültesinde tüm bölümlerde zorunlu olmalı.” diyen (TÖAD8), benzer ifadelerle, aldıkları dersin sadece Türkçe Öğretmenliği değil eğitim fakültesinin diğer tüm bölümlerine verilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Çalışmanın deney grubu katılımcılarından görüşmelere katılanlar, aldıkları eğitimin daha nitelikli bir hâle getirilmesi adına çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Genel olarak katılımcı önerileri incelendiğinde, eğitimi alan öğrencilerin, dersin zaman

planlamasına, ders içeriğine ve statüsüne dair tavsiyelerde bulundukları görülmektedir. Katılımcılar, bu dersin daha sakın bir gün ve saatte, iki dönem hâlinde, eğitim fakültesinin tüm bölümlerine, zorunlu bir ders olarak verilmesi gerektiğini, derste mola verilmesi ve uygulamaların artırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Bu öneriler, gelecek çalışma ve uygulamalar kapsamında dikkate alınmak üzere not edilmiştir. Eğitime bizzat maruz kalan katılımcıların tavsiyeleri, yapılması planlanan araştırmalara ışık tutması ve yön vermesi bakımından önemli görülmektedir. Ek olarak öğrencilerin önerilerde bulunması, eğitime katkı sunmak istedikleri yönünde bir gösterge olarak da okunabilir.

#### 4.2.7. Ek Görüş ve Yorumlara Dair Bulgular

Deney grubundaki gönüllü katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son sorusu olarak katılımcılara “Eklemek istediğiniz herhangi bir husus var mı?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruyla, daha önceki sorularda dile getirilmeyen hususların toplanması amaçlanmıştır.

**Tablo 33. Ek Görüş ve Yorumlara Dair Katılımcı Görüşleri**

| Kategoriler                            | Temalar                  | Bu Görüşü Dile Getirenler                            |
|----------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------|
| Memnuniyete Yönelik Görüşler           | Dersten memnuniyet       | TÖAD9, TÖAD2, TÖAD8, TÖAD4, TÖAD6                    |
|                                        | Hocadan memnuniyet       | TÖAD9, TÖAD2, TÖAD8, TÖAD4, TÖAD31, TÖAD11, TÖAD6    |
| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşler | Öğretmenlik uygulamaları | TÖAD2, TÖAD4                                         |
|                                        | Öğretmenlik mesleği      | TÖAD29, TÖAD31                                       |
| Geçmiş Yaşantılara Yönelik Görüşler    | Hatıralar                | TÖAD9, TÖAD4                                         |
| Teşekkürler                            | Teşekkürler              | TÖAD9, TÖAD11, TÖAD31, TÖAD15, TÖAD6, TÖAD15, TÖAD24 |

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere ek görüş ve yorumlara dair değerlendirmeler dört kategori etrafında kümelenmektedir. Bu kategoriler;

memnuniyete yönelik görüşler, öğretmenlik mesleğine yönelik görüşler, geçmiş yaşantılara yönelik görüşler ve teşekkürlerdir.

Bazı katılımcılar, eğitim almış olmaktan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Memnuniyete Yönelik Görüşler kategorisinde dersten memnuniyet ve hocadan memnuniyet temaları bulunmaktadır.

Dersten memnuniyet temasında, almış oldukları dersten dolayı duydukları memnuniyeti dile getiren katılımcı görüşleri yer almaktadır. Bu bağlamda “İyi ki bu dersi almışım.” diyen (TÖAD6) ve “Çok güzel bir dersti, ben çok sevdim, iyi ki almışım.” diyen (TÖAD9) dersi almış olmaktan dolayı sevinçlerini paylaşmışlardır. “İhtimal vermiyordum ama ilk defa bir dersten çok memnun ayrılıyorum, harikaydı gerçekten.” diyen (TÖAD8) ve “Çok bilmeden seçmişim ama iyi ki seçmişim dedirtti bana bu ders. Sonuç itibarıyla çok memnun kaldık.” diyen (TÖAD4), bilinçli bir tercih olmasa bile bu eğitimi almaktan duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. (TÖAD2), “İlk hafta arkadaşlarla konuşup bu ders çok kötü, keşke almasaydık dedik. Sonra iyi ki almışız, dedim.” sözleriyle ilk haftalarda dersle alakalı kanaatinin zaman içerisinde değiştiğini vurgulamaktadır. Katılımcıların memnuniyetini belirten ibareler, eğitimin öğrenciler tarafından beğeni ve takdirle karşılandığının, benimsenip içselleştirildiğinin işaretleri olarak görülebilir.

Hocadan memnuniyet temasında dersin yürütücüsü olan öğretim elemanından duyulan memnuniyeti belirten katılımcı görüşleri yer almaktadır. “Beni çok yüreklendirdiniz, iyi ki sizden ders almışım.” diyen (TÖAD2) ve “Sayenizde özgüvenim çok yükseldi. Hikâyeler anlatmaya başladım.” diyen (TÖAD4), dersin yürütücüsünün tavrı ve tutumu sayesinde daha özgüvenli hareket etmeye başladıklarını aktarmıştır.

“Bu arada sizin hikâye anlatıcılığınız çok başarılı, çok beğendim.” diyen (TÖAD9) ve “Sizin hikâyeleriniz çok hoştu. Sizi daha çok duymak isterdik.” diyen (TÖAD8), dersin yürütücüsünün anlattığı hikâyeleri beğendiklerini dile getirmişlerdir.

“Rol model oldunuz bize ders boyunca. Yaptıklarınız ve yaklaşımlarınız ileride öğretmen olacağım zaman inşallah bana örnek olacak.” diyen (TÖAD6) ise dersin yürütücüsünün kendilerine örneklik oluşturduğunu dillendirmektedir. (TÖAD31), “Sizin cana yakın olmanız beni çok mutlu etti. Yapılandırmacı yaklaşım var deniyor ama hâlâ çok geleneksel işleniyor. Sizin yaptığınız ders, yapılandırmacı yaklaşımın ta

kendisi. Çok farklıydı. Sayenizde çok güzel bir ders geçti.” sözleriyle araştırmacının ders işleyiş tarzının hoşuna gittiğini belirtmektedir.

(TÖAD11) ise “Derslerdeki rahatlığımız sizin sayenizde. İlk başta biraz ürküyordum ama sizi tanıdıkça kendimizi daha iyi ifade etmeye başladık. Biz Ali Fuat hocayı çok seviyorduk o gelmedikçe şaşırdık ve üzüldük. Ama dönem sonu itibariyle şunu söyleyeyim, iyi ki siz gelmişsiniz, gerek işleyişiniz, gerek konuklar, gerek hikâye anlatıcılığı çok güzeldi. Sizi ve derslerimizi çok iyi hatırlayacağım.” diyerek dönem içinde yaşadıklarını ve hissettiklerini anlatmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşler kategorisi altında öğretmenlik uygulamaları ve öğretmenlik mesleği olmak üzere iki tema bulunmaktadır.

Öğretmenlik uygulamaları temasında, staj ve öğretmenlik uygulamalarına dair yorum ve değerlendirmeler bulunmaktadır.

“Stajlarda kullanmaya başladım bile. Sonuçlar gayet güzel. Öğrencilerle bağ kurduk.” diyen (TÖAD2), derste öğrendiklerini öğretmenlik uygulamalarına yansıttığını ve öğrencilerle aralarındaki bağ oluştuğunu belirtmiştir. (TÖAD4) de “Staj döneminde böyle bir dersin bize denk gelmesi bizim için büyük bir fırsat. Hiç havada kalmadı.” diyerek ders kapsamında öğrendiklerini stajda uygulama fırsatı bulduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlik mesleği temasında, bu konuya dair yorum ve değerlendirmelerde bulunan katılımcı görüşleri yer almaktadır. “Stajda çok uygulama fırsatım olmadı. Meslek hayatında çok kullanacağım mutlaka.” diyen (TÖAD29), öğretmenlik uygulamalarına yansıtma fırsatı bulamadığı hikâye anlatıcılığını öğretmenlik yaşamına yansıtacağını belirtmektedir. (TÖAD31) ise “Öğretmenliğin temelinde bu ders var. Hatta bence her sene bu ders olsa. Öğretmenlik dediğin, hayatın temeli. Öğretmenliğin temeli de iletişim becerisi. Her yerde lazım. MEB bünyesinde çalışırsam bol bol hikâyeler anlatırım. Bana kalsa sınavları sunum şeklinde yaptırırım. Uygulama, dil becerilerinin hayata geçmesi olarak düşünülebilir. Meslek hayatıma mutlaka destek sunar. Sizin dikkat etmemi istediğiniz hususlar bizi diğer öğretmenlerden farklı kılar.” sözleriyle aldığı hikâye anlatıcılığı eğitiminin hem günlük iletişimin hem de öğretmenlik mesleğinin temel taşlarından birini oluşturduğunu, dolayısıyla öğrendiği hususların meslek hayatına katkı sunacağı ve onu öğretmenlikte meslektaşlarından bir adım ileri götürebileceğini ifade etmektedir.

Katılımcılarda görülen bu farkındalık, meslek yaşamı adına ümit verici bir gelişme olarak yorumlanmaktadır.

Geçmiş Yaşantılara Yönelik Görüşler kategori altında bulunan tek tema olan Hatıralar temasında öğretmen-öğrenciler arasında yaşanan çeşitli etkileşimlere dayalı geçmiş yaşantılarını aktaran katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Örnek olarak (TÖAD9), “Hikâye anlatmak öğrencilerin dikkatini topluyor. Lisede hikâye anlatan bir hocamız vardı, onun derslerine koşarak giderdik. Benim de öğretmenliğimde derslerim böyle olsun istiyorum.”, lise yıllarında etkilendiği ve motive olduğu dersin öğretmenin hikâye anlatıcısı olduğunu aktarmaktadır.

“Bir öğrencim, bir konuşma sınavına girecekti ama çok çekiniyordu. Tahtaya çıkmasam mı yapamam ben diye endişeleniyordu. Ben onda kendimi gördüm ve onu motive ettim. Aynı benim derste yaşadığım gibiydi. Yapabilirsin, kendine güven dedim. Ben de bu yollardan geçtiğim için ona rahatça yol gösterdim. O öğrencinin sınavı çok güzel geçmiş, çok sevindi, sevincini bizimle paylaştı, hatta bana hediye aldı. Çok mutlu oldum.” sözleriyle yaşadıklarını anlatan (TÖAD4), özel ders verdiği bir öğrenciyi cesaretlendirdiğini dile getirmiştir. Öğrenciyle empati kurmak suretiyle onu konuşma konusunda yüreklendiren katılımcı, öğrencide yaşanan değişim dolayısıyla hissettiklerini sevinçle aktarmaktadır.

Teşekkürler kategorisi altındaki teşekkürler temasında, dersin öğretim elemanına şükranlarını bildiren katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Bu yönde görüş belirten tüm katılımcıların aynı cümleleri kullanması dolayısıyla alıntılara ayrı ayrı yer verme gereği duyulmamıştır. TÖAD9, TÖAD11, TÖAD31, TÖAD15, TÖAD6, TÖAD15 ve TÖAD24, “Size her şey için çok teşekkür ediyorum” diyerek şükranlarını dile getirmişlerdir. Teşekkür bildiren sözler, katılımcıların aldıkları dersten memnun ayrıldıklarını ve araştırmacıya verdiği emeklerden ötürü minnettar kaldıklarını belirtmektedir.

Görüşmeye katılan katılımcıların son soruya verdikleri cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının almış oldukları dersten ve dersi yürüten araştırmacıdan memnun kaldıkları, araştırmacıya müteşekkir oldukları ve staj ve öğretmenlik mesleğinde hikâye anlatıcılığı eğitiminin etkili olduğu/olacağı, derste hikâyeler anlatan öğretmenlerini hâlâ canlı bir şekilde hatırladıkları ve yeri geldiğinde çevresindeki öğrencileri motive etmekten geri durmadıkları anlaşılmaktadır.

## 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmada elde edilen sonuçlar verilerek alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Deney ve kontrol grubu katılımcıları, konuşma becerisi ve kaygısı bakımından, deneysel işlem öncesinde yapılan ön test puanları açısından benzer düzeydedir. Grupların toplam konuşma kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır. Yani katılımcıların eğitim öncesindeki konuşma becerisi ve kaygı düzeyleri birbirine yakındır.

Çalışma sonunda hikâye anlatıcılığı eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi, eğitimi almayanlara göre daha fazla gelişmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatıcılığı eğitiminin sürdürülegelen eğitimlere göre daha etkili olduğu söylenebilir. Hikâye anlatıcılığı eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini geliştirmiştir. Ön test ile son test puanları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bir yapıdadır. Hikâye anlatıcılığı eğitimi verilen Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerileri, diğer adaylara göre daha fazla gelişmiştir. Mokhtar ve diğerleri (2011), hikâye anlatıcılığının üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Çelebi-Esmer ve Ateş (2021) de benzer şekilde hikâye anlatıcılığının sözlü anlatım becerilerini olumlu etkilediğini bulgulamıştır. Sharma'nın (2018) çalışmasında hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin akıcı konuşma performanslarını yükseltmiştir. Bir diğer çalışmada As (2016), hikâye anlatıcılığı aracılığıyla öğrencilerin konuşma performanslarında artış görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Zeid ve Sarjiyati (2019), hikâye anlatıcılığının konuşma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bozkurt'un (2019) çalışmasına katılan öğrenciler, hikâye anlatıcılığı eğitimi aldıktan sonra konuşma performanslarını artırmıştır. Doğan'ın (2022) çalışmasına katılan öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi, hikâye anlatıcılığı eğitimi aldıktan sonra gelişmiştir. Çelebi-Esmer (2019), hikâye anlatıcılığının öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiğini bulgulamıştır. Mevcut araştırma sonuçlarıyla zikredilen çalışmaların sonuçları bu bakımdan uyum içerisindedir.

Kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında konuşma becerisi puanlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Ön test ile son test puanları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bir yapıdadır. Öte yandan kontrol grubu katılımcılarında görülen artış, deney grubu katılımcılarının kaydettiği artıştan daha düşüktür. Yani eğitimi alan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma beceri puanları, eğitimi almayanlara nazaran daha fazla yükselmiştir.

Ön testlerde birbirine yakın puanlara sahip deney ve kontrol grubu katılımcıları, konuşma kaygısı bakımından deneysel işlem sonunda yapılan son test puanları açısından birbirinden farklı düzeydedir. Yani hikâye anlatıcılığı eğitimi alan ve almayan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeyleri arasında eğitimi alanlar lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Hikâye anlatıcılığı eğitiminin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye anlatıcılığı, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını düşürmüştür. Doğan ve Çifci'nin (2021) çalışmasında hikâye anlatıcılığı becerilerini edinen öğrencilerin hazırlıksız konuşma kaygılarında düşüş görülmüştür. Artırılmış gerçeklik kullanarak hikâye anlatıcılığı eğitimi veren Şengür (2023), öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığını saptamıştır. Khomjani'nin (2020) çalışmasında dijital hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin yabancı dilde başkalarıyla konuşma kaygısını azaltmıştır. Mevcut çalışma sonuçlarının bu araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öte yandan Bozkurt'un (2019) çalışmasında hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarına verilen hikâye anlatıcılığı eğitiminde öğrenilen hususların pekişmesi adına öğrencilere hikâyeler içeren hazırlıklı konuşmalar yaptırılmıştır. Bu durumun öğrencilerin konuşma kaygısını düşürmede etkili olduğu söylenebilir. Özdemir (2018), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını azaltmak adına onlara hazırlıklı konuşmalar yaptırmış ve uygulama sonunda kaygı düzeyinin düştüğünü gözlemlemiştir. Bu araştırma sonuçlarıyla yapılan araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında konuşma kaygısının alt boyutları ve toplam puanlarında kaygı düzeyinin küçük oranda düştüğü gözlemlenmiştir. Hikâye anlatıcılığı eğitimine katılmayan katılımcıların konuşma kaygıları, eğitim alan katılımcılara göre daha yüksek seviyede kalmıştır. Çalışmanın kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygı puanları az

miktarda da olsa düşmüştür. Bu durum, öğrencilerin dönem içerisinde aldıkları eğitime ve sürece etki eden diğer unsurlara bağlanabilir. Sarıkaya'nın (2020) çalışmasında konuşma eğitimi dersi alan öğrencilerin konuşma kaygısı çok az da olsa azalmıştır. Lakin görülen bu değişim, Türkçe öğretmeni adaylarında görülmesi beklenen gelişim değildir. Türkçe öğretmeni adaylarında olması gereken durum, konuşma kaygılarının düşük düzeylere çekilmesidir. Bu bakımdan araştırma kapsamında kontrol grubunda kaydedilen kısmi değişim, konuşma becerisi adına yeterli görülmemektedir.

Katılımcılar tarafından yapılan hikâye anlatıcılığı eğitimene dair genel değerlendirmede eğitimin geliştirici olduğu, ders içeriğinin hoşlarına gittiği, davetlilerin sunumlarının verimli olduğu ve dersin yürütücüsünün başarılı olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, iletişimi güçlendirme, konuşma kaygısını azaltma, özgüveni yükseltme ve hikâye anlatıcılığına dair farkındalık kazandırma bakımından eğitimin kendilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Dersin içeriğiyle alakalı görüşler, dersin zengin bir muhtevaya sahip olduğu ve eğlenceli geçtiği yönündedir. Katılımcılar, derste hem eğlendiklerini hem de sıkılmadan öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre derse davet edilen konuşmacıların sunumları dersi yeknesaklıktan kurtarmış olup katılımcılara, davetlilerin birikimlerinden yararlanma fırsatı sunmuştur. Dersin yürütücü konumunda olan araştırmacı hakkında görüş belirten Türkçe öğretmeni adayları, eğitmenle alakalı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu memnuniyetin sebepleri; eğitmenin özenli bir şekilde geri bildirim vermesi, öğrencileri derse dâhil etmesi, öğrencilere örnek olması ve öğrencilerle özel olarak ilgilenmesi olarak gösterilmektedir.

Katılımcılar, aldıkları hikâye anlatıcılığı eğitiminin özgüvenlerini artırdığını belirtmektedir. Dersin kişisel yaşamlarına faydaları arasında özgüveni artırmasını sayan katılımcılar, uygulamalara katıldıkça bu durumun pekiştiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda konuşma etkinliklerinin özgüveni artırdığı belirtilmektedir (Özkan ve Kınay, 2015). Mokhtar ve diğerleri (2011), hikâye anlatıcılığını öğrencilerin özgüvenini artırıcı bir araç olarak kullandığı çalışmalarında başarılı sonuçlara ulaşmışlardır.

Görüşmeye katılan bazı öğrenciler, dersin yürütücü durumunda olan araştırmacıdan memnun olduklarını dile getirmiştir. Bu durumun araştırmacının kendilerini motive etmesi, yüreklendirmesi ve kendileriyle yakından ilgilenmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Alan yazınında, bireylerin toplum önünde konuşma

kaygılarının azaltılması adına öğretmenler tarafından sıkça motive edilmeleri (İşcan ve Karagöz, 2016) ve cesaretlendirilmeleri (Anderson, 2010) gerektiği dile getirilmiştir.

Deney grubu katılımcıları, sınıf içerisinde yaptıkları konuşma etkinliklerinin kaygılarını düşürdüğünü belirtmekte, nicel veriler de bunu desteklemektedir. Literatürde de farklı konuşma etkinlikleri yoluyla öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılabileceği ifade edilmiştir (Demir, 2023a; İşcan ve Karagöz, 2016).

Görüşmelere katılan öğretmen adaylarının da ifade ettiği gibi araştırmacı, çeşitli telkin ve sözlerle öğrencilerin özgüvenini artırma yoluna gitmiştir. Araştırmacı, kendine güven duymayan ve kaygı hisseden öğrencilere, daha iyisini yapabileceklerine dair yüreklendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacının bu yaklaşımı, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini daha rahat hissetmesini ve daha iyi konuşmalar yapmasını sağlamıştır. Baki ve Karakuş (2015, s. 363), öğrencilerin kaygısını düşürmek için öğretmenin izlemesi gereken yolları sayarken “öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırıcı ifadeler kullanarak öğrencilerin kaygılarını azaltabilirler” ifadelerine yer vermektedir. Bu bağlamda alan yazını ve araştırmanın bulguları örtüşmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, hikâye anlatıcılığı eğitiminin kendileri için bir fırsat olduğunu, konuşma uygulamaları yapmaktan memnun olduklarını ve lisans eğitimi süresince yeteri kadar konuşma uygulaması yapmadıklarını hayıflanarak aktarmaktadır. Yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının bol bol konuşma etkinliği yapması gerektiği dile getirilmiştir (Özdemir, 2018). Sallabaş'ın (2012) çalışmasına katılan öğrenciler de benzer biçimde sınıf içerisinde konuşma etkinliklerinin sayısı az bulmaktadır. Ogur'un (2022) çalışmasına katılan Türkçe öğretmeni adayları da lisans eğitimi uygulama bakımından yetersiz gördüklerini, konuşma eğitimi dersinde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulamadıklarını belirtmiştir. Bu bakımdan mevcut araştırma, alan yazınında belirtilen sorunlara çözüm olma potansiyeli taşımaktadır.

Görüşmelere katılan katılımcılar, hikâye anlatıcılığının Türkçe eğitiminde büyük yararlar sağladığını belirtmişlerdir. Yazıcı ve Göktentürk'ün (2019) çalışmasında görüş belirten Türkçe öğretmeni adayları, hikâyeleri meslek hayatında öğrencilere

okuma alışkanlığını kazandırmak, dilbilgisini öğretmek ve değerleri kazandırmak için kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarından bazıları, aldıkları hikâye anlatıcılığı eğitiminin eğlenceli geçtiğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda hikâyelerin öğrencileri eğlendirdiği ve onların hoşça vakit geçirmeleri sağladığı dile getirilmiştir (Bilgin, 2002; Lawrance ve Paige, 2016; Tuffaha, 2019). Gazioglu'nun (2021) çalışmasına katılan öğrenciler de masal dinleme ve anlatma etkinliklerinde hiç sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada görüş bildiren bazı öğretmen adayları, araştırmacının kendilerine verdiği geri bildirimlerden duydukları memnuniyeti dile getirmiştir. Geri bildirim, öğretici ile öğrenci arasında bağlantılar kuran, öğrenmeyi kalıcı hâle getiren ve öğrenmenin niteliğini artıran önemli bir eğitsel faktör olarak görülmektedir (Akarsu, 2021). Araştırmada geri bildirim konusunda titizlikle hareket edilmesinin olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin gelişimi için geri bildirimin dikkatlice kullanılması gerektiği tespit edilmiştir (Akarsu, 2021; Göçer, 2019 ). Zaid ve Sarjiyati (2019), yaptıkları çalışmada geri bildirim konusunda yeterince dikkatli olmadıkları için öğrencilerin konuşma becerisinde istenen gelişimin görülmediğini belirtmektedir.

Verilen eğitime dair öneriler bölümünde kimi öğrenciler, dersin daha önceki yıllarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Baki ve Karakuş (2015), yaptıkları çalışmada Türkçe Öğretmenliği lisans 4. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının diğer sınıflara nazaran daha düşük olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Suroğlu ve Sofu (2012), lisans eğitimi boyunca yapılan konuşma etkinliklerinin bir sonucu olarak üniversite son sınıf öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin birinci sınıflara göre daha düşük çıktığını belirtmektedir. Lüle Mert'in (2015) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları arasında kaygı düzeyi en yüksek sınıfın lisans 2. sınıf olduğu görülmüştür. Lisansın son yıllarına doğru bilgi ve tecrübenin artışıyla öğrenme alanlarında gelişme olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların getirdiği öneriyle literatürdeki bulgular, birbirini tamamlar niteliktedir. Gelecek çalışmalar planlanırken dikkate alınması adına bu durum, öneriler bölümüne yansıtılmıştır.

Toparlamak gerekirse, hikâye anlatıcılığının Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısını düşürmede ve konuşma becerisini geliştirmede diğer yöntemlerden

daha etkili olduğu saptanmıştır. Ek olarak hikâye anlatıcılığı eğitimi alan Türkçe öğretmenleri adaylarının; eğitimin kişisel ve mesleki yaşamları açısından çok faydalı olduğunu, bu yolla farkındalık kazanıp sahne kaygısını yenerek daha etkili ve doğru konuşmalar yapabildiklerini, lisans eğitimleri süresince daha fazla konuşma uygulaması yapmak istediklerini, aldıkları eğitimin eğitim fakültesinin tüm bölümlerinde iki dönem ve zorunlu olarak müfredata eklenmesi gerektiğini dile getirdikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adayları, bu eğitimi almış olmaktan gayet derecede memnun oldukları ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, alan yazınındaki çalışmaların sonuçlarıyla uyum içersindedir.

## 5.2. Öneriler

1)Geleceğin öğretmenleri hazırlanırken öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri dikkate alınmalı, kaygının nedenlerine inerek sorunlar çözülmeye çalışılmalıdır. Konuşma kaygısı yüksek öğretmen adaylarının mesleki performanslarını olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Lisans eğitiminin öncesinde ve her yılın sonunda öğrencilerin kaygı düzeyleri uygun ölçme araçlarıyla ölçülmelidir.

2)Hikâye anlatıcılığı eğitimine, iki dönemlik zorunlu bir ders formunda başta Türkçe Eğitimi olmak üzere eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde yer verilebilir. Dersler planlanırken öğrencilerin yoğun olmadıkları gün ve saatlerin tercih edilmesine dikkat edilebilir. Ayrıca odaklanma sorununun çözümü için derslerde molalar verilebilir. Buna ek olarak verilecek eğitimde sınıf içi uygulamalara ağırlık verilebilir, bu uygulamalara bütün öğrencilerin eksiksiz katılımı sağlanabilir. Son sene, öğretmen adaylarının KPSS çalışmaları yoğunluk kazandığı için derslerin verimi azalabilir. Bu yüzden hazırlanacak hikâye anlatıcılığı dersi, lisans eğitiminin ilk üç yılına yerleştirilebilir.

3)Hikâye anlatıcılığı eğitimi almamış ve hâlihazırda görev yapan Türkçe öğretmenleri için hizmet içi eğitimler düzenlenerek ilgili eğitim, uygulamalı ve yüz yüze bir şekilde alan uzmanları tarafından verilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Agosto, D. E. (2016). Why storytelling matters: unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries*, 14(2), 21-26.
- Akarsu, D. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma sürecinde öğrencilere sözlü geribildirim verme tercihleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akbayır, S. (2011). *Sözlü anlatım-nasıl konuşabilirim?* Pegem Akademi Yayınları.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akpınar, A. (2025). Hadislerde mesellerin kullanılması. *Ribat*, (506), 18-22.
- Andaç, F. (2014). *Öykü yazmak, hikâye anlatmak*. Ceres Yayınları.
- Anderson, K. E. (2010). *Storytelling*. Sage Publication.
- Arıcı, A. F. (2021). Kitaplarla ilişkimizin kısa tarihi. *Eğitime Bakış*, 17(51), 1-10.
- Arıcı, A. F. (2022). Dede Korkut. *Maarif Ansiklopedisi*. <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/dede-korkut>.
- Arıcı, A. F. (2024). *Masalın sesi: Eğitimde masalın yeri*. Büyüyen Ay.
- Aritürk, D. (2024). *Masal anlatıcılığı uygulamalarının değer analizi yaklaşımı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231.
- Arslan, A., & Sevim, O. (2013). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. Aziz Kılınç & Abdullah Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi* içinde (ss. 151-180). Pegem Akademi.
- Arslantepe, M. (2008). Popüler sinema filmlerinde hikâye anlatımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 237-256.
- Aruç, N. Y. (2004). *İbn Rüşd’ün eğitim felsefesi*. Rağbet Yayınları.
- As, A. B. (2016). Storytelling to improve speaking skills. *English Education Journal*, 7(2), 194-205.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydın, S. (2013). Çağdaş sanatta belgelemenin yeri. *Sanat Dergisi*, (22), 147-156.

- Aydoğan, İ. (2023). Türk kültüründe ideal okul: yeni bir okul kurmak yahut kültür temelli eğitim. *İdeal okul: eğitimde ideal insan ve millîlik arayışları* içinde (ed. Arıcı, A. F., Başaran, M.), 1-22. Pegem Akademi.
- Ayres, J., & Hopf, T. (1993). *Coping with anxiety*. Norwood.
- Baki, Y., & Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, 21(1-2), 271-276.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. The Guildford Press.
- Barthes, R., & Duisit, L. (1975). An introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History*, 6(2), 237.
- Bartholomay, E. M., & Houlihan, D. D. (2016). Public speaking anxiety scale: preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, 9(4), 211-215.
- Beadini, İ. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının problemleri medya kullanımları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Bilgin, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bippus, A. M., & Daly, J. A. (1999). What do people think causes stage fright?: Naive attributions about the reasons for public speaking anxiety. *Communication Education*, 48(1), 63-72.
- Blas, N. D., & Paolini, P. (2012). Digital storytelling at school-engagement and educational benefits. *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, (1), 248-250.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Bonds, C. (2016). *Best storytelling practices in education* [Unpublished doctoral dissertation]. Pepperdine University.
- Bozkırlı, K. Ç. (2019). An analysis of the speaking anxiety of Turkish teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 79-85.
- Bozkurt, S. (2019). *Rol yapma ve hikâye anlatımının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma performansı, konuşma kaygısı ve iletişim kurma isteği üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking-the role of SLP. *Seminars in Speech And Language*, (26), 107-117.
- Bulut, K. (2015). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2019). *Kahramanın sonsuz yolculuğu*. İthaki Yayınları.

- Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (69), 385-393.
- Can, F., & Bozgün, K. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1124-1136.
- Ciravoğlu, O. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Esin Yayınevi.
- Collins, W. (1992). *Tell me a story*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Commeyras, M., & Hu, R. (2008). A case study: emergent biliteracy in English and Chinese of a 5-year-old Chinese child with wordless picture books. *Reading Psychology*, 29(1), 1-30.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1). John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (ss. 1-19). Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research - planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research*. Thousand Oaks.
- Çakır Aksungur, F. (2023). *Ebeveynlerin hikâye anlatma öz-yeterlilik inançları: Ölçek geliştirme ve uygulama çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Çelebi-Esmer, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çelebi-Esmer, E., & Ateş, S. (2021). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1-20.
- Çetin, O. (2023). *Reklamda hikâye anlatımı ve etkilerinin ölçülmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Dağdelen, S., Kalenderoğlu, İ. (2019). Bir eğitim öncüsü Selim Sabit Efendi'nin Nahv-i Osmânî adlı eserinde "ideal insan" arayışı. *İdeal Türk: Eğitimde ideal insan ve millîlik arayışları* içinde, (ed. Arıcı, A. F., Başaran, M.), 219-244. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Davidhizar, R., & Lonser, G. (2003). Storytelling as a teaching technique. *Nurse Educator*, 28(5), 217-221.
- Demir, A. (2006). Başlangıcından Cumhuriyete kadar ana çizgileriyle Türk hikâyesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 99-128.
- Demir, N., & Yılmaz, E. (2009). *Türk dili: yazılı ve sözlü anlatım*. Nobel Yayınları.
- Demir, S. (2023a). Öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik kaygılarını etkileyen faktörler: Bir yol analizi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 408-424.

- Demir, S. (2023b). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Demir, S. B., & Akengin, H. (2014). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde ben merkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006). Hikâyeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 110-119.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 23-35.
- Dilbaz, N. (1997). Sosyal fobi. *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Doğan, F. (2022). *Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Doğan, F., & Çifci, S. (2021). The effect of storytelling skill acquisition on the impromptu speaking attitudes and anxiety levels of 6th grade students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 189-199.
- Dönmez, M. Ş., & Güler (2016). Transmedya hikâyeciliği “doritos akademisi” örneği incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*. 7(16), 155-175.
- Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2017). Storytelling and its usage in education. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 109-124.
- Dvalidze, N. (2017). Teaching English language through storytelling. *Journal of Teaching and Education*, 6(2), 53-58.
- Ensar, F., & Gündüz, A. (2022). Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlıklarının topluluk önündeki konuşma kaygılarıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 266-276.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 181-220). Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (47), 351-367.
- Erkuş, E. (2013). Konuşma eğitimi ve Türkçe Öğretim Programında yer alan yöntem ve teknikleri. Celal Demir ve Hayrettin Parlakyıldız (Ed.), Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) içinde (s. 523-531). Akçağ Yayınları.

- Eroğlu Koşan, Z. (2022). Bilge tonyukuk yazıtlarının anlatıbilim unsurları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(3), 905-920.
- Fan, J. Y. (2020). Relationships between five-factor personality model and anxiety: the effect of conscientiousness on anxiety. *Open Journal of Social Sciences*, (8), 462-469.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hil.
- Friday, M. J. (2016). *How storytelling inspires children to learn English*. The Resource Connection.
- Fulford, R. (2017). *Anlatının gücü: kitle kültürü çağında hikâyecilik*. Kolektif Kitap.
- Gazioğlu, M. (2021). *Çoklu duyuşsal öğrenme modeline göre masal anlatıcılığının dinleme becerisinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gazioğlu, M., & Günaydın, Y. (2024). Hikâye anlatımı yöntemiyle yapılan etkinliklerin yaratıcı düşüncüyü geliştirmeye etkisi. *International Journal of Language Academy*, 12 (4), 220-235.
- Gazioğlu, M., Karakuş, N. (2023). The impact of multisensory learning model-based tale-telling on listening skills and student opinions about it. *Frontiers in Education*, (8), 1-9.
- Gómez-Rodríguez, L. F. (2010). English textbooks for teaching and learning English as a foreign language: Do they really help to develop communicative competence?. *Educación y Educadores*, 13(3), 327-346.
- Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Grady, J. S., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emotions in storybooks: A comparison of storybooks that represent ethnic and racial groups in the United States. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207-217.
- Green, M. C. (2004). Storytelling in teaching. *APS Observer*, 17(4), 37-54.
- Guber P. (2012), *Hikâyen varsa kazanırsın*. Boyner Yayınları.
- Gufriyansyah, R., & Khairani, M. (2019). An experiment of public speaking anxiety on college students. *Proceedings of the 1st International Conference on Psychology*, (1), 5-11.
- Gürkan, B. (2019). *Hikaye-masal anlatıcısı ve Meddah: Benzerlik-karşıtlık ilkeleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gürzap, C. (2010). *Söz söyleme ve diksiyon*. Remzi Kitabevi.
- Halimah, L., Arifin, R. R., Yuliariatiningsih, M. S., Abdillah, F., & Sutini, A. (2020). Storytelling through “Wayang Golek” puppet show: Practical ways in incorporating character education in early childhood. *Cogent Education*, 7(1), 1-12.

- Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom*. Richard C. Owen Publishing.
- Hancock, A., Stone, M., Brundage, S. B., & Zeigler, M. T. (2010). Public speaking attitudes: Does curriculum make. *Journal of Voice*, 24(3), 302-307.
- Hançer, B. (2022). *Ölçüsüz ekran tabanlı medya kullanımının ve düşük nitelikli anne-çocuk kitap etkileşiminin dikkat, görsel algı ve dil gelişimi üzerine olası etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Hari, J. (2023). *Çalınan dikkat: Neden odaklanamıyoruz?* Metis.
- Harmancı, A. (2009). Rasim Özdenören'in öykü anlayışı. *İstem*, (13), 317-330.
- Haven, K. F. (2000). *Super simple storytelling: A can-do guide for every classroom, every day*. Libraries Unlimited.
- Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. and Hessamy, G. (2015). The effect of teachers' storytelling and reading story aloud on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), 1482-1488.
- Hsu, J. (2008). The secrets of storytelling: Why we love a good yarn. *Scientific American Mind*, 19(4), 46-51.
- Hunter, C., & Eder, D. (2010). The role of storytelling in understanding children's moral/ethic decision-making. *Multicultural Perspectives*, 12(4), 223-228.
- Inayah, R. (2015). Improving students' speaking skill through storytelling technique (An experimental study in a senior high school in Bandung). *Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 3(1), 25-37.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrence, A. (2004) The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Işık, N., Karakuş, N., (2017). Erken çocukluk döneminde efsane, destan ve masal metinlerinin kullanımı. *The Journal of Academic Social Sciences*, (41), 118-133.
- Işık, C., & Onar, A. (2017). "Popüler olmayan" bir sözlü kültür hazinesi: Âşık Kara Musa. *Sosyoloji Dergisi*, (36), 205-223.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi Gaziosmanpaşa üniversitesi Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206.
- Jakobson, R. (1980). *The framework of language*. University of Michigan.
- Jobe, T. (2004). *Challenge sequence tellings: a case-study analysis of storytelling* [Unpublished Doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Jones, P., & Comfort, D. (2018). Storytelling and sustainability reporting: an exploratory study of leading us retailers. *Athens Journal of Business and Economics*, 4(2), 147-162.
- Kanak, M., & Önder, M. (2017). Teaching values with stories and tales in the preschool period. *Journal of Education and Practice*, 8, 143-149.

- Karakoyun F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karakuş, N., Ökten, C. E. (2018). Toplumsal normların yerleşmesinde ve kültür aktarımında Türk masallarının önemi. II. *Uluslararası Tarih ve Kültür Kongre Kitabı*, (1), 1-3.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, M. N., Koç, R. (2017). Effect of drama instruction method on students' Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 64-78.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2015), 415-445.
- Katrancı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Kavruk, H. (1998). *Eski Türk edebiyatında mensur hikâyeler*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kayahan, Z. (2010). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf görsel sanatlar eğitimi dersinde hikâye anlatım yönteminin yaratıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kelsen, B. A. (2019). Exploring public speaking anxiety and personal disposition in EFL presentations. *Learning and Individual Differences*, (73), 92-101.
- Kemiksiz, Ö. (2025). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının öğrenci profili: Devlet üniversiteleri örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 229-248.
- Keray Dinçel B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hatalarına ve güzel konuşmaya ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 873-888.
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan tür, yöntem ve teknikler: Bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 88-105.
- Khomjani, M. (2020). *Effect of digital storytelling on learning motivation and reducing anxiety of learners to talk to others in a foreign language* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Concordia University.
- Kirsch, C. (2016). Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work?. *The Language Learning Journal*, 44(1), 33-51.

- Koca, H. (2023). *Dijital oyun oynayan çocuklarla oyun oynayan çocukların karşılaştırılması: okul öncesi dönemindeki çocuklarda teknoloji (telefon, televizyon, tablet, internet) bağımlılığının çocuk oyunlarındaki dikkat süresi ve hatırlama gücüne etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Koetz, K. M. (2009). *The effects of the TPRS method in a Spanish I classroom: A research report*. Morningside Collage.
- Köprülü, F. (1999). *Edebiyat araştırmaları*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kumar, P., Kaur, J., & Thakur, N. (2017). Public speaking anxiety in relation to different demographic factors. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 41-55.
- Kurt, M. (2024). *Kanser tanısıyla izlenen çocuklarda hikâye anlatımının çocukların kaygı düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206.
- Lawrence, R. L., & Paige, D. S. (2016). What our ancestors knew: Teaching and learning through storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (149), 63-72.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, (51), 338-351.
- Liu, C.C., Liu, K.P., Chen, G.D., & Liu, B.J. (2010). Children's collaborative storytelling with linear and nonlinear approaches. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4787-4792.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357-372.
- Matur, R. (2004). Rasim Özdenören'le öykü üzerine. *Hece*, (89), 66-72.
- Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. Yediveren Yayınları.
- Mc Gowan, T., & Guzzetti, B. (1991). Promoting social studies understanding through literature-based instruction. *Social Studies*, 82(1), 16-22.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality And Social Psychology Review*, 11(3), 262-278.
- Memiş, M. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(19), 1273-1289.
- Mokhtar, H. N., Halim M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). Storytelling: Way to build confidence among proficiency students. *International Journal of Learning*, 18(9), 163-169.
- Morris, V. G., Taylor, S., & Wilson, J. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50.

- Ogur, E. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 373-387.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Ong, W. J. (2020). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi*. Metis Yayınları.
- Oruç, Ş., Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *Journal of Human and Social Sciences*, 3(2), 707-723.
- Öz, S. (2003). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu sözlü kültüründe hikâye anlatıcılığı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafkaz University*, (16), 177-184.
- Özdemir, Ç. (2022). *İbn Rüşd'ün eğitim felsefesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Özdemir, O. (2015). The effects of story telling and role playing on young learners' vocabulary learning and retention. *The journal of International Education Sciences*, 2(5), 530-548.
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Ziya Gökalp fakültesi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(3), 1290-1301.
- Pierce, J., Terry, K., & Ferguson, J. (1997). Storytelling: An effective tool for promoting literacy and language development. *Ohio Reading Teacher*, 31(3), 67-75.
- Pieterse, G., & Quilling, R. (2011). The impact of digital story-telling on trait Emotional Intelligence (EI) amongst adolescents in South Africa –a case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (28), 156-163.
- Pilling, G., Holman, C., & Waddington, D. (2001). The Salters' experience. *Education in Chemistry*, 38(5), 131-136
- Prentiss, S., & Horn, D. (2024). Exploring speech anxiety: Managing our nerves to share our stories. In S. M. Munz, T. McKenna-Buchanan, & A. M. Wright (Eds.) *The Routledge handbook of public speaking research and theory* (pp. 165–176). Taylor & Francis.
- Pull, C. (2012). Current status of knowledge on public speaking anxiety. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(1), 32-38.
- Ramazan, Y. (2021). *Araştırmamanın alfabesi: yeni başlayanlar ve yeniden başlamak isteyenler için akademi kültürü*. Babil Kitap.
- Rukeyser, M. (2006). *The collected poems of Muriel Rukeyser*. University of Pittsburgh Press.
- Sağlık, Ş. (2014). *Hikâye/anlatı/yorum*. Hece Yayınları.
- Sahu, N. K., Yadav, M., & Lone, H. R. (2024). Unveiling social anxiety: analyzing acoustic and linguistic traits in impromptu speech within a controlled Study. *ACM Journal on Computing and Sustainable Societies*, 2(2), 1-19.

- Salar, G. (2024). *The impact of storytelling on the development of foreign language skills among adult learners* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Sağır, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Samantaray, P. (2014). Use of story telling method to develop spoken English skill. *International Journal of Language & Linguistics*, 1(1), 40-44.
- Sanders, B. (2020). *Öküzün A'sı*. Ayrıntı Yayınları.
- Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 79-91.
- Sarpkaya, S. (2019). Kam, meddah, oyun yöneticisi: yeni bir anlatıcı olarak rol yapma oyunlarındaki oyun yöneticileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 379-387.
- Scairpon, D. A. (2021). *Digital screen time: the effects on social and emotional development of four and five-year-old children* [Unpublished Doctoral Thesis]. Centenary University.
- Scharfstein, L. A., Beidel, D. C., Sims, V. K., & Rendon Finnell, L. (2011). Social skills deficits and vocal characteristics of children with social phobia or Asperger's disorder: A comparative study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, (39), 865-875.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.
- Sharma, D. R. (2018). Action research on improving students' speaking proficiency in using cooperative storytelling strategy. *Journal of NELTA Surkhet*, (5), 97-105.
- Shirley, J. M. (2005). *Storyteller, story-teacher: a portrait of three teachers' use of story in elementary classes* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Georgia State University.
- Skhela, K. (2010). *The effectiveness of using storytelling technique in enhancing 11th graders' listening comprehension sub-skills in middle Gaza governorate* [Unpublished Master Thesis]. The Islamic University of Gaza.
- Soleimani, H., & Akbari, M. (2013). The effect of storytelling on children's learning English vocabulary: A case in Iran. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(11), 4005-4014.
- Sönmez, A. (2023). *Impact of organizational storytelling on strategic change leadership* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Stebler, M. Z., & Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138.

- Strauss, J. (2014). Osmanlı imparatorluğu'nda kimler, neleri okurdu? (19.-20. yüzyıllar). *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbul'unda Modern Edebî Kültür* içinde (ed. E. Yalçın). İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şahin, A., & Kana, F. (2013). Konuşma kaygısı. Aziz Kılınç & Abdullah Şahin (Ed.). *Konuşma Eğitimi* içinde (ss. 251-263). Pegem Akademi Yayınları.
- Şen, Ü. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 70-84.
- Şengür, H. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla yapılan hikâye anlatımının İngilizce konuşma kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayıncılık.
- Tekin, T. G. (2001). 8-10 Yaş grubundaki çocukların müziksel beğenilerini geliştirmede masal ve öykülerden yararlanma yöntemleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 985-992.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 319-345.
- Tolun, K., & Güvey-Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 86-98.
- Topçam, S. (2019). Masal anlatıcılığı ve günümüz masal anlatıcılığında hazırlanma süreçleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Topuzkanamış, E. (2021). Yeni Türkçe öğretmenliği lisans programının ortaokula uygunluğu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 563-580.
- Tuffaha, D. M. (2019). *Storytelling as a learning tool in architecture design studio* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 29-40.
- Tural, S. Kemal (1982). *Zamanın elinden tutmak*. Atatürk Yüksek Kurum Yayınları.
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Turunç, H. (2021). *Farklı sürelerdeki peygamber kıssalarının öne çıkan maksatları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Türkeş, D. (2011). The role of TPRS method in teaching vocabulary to the 5th grade primary EFL students [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Uç, Z. (2022). *Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarında masalın kullanılmasına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 59-69.
- Uysal, H., Sakız, G., Birkan, G. Z., & Akman, A. (2019, 23-27 Ekim). İlkokul öğrencilerinin sınıf önünde konuşma kaygısı: Bir ölçek geliştirme çalışması [Bildiri sunumu]. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, Muğla, Türkiye.
- Uysal, M. E. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde hikâye kullanımı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan hikâyelerin değerler ve beceriler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Vecino, A. (2006). Using storytelling with adult EFL learners: an enriching classroom experience. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 254-274.
- Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W., & Cowan, F. (2014). “My story”—HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services Review*, (45), 129-136.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.
- Yakıncı, C., Almış, H., & Kavruk, H. (2012). Tıp eğitiminde hikâyenin gücü. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55, 211-215.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, H., & Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 41-50.
- Yelok, V.S., & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yoder-Wise, P. S., & Kowalski, K. (2003). The power of storytelling. *Nursing Outlook*, 51(1), 37-42.
- Zaid, A., & Sarjiyati, S. (2019). The use of storytelling to improve students' speaking ability. *Proceeding of The 2nd ICoLLiT (International Conference on Language, Literature and Teaching)*, (2), 18-27.
- Zembat, R., & Zülfikar, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikâye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 6(2), 587-608.

## EKLER

### Ek 1. Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği (Sevim, 2012)

936

Oğuzhan SEVİM

**Ek 1: ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ**

| Faktör Adı           | Tasdik Ölçeğindeki Madde Numarası | Asıl Ölçeğindeki Madde Numarası | Maddeler                                                                                              | Her zaman | Çok az | Bazen | Çok zaman | Her zaman |
|----------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|-------|-----------|-----------|
| Konuşma Odaklı Kaygı | 15                                | 1                               | Konuşurken beden dilini kullanmaktan çekinirim.                                                       |           |        |       |           |           |
|                      | 16                                | 2                               | Konuşurken mimiklerimin gözlerime bakmaktan çekinirim.                                                |           |        |       |           |           |
|                      | 19                                | 3                               | Önemde bir metin olmadan konuşmak bende kaygı uyandırır.                                              |           |        |       |           |           |
|                      | 21                                | 4                               | Seminer, panel, konferans vb. etkinliklerde konuşma duyuncesi beni gavar.                             |           |        |       |           |           |
|                      | 25                                | 5                               | Konuşma konumu farklı açılardan yaklaşmadığım duyuncesi beni endişelendirir.                          |           |        |       |           |           |
|                      | 26                                | 6                               | Konuşurken canlı ve coşkulu davranmayı beceremem.                                                     |           |        |       |           |           |
|                      | 27                                | 7                               | Kendini dinleyicilerin gözetiminden görme ve eleştirmeye duyuncesi beni rahatsız eder.                |           |        |       |           |           |
|                      | 29                                | 8                               | Konuşma hızımı iyi ayarlayamadığım zaman elim ayağıma dolabilir.                                      |           |        |       |           |           |
|                      | 31                                | 9                               | Topluluk önünde konuşmaktan korkarım.                                                                 |           |        |       |           |           |
|                      | 32                                | 10                              | Konuşurken zihnimdakilere tam olarak karşılayacak sözcükleri ve cümleleri kullanmada sıkıntı yaşarım. |           |        |       |           |           |
|                      | 33                                | 11                              | Herhangi bir tartışma ortamında söz alarak konuşmaya katılmaktan çekinirim.                           |           |        |       |           |           |
| Çevre Odaklı Kaygı   | 1                                 | 12                              | Tanımadığım insanların karşısında konuşmaktan utanırım.                                               |           |        |       |           |           |
|                      | 8                                 | 13                              | Bir konu hakkında aniden konuşmam istendiğinde kaygılanırım.                                          |           |        |       |           |           |
|                      | 9                                 | 14                              | Karşı cinsten biriyle konuşurken heyecanlanırım.                                                      |           |        |       |           |           |
|                      | 10                                | 15                              | Öğretmen ya da amirimle konuşmam gerektiğinde kendimi kaygılı hisederim.                              |           |        |       |           |           |
|                      | 11                                | 16                              | İyi tanımadığım biriyle telefonda konuşurken kendimi gergin his ederim.                               |           |        |       |           |           |
|                      | 12                                | 17                              | Otorite pozisyonunda olan biriyle konuşurken kendimi kaygılı his ederim.                              |           |        |       |           |           |
| Konuşma Psikolojisi  | 23                                | 18                              | Konuşurken bana ayrılan sürenin yetmeyeceğinden korkarım.                                             |           |        |       |           |           |
|                      | 34                                | 19                              | İnsanlara kendimle ilgili konulardan bahsederken utanırım.                                            |           |        |       |           |           |
|                      | 35                                | 20                              | Konuşurken öğretimim kesilmesi bende endişe uyandırır.                                                |           |        |       |           |           |

#### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 7/2 Spring 2012

## Ek 2. Ölçek İzni

Ölçek İzni > Inbox x



**Nurullah ESEDEMİR**

Sayın Hocam; Ben Arş. Gör. Nurullah ESEDEMİR. Yıldız Teknik Üniversitesinde lisansüstü eğitime devam etmekteyim. Bir çalış

Fri, Oct 21, 2022,



**Oğuzhan Sevim** <oguzhan-sevim@windowslive.com>

to me ▾

Fri, Oct 21, 2022, 12:45 PM



Nurullah Hocam merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Oğuzhan Sevim  
Atatürk Üniversitesi



### Ek 3. Konuşma Becerisi Kontrol Formu

İsim:

#### TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN KONUŞMA BECERİSİ KONTROL FORMU

| Sıra | Boyutlar  | Alt Boyutlar  | Maddeler                                                  | 1 (Çok zayıf) | 2 (Zayıf) | 3 (Orta) | 4 (İyi) | 5 (Çok İyi) |
|------|-----------|---------------|-----------------------------------------------------------|---------------|-----------|----------|---------|-------------|
| 1.   | Başlangıç |               | Yapacağı konuşmaya ilişkin kısa bir tanıtım yaptı.        |               |           |          |         |             |
| 2.   |           |               | Konuşmasına etkili bir giriş yaptı.                       |               |           |          |         |             |
| 3.   | Sunum     | Ses Unsurları | Kelimeleri, doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz etti. |               |           |          |         |             |
| 4.   |           |               | Gereksiz sesler çıkarmadı.                                |               |           |          |         |             |
| 5.   |           |               | Sesi net ve anlaşılırdı.                                  |               |           |          |         |             |
| 6.   |           |               | Sesinin şiddetini iyi ayarladı.                           |               |           |          |         |             |
| 7.   |           | İfade         | Tonlamalara dikkat etti.                                  |               |           |          |         |             |
| 8.   |           |               | Vurgulara dikkat etti.                                    |               |           |          |         |             |
| 9.   |           |               | Duraklara dikkat etti.                                    |               |           |          |         |             |
| 10.  |           | Beden Dili    | Jestlerini etkili bir biçimde kullandı.                   |               |           |          |         |             |
| 11.  |           |               | Mimiklerini etkili bir biçimde kullandı.                  |               |           |          |         |             |
| 12.  |           |               | Dinleyici-izleyicilerle göz teması kurdu.                 |               |           |          |         |             |
| 13.  |           |               | Heyecanını kontrol altında tuttu. (Nefesini kontrol etti) |               |           |          |         |             |
| 14.  |           |               | Beden duruşu doğrudu.                                     |               |           |          |         |             |
| 15.  |           | İçerik        | Nezaket kuralına uydu.                                    |               |           |          |         |             |
| 16.  |           |               | Argo kelimeler kullanmadı.                                |               |           |          |         |             |
| 17.  |           |               | Ölçünlü Türkçeyi kullandı.                                |               |           |          |         |             |
| 18.  |           |               | Konuşma hızını doğru ayarladı.                            |               |           |          |         |             |
| 19.  |           |               | Konunun dışına çıkmadan konuşmasını sürdürdü.             |               |           |          |         |             |
| 20.  |           |               | Konuşmasında tutarlıydı.                                  |               |           |          |         |             |
| 21.  |           |               | Dikkat dağıtıcı gereksiz detaylardan uzak durdu.          |               |           |          |         |             |
| 22.  |           |               | Kendisine ayrılan süreye uydu.                            |               |           |          |         |             |
| 23.  | Kapanış   |               | Konuşmasını anlaşılır biçimde özetledi.                   |               |           |          |         |             |
| 24.  |           |               | Dinleyicilerin sorularını cevapladı.                      |               |           |          |         |             |
| 25.  |           |               | Konuşmasını etkileyici bir şekilde bitirdi.               |               |           |          |         |             |
| 26.  |           |               | Dinleyicilere teşekkür etti.                              |               |           |          |         |             |

Notlar:

#### Ek 4. Görüşme Formu

##### TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARI İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

|    |                                                                                       |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Bu eğitim, sizin için nasıl geçti? Genel hatlarıyla değerlendirir misiniz?            |
|    |                                                                                       |
| 2. | Eğitim boyunca en etkilendiğiniz noktalar nelerdi?                                    |
|    |                                                                                       |
| 3. | Eğitimin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?                                   |
|    |                                                                                       |
| 4. | Meslek hayatınızda bu eğitimden istifade etmeyi planlıyor musunuz?<br>Neden ve nasıl? |
|    |                                                                                       |
| 5. | Bu eğitim modülü için geliştirilmesi gereken noktalar nelerdir?                       |
|    |                                                                                       |
| 6. | Hoşunuza gitmeyen, olumsuz olarak nitelendirebileceğiniz yönler<br>nelerdir?          |
|    |                                                                                       |
| 7. | Ekleme istediğiniz hususlar var mı?                                                   |
|    |                                                                                       |

## Ek 5. Etik İzin Belgesi



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 03.09.2023

Toplantı No: 2023.09

### **SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Üniversitemiz SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ öğretim üyelerinden Prof. Dr. Ali Fuat ARICI danışmanlığında lisansüstü öğrencisi Nurullah ESENDEMİR tarafından yapılacak olan "HİKÂYE ANLATIM TEKNİKLERİ EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA KAYGISINA VE KONUŞMA BAŞARISINA ETKİLERİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### **Etik Kurul Üyeleri**

**Prof. Dr. Murat DONDURAN**  
Başkan

**Prof. Dr. ALİ ERYILMAZ**  
Üye

**Prof. Dr. Güllhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK**  
Üye

**Prof. Dr. Senay OĞUZTİMUR**  
Üye

**Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU**  
Üye

**Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN**  
Üye

**Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ**  
Üye

## Ek 6. Alınan Kurslara Dair Ekran Görüntüsü



### How to be a great storyteller

Parul Banka

% 100 tamamlandı



Puanınız



### LIFT Your Storytelling To Improve Your Public Speaking

Mark Tweddle, Lynn Ferguson

% 100 tamamlandı



Puanınız



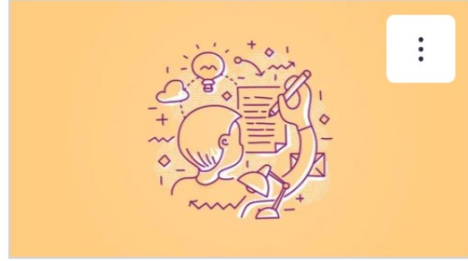
### Learning about the Magic of Story Telling in Teaching

Dr. Dheeraj Mehrotra

% 100 tamamlandı



Puanınız



### Master the 5 Key Elements of Story

TD Storm

% 100 tamamlandı



Puan verin