



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ MASAL
ANLATICILIĞI YÖNTEMİ İLE DİNLEME VE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

SEÇİL SAĞIR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**NİSAN, 2023
MUĞLA**

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ MASAL
ANLATICILIĞI YÖNTEMİ İLE DİNLEME VE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

SEÇİL SAĞIR
ORCID NO: 0000-0002-5982-5782

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SABRİ SİDEKLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSAN, 2023
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Seçil SAĞIR tarafından hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Özkan ÇELİK
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 28/04/2023

Bu tez Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 28/04/2023

Seçil SAĞIR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ MASAL ANLATICILIĞI YÖNTEMİ İLE DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

SEÇİL SAĞIR

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

Nisan 2023, 332 sayfa

Araştırmanın temel amacı; ilkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Zoom adlı program kullanılarak ilkokul öğrencileriyle çevrim içi olarak çalışılmıştır. Böylece öğrenciler yapılandırmacı eğitim kapsamında masal ile ilgili çevrim içi etkinliklere dâhil edilerek dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme imkânı elde etmişlerdir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi belirlenmiştir. Eylem araştırması yönteminin kullanılmasının temel sebebi geliştirilmesi gereken mevcut durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren bir yöntem türü olması. Dil becerilerinin geliştirilmesi sadece bir yöntemin denenmesiyle gerçekleşmeyecektir. Dil becerileri anlık olarak değil süreç içerisinde geliştirilen becerilerdir ve süreçte iyi bir şekilde kontrol edilmesi gerekir. Uygulanan yöntemlerin dil becerileri üzerinde etkili olup olmadığını kontrol edip eğer etkili olmadıysa yöntemi geliştirerek tekrar öğrencilerle çalışma yapılması gerektiği için eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Menteşe ilçesindeki özel bir okulda eğitim öğretim gören ilkokul 3.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya gerekli ölçütleri taşımayan öğrenciler katılmak istemiş ve araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ancak asıl ölçütleri taşıyan öğrenci sayısı 9'dur.

Çalışmaya katılma ve çalışmadan ayrılma gönüllülük esaslı olduğu için çalışma süreci içerisinde 4 öğrenci çalışmadan çıkmıştır. Geriye kalan 5 öğrencinin (3 kız, 2 erkek) analizleri yapılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin dinleme becerilerini saptayabilmek için uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında masallar anlatılarak araştırmacı tarafından oluşturulan düzey 1 düzey 2 ve düzey 3 soruları sorulmuştur. Öğrencilerin konuşma becerilerini saptayabilmek için uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında olay örgüleri oluşturulmuş ve bu olay örgüleri ile ilgili öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapımları istenmiştir. Yapılan konuşmalar video aracılığıyla kayıt altına alınarak uzmanlar tarafından “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” doldurulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu”, “Dinlemeyi Anlama Başarı Testi”, “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Veli Görüşme Formu” kullanılmıştır. Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu, 4 alt başlıktan ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Formda 5 dereceli puanlama anahtarı bulunmaktadır. En düşük 1 puan en yüksek 5 puan alınmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerisinden alacağı puan; en düşük 33 en yüksek 165 puan olarak belirlenmiştir. Dinlemeyi Anlama Başarı Testinde, öğrencilere sorulan sorular 3 düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler de kendi içinde üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Düzey 1 sorularında; öğrencilerin cevap verme durumlarına göre en az 1 en fazla 3 puan, düzey 2 sorularında; en az 1 en fazla 5 puan, düzey 3 sorularında; en az 1 en fazla 7 puan verilmiştir. Sorulara doğru cevap verilmemiş ya da hiç cevap verilmemişse o soru için öğrenciye sıfır (0) puan verilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu, 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veli Görüşme Formu 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde İlkokul Türkçe Öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili kazanımlar doğrultusunda görüntü ve ses kayıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre dinleme becerilerinde öğrencilerin tamamı uygulama öncesi ve uygulama sırasındaki puanlara göre uygulama sonrasındaki puanlarında artış görülmüştür. Konuşma becerilerine bakıldığında fiziksel durum, duygusal durum, içerik durum ve akıcılık durum alt başlıklarında uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre uygulama sonrasında düzeylerinin arttığı görülmektedir. Sadece akıcılık alt başlığında dört öğrenci uygulama sırasındaki “geliştirilebilir” düzeyini korurken bir öğrenci uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyden uygulama sırasında düşük düzeye gerilemiş

uygulama sonrasında tekrar geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: dinleme becerisi, konuşma becerisi, çevrim içi masal anlatıcılığı, hikâye robotu, ilkokul



ABSTRACT

DEVELOPING LISTENING AND SPEAKING SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH ONLINE STORYTELLING METHOD

SEÇİL SAĞIR

Master Thesis, Department of Primary Teacher Education

Supervisor: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

April 2023, 332 pages

The study's main purpose is to improve primary school students' listening and speaking skills through online storytelling. For this purpose, the Zoom program was used to study with primary school students online. Thus, students were included in online activities related to fairy tales within the scope of constructivist education and had the opportunity to improve their listening and speaking skills.

In order to achieve the aim of the research, the action research method was determined from qualitative research methods. The main reason for using the action research method is that it is a type of method that requires people directly related to the current situation to be developed to work as researchers. The development of language skills will not be realized only by trying a method. Language skills are developed in the process, not instantaneously, and they need to be well controlled in the process. Since it is necessary to check whether the applied methods are effective on language skills and, if not, to improve the method and work with students again, action research was used. The study sample of research consists of primary school 3rd-grade students studying in a private school in the Menteşe district of Muğla Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to form the study group. Students who did not meet the necessary criteria wanted to participate and were included in the study. However, the number of students who met the main criteria was 9.

Since participation and withdrawal from the study were voluntary, four students left the study during the study process. The remaining five students (three girls and two boys) were analyzed. In the research process, in order to determine the listening skills of the students, level 1, level 2 and level 3 questions created by the researcher were asked by telling fairy tales before, during and after the application. In order to determine the students' speaking skills, event patterns were created before, during and after the application, and students were asked to make impromptu speeches about these event patterns. The speeches were recorded via video, and an "Impromptu Speaking Evaluation Form" was filled out by the experts.

"Impromptu Speaking Evaluation Form", "Listening Comprehension Achievement Test", "Teacher Interview Form", and "Parent Interview Form" developed by the researcher were used as data collection tools in the study. The Impromptu Speaking Assessment Form consists of 4 sub-headings and a total of 33 items. The form has a 5-point scoring key. The lowest score is 1 point, and the highest score is 5 points. The score that students will get from speaking skills is determined as the lowest 33 and the highest 165 points. In the Listening Comprehension Achievement Test, the questions asked to the students are grouped into three levels. These levels were also evaluated in three different ways. In level one questions, students were given at least one and at most three points; in level two questions, at least one and at most five points; and in level three questions, at least one and at most seven points. If the questions were not answered correctly or not answered at all, the student was given zero (0) points for that question. The Teacher Interview Form consists of 6 open-ended questions. The parent Interview Form consists of 4 open-ended questions. In the data analysis, the video and audio recordings were analyzed using the content analysis method in line with the acquisitions related to listening and speaking skills in the Primary School Turkish Curriculum.

According to the study results, all of the students' scores in listening skills increased after the application compared to the scores before and during the application. When speaking skills are analyzed, it is noticed that the levels of physical, emotional, content, and fluency state subheadings increased after the application compared to the pre-application and during the application. Only in the fluency sub-heading; four students maintain their "improvable" level during the intervention. In contrast, one student decreased from an improvable level before the intervention to a low level during the intervention and then increased to an improvable level after the intervention. In line with the study's results, it

was determined that the online storytelling method effectively improved students' listening and speaking skills.

Keywords: listening skills, speaking skills, online storytelling, story robot, primary school



ÖN SÖZ

Bilgi uçsuz bucaksız bir evren bu evrende her konuda en doğru yolu gösterip pırıl pırıl parlamamı sağlayan, her zaman engin bilgileriyle yoluma ışık tutan, kıymetli bilgilerinden her daim yararlandığım, çalışmam boyunca güvenini hep hissettiğim, desteğini ve sonsuz sabrını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Özkan ÇELİK ile Doç. Dr. Selçuk ŞİMŞEK hocalarıma çok teşekkür ederim.

Fikirlerine ihtiyaç duyduğum her anda bilgilerini esirgemeyen Esra ÇETİN ALTINTAŞ'a, Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ'a, Hasret KABARAN'a, Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ'a, Arş. Gör. Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN'a ve masal etkinliklerinde öğrencilerime çevrim içi masal anlatıcılığı yapan Fatma YÜCEL DİNÇ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulama aşamasında hiç yılmadan çevrim içi derslere katılan, sürekli masal kitapları okuyan, okuduğu masalları ailelerine anlatan öğrencilere ve çalışmanın sacayaklarından biri olan velilere ayrıca uygulama yapmama gönüllü olan okula, çalışma süresince yardımlarını eksik etmeyen sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim.

En büyük teşekkürü ise bugünlere gelmemde her daim destekçim olan, maddi manevi her zaman yanımda hissettiğim, emeklerini, fedakârlıklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım annem Birgül SAĞIR'a canım babam İsmail SAĞIR'a ve her zaman her konuda desteğini esirgemeyen biricik ablam Burcu SAĞIR'a çok teşekkür ederim.

Bunun yanında araştırma sürecinde emeğe geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	viii
ÖN SÖZ	xi
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxiii
EKLER DİZİNİ	xxiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	13
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.7. Tanımlar.....	13

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	15
2.1.1. Dilin Önemi.....	17
2.1.2. Dil Becerileri	18
2.1.3. Dil Becerilerinin Gelişimi.....	19
2.2. Dinleme/İzleme.....	21
2.2.1. Dinleme Nedir?.....	22
2.2.2. Dinleme ve İşitme.....	24
2.2.3. Dinleme ve Beyin	26
2.2.4. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri	28
2.2.5. Dinlemeyi Etkileyen ve Engellenen Faktörler.....	31
2.2.5.1. Fiziksel Faktörler.	32
2.2.5.2. Fizikî Faktörler.	33
2.2.5.3. Psikolojik Faktörler.....	33
2.2.5.4. Zihinsel Faktörler.....	33
2.2.5.5. Sosyal Faktörler	33
2.2.5.6. Öğretmen Faktörü	34
2.2.5.7. Verici (Konuşmacı) Faktörü	34
2.2.5.8. Konu Faktörü	34
2.2.5.8.1. Dinleyiciye bağlı faktörler	35
2.2.5.8.2. Konuşmacıya bağlı faktörler	37
2.2.5.8.3. İçerik.	37
2.2.5.8.4. Ortam.	37

2.2.6. Dinleme Eğitimi	38
2.2.7. Dinleme Eğitiminde Süreçler	40
2.2.8. Dinleme Becerisinin Geliştirmesinin Önemi	42
2.2.9. Dinleme Yeterlilikleri/Stilleri.....	44
2.2.10. Dinleme Stratejileri.....	45
2.2.11. Dinleme Öğretimine Yönelik Tutum	50
2.2.12. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	51
2.2.12.1. Dinleme ve konuşma ilişkisi.....	52
2.2.12.2. Dinleme-okuma ilişkisi.....	53
2.2.12.3. Dinleme ve yazma ilişkisi.....	54
2.3. Konuşma	55
2.3.1. Konuşma Nedir?	55
2.3.2. Konuşmanın Unsurları	56
2.3.2.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları.	57
2.3.2.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları.....	58
2.3.3. Konuşmanın Önemi.....	60
2.3.4. Konuşma Becerisi Eğitimi	62
2.3.5. Konuşmayı Etkileyen Faktörler	65
2.3.6. İyi Bir Konuşmada Olması Gereken Nitelikler.....	66
2.3.7. Etkileyici ve Güzel Konuşma	68
2.3.8. Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitiminin Yeri.....	72
2.3.9. Konuşma Türleri.....	75
2.3.9.1. Hazırlıksız Konuşma.....	75
2.3.9.2. Hazırlıklı Konuşma.....	77
2.3.10. Hazırlıksız Konuşmanın Önemi	80
2.3.11. Konuşma Yaklaşım, Model, Yöntem ve Teknikleri.....	81

2.3.12. Konuşma Yetersizlikleri ve Yanlışlıkları.....	83
2.3.13. Konuşma Becerisi ile Diğer Beceriler Arasındaki İlişki	84
2.3.13.1. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi ile İlişkisi.	85
2.3.13.2. Konuşma ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki.....	86
2.3.13.3. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi ile İlişkisi.....	86
2.4. Okuma.....	87
2.5. Yazma	88
2.6. Masal.....	89
2.6.1. Masalların Önemi	91
2.6.2. Masalların Kaynağı.....	93
2.6.3. Masalların Dil Özellikleri.....	95
2.6.4. Masalların Eğitimdeki Yeri.....	96
2.6.5. Masal ve Dinleme Becerisi	98
2.6.6. Masal ve Konuşma Becerisi.....	102
2.7. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	104
2.8. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	110

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	112
3.2. Çalışma Grubu	114
3.3. Araştırma Ortamı	117
3.4. Veri Toplama Araçları	117
3.5. Verilerin Toplanması	124
3.6. Verilerin Analizi	149

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme, konuşma becerilerindeki durumu.....	151
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki durumu	164
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki gelişimi.....	177
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki durumu	184
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki gelişimi	196
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular: Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri	210

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	218
5.1.1. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma.....	218
5.1.2. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma.....	220
5.1.3. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimine ilişkin tartışma.....	222

5.1.4. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma.....	223
5.1.5. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimine ilişkin tartışma.....	225
5.1.6. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin tartışma	227
5.2. Sonuç	228
5.2.1. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar).....	228
5.2.2. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar).....	231
5.2.3. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi (3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar).....	234
5.2.4. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar).....	235
5.2.5. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi (5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)	238
5.2.6. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar).....	240
5.3. Öneriler	243
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	243
5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler.....	243
KAYNAKÇA.....	244
EKLER.....	264

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dinleme Süreleri.....	37
Tablo 2. Dinleme Öncesinde Kullanılacak Stratejiler.....	47
Tablo 3. Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler.....	48
Tablo 4. Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler.....	49
Tablo 5. Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	115
Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	117
Tablo 7. Uzman Puanlarının Güvenirliği.....	120
Tablo 8. Dinleme Becerisi Düzeyleri ve Puanlama Ölçütleri.....	121
Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Eylem Planı.....	125
Tablo 10. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Fiziksel Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri.....	155
Tablo 11. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri.....	157
Tablo 12. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri.....	159
Tablo 13. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri.....	162
Tablo 14. Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Fiziksel Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri.....	168

Tablo 15. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	170
Tablo 16. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	172
Tablo 17. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	175
Tablo 18. <i>Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sırasında Dinleme Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	177
Tablo 19. <i>Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	178
Tablo 20. <i>Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	179
Tablo 21. <i>Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	180
Tablo 22. <i>Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	181
Tablo 23. <i>Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	182
Tablo 24. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Fiziksel Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	187
Tablo 25. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	189
Tablo 26. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	191

Tablo 27. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri</i>	194
Tablo 28. <i>Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Dinleme Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	196
Tablo 29. <i>Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	199
Tablo 30. <i>Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	201
Tablo 31. <i>Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	203
Tablo 32. <i>Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	205
Tablo 33. <i>Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu</i>	208

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. <i>İnsan Kulağının Anatomik Yapısı</i>	24
Şekil 2. <i>Broca ve Wernicke Alanı</i>	27
Şekil 3. <i>Strateji, Yöntem ve Teknik Şeması</i>	46
Şekil 4. <i>Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki</i>	52
Şekil 5. <i>İnsan Beyni Modeli</i>	59
Şekil 6. <i>Eylem Araştırması Döngüsü (Sidekli, 2010b)</i>	113
Şekil 7. <i>Gezegenler Görseli</i>	127
Şekil 8. <i>Altıncı Derse Ait Görsel</i>	129
Şekil 9. <i>Hikâye Robotu Örneği</i>	130
Şekil 10. <i>Dördüncü Derse Ait Bir Görsel</i>	138
Şekil 11. <i>Sekizinci Derse Ait Bir Görsel</i>	142
Şekil 12. <i>On Birinci Derse Ait Bir Görsel</i>	144
Şekil 13. <i>İçerik Analizinin Aşamaları</i>	150
Şekil 14. <i>Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	152
Şekil 15. <i>Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	153
Şekil 16. <i>Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	154
Şekil 17. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	164
Şekil 18. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	166

Şekil 19. <i>Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	167
Şekil 20. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	184
Şekil 21. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	185
Şekil 22. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları</i>	186
Şekil 23. <i>Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Dinleme Becerilerindeki Gelişim Durumu</i>	198
Şekil 24. <i>Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerilerindeki Gelişim Durumu</i>	200
Şekil 25. <i>Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerilerindeki Gelişim Durumu</i>	202
Şekil 26. <i>Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerilerindeki Gelişim Durumu</i>	204
Şekil 27. <i>Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerilerindeki Gelişim Durum</i>	207
Şekil 28. <i>Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerilerindeki Gelişim Durumu</i>	209

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

MEB

Açıklamalar

Milli Eğitim Bakanlığı



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Veli Görüşme Soruları</i>	264
Ek 2. <i>Öğretmen Görüşme Soruları</i>	265
Ek 3. <i>Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu</i>	266
Ek 4. <i>Uygulama Öncesi Anlatılan “Tilki ile Leylek” Masalı</i>	269
Ek 5. <i>“Tilki ile Leylek” Masalına Ait Dinleme Testi Soruları ve Cevapları</i>	272
Ek 6. <i>Eylem Planında Üçüncü Derste İşlenen Masal</i>	274
Ek 7. <i>“Akıllı Evlat” Masalına Ait Dinlediğini Anlama Soruları</i>	277
Ek 8. <i>Eylem Planına Ait Beşinci Derste Anlatılan Masal</i>	278
Ek 9. <i>Eylem Planına Ait Yedinci Derste Anlatılan Masal</i>	282
Ek 10. <i>Eylem Planına Ait Sekizinci Derste Anlatılan Masal</i>	284
Ek 11. <i>Ara Değerlendirmede Anlatılan Masal</i>	287
Ek 12. <i>Ara Değerlendirmede Anlatılan “Karabuğday” Masalına Ait Sorular</i>	289
Ek 13. <i>Son Değerlendirmede Anlatılan “Bit Hatun ile Pire Bey”</i>	291
Ek 14. <i>Son Değerlendirmedeki “Bit Hatun ile Pire Bey” Masalına Ait Sorular</i>	293
Ek 15. <i>Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Etkinlikleri Ekran Görüntüleri</i>	294
Ek 16. <i>Öğrencilerin Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Hikaye Robotları</i>	297
Ek 17. <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma İzin Formu</i>	304
Ek 18. <i>Milli Eğitim Araştırma İzin Formu</i>	305
Ek 19. <i>Müdür ve Öğretmen Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu</i>	306
Ek 20. <i>Çocuk Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu</i>	307
Ek 21. <i>Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu</i>	308

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumların ortak bağlarından biri olan dil, kişinin kendi toplumunu benimsemesi ve o topluluğa aitlik duygusu kazanması için gereklidir. Kişinin toplum içinde gereksinimlerini karşılayabilmesi için de dil önemli bir yere sahiptir (Karaköse, 2019). Dili geliştirmenin yolu onun etkili olarak öğretilmesidir. Bu amaçla dil öğretiminde çeşitli ve etkili yöntemler kullanılmalıdır. Doğru tercih edilmiş yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla birlikte bireyler öğrenmelerini gerçekleştirip öğrendiklerini hayatlarına yansıtabilir. Dört temel becerinin; dinleme, konuşma, okuma, yazmanın gelişmesiyle birlikte bireylerin kendilerini ifade etme, düşünme güçleri ve toplumsallaşmaları artmaktadır (Sidekli, 2010b).

Özbay (2011) Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birinin öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini doğru bir şekilde edinmelerini sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde dinleme eğitiminin önemli olduğunu belirterek özellikle birinci sınıfta öğrencilerin bu beceri sayesinde sesleri öğrendiğini, sınıf düzeyi ilerledikçe bu becerinin gelişim gösterdiğini ve ortaokula başladığında düzeyine uygun 30-40 dakikalık bir konuşmayı rahatlıkla dinleyip anlamlandırabileceğini söylemektedir (Dündar, 2018). Ancak İlköğretimde en çok göz ardı edilen konulardan birisi dinleme eğitimi olduğu ifade edilmektedir. Hâlbuki dinleme yaşamımızda en çok kullanılan ve okuma sürecinin temeli olan öğelerden birisidir (Akyol, 2016).

1.1. Problem Durumu

Dil insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik düşünceleri ve bu düşünceleri dil aracılığı ile ifade etmeleridir.

Dil olmasaydı insanlar birbirileriyle sadece jest ve mimikler aracılığıyla iletişim kurabilirlerdi. Ancak bu durumda anlaşılmayan birçok ileti unsuru oluşurdu. Bu durumda insanlar düzenli bir iletişim kuramaz ve birbiriyle anlaşamayan insan toplulukları meydana gelirdi. İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için dili etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çünkü dil etkili bir şekilde kullanılmazsa yanlış anlaşılmalar ve gereksiz kelimeler yığını ortaya çıkacaktır. Dili etkili bir şekilde kullanabilmenin yolu ise eğitimden geçmektedir. Bireylerde dil becerilerine gereken önem küçük yaşlardan itibaren ele alınması gerekmektedir. Böylelikle birey yaşamında duygu ve düşüncelerini uygun kelimelerle ifade edebilir, toplum ile anlaşabilir, kaynaklardan gerekli duyduğu bilgileri doğru bir şekilde edinerek farklı alanlarda da kendini geliştirebilir.

Yaşadığımız çağda gelişen teknoloji ile bireylerden istenen beklentiler de farklılaşmaktadır. Bireyin kendini ifade edebilmesi, yenileyebilmesi, karşılaştığı sorunlara özgün çözüm yolları üretebilmesi ve bu çözüm yollarını özgür bir şekilde ifade edebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu beklentilere ulaşabilmek amacıyla dil becerilerine önem verilmelidir. Dil becerileri gelişmiş olan birey kendisinde var olan bilgi ve birikimine yeni bilgiler ekler, karşılaştığı problemlere özgün çözüm yolları bulur ve yaşantısını yeni yaşantılarla bağdaştırabilir (Oğuz, 2017). Bu yüzden dil becerileri alanında yapılan her çalışmanın önemli olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört tanedir. Bu beceriler sosyal bir birey olan insanların iletişimlerinin başlamasını ve devam ettirmesine sağlamaktadır. İnsan gelişiminde ilk olarak dinleme becerisi daha sonrasında konuşma becerisi aktifleşmektedir. Dinleme becerisi anne karnında başlarken konuşma becerisi dünyaya geldikten bir süre sonra aktifleşmeye başlamaktadır. Yaşamamızda önemli yeri olan bu iki beceri alanının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü yaşamımızda bir sesi dinlemeden ve o sesin dediğini anlamadan yorum yapmak yani konuşmak mümkün değildir. Örneğin; günlük yaşamımızda bir birey bizden yol tarifi istediğinde eğer biz onun nereye gitmek istediğini ifade ederken dinlemezsek bireye geri dönüt veremeyiz. Aynı zamanda eğitim-öğretim hayatında da öğretmenlerimiz ders anlatırken dinlemezsek konu ile ilgili sorularımızı düşüncelerimizi ifade etmekte zorlanırız. İşte bu yüzden dinleme, insanlar arası iletişimin sağlıklı bir şekilde ilerletilmesinde anahtar dil becerisi işlevi görmektedir (Doğan, 2007). Dinleme insanın temel içgüdülerini içeren bir iletişim becerisidir. İletişim halinde olup iletişimi devam

ettirebilmek için anlamlandırma, bilgi alma, öğrenme ve sorunların üstesinden gelebilme kazanımlarının hepsi dinleme becerisini gerekli kılmaktadır (Gürel ve Tat, 2012). Gürüz ve Eğinli (2013) etkili bir iletişim için konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerine daha çok düşünülürken dinleme becerisine gereken önemin verilmediğini ifade etmektedir. Buna sebep olarak insanların doğuştan dinleme becerisinin var olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle dinleme çoğu kez duyma olarak algılanmaktadır (Şimşek, 2019). Buradan hareketle duymanın dinlemeden farklı olduğu, dinlemenin bir amaca yönelik olarak işitme sürecini de kapsayan bir davranış olduğu söylenebilir. İletişim sürecinin de sağlıklı olabilmesi için iyi bir dinleme becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler dinleme yoluyla bilgi almakta ve bu bilgiler sayesinde zihinsel sözlüğünü geliştirmektedir. Zihinsel sözlüğü gelişen bireylerin anlatma becerilerinden olan konuşma becerisi de gelişmektedir.

Anlatma becerilerinden biri olan “konuşma” becerisi eğitimi, ihmal edilen konular arasında yer almaktadır. Bu ihmal edilmişliğin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedeki fark edilmektedir. Konuşma, çocuklar için eğitim hayatında başarı duygusunun en temel şartlarından birisidir. Aynı zamanda bir dili tam olarak biliyor olmanın göstergelerindedir. Okul, çocukları hayata hazırladığı için sınıfta da dil becerilerini geliştirecek etkinliklere ve uygulamalara yer verilmesinde fayda vardır (Doğan, 2009). Dinleme ve konuşma becerileri günlük hayatta, eğitim hayatında ve birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek önceliğimiz olmalıdır.

Dil, anlama ve anlatma becerileriyle var olduğu için duyduklarımızı anlamlandırma süreci olarak ifade edebiliriz. Anlama becerisiyle yakın ilişkisi bulunan dinleme ile birçok bilgiyi ediniriz. Öğrendiklerimizi ifade etmek için de anlatma becerilerini kullanırız. Bu doğrultuda dilimizin dört temel beceri alanından biri olan dinleme diğer beceri alanları olan konuşma, okuma ve yazmanın temelini de oluşturmaktadır. Bireyler anlamak için dinleme ve okuma; anlatmak için de konuşma ve yazma becerilerini kullanırlar (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çevresiyle etkileşim içinde bulunan her birey hem alıcı dil hem de ifade edici dil konumundadır. Bu durumda bu beceri alanlarının birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiği söylenebilir. Günlük hayatımızda kurduğumuz iletişimin başarılı ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin dinlemeyi etkileyen unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Etkili dinlemenin gerçekleşmesini sağlamak için birey kendisine bir amaç belirleyerek bu amaç

doğrultusunda dinleme faaliyetini gerçekleştirmelidir. Çünkü amaçsız bir dinleme faaliyeti bir süre sonra dinleyici ve konuşmacı arasındaki mesafeyi açarak dinleyicinin odaklanmasını zorlaştırır. Bu da sağlıklı bir iletişime neden olur. Toplumdaki çatışmaların önlenmesi birbirini dinleyen bireylerle sağlanabilir (Ören, 2019). Türkçe dersinin temel amaçlarından biri de bu beceriyi bireylere kazandırmaktır.

Başarıyı elde etmiş bütün insanların aslında iyi birer dinleyici oldukları, dinleme faaliyetinin bireyler arasında iletişimi kolaylaştırdığı, birbirlerine karşı saygı ve sevgiyi en üst seviyeye ulaştırdıkları görülmektedir. Robertsen (2004) dinleme faaliyetinin bireyin özgüvenini arttırdığını, becerilerini geliştirdiğini, ilgilerini üst düzeye çıkardığını ifade etmektedir (Ungan, 2007). Nalıncı (2000) konuyla ilgili yapılan araştırmaların günümüzün % 50 ile % 80'lik bölümünün iletişim kurma ile geçtiğini ve iletişim kurma zamanımızın ortalama % 45'inin dinleyerek, % 30'unun konuşarak, % 16'sının okuyarak ve % 9'unun yazarak geçirildiğini ifade etmektedir.

Konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra edinildiği ve dinleme becerisi ile iç içe olduğu ifade edilmektedir. Konuşmanın dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olmasıyla birlikte bu sözlü iletişim becerilerinin gelişmesinin birlikte kullanılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Konuşma eyleminde en az bir konuşmacı ve dinleyici olduğundan bu süreçte iki tarafın da aktif olmasının önemli olduğu öne sürülmektedir. Bu sürecin sağlıklı olabilmesi için dinleyicinin de konuşmacı kadar iyi bir iletişim içinde olma çabasını göstermesi gerektiği belirtilmektedir. Buradan hareketle konuşma ve dinleme becerilerinin iletişim sürecini oluşturan öğeler oldukları için bu becerileri birbiri ile iç içe olan beceriler olarak görmenin mümkün olduğunu söylemişlerdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi yönünden konuşma önemli bir dil becerisidir (Akyol, 2016). Konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat doğru ve güzel ifadelerle konuşabilmek eğitim sayesinde mümkün olmaktadır. Konuşma eğitimi ilk olarak ailede başlar. Daha sonra eğitim kurumlarında bu beceri alanı geliştirilir. Böylece kendini güzel ve etkili ifade edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanır (Karaköse, 2019).

Sözlü iletişimdeki başarı seviyesinin etkin dinleme ve konuşma becerisine bağlı olmasına karşılık az gelişmiş dinleme ve konuşma yeteneklerimiz iletişimi olumsuz olarak etkilemektedir. Birçok kişi karşı tarafın dediklerini dinlemeden ve ağızından ne

çıkıldığını fark etmeden konuşmaktadır. Oysaki duyguların, düşüncelerin, izlenimlerin etkili bir şekilde anlatılabilmesi için çaba harcamak gerekmektedir. Bir konuyu, olayı, işi zihinde düşünüp planlayarak düzgün cümleler halinde anlatmak gerekir. Çünkü bu beceriler hayatımızda alışkanlık haline gelirse o zaman başarı yükselir (Kurudayıoğlu, 2003).

Konuşma becerisinin istenen seviyede olması öğrencilerin okul başarıları için de gerekli şartlardan biridir. Kendini açık ve net bir şekilde ifade edebilen çevresiyle sağlıklı iletişim ve etkileşime girebilen, bireylerin ders başarılarının daha yüksek olacağı bir gerçektir. Bu başarı sadece ana dili derslerinde değil tüm derslerde kendini gösterecektir. Başarısız bireyler için öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilen “Derslerde hiç konuşmuyor, derslere katılmıyor.” gibi yakınmalar da bu durumu örneklendirmektedir. Bu sebeple öğrenciler sınıf içindeki çalışmalarda aktif olmaları ve akademik olarak başarıya ulaşmaları konuşma becerilerinde yeterli olmalarına bağlıdır. “Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle öğrenememek demektir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; akt. Kemiksiz, 2016).

Dil öğrenimi doğrusal bir sistem olmadığı için dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Bu planlama yapılırken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin ilgilerini çekmeli, önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli ve sınıf içinde-dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için isteklendirmelidir. Öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde aktif katılım sağlayarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda desteklenmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği çalışma ve etkinliklere yer verilmelidir. Yer verilen etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Dil becerilerini geliştirmek için yapılacak olan etkinlikler, bireyi isteklendirmeli, ilgisini çekmeli ve dikkatini yapılacak olan etkinliğe vermesine yardımcı olması gerekmektedir. Bireylerin dinleme becerisine yönelik tutumları da bu becerinin

gelişiminde oldukça önemlidir. Bireyin göstermiş olduğu olumsuz bir tutum hem okul hem de diğer hayatında sağlıksız bir iletişim kurmaya sebep olacaktır. Bu sağlıksız iletişimin oluşmaması için birey aktif ve istekli dinleyici konumuna sokulmalıdır. Bireylerin etkileşimli bir iletişim içinde olması onların dinlemeye karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine imkân verecektir (Goh ve Taib, 2006; akt. Cığerci, 2015).

Çocuk bir canlıdır fakat canlıların en canlısıdır demek daha uygun olacaktır. Geçmişe değil geleceğe yönelik, oyun ve renkli düşler dünyasında kabına sığamayan, gerçek bir varlık, gerçek bir canlı olarak ifade edilmektedir. Çocuğun dili onun bu canlılığı ile bütünleşmiş bir haldedir. Kullandığı anlatım biçimleriyle kurduğu cümleler, onun sabırsız ve atılgan iç dünyasının bir yansımasıdır. Kimi tek sözcüklü, kimi soru işaretli, kimi ünlemli, kimi tamamlanmamış cümlelerden oluşmuş atılgan, canlı, devingen bir anlatım biçimi halindedir. Çocuğa hitap edecek olan yapıtlarda da bu anlatım biçimi yeğlenmelidir. Uzun, sıkıcı, çocuk dünyasından olmayan anlatımlar çocuğun doğasına karşıt düşmektedir (Sarıyüce, 2012). Bu nedenle eğitim öğretim süresince öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilirken ilgilerini çekecek, zevk duyacak, sevecek ve sıkılmadan dinleyecekleri eğitim öğretim araçlarına yer verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda halk edebiyatımızın en zengin içeriklerinden biri olan masallardan faydalanılması, öğrencilerin hem kültürel gelişimini artıracak hem de dinleme becerilerinin gelişimini sağlayacak ve dilimizin en güzel en doğal halini masallarda tatmalarını imkân verecektir (Yemenici, 2019). Masalların çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan edebî bir tür olduğu ifade edilmektedir. Çocukların ruhunu besleyip hayal dünyalarını zenginleştirirken aynı zamanda çocuğu hayata, dolayısıyla geleceğe hazırlamaktadır. Masalların içeriğinde yer alan sembolik unsurlar ayıklandığında ortaya gerçek bir hayat çıkar. Böylece çocuk hayal ürünü olan masallarda, kendini geleceğe hazırlayan tecrübelerin bir bölümünü kazanmış olur (Karatay, 2007).

Bilhassa dil öğretiminde çocuklara dil becerileri ile ilgili yapılacak etkinliklerde çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak seviyelerine uygun dinleme metinlerinin kullanılması, eğlenceli dinleme etkinlikleri ile çocuğun etkin bir konuma getirilmesi, farklı ve zengin öğretim yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması, dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmede büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda günümüzde teknolojinin özellikle bilgisayarın sağladığı olanakların eğitim ortamlarında yerini alması süreçte zenginlik sağlamanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme kapsamında 21. yüzyıl becerileri olan dijital okuryazarlık -bilgi, medya ve teknoloji- becerilerinin

gelişmesini de imkân tanıyacaktır. Bu sebeple teknolojinin eğitim öğretim alanlarında yer alması öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenen tarafından güdüleyici bir durumdur. Bunun yanında öğretme alanlarında büyük bir zenginlik oluşturacaktır. Artık günümüzde bilgi teknolojilerine ulaşmanın maddi açıdan ucuz ve kolay olması, teknolojinin ülkelerin eğitim politikalarına dâhil edilmesi ve sınıf ortamında yerini alması kaçınılmaz bir durum olarak yansımaktadır (Ciğerci, 2015). Yaşadığımız çağda gelişen teknolojinin dijital çağa geçişi de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. İnternet, sosyal medya, akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanımlarının artması dijital dünyanın ilerlemesine sebebiyet vermektedir. İnsanların da bilgi ve teknoloji çağını yaşamasıyla birlikte eğitimde de dijital platforma geçiş sağlanmaktadır (Taşkiran, 2017).

Dil becerilerini geliştirirken yaşadığımız çağa uygun olarak eğitim vermek önceliğimiz olmalıdır. Çünkü içinde yaşadığımız salgın süreci öğrenci öğretmen arasındaki somut mesafeyi uzaklaştırarak, öğretmen ve öğrenciyi elektronik ortamlarda yakınlaştırdı. Bu durum artık sadece okulların fiziksel ortamında eğitim yapılmadığını uzaktan da eğitimin yapılabildiğini göstermektedir. Dil becerilerinin de sadece okul içerisinde değil aynı zamanda elektronik ortamda öğretmen ve öğrencinin katılımıyla geliştirilebileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dil becerilerini geliştirme çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışma ilkökul öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için çağımızın sunmuş olduğu teknolojik araçlarla çevrim içi masal anlatıcılığı yapılması bakımından özgünlük taşımaktadır. Bununla birlikte incelenen alan yazında dil becerilerini geliştirme çalışmalarında ebeveyn katılımının olmadığı görülmektedir. Dil becerilerini geliştirme sürecine ebeveynler de dâhil edilerek öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Böylece eğitimin tüm sacayakları araştırmada yer edinmiştir. Ayrıca masal anlatıcılığını araştırmacı ya da öğretmen değil öğrencilerin kendilerinin yaptığı ve hem dinleme hem de konuşma becerilerinin gelişim göstermesini amaçlayan araştırmalara rastlanılmaması nedeniyle araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; ilkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu nedir?
2. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu nedir?
3. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi nasıldır?
4. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu nedir?
5. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi nasıldır?
6. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil canlı bir unsurdur. Dili yaşatan geliştiren insanlardır. Doğumdan ölüme kadarki sürede her bireyin her topluluğun dil üzerinde büyük bir sorumluluğu vardır. Çünkü dilimizi geliştirip doğru ve etkili bir şekilde kullanmak aynı zamanda nesilden nesile bilgilerimizi de doğru bir şekilde aktarmamızı sağlar. Buradan hareketle dil, insanlık yaşamındaki vazgeçilmezler arasında olup yerini ve önemini her daim

koruyacaktır. Hayatımız boyunca dili etkili bir şekilde kullanmak hem kendi ifade gücümüzün artmasını hem de bireyler arasındaki iletişimimizin kuvvetlenmesini sağlayarak dış dünya ile bağdaşmamızı ve farklı kültürel birikimleri tanıyıp aktarmamıza da yardımcı olacaktır.

Dünyamızın içinde yer aldığı teknoloji ve bilgi çağında yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin önemli anahtarlarından biri dildir. Yaşamımızın her alanında yer alan okuma, yazma, anlama, düşünme, eleştirme, problem çözme vb. gibi unsurların tümü dil sayesinde gerçekleşmektedir. Ayrıca zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerde duygu ve düşünceleri ifade etmede iletişim ve etkileşim kurmada, dış dünya ile bütünleşmede, kültürü aktarmada dil çok önemli bir yere sahiptir. Dil sayesinde birey kapasitesini sonuna kadar geliştirir, karmaşık sorunları çözer, bilimsel düşünür, çeşitli değerlere sahip olur ve kendisine daha geniş bir dünya görüşü oluşturmada dilin etkisini fark eder (Güneş, 2011).

Modern yaşamda dinleme becerisi birçok alanda aktif olarak kullanılır. Bu alanlardan birkaçı okul hayatı, toplantılar, radyo yayınları, aile içi ilişkiler vb. gibi örnekler verilebilir. Dinleme eylemi ile sosyal çevrede ve her türlü öğrenme sürecinde karşılaşılır. Bazen farkında olarak bazen de farkında olmayarak kullanılan bir beceridir. İnsanlar, güçlü ve etkili dil becerilerinden biri olan dinlemenin pek fazla önemini fark edememişlerdir ve değerli sosyal beceri olduğu nadiren düşünülür (Aytan, 2011). Bilimsel akademik çalışma yapılan dil becerilerinden biri olan dinleme becerisi diğer becerilere oranla geri planda kalmıştır. Ancak bu beceri alanı da eğitimle geliştirilebilir. Bu alanda diğer ülkeler ciddi, somut ve kalıcı araştırmalara yer vermektedir. Günümüzde son yıllarda müfredat programında yer alan gelişmelere rağmen ilköğretim okullarında dinleme becerisi üzerinde pek durulmadığı bilinen bir gerçektir. Böyle olmasının en önemli sebebi dinlemenin doğuştan geldiği ve bu beceri alanını geliştirmek için eğitime gereksinim duyulmadığı gerçeğidir. Diğer bir sebep ise bu beceri alanının ölçme değerlendirilmesinin zor olmasıdır. Türkiye’de de dinlediğini anlama konusu ile ilgili yapılan çalışmaların az olması bu sebeplerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Aslında günlük hayatta ve okul hayatında daha çok sözel etkinliklerle karşılaşılır. Genellikle okullarda dersler sözel etkinlikler çerçevesinde devam eder. Buradan hareketle çocukların dinleme becerisinin geliştirilmesi onlara hem eğitim hayatında hem de günlük yaşantısında büyük faydalar sağlayacaktır (Doğan, 2007). Bu nedenle her zaman dinlenenin anlaşılması gerekmektedir. Çünkü anlaşılabilir bir dinlemede hayattaki

başarı ve okuldaki başarı doğrudan etkilenecektir. Böylece başta Türkçe dersi olmak üzere bütün derslerde anlatılanları daha iyi anlarsak başarı oranı doğrudan doğruya yükselecektir. Aynı zamanda kişilerin günlük yaşamında dinleme anlama eksikliğinden yaşadığı problemler yaşanmayacak daha sağlıklı iletişim kurabilme durumları olacaktır. Bu bağlamda kişi toplum içindeki haklarını ve sorumluluklarını bilerek davranışta bulunacak demokratik bir toplum içerisinde sağlıklı bir şekilde yaşantısını sürdürecektir. Kısacası dinleme becerisi gelişmiş bir birey her zaman her alanda başarıya daha rahat bir şekilde ulaşacaktır (Dedebali, 2014).

Türkçe öğretimi süresince dinleme becerisinin gelişimi, okuma becerisine bağlı olarak düşünüldüğü için okuma becerisinin yanında gelişen bir anlama becerisi olarak görülmektedir. Okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencisinin dinlediğini anlaması ve konuşabilmesi, okuma ve yazma becerilerinden daha ön plana çıkmaktadır. Özellikle de okuma ve yazma becerilerine ait çalışmaların çeşitlenmesine ve zenginleşmesine sağlamaktadır. Ancak Türkçe öğretim programımız dört temel beceri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu yüzden her beceri alanına gerekli önem verilerek çalışmaların en iyi şekilde yapılarak geliştirmek elzem bir durum olarak düşünülmektedir. Buradan hareketle dinleme sürecinin daha kolay olmasını sağlamak ve etkisini artırmak için farklı değişkenlerin etkisi deneysel çalışmalar ile desteklenmelidir (Dedebali, 2014).

Toplumunu oluşturan bireylerin demokratik haklarını kullanabilmeleri için konuşmayı güzel ve etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi gibi platformlarda vatandaşların duygu, düşünce ve isteklerini sözel bir şekilde ifade etmeleri oldukça çok önemlidir. İlköğretim Türkçe eğitiminin temel amaçlarından biri de bu demokratik hak ve özgürlüklerini kullanabilecek bireyler yetiştirmektir. Çağımızda her toplum için önemli olan iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerisinin gelişimi için konuşma ve konuşmanın etkileyici yoluyla ulaşılan başarı, bireyin yaşam niteliği ile doğru orantılı olarak düşünülmektedir. Bu nitelik gerek iş gerek diğer yaşam alanlarında bireylerin etkili iletişim sağlamaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara ithafen yapılan konuşmalar, toplantılar, sunuşlar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, açık, anlaşılır ve doğru anlatım gelmektedir (Kurudayıoğlu, 2003).

İnsanların hayatında önemli bir yere sahip olan konuşmanın öğretimi, gelişigüzel bir şekilde yapılmamalıdır. Bu yüzden örgün eğitimle konuşma becerisinin geliştirilmesi

büyük bir öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş olan kazanımlar dikkate alınarak farklı gruplara ve farklı ortamlarda konuşmalar yaptırılarak bu konuşmalardaki eksiklikler, yanlışlıklar giderilmeli bireyler bu konu hakkında bilgilendirilmelidir (Yılmaz, 2019).

Öğrenci merkezli eğitimin uygulanmaya başladığı yıllardan itibaren sınıf içi ve sınıf dışı öğrenmeler de öğrencilerin sözlü iletişim becerileri ön plana çıkartılarak daha da önem arz etmektedir (Saraç, 2006). İlköğretimdeki Türkçe dersleri; öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumda sağlıklı ilişkiler kurmaları, çevrelerinde olup biteni anlayabilmeleri ve anladıkları ifadeleri sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmeleri için önemli sorumluluklar üstlenirler. Yani eğitim kurumunun ilk olarak iletişim becerisi olmak üzere her yönden olumlu değişiklikler sağlaması beklenmektedir. İşte bu yüzden konuşma eğitiminde öğrencilere seviyelerine uygun hikâyeler, fıkralar, gazete haberleri vb. metinler sesli olarak okutulmalıdır. Yapılan bu tür çalışmalar öğrencilerin telaffuzların güçlenmesine, kendilerine olan güven duygusunun artmasını sağlamaktadır (Doğan, 2009). Yine öğrencilerin ilk karşılaştığı edebi türlerden biri olan masallar hem okul öncesi hem de ilkokul döneminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi bakımından büyük öneme sahip olan masalların öğretmenler tarafından eğitim malzemesi olarak etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Ailelerin de okul dışında çocuklara masal okumaları ve onları nitelikli masal kitapları ile tanıştırmaları çocuk gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Türkben, 2018). Masalların dil üzerindeki etkisini Yavuz (2002) “Bir insana anadilini; anlatımı ikilemeler, benzetmeler, uyaklar, deyimler, atasözleri vb. gibi konuşma dilinin bütün incelikleriyle zenginleştirilmiş masallardan daha iyi, sözlü veya yazılı hangi edebiyat ürünü öğretebilir ki?” ifadesiyle açıklık getirmektedir. Bahsedildiği üzere masalların, çocukların hem dil gelişimine hem de dünyalarına etkisi çoktur. Masallar, çocuklara önemli mesajlar vermektedir. Bu bağlamda, masallar toplumsal değerlerin öğretiminde, onlara aktarımında ve çocukların eğitiminde üstlendiği bazı işlevlerine yer verilmiştir. Bunlar;

1. İyi ve kötü çatışmasının anlatıldığı ve genellikle iyilerin kazandığı masallar, çocukların akıllarında iyi ve doğru kelimelerinin şekillenmesinde yardımcı olmakla birlikte, onların zihinlerinde iyi ve kötü arasındaki çatışmalarda her zaman iyi ve haklı olanın üstün geleceği düşüncesinin hâkim olmasına yardım sağlamaktadır.

2. Masal kahramanı ne kadar küçük ve zayıf olursa olsun haklı ve doğru olduğu takdirde başarıya kavuşacaktır. Önemli olan, haklılık ve doğruluktur. Haklılık ve doğruluk unsurlarını taşımayan bir güç, hiçbir şey ifade etmeyecektir.
3. Kötü bir kahramanın kazanma durumunda kaos ortamı oluşacak, telafisi olmayan ortamlara zemin hazırlayacaktır. Masal, iyiliğe ve doğruluğa olan inancı hissettirerek çocuğa, ne olursa olsun iyilikten ve doğruluktan ödün vermemesi gerektiğini öğütlemektedir.
4. İyi ve doğru olanlar, ne kadar küçük ve zayıf olurlarsa olsunlar, mutlaka yardım edilecek ve bu yardımlar sayesinde de başarıya ulaşarak yaşadıkları olumsuz durumlardan kurtulacaklardır. Çocukta, her zaman durum geliştirme, olumlu düşünme alışkanlığı ve inancı oluşacaktır.
5. Yaşam tesadüflerle doludur ve bu tesadüfler, çoğu zaman iyi ve doğruların lehine ortaya çıkacaktır. Tesadüfler, yaşanan gelişmelerde önemli bir yere sahiptir.
6. İyilik eden iyilik bulacaktır. İyilik eden masal kahramanları da, iyiliklerinin mükâfatını zor anlarda iyilik ve yardım olarak görecektir.
7. Masalarda hiçbir kimseyi ya da varlığı anlamsız ve değersiz görmemek gerekir. Küçük karınca bile kendisine yapılan bir iyiliğe iyilik ve yardımla yanıt verebilmektedir.
8. Her türlü zorluğa sabretmek gerekmektedir. Sabreden, mutlaka bir şekilde mutluluğa doğru ilerleyecektir.
9. Çocukların dünyasını geliştirmede önemli bir role sahip olan masalların, çocukların yaşadıkları ortamda bulunan insan dışı canlılarla ve cansız varlıklarla özdeşleşmesini sağlayarak, değer verme ve sevme duygusunu geliştirmektedir (Karatay, 2007).

Eğitim öğretim süresince gerek duyulan duruma cevapsız kalan yöntem ve tekniklerin yerine süreç içerisinde yenilerini geliştirerek ihtiyaç giderilebilir. Dört temel dil becerilerini geliştirmek için de denenmemiş ya da denenmiş ancak tam olarak etkisi görülmemiş yöntem teknikler yeniden keşfedilerek bilim dünyasına yol gösterebilir. Bu çalışma bilim dünyasına yol gösterirken çağımızın gerektirdiği gibi ve aktif olarak öğrenci-veli katılımının olması bakımından oldukça önem arz etmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

a) Öğrenciler için seçilen masalların ve hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- a) 2020-2021 eğitim-öğretim bahar dönemi,
- b) İlkokul 3.sınıf öğrencileri,
- c) Hikâye edici metin türlerinden olan masallar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Dil: Kendine has kuralları olan ve bu kurallar sınırında doğal bir gelişme gösteren duygu, düşünce ve dilekleri ifade etmek için kullandığımız sesli ve uyumlu işaretler sistemidir (Yeşilöz, 2003). Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişme gösteren canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2003).

Dinleme: Dilin dört temel becerilerinden biri olan dinleme, insanlar arasında iletişimin vazgeçilmezidir. Anlatıcının iletilerini anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine dâhil eden kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir eylem ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epeçan, 2013).

Konuşma: Bireylerin hayallerini, isteklerini, duygu ve düşüncelerini karşısındakilere anlatma eylemidir (Sargın, 2006).

Anlama: Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla anlamın inşa edildiği amaçlı düşünme olarak tanımlanır (Haris ve Hodges, 1995).

Masal: Kendisine özgü kavramları ve anlatım diliyle olağan ve olağanüstü olayları anlatan eğitici nitelikli; geleneksel ve kolektif karakter taşıyan, zaman ve mekân kavramının olmadığı nesir ürünlerdir (Aslan, 2021).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Dil

21. yüzyılda globalleşen dünyada teknoloji ve bilgi çağının gelişmesi ile toplumlarda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli noktalarından birisini dil oluşturmaktadır. Bilişsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmenin temeli de dil sayesinde ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme, iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bir bütün olma, kültürü aktarma gibi işlevlerde dil önemli bir yere sahiptir. Dil bireyde; karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi etkenler üzerinde kendini göstermektedir. Bu durumda dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalmayıp yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmektedir (Güneş, 2011).

Türkçe sözlükte dil şöyle tanımlanmaktadır: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” (TDK 2005). Dil, kendi kuralları olan bir iletişim aracıdır. Duygu, düşünce, istek ve hayaller dil sayesinde ifade edilir. Dil, millet olmanın da öncelikli gereğidir. İnsanlığın tüm maddi ve manevi unsurları dilin ortaya koyduğu imkânlar sonucunda geleceğe taşınabilmektedir. Yani kültür aktarımı dil vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bunun yanında dilin önemli unsurlarından biri ise düşüncenin üretimidir. Dil düşünce ve bilgi üretir, üretilen düşünce ve bilgiyi saklamada kullanılır. Son zamanlarda birçok dil bilimci dilin düşüncüyü ürettiğini ortaya koymaktadır. Dil olmadan düşünmek mümkün değildir (Aytan, 2011).

Çetin (2017) dil ve düşünme arasında birbirini besleyen bir ilişki olduğunu dile getirmektedir. Düşüncelerimizi ifade etmek için dili kullanırız ve böylece düşüncelerimizi karşı tarafa iletiriz. Buradan da düşünce dili, dilde düşünceyi geliştirmeye devam eden bir süreç haline gelir. Börekçi'ye (2009) göre dil insanın duyularıyla zihni arasındaki yoldur; görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçimlerde düş/düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yoruma dönüştüren araçtır. Dil bir milletin simgesi ve o milletin bağımsızlığının bir göstergesi olarak görülmektedir. İnsan kendisini en iyi şekilde, ana diliyle ifade edebilir. Buradan hareketle birey ana dilini ne kadar iyi bilirse kendini de o kadar iyi ifade edebilir. Ayrıyeten kendine sunulan bilgileri de en iyi şekilde, kendi hâkim olduğu ana dilde anlayacağı hiç şüphesiz herkesin kabul edebileceği bir gerçektir (Sidekli, 2005). Arslan (2017) ana diline tam olarak hâkim olmayan bireylerin sanat ve bilimsel alanlarda da üretici olamayacağını ifade etmektedir. Dil bir iletişim aracıdır. Bireyin iletişim yeteneğinin sınırlarını oluşturan temel öge bireyin dili kullanma becerisidir (Sever, 1998). Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel kurucu unsurdur. İnsan ilk olarak kendi dilinin içine doğar ve böylelikle kendi varlık alanını meydana getirir. Dil, bireyin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş şeklidir (Oruç, 2016). Kardeş'a (2018) göre dil düşünme, bilgi üretme ve iletme aracıdır. Dil en çok tercih edilen ifade etme yolu olarak bilinmektedir. Aynı zamanda dil dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesiyle daha da işlevsel hale gelmiştir. Kavcar (1983) dil eğitiminin temelini bireylerin düşünme güçlerinin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade etmektedir. Dil sayesinde iletişimin bir yüzünü anlatma diğer yüzünü anlama meydana getirir. Bu sebeple eğitimde ana dil öğretimine büyük önem verilir. Çünkü dil aynı zamanda kültürün temel ögesi ve insanları birbiri ile yakınlaştıran en temel noktadır.

Dilin tanımlarına bakıldığında ortak özelliklerinin olduğu dikkat çekmektedir. Bu ortak özellikler ana başlıklar halinde ifade edilebilir. Bunlar;

- Dil bir iletişim aracıdır.
- Dil bir sistemdir.
- Dil kültürü içinde barındırır.
- Dil düşünceyi yaratır.
- Dil sürekli bir değişim içindedir.
- Dil insanın sahip olduğu çok önemli bir yetidir.

- Dil yaşıyan bir varlıktır (Özel, 2003).

Dil, insanın ihtiyaçlarına göre kurduğu ve geliştirdiği toplumsal bir kurumdur. Bu sebeple dil toplumdaki ayrı olarak düşünülüp ifade edilemez. Dil ve toplum, her daim birlikte, birbirini etkileyerek var olmuşlardır. Biri olmadan diğeri düşünülemez (Özkan, 2016).

2.1.1. Dilin Önemi

Eğitim ailede başlar. Sonrasında okul çatısı ve diğer çevrelerde gelişerek eğitim süreci devam eder. Eğitimin esas temeli dile dayanır. Dil insana özgü en güçlü anlaşma aracıdır. Birbirinden farklı düşünceleri, inançları, tutumları değer yargılarını ifade etme ve öğretilmede, görüp algılanan, yaşıyan olaylarla ilgili kültür birikimini iletmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada ve benzeri faaliyetlerde kullandığımız vazgeçilmez bir iletişim aracıdır (Çalp, 2005; akt. Sidekli, 2005).

Bireyler duygularını ve düşüncelerini sözcüklerle oluştururlar ve etraflarına sözcükler yardımıyla aktarırlar. Dil sayesinde toplumlar bir arada olurlar ve sosyal hayatlarına ait bilgileri nesilden nesile aktarırlar. Dil olmadan insanların bir arada yaşamaları, çevreleriyle iletişim kurup anlaşabilmeleri ve en önemlisi bir toplumu oluşturabilmeleri mümkün değildir. Dil bu yüzden çok önemlidir ve toplumları toplum yapan anahtar bir değerdir (Barın, 2004). Bununla birlikte bir toplumun yapısı ve ihtiyaçları, içinde yaşıyan bireylerin dilsel davranışlarını da etkisi altına almaktadır. Çünkü sözel eylemle toplumsal eylem sürekli birbiri ile bağlantılıdır. Dil olmadan toplum, dili konuşacak insanlar olmadan da dil olmayacaktır. Dil insanlık tarihinin en önemli hazinesidir. Dil teknolojinin gelişmesi ve bilimin ilerlemesiyle birlikte bilimsel olarak incelemelerle keşfedilmeye bekleyen zengin içerikli bir veri tabanı olarak ifade edilebilir (Gül-Yazıcı, 2007).

Aynı zamanda dil insanlık benliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü insan zekâsının içinde yer alan her bir zerre dışına ancak dil sayesinde aktarılabilir. Bu yüzden dil ile düşünce iç içe geçmiş çember gibidir. İnsan dil ile düşünür. Dil düşünceye düşünce de dile bağlıdır. Her şeyden önce dil sosyal ve milli bir varlıktır. Tüm insanlığın duygu ve düşünce hazinesini oluşturur. Dilin üstlendiği görev çok büyüktür. Bir milletin var olması sağlayan, ayakta tutan, bireyleri birbirine sağlayan, toplumsal hayatı düzenleyip devam ettiren kuvvetli bir kaynaktır. Bunun yanında dil insanın evrendeki konumunu ve

değerini belirleyen bir olgudur. Konuşma yeteneği yani dilimiz bizim en büyük niteliklerimizdendir. İnsanın duyguları, fikir hayatı, istekleri hep dil sayesinde açığa vurulur. Kısacası dil bireyler ile toplumlar arası iletişimin sağlanması için büyük bir ihtiyaçtır (Altas, 2009). Tonyalı (2010) dilin sadece bir iletişim aracı olduğunu söylemez. Dil birbiri içerisine geçen toplumları hatta milletleri inşa etmektedir. Yine aynı zamanda dil bugünleri yarınlara aktarmaya yardımcı olmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında dil; milli birlik ve beraberliğin sağlayıcısı konumundadır. Geçmişte ulaşılan bilgileri geleceğe aktarmada araç olan dil insanlığın nesilden nesile ilerleyerek kendini tekrar etmemesine yardımcı olmaktadır. Böylece yığılarak ilerleyen bilime katkı sunmaktadır. Özetle tüm bilimlerin temelini oluşturmaktadır.

2.1.2. Dil Becerileri

Eğitim sürecinde dil öğretiminde temel becerilerin betimlenmesi, programdaki uygulama yöntemleri becerilere verilen önemin ne kadar mühim olduğunu göstermektedir. Yapılan uygulamaların ve bu uygulamalarda kullanılan araç gereçlerin nitelikleri, eğitimin verildiği ortam gibi durumlar dil öğretimindeki başarıyı belirleyici etkenlerdendir.

Bireyler öğrenmelerini sürdürmek, kendilerini ifade etmek, bilgilerini güncellemek ve iletişim kurmak için dilin farklı alanlarından faydalanmaktadırlar. Yapılan araştırmaların sonucu dilin kullanım alanlarının; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirtmektedir (Güneş, 2013). Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmelerini devam ettirmek ve geleceğin bireylerini yetiştirmek için eğitim sürecine gereken değer verilmelidir. Dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı alan belirlenmiştir (MEB, 2009). 2015 yılında güncellenen Türkçe Öğretim Programında ise dil becerileri sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç öğrenme alanına indirgenmiş ve değiştirilmiştir (MEB, 2015). MEB (2017) Türkçe Dersi Öğretim Programında dil becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer almıştır. MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu etkin bir şekilde kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları sağlamaktadır. Bireyler bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları,

Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlüktedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Maltepe (2006) dil becerilerini bireylerin gördüklerini, dinlediklerini ve okuduklarını eksiksiz ve doğru olarak anlayarak başkalarına anlatma olarak özetlemektedir. Bu dil becerilerinin kazandırılması ise dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak dört ana beceriye dayanmaktadır. Bu beceriler birbirinden ayrı değil, birbirinin tamamlayıcısı olarak belirtilmektedir.

Dil becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerden dinleme ve okuma “anlama”, konuşma ve yazma ise “anlatma” etkinliğidir. Ayrıca dinleme ve konuşma “alıcı”, okuma ve yazma ise “verici” dil becerileri olarak sınıflandırılmaktadır (Erdoğan, 2010).

2.1.3. Dil Becerilerinin Gelişimi

Dil bir toplumun özüne tutulan ayna gibi onu her yönüyle yansıtır. Toplumun duyuş, düşünüş ve anlayış biçimini göstererek toplumun inançları, gelenekleri, yaşayış şekilleri, dünya görüşleri gibi konularda bilgi edinimine imkân sağlar (Arslan, 2017). Dil, duyuş ve düşünceleri aktarmaya yardımcı olan farklı duyuş ve düşünceleri algılamaya, üretmeye, yorumlama sürecini kapsayan çok boyutlu bir iletişim aracıdır. Bireyin dış dünya ile kendi dünyası arasında bağlantı kurabilmesinin temelini oluşturmaktadır. Bu sürecin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan temel dil becerileri; anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri dinleme/izleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazma olarak ele alınmaktadır. Dil eğitiminin temel amacı bu becerilerinin doğru ve etkili bir şekilde gelişimini sağlamaktır. Bireylerin dil becerilerinin gelişimi iletişim becerilerinin gelişimiyle doğru orantılı olduğunu düşünürsek; dil eğitiminin, bireyin gelişimi doğrultusunda iletişim ve anlam durumuna önem verilerek işlevsel bir biçimde düzenlenmesi oldukça önemlidir (Özkaya 2020). Biçer (2013), toplumu meydana getiren tüm bireyler sağlıklı bir şekilde iletişim kurmak için gerekli olan dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Bunun için de Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerindeki çalışmaları dikkate almak ve bu bilgileri meslektaşlarımız ile paylaşmak çok önemlidir.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde öncelikli amaç dört temel dil becerisinin gelişimini sağlayabilmektir (Lüle-Mert, 2014). Her dil becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimini destek sağladığı gibi güçlenmesini de sağlayacaktır (Arıcı ve Taşkın, 2019). Okullar faaliyetlerini standart bir dille yürüterek bireylerin bu alandaki becerilerini geliştirmek için emek sarf eden kurumlardır. En başta sınıf ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere okullarda bulunan tüm öğretmenler okulun üstlenmiş olduğu bu görevi sorumluluk bilinciyle yerine getirerek buna göre davranmalıdırlar. Buradan hareketle bütün öğretmenler çalışma alanında yöresel ağız kullanmama ve standart dili kullanma kuralını özen göstererek öğrencilere rol model olma görevini yerine getirmelidirler (Doğan, 2009). Bunun yanında öğretmen dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere destek olup saygı duymalı, onları dinlemeli, öğrenme sürecinde öğrencilerin güçlü yönlerini öne çıkararak kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlamalı ve her zaman dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır (MEB, 2009).

Günümüzde uygulanan dil öğretim yaklaşımı Piaget, Vygotsky, Bruner gibi alanında uzman kişilerin çalışmaları ile ortaya çıkmıştır. Uygulanan yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve zihin becerilerini geliştirme üzerinde durulur. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, sorgulayan, araştıran, anlayan, bilgiyi kullanan orijinal bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirmek amaçlanır (Güneş, 2011).

Öğrenmelerinin neredeyse tamamının yakını öğrenilen dil ile meydana geldiği ve bilgi edinme sürecinde de dilin ne kadar önemli olduğu aynı zamanda da baskın olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Milli kültürün yapı taşı olma, millet olmanın esas paydasını meydana getirme ve gerek bireysel gerek sosyal yönden kişiliğin dengeli bir biçimde gelişim göstermesinde ana dilin büyük katkısı vardır. Dünya, zihnimizde ana dilimize göre biçimlenir. İlk olarak isimlendirmeler ve tanımlamalar ana dil sayesinde gerçekleşir. Bizler çevremize ana dilimizin penceresinden bakar; durumları, olayları, varlıkları hep onun anlama ve anlatma usulüne göre kavrar analiz eder ve dile getiririz. Aynı zamanda duygu ve düşüncelerimizin paylaşılmasında da vazgeçilmez bir unsurdur. Toplumlarda bilgi aktarımı ana dil ile gerçekleşmektedir. Bu süreç boyunca bireylerden beklenen anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleridir. Bunun amacı ise bireye gerekli dil becerilerini kazandırmaktır. Ana dil eğitimi belirli dönemi kapsayan bir bilgi değildir. Tam tersi olarak bireyin yaşamı boyunca uygulaması gereken bir dizi etkinlikler zinciridir (Temizyürek, 2007a). Ana dil edinimi ilk önce bireyin doğduğu ailede başlar. Birey

büyüyüp geliştikçe, akrabalarını, oyun arkadaşlarını, komşularını ve içinde bulunduğu mahalleyi de kapsayacak şekilde geniş bir sosyal çevrenin içine dâhil olması dilin her türlü kullanım koşullarından faydalanma fırsatı doğurur. Söz konusu çevrelerde, standart bir dilin konuşulması, bireyin dil becerisini daha da üst seviyelerde olmasını sağlamaktadır (Sargın, 2006).

Bireyin kendisini ifade etmesi, karşısındakini anlaması bunun yanında içinde yaşadığı toplumla uyum içerisinde olması ve yaşadığı toplumun kültür mirasını edinmesi ancak dille mümkündür (Yaman ve Gülcan, 2009). Bireyin toplum içerisinde yer edinebilmesi ve sosyalleşebilmesi için de dile gereksinim vardır. Dört temel dil becerisinin kazanılması, dilin tam doğru ve etkili bir biçimde öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Çünkü canlı varlık olan dil bu dört dil becerisi üzerinde hayat bulmaktadır. Bu becerilerden birinin yok olması ya da etkisini yitirmesi dengenin bozulmasına ve aksaklıkların yaşanmasına sebep olacaktır. Bu yüzden beceriler kazanırken dengeyi korumak gerekir. Birine ağırlık verip bir diğerini yok saymak tutarsız sonuçlara sebebiyet verecektir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

2.2. Dinleme/İzleme

Dinleme bireyin çevresinde dikkat ederek seçmiş olduğu sözlü iletileri kendi ön bilgilerini kullanarak yeniden meydana getirme ve yapılandırmasına denir. Dinlemeyi izleme sürecine dönüştürmek ise bireyin işitme duyusunun yanı sıra bazen de görme duyusunun yardımıyla iletilerin seçilmesi ve anlamlandırılmasıyla ilgilidir (Şen, 2019).

Daha önce elde edilmiş deneyimlerden faydalanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmek, bilgi birikimi elde etmek öncesinde kazanılmış olan dinleme becerisi ile yakından ilişkilidir. Bu dinleme becerisi ilk olarak ailede başlar daha sonrasında eğitim çatısı altına alınarak planlı programlı bir şekilde geliştirilmeye çalışılır. Dinleme ile ilgili yapılacak tüm etkinlikler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaç edinmelidir. Dinleme, izlemeyi beraberinde getirir. Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle vazgeçilmez parçalarımızdan olan dinleme ve izleme “dinleyerek ve izleyerek anlama” alışkanlığını belirli bir düzeye kadar ilerletecektir. Dinleme ve izleme bireyin öğrenim süresince ve yaşamı boyunca öğrenmesinin ve anlamasının en etkili yollarındandır. Yaşamımızda birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Doğduğumuz

andan itibaren en çok kullandığımız duyu organlarımız kulaklarımız ve gözlerimizdir. İnsanlar kulaklarıyla işitir, gözleriyle izler ve görür. Bu yüzden bu duyu organları bilgi edinmenin ve öğrenmenin en önemli yapısını oluşturmaktadır. İnsanlar duyu organları sayesinde bilgi edinir ve bu duyu organları arasında en ağırlıkta olan görme organını kullanır. Çünkü sesli ve görsel materyallerden ne kadar çok faydalanırsak öğrenmedeki kalıcılığımızda o oranda artış gösterir. Buradan hareketle dinlediğini/izlediğini anlama alışkanlığı yeterince önem verilmelidir. Aileler ve eğitimciler bu konu ile ilgili sorumluluklarını özenli bir şekilde yerine getirmelilerdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.2.1. Dinleme Nedir?

Dinleme anne karnında başlayan bir eylemdir. Bebek ilk olarak annesinin kalp atış seslerini daha sonra konuşmaları ve çevre sesleri dinlemektedir. Bebekler doğmadan önce dille ilgili birtakım ön bilgilere sahip olmaktadır. Bebekler sürekli tekrar edilen sözcüklerle anne ve babasının isimlerini bilerek doğmaktadır. Böylece bebek doğar doğmaz ailesi ve çevresinde bulunan bireylerle iletişim kurabilmektedir. Kısaca dinleme ilk öğrenme kanalı olmakta ve dinleme sayesinde ilk öğrenmeler anne karnında başlamaktadır. Daha sonrasında dinleme becerisi doğumdan sonra giderek daha da gelişmekte ve diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2013).

Dinleme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımları incelediğimizde; dinleme bireyin dikkatle seçtiği bilgileri ön bilgilerini kullanarak yeniden meydana getirmesi ve bilgiye yeni bir anlam oluşturmaktır. Bunun yanında dinleme yorumlama ve değerlendirme etkinliğini de beraberinde getiren bir sürekliliktir. Buradan hareketle bu süreç işitilen öğeleri kayda alınır gibi aynı şekillerde yansıtma yapmak değil, bireysel farklılıklara göre yeniden analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesini kapsar (Şen, 2019). Onan (2005), dinlemeyi sözlü iletişim boyunca konuşan kişi tarafından ses birimleri aracılığıyla gönderilen iletileri alıcı kişinin belleğinde ortaya çıkarıp bilgiye dönüştürdüğü bilişsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Abedin, Majlish ve Akter'e (2009) göre dinleme dinleyicinin bilinçli bir şekilde işittiklerini, aktif olarak yorumladığı, etkileşimli bir süreçtir. Kardaş, Kardaş (2022), iletişimin önemli bir parçasını oluşturan dinleme; sözsözsel girdileri anlama ve yorumlama sürecidir. Daha ayrıntılı tanımla dinleme; duygusal, entelektüel ve fiziksel girdileri anlam arayışı ile kompoze eden bir beceridir.

Vandergrift (2007), ise dinlemeyi dilin kalbi olarak ifade etmektedir. Demirel'e (1999) göre dinleme, "Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir." Girgin'e (2006) göre dinleme etraftan duyulan sesleri tanıma ve özellikle konuşma seslerinin anlamlandırılmasıdır. Meskill'e (1996) göre dinleme dil ediniminin temeli statüsünde olan, çok boyutlu, karmaşık ve zihinsel beceri gerektiren bir süreçtir. Gilakjani ve Ahmadi (2011) ise dinlemenin iletişimde önemli bir unsur olan aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Maden ve Durukan (2016), dinleme bireyin çevresinden gelen sesleri işitmesi, bu sesleri anlamlandırması, değerlendirmesi ve sonrasında uygun tepkiyi vermesidir. Bir diğer ifadeyle dinleme, konuşmaya veya sözlü uyarıcıya anlam verme ve sonrasında uygun biçimde cevaplama olarak da ifade edilebilir. Kardeş ve Harre (2015), dinlemenin duyma, işitme, anlama, anlamlandırma, ilişkilendirme, tepkide bulunma gibi zihinsel, psikolojik, fizyolojik vb. nitelikleri taşıyan karmaşık bir süreç olduğunu dile getirmektedirler. İl (2018) ise; işitme, kod/mesaj çözme, zihinde yer alan ön bilgilerle ilişkilendirme, anlama, anlamlandırma, çözümlenme ve tepkide bulunma gibi birçok sürecin aynı anda gerçekleştiği bir beceri olarak ifade etmektedir.

Dinlemeye ait yapılan tanımlar incelendiğinde bazı ortak unsurların vurgulandığı görülmektedir. Bu unsurlar;

- Dilin dört temel işlevinden biri olma,
- İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası,
- Belirli bir amaç doğrultusunda yapılma,
- Kişiler arası iletişim unsuru olma,
- İşitmeyi de içine alan bir etkinlik,
- Çok farklı boyutları olan bir olgu olma,
- İnsanın seçme özgürlüğünün bir yansıması olma,
- İnsan beyninin çeşitli bilişsel süreçlerini gerektirme,
- Öğrenilebilen ve öğrenilmesi gereken bir dil becerisi olma,
- Karmaşık ve aktif bir süreci içermesi.

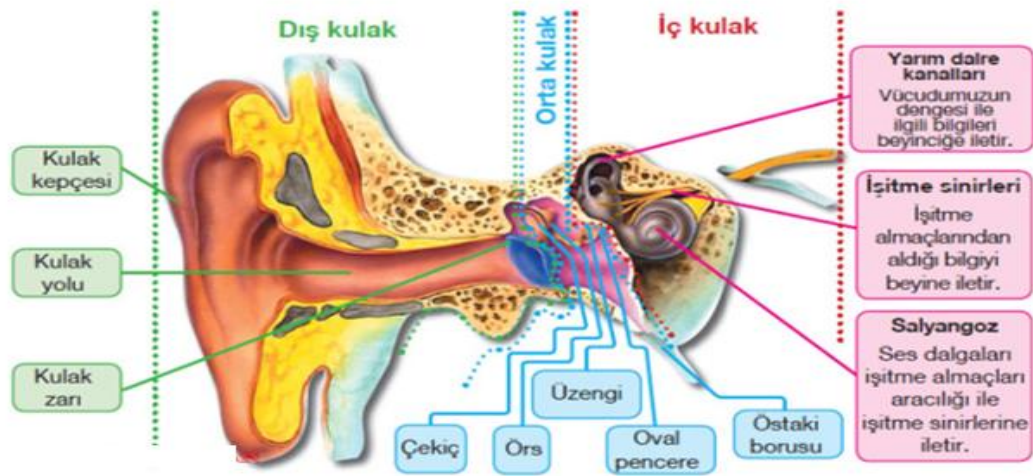
Bu ortak özelliklerden yola çıkarak dinleme ile ilgili bir tanım daha yapılabilir. Dört temel dil becerilerinden biri olan dinleme; kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir

ögesi, karşıdan gelen iletileri anlama ve yorumlama çabası, işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir yapı, amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epeçan, 2013).

2.2.2. Dinleme ve İşitme

Dinleme ile işitme aynı anlama gelmemektedir, arasında fark vardır. Her işitilen ses dinleme değildir. Dinlemenin meydana gelebilmesi için seslerin psikolojik bir süreçten geçmesi gerekmektedir. İşitme, bireyin kendi isteğiyle gerçekleşmeyen, insanın duyma organı olan kulakları vasıtasıyla beynine giden her türlü sestir. Dinleme ise kişinin kendi tercihinin bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. Bu sebeple “Dinleme, çaba ile meydana gelen bilinçli bir süreç olmalı ve kulağa gelen sesler algılanmaya çalışılmalıdır” (Özbay, 2009; akt. Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Şekil 1. İnsan Kulağının Anatomik Yapısı



Not. <https://www.msxlab.org/forum/biyoloji/274476-kulak-nedir-kulagin-yapisi-ve-gorevleri.html>) adresinden alınmıştır.

İşitmenin fizyolojisine bakıldığında insanın işitebilmesi için ilk olarak sağlıklı bir kulağa sahip olması gerekmektedir. Sonrasında ise bir sesin var olması ancak bu sesin kulağın işitebileceği frekans değerleri arasında yer alması, sesin kulağın işitme geçit yolu olarak adlandırılan dış, orta ve iç kulaktan geçmesi ve daha sonrasında beyindeki işitme merkezine ulaşması ve burada sesin algılanması gerekir (Yemenici, 2019). İşitme, seslerin işitme sinirleri ile beyne iletilmesi ile meydana gelen bir duydur. Ses dalgaları

dış kulaktan girerek kulak zarına çarpar, ses dalgalarının çarpışma sonucunda oluşturduğu titreşimler orta kulaktaki örs, çekiç ve üzengi kemikçiklerini ve buradan da sıvıyı hareket ettirerek oval pencereden salyangoza doğru ilerleyen ses dalgaları salyangoza bağlı olan işitme sinirlerini ulaşır. İşitme sinirlerinin de ses dalgalarını beyne aktarması ile ortaya çıkan olaya işitme denir (Şen, 2019).

Bilgiç-Yıldız (2019), dinleme ile işitme, birbiri ile etkileşim içinde olan ancak birbirinden ayrı değerlendirilmesi gereken eylemlerdir. İşitme, fizyolojik bir eylemken, dinleme psikolojik bir eylemdir. Dinleme eyleminde işitilen sesin bellekten geçirilerek anlamlandırılması gerekir, işitme eyleminde ise ses duyulup beyne ulaşır. Dinleme bilinçli yapılan bir beceriyken, işitme istem dışı meydana gelir. İnsanlar sesi işitir ama anlamlandırmaz. Anlamlandırmak istediğinde ise bilinçli bir eyleme dönüşür ve sonuç olarak dinleme gerçekleşmiş olur. İşitme ses dalgalarının kulak tarafından duyulmasıdır. Dinleme duymanın yanında beyinde bu dalgaların kodlanarak anlamlandırılmasıdır. Kardaş, Kardaş (2022) dinleme sürecinin ilk evresini işitme meydana getirmektedir. İşitme olmadan dinleme ve konuşma becerisi gelişim gösterememektedir. Özel gereksinimli olan bireylerin konuşamama nedeni bu yüzdendir. İşitme dinleme sürecinin hareket noktasını oluşturduğu için dinleme ve işitme kavramları birbirini sıklıkla karıştırılmaktadır. Aradaki fark ise dinleme bilinçli yapılan bir beceridir. Bu yönüyle işitmeden ayrılmaktadır. Bir birey çevresinde sayısız ses işitebilir ancak bu seslere dikkat vermeyebilir. Bu durumda sadece anlamlı ve anlamsız sesleri işitmiş olur. İşittiği seslere dikkat kesilirse o zaman dinleme süreci başlamış olur. Kuşçu (2010), kısacası işitme sadece dinleme sürecinin fizyolojik boyutudur. Dinlemenin olabilmesi için sağlıklı bir işitmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Önemli olan dinlemede bireyin işittiklerini geçmişinde yer alan bilgiler aracılığıyla anlamlandırmasıdır.

Buradan hareketle işitmenin dinlemeden farklı olduğu, dinlemenin bir amaca yönelik meydana gelen, işitme sürecini de içine alan bir eylem olduğu dile getirilebilir. Aynı zamanda dinleme becerisinin çok iyi bir şekilde kazanılmış olması gerekmektedir. Çünkü hayatımızın her anında iletişim süreci oluşmakta ve bu iletişim sürecini etkin bir şekilde sürdürmek önemlidir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde dinlemenin oluşabilmesi için ilk olarak işitmenin yani fiziksel boyutunun, işitilenlerin anlamlandırılabilmesi için de zihinsel boyutunun oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Dinlemenin oluşabilmesi için anlamının

gerçekleşmesi öncelikli şarttır. Eğer anlama gerçekleşmiyorsa işleme, işitme düzeyinde kalmıştır, dinleme oluşmamıştır. Dinleme ile işitme arasındaki en önemli fark anlama uğraşdır. İletişim sürecinde kaynağın sözlü mesajları hedef tarafından işitilip, anlamlandırılıyorsa dinleme gerçekleşmiştir. Bu süreçte hedef, kaynağın sözlü mesajlarından bir anlam çıkaramamışsa dinleme gerçekleşmemiştir. Bu durum sadece işitme düzeyinde kalmıştır. Dinleyici dinleme sürecini anlayabilmek için işittiği sese dikkatini vermek zorundadır. Bu doğrultuda dikkat kavramı işitmeyi dinlemeye dönüştüren, sürecin en önemli ögesidir. Dikkat kavramı, işitme sürecinde pasif bir şekilde olan dinleyiciyi, dinleme sürecinde aktif kılmaktadır. Çünkü dinleyici konumunda olan birey dikkatini işittiği şeye yoğunlaştırarak bir çaba gösterir. Diğer bir ifadeyle işitme sürecinde dinleyicinin bir çaba göstermesi gerekmez. İşitme ve dinleme arasındaki farkı bazı araştırmacılar, işitmenin fizyolojik, dinlemenin ise psikolojik olmasına dayandırmaktadırlar (Yemenici, 2019).

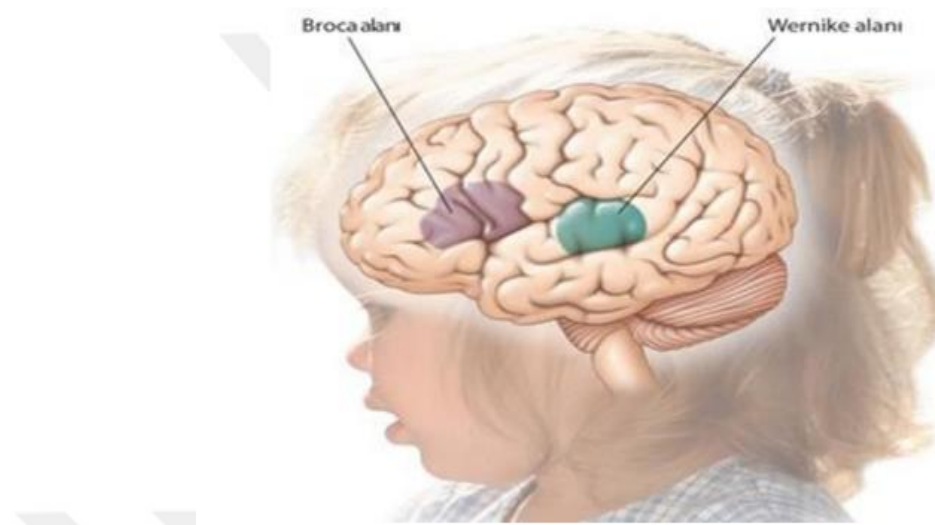
Erken bebeklik döneminden ilköğretim dönemine kadar geçen süreçte konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yani konuşmaya bağlı sözel dilin edinilmesinde çok önemli rolü olan işitme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için çalışmaların yapılması gerekliliği yadsınamaz. Yapılan bu çalışmalar sayesinde, beynin işitme merkezi harekete geçirilerek çocuklara öğrenme becerilerini geliştirmeleri için olanaklar sağlamanın faydalı olacağını söylemesi yanlış olmayacaktır. İşitme ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için doğal yaşantıların zenginleştirilmesi ve çocuklar ile etkileşim içinde olan ebeveynlerin, eğitimcilerin rolü çok büyüktür (Girgin, 2006).

2.2.3. Dinleme ve Beyin

Dil ve beyin arasında çok özel bir ilişki olduğu inkâr edilemez. Beyne dışarıdan gelen girdiler, dille ilgili hangi merkezlerde, nasıl değerlendirildiği ve bu değerlendirme aşamaları gerçekleşirken nasıl bir çalışma sistemine sahip olduğunun öğrenilmesi, dil öğretimi ve eğitimi ile ilgili önemli katkılar sunmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesinde farklı yöntem ve metotlar belirlenip uygulanabilir (Yemenici, 2019).

Gerçekleştirilen çalışmalar beyinde dil merkezlerinin üç bölümde toplandığını ispatlamaktadır. Bu alanlar sol yarım kürede bulunan işitme bölgesinin önünde frontal lobda yer alan Broca Alanı, daha geride ve alt tarafta yer alan Wernicke Alanı ve daha karmaşık dil fonksiyonlarını ortaya koyan Angülgirüs'tür (Karakuş-Tayşi, 2014).

Şekil 2. Broca ve Wernicke Alanı



Not. <https://slideplayer.biz.tr/slide/3368107/> sayfasından erişilmiştir.

Beyinde dil ile ilgili bölümler iki tanedir. Bunlar Wernicke ve Broca alanlarıdır. Wernicke alanı yorumlama, Broca alanı ise motor konuşma alanı olarak bilinmektedir (Yemenici, 2019). Wernicke alanı beyinde görsel-işitsel, kelime-nesne ilişkilerini kurarken, Broca alanı ise dilin seslendirilmesi ile ilişkilidir. Dil ediniminde beyin sağ küresi daha aktif olur. Ancak ergenlik sonrasında sol yarım kürenin daha aktif olduğu belirlenmiştir. Beynin sol yarım küresi anlamlı cümleler oluşturmada sağ yarım küresi ise bu cümlelerdeki vurgu, ton gibi özellikleri ayarlama kullanılmaktadır. Bunun yanında bireylerin el tercihleri de dili kullanmada beyin hangi yarım küresinin aktif kullanıldığını etkilemektedir. Bu sebeple dil edinme ve kullanmada beyin hangi yarım küresinin kullanıldığı bireysel farklılıklardan etkilenmektedir (Ergenç, 1994; akt Azizoğlu, 2020).

Daha ayrıntılı ifade edecek olursak işitme alanından Wernicke alanına ulaşan konuşma ve ses bilgilerinin bu bölümde içerik kelimelerinin anlamı değerlendirilip yorumlanır, söz dizimi analizi için Broca alanına gönderilir. Konuşma esnasında kelimeler Wernicke alanından seçilir. Broca alanından gramatik eklemeler yapılır. Daha sonra bu bilgiler konuşmanın üretilmesi için motor kortekse gönderilir. Wernicke alanı hasar gören kişiler işittikleri kelimeleri anlama ve anlamlı cümle kurma yetisini kaybettikleri tespit edilmiştir. Bu kişilerin konuşmaları gramatik ama tutarsız veya anlamsız olduğu gözlenmiştir. Özetle Wernicke anlamaya yönelik tüm fonksiyonlarda

aynı zamanda yazma ve konuşma içeriklerinin oluşturulmasında etkilidir (Onan, 2010). Görüldüğü üzere Wernicke alanı dilin kullanım açısından büyük bir role sahiptir. Bu alan sayesinde ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin anlamlı bir mantık çerçevesine geldiği ifade edilmektedir. Anlama ve anlatmanın pürüzsüz bir şekilde gerçekleşmesi, bu alanda gerçekleştirilen yorumlama ve değerlendirme basamaklarına bağlıdır (Yemenici,2019).

19. yüzyılda beyinde yer alan dil ile ilgili alanların tespit edilmesi ve bu alanların ayrıntılarının bilinmesi aynı zamanda bu alanlar hasar gördüğünde ortaya çıkacak olan sonuçların neler olduğunun bilinmesi, dil edinimiyle, dil eğitimi ve öğretimiyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalara birçok somut veri sunmaktadır. Bu veriler sayesinde, ana dili eğitimi gerçekleştirilirken beyin dil etkileşiminin büyük bir rol oynadığının farkında olmak gerekir. Sonuç olarak dil demek beyin demek, beyin demek dil demektir (Yemenici,2019).

2.2.4. Dinleme Becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri

Müfredat programları incelendiğinde dil becerileri arasında yer alan dinleme alanının açık bir şekilde ihmal edildiği görülmektedir. Günümüze kadar ilköğretim birinci kademeye yönelik, 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları, 1936 Yeni İlkokul Müfredat Programı, 1948 İlk Okul Programı, 1968 İlkokul Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programlarında dinleme becerisi ile ilgili bir açıklamanın yer verilmediği görülmektedir. Önceki programlarda dinleme, “duyma” gibi muğlak ifadelerle bahsedilmeye çalışırken 1968 programında “beceri” kelimesi ile daha açık bir şekilde ifade edilmiştir (Sevimli, 2015). Dinleme eğitiminden 1968 İlkokul Müfredat Programı’na kadar doğrudan bahsedilmemiştir. İlk kez 1968 programında söz edilmiş ve öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dinleme-izleme tekniği bakımından kazanacakları davranışlar belirtilmiştir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, yapılan önceki programlara göre daha açıklayıcıdır ve bu programda bazı eksiklikler giderilmiştir. Bu programda yer alan en belirgin özelliklerinden birisi, öğrencilere kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların “basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora” gibi bazı ilkelere göre düzenlenmesidir. Bununla birlikte “okumanın”

yanında “dinleyip izlemeye” daha kapsamlı yer verilmiş olmasıdır (Özby, 2005; akt. Yıldırım, 2007). Dinleme eğitime, 1998 yılında düzenlenen fakat uygulanamayan İlköğretim Taslak Programı’nda da yer verilmiştir. Taslak programın “Açıklamalar” kısmında özel başlık açılarak dinleme eğitimi için “Dilin dört alt becerisi içinde en çok kullanılan dinleme becerisidir. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İşitmek ile dinlemek birbirlerinden çok farklıdır. İşitme, isteğimiz dışı gerçekleşirken dinleme, belli bir amaç doğrultusunda yapılan öğrenilmesi gereken bir beceridir. Dinleme eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de iyi bir dinleyici olması gerekmektedir.” şeklinde ifadeler yer verilmiştir (Sevimli, 2015). Bu taslak programda, dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak, en çok kullanılan en az kullanılan doğru sıralanmıştır. Dinlemeyle ilgili her sınıf için ilgili hedef ve davranışlar sıralanmış ve belirtke tablosu hazırlanmıştır (Özby, 2005; akt. Yıldırım, 2007). Daha sonrasında gerçekleştirilen 1981 ve 2005 programlarında dinleme becerisinin eğitime artarak daha geniş bir yer verilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere 2005 programı dinleme becerisi açısından bir dönüm noktasıdır. 1968 programından sonraki ikinci kilometre taşı 2005 programıdır. Çünkü ilk kez programda dinleme başlı başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır (Yemenici, 2019). Dinleme becerisine yönelik amaç ve kazanımların daha planlı bir şekilde yer aldığı ilk programın 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretim Programı olduğu görülmektedir. Bu durum ise dinlemenin iletişim becerileri içerisindeki önemini uzun yıllar boyunca yeterince anlayamadığını belirtmektedir (Harre ve Kardaş, 2015). 2005 programı dinleme becerisini ayrıca bir öğrenme alanı olarak ele aldığı için çok daha ayrıntılı bir şekilde öğrenme öğretme sürecini de planlamıştır. Her öğrenme alanında olduğu gibi dinleme öğrenme alanında da, dinlemeyle ilgili kazanımlar, örnek dinleme etkinlikleri, ölçme değerlendirme araçlarında dinlemeye ayrılmış kısımlar, dinleme tür, yöntem ve teknikler yer almaktadır. Programın kazanımlarından da bilinebileceği üzere, 1924’ten 2005’e kadar dinleme becerisinin eğitimi alanında yapılan en kapsamlı program 2005 programıdır (Yemenici, 2019).

2006 ve 2018 Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisi Dinleme/İzleme başlığı altında yer almaktadır. Dinleme/İzleme ile ilgili kazanımlar 2018 Türkçe programında sınıf sınıf ayrı ele alınmıştır. 2006 Türkçe programında ise kazanımlar 6-7-8. sınıflar için genel olarak yer verilmiştir. 2015 yılında gerçekleştirilen programda ise “Sözlü İletişim” başlığı altında konuşma ve dinleme kazanımlarına sınıf bazında yer

verilmiştir (Yaşlık, 2019). Buradan anlayacağımız 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yürürlüğe girmesiyle dinleme becerisi açısından, geri bir adım atılmıştır. Dinleme becerisi, 2015 programında müstakil bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. Öğrenme alanları üç ana başlık altında toplanarak ele alınmıştır. Bunlar; “Sözlü iletişim, Okuma, Yazma” öğrenme alanlarıdır. Bu anlamda konuşma becerisi de ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmemiş, dinleme ve konuşma birleştirilerek sözlü iletişim olarak isimlendirilmiştir. Dinleme becerisinin eğitimi bir önceki programa göre daha yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır (Yemenici, 2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların ilk olarak dinleme/izleme alanı ile başlaması programın hazırlanmasında dinleme becerisine verilen önemi göstermektedir. Çünkü önceki yıllarda hazırlanan programlarla karşılaştırıldığında, 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinleme becerisi ile ilgili kazanımlara diğer programlara göre daha çok yer verildiği görülmektedir (Yaşlık, 2019). 2018 yılında uygulamaya konulan ve şu an yürürlükte olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) ile birlikte dinleme becerisi diğer dil becerileri gibi bir öğrenme alanı olarak yeniden programda yerini almıştır. Bu programda ilkökul ve ortaokul Türkçe dersleri bir aradadır (Yemenici, 2019).

Programda yer alan kazanımlar her öğrenme alanına göre sınıf düzeyi temel alınarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemi 3. sınıf öğrencileri olduğu için yalnızca dinleme becerisinin 3. sınıf kazanımlarına ve açıklamalarına yer verilmektedir.

T.3.1. Dinleme/İzleme

T.3.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.3.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.3.1.3. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.

T.3.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

T.3.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.

T.3.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.

T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.3.1.10. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.

T.3.1.11. Sözlü yönergeleri uygular.

T.3.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

a) Dinlerken nezaket kurallarına uymaları gerektiği hatırlatılır.

b) Öğrenciler, dikkatlerini dinlediklerine/izlediklerine yoğunlaştırmaları için teşvik edilir.

T.3.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” şeklinde kazanımlara yer verilmiştir (MEB,2019).

Türkçe dersi öğrencilere bilgi aktarmaktan ziyade beceri kazandırmayı amaç edinir. Eğitim sürecini planlayan ve Türkçe dersinin kapsamını belirleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirlenen kazanımlar ve bu kazanımlara özgü hazırlanan etkinlikler ile öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Çünkü bu beceriler ancak uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetleri ile gerçekleştirilir. İnsanların öğrendiği ilk dil becerisi dinlemedir. Bu becerinin gelişebilmesi için diğer beceriler gibi eğitilmesi gerekir. Ancak bu durum çoğu kez göz ardı edilmiştir. Çünkü dinleme kendiliğinden gelişen bir beceri olarak nitelendirilmiştir. Bu yanlış sebebiyle dinleme diğer becerilerin gölgesinde kalmaya neden olmuştur (Kocaadam, 2011).

2.2.5. Dinlemeyi Etkileyen ve Engelleyen Faktörler

Dinleme, belli yapıların bir arada bulunmasıyla gerçekleşebilen bir eylemdir. Dinlemenin oluşabilmesi için öncelikle bir konuşmacı, bir dinleyici ve bir konu olmalıdır. Bunun yanında dinlemenin gerçekleşeceği ortam da bu yapıların arasında yer almaktadır. Dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu yapıların uyum içerisinde olması gerekmektedir. Konuşmacı, dinleyici, konu ve ortam arasındaki koordinasyon ne kadar iyi olursa dinleme de o kadar başarılı olacaktır. Ancak bu yapılar arasındaki koordinasyon bozulduğunda dinleme de olumsuz etkilenecek ve verimi düşecektir (Kocaadam, 2011).

Dinlemenin istenen şekilde gerçekleşebilmesi için bazı faktörlerinde istenen seviyede olması gerekmektedir. Bu faktörlerin istenen seviyede olmaması hem dinlemeyi olumsuz olarak etkiler hem de dinlemeyi engelleyerek ortadan kaldırır.

Alan yazın incelendiğinde dinleme becerisini etkileyen faktörlerle ilgili farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Çelebi (2008) dinleme becerisini etkileyen faktörleri;

1. Fizyolojik Faktörler,

- İşitme,

- Zekâ

2. Fiziki Faktörler,

3. Psikolojik Faktörler,

4. Duyuşsal Faktörler,

5. Dil Özellikleri Faktörü,

6. Öğretmene - Konuşmacıya Bağlı Faktörler biçiminde sınıflandırmıştır.

Dinlemeyi etkileyen faktörler (Özbay, 2014; akt. Ateş ve Ercan, 2015);

1. Dinleyiciye bağlı faktörler (zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı, dilin işleyişini bilme)

2. Öğretmene/Konuşmacıya bağlı faktörler

3. Konuşmanın/Dersin içeriği

4. Dinleme ortamı

5. Dinleme-Anlama hızı

6. Dinleme süresi şeklinde sınıflandırmıştır.

Çifçi (2001) dinleme becerisini etkileyen faktörleri sekiz başlık altında incelemiştir ve bu başlıklar aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.2.5.1. Fiziksel Faktörler. Çifçi (2001) okumada gözün gördüğü fonksiyonu dinlemede kulak görür. Okul yıllarının ilk kademelerinde ve ileriki kademelerinde öğrencilerin mutlaka duyu organlarının kontrolleri gerçekleştirilmelidir. Öğretmen sınıfta oturma düzeni yaparken öğrencilerin işitme yeteneklerini bilmesi gerekmektedir.

Epçaçan (2013) öğretmen öğrencinin duyma ile ilgili her şeyini bilmesi ve bu özelliklerine göre davranması gerektiğini ifade etmektedir.

2.2.5.2. Fizikî Faktörler. Çifçi (2001) dinleme faaliyetinin gerçekleşeceği ortamlarda (konferans salonu, sınıf vb. yerler) akustiğe özen gösterilmeli, sesin yankılanmamasına, dağılmamasına aynı zamanda salonun en uzak köşesinde işitilebilir olmasına ve yakında bulunanların ise rahatsız olmamasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında sınıfların kalabalık ya da tenha olması, oturma düzeni, oturma malzemelerinin standarttı da dinleme açısından olumsuzluk yaratmaktadır. Sınıf düzenlerinin dinleme ve öğrenme bakımından büyük rol oynadığı bir gerçektir.

2.2.5.3. Psikolojik Faktörler. Çifçi (2001) dinleyerek algılamadaki en büyük engeli dinleyen kişinin içerisinde yer aldığı olumsuz ruh hali oluşturmaktadır. Bu olumsuz ruh hali bireyin özel hayatından kaynaklanabileceği gibi vericiden yani öğretmenden, konuşmayı yapan kişiden, konu içeriğinden ve ortamdan kaynaklanabilir. Vericinin olumsuz hareketleri ve tutumları onu dinleyen kişilerde pasif durumlara neden olabilir. Aşılıoğlu (2009) öğrencilerin düşünceleri dinlemeyi büyük bir oranda etkilediğini ifade etmektedir. Örneğin; “Eğer anlatılanlar gelecekte bir işe yaramayacaksa, bunları anlamaya çalışmama, dolayısıyla dinlememe de gerek yoktur.” düşüncesi daha dersin başında, onlarda dinlemeye yönelik psikolojik bir engel olduğunu göstermektedir.

2.2.5.4. Zihinsel Faktörler. Çifçi (2001) dinleme becerisi de yoğun bir zihinsel faaliyet gerektirmektedir. Bu sebeple daha verimli bir dinleme için kesinlikle gelişmiş bir kelime dağarcığına ve buna bağlı olarak bağlam gücüne gereksinim vardır. Özellikle tartışma gibi tekniklerde hızlı aşamalar kaydetmek gerekir çabuk düşünmeye ve kavramaya dayanan bu iletişim türlerinde dinlemenin bilişsel yönü ön plana çıkmaktadır. Emiroğlu (2021) dinleme kulakla gerçekleşmez, zihinsel bir süreçtir ve dinleme beyinde gerçekleşir, kavramlar harekete geçer. Bu durum dinlemenin bilişsel yönünü gösterir.

2.2.5.5. Sosyal Faktörler. Çifçi (2001) dinleme kavramını sosyal yönden değerlendirirken konuşma kavramıyla ilişkisini unutmamak gerekir. Çünkü dinleme becerisi konuşma gibi hem insanın sosyalleşmesinde ve doğru bir sosyal çevre oluşturmasında hem de konuşmasının iletilerini daha etkili bir biçimde aktarmasına yardımcı olur.

2.2.5.6. Öğretmen Faktörü. Çifçi (2001) anlatanın yani vericinin tutumları ve davranışları, onu dinleyenlerin üzerinde bıraktığı izlenimler bakımından dinlemeyi etkiler. Sürekli aynı yöntemi kullanan öğretmenler öğrencilere pasif dinlemeyi sürüklemektedir. Aktif dinleme açısın da öğretmen tartışma, gösterip yaptırma, soru cevap gibi yöntemleri başvurmalıdır.

2.2.5.7. Verici (Konuşmacı) Faktörü. Çifçi (2001) konuşmayı yapan kişinin başarılı olabilmesi için sesini ve vücut dilini iyi kullanabilmesi gerekmektedir. Dinleyen kişilerle doğru bir iletişim kurmayan konuşmacı başarısız olur. Konuşmacının bu başarısızlığı etkili ve yeterli bir dinleme becerisinin gerçekleşmediğini gösterir.

2.2.5.8. Konu Faktörü. Çifçi (2001) dinleyicilerinin seviyelerinin üzerinde olan, ilgilerinin dışında kalan konular iyi bir dinleme materyali oluşturmaz. Amaçsız ve serbest bir dinleme faaliyeti dikkatin başka alanlara kaymasına ya da dinleyenlerin ortamdand uzaklaşmasına neden olabilir.

Dört temel dil becerilerinden olan dinlemenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi bu dinleme becerisini etkileyen faktörlerin koordinasyonlu bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Dinlemeyi etkileyen faktörlerin yanında sağlıklı bir dinlemenin oluşabilmesi için engel olan faktörler de bulunmaktadır.

Göğüş (1978) dinlemeyi engelleyen etkenleri şu şekilde sıralamıştır (Uğur, 2019);

1. Konuşmacıya önem vermemek.
2. Konuya ilgi duymamak.
3. İşitme ve zekâ eksikliği
4. Dinlemenin bilgilendirici, doğru düşündürücü ve doğru davranışa yönelten bir alışkanlık olduğuna inanmamış olmak.
5. Konuşmacının kıyafeti, davranışları ile ilgilenip ana noktayı kavrayamamak.
6. Dinleme esnasında çevresindeki eşyalara göz gezdirip dikkati dağıtmak.
7. Dinleyicinin bulunduğu çevreye, topluma yabancı olmak.
8. Dinleme etkinliği başlamadan önce yaşanan bir olayın (kaza, kavga vb.) etkisinden kurtulamama.

Bilgiç-Yıldız (2019) ise dinlemeyi engelleyen faktörleri; dinleyiciye bağlı faktörler, konuşmacıya bağlı faktörler, içerik ve ortam olarak ayırmaktadır. Bu faktörler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır:

Dinleyiciye Bağlı Faktörler

- Zekâ
- İşitme
- İlgi
- Dikkat
- Dinlemenin önemi
- Dinleme amacı
- Dinleme-anlama hızı
- Dinleme süresi

Konuşmacıya Bağlı Faktörler

- İçerik
- Ortam

2.2.5.8.1. Dinleyiciye bağlı faktörler. Dinleme becerisi bir iletişim sürecidir. Bu süreçte dinleyici en önemli faktörlerden biridir. Süreç boyunca verimli bir iletişim sürdürmek isteniyorsa dinleyici özelliklerinin tespit edilip dinleyicinin sahip olduğu özelliklere göre dinleme unsurlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

- Zekâ: Dinleyicinin zekâ gelişimi, konuşulan konuyu dinleme ve anlama perspektifi yönünden etkileyecektir. Konuşan kişinin hangi gruba hitap ettiği önemlidir. Hitap ettiği grup içerisinde zekâ yönünden bireysel farklılıklara sahip dinleyiciler olacaktır. Eğitim ve öğretim çatısı altında öğretmenler de ders anlatımında zekâ boyutunu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

- İşitme: Dinleme ilk olarak işitme eylemine bağlıdır. İşitme açısından sorun yaşanan bireylerde dinleme etkisiz bir hal alacaktır. İyi bir şekilde dinlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin işitme organlarının sağlıklı ve yeterli olması gerekmektedir.

- İlgi: Bireyin konuşulanları dinleyebilmesi için konuya ilgi duyması gerekmektedir. Konuya ilgi duyan birey tüm dikkatini konuşan kişiye verecektir.

- Dikkat: Dinleyicinin dikkatini yoğunlaştırması için zihnen ve bedenen kendini hazır bulundurması gerekmektedir. Dinleyici bu süre zarfında dikkat dağıtıcı etkinliklerden uzak durmalı konuşmacıya yoğunlaşmalıdır (Akyol, 2014).

- Dinlemenin önemi: Bireye dinleme becerisinin sağlayacağı yararlar vurgulanmalıdır. Böylece birey kendini güdüler ve konuya dikkatini verir. Aynı zamanda konunun önemini bilen bireyde merak duygusu uyanır ve dikkatini konuşmacıya yoğunlaştırır.

- Dinleme amacı: Dinleme amacını bilen birey neyi neden dinlediğinin farkına varır. Bir konuyu hem konuşmacılar hem de dinleyiciler konu anlatımından önce dinleme amacını belirlemelilerdir. Dinleme becerisi amaçlı bir davranışa dönüştürülürse istenen sonuçlar alınacaktır.

- Dinleme anlama hızı: Dinleme eyleminin ilk amacı anlamaktır. Bu eylemin gerçekleşmesi için konuşmacının dinleyicinin anlama hızında ilerlemesi gerekmektedir. Çünkü konuşma hızı ile düşünme hızı aynı anda ilerlemez. Düşünce hızı konuşma hızından daha fazladır.

- Dinleme süresi: Her bireyin dinleme süresi birbirinden farklılık gösterir. Yaş gruplarına göre dinleme süreleri değişmektedir. Her bireyin aynı süre zarfında dinleme becerisini gerçekleştirme mümkün değildir. Aynı zamanda bir ders saati boyunca tüm öğrencilerin dinleme becerisini amacına uygun bir şekilde yapması beklenemez. Sınıf kademeleri arttıkça dinleme süresi artar.

İlköğretim öğrencilerinin dinleme süreleri 1981 Türkçe Programı'nda aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 1981).

Tablo 1. *Öğrencilerin Sınıflara Göre Dinleme Süreleri*

Sınıflar	Dinleme Süreleri
1.Sınıflar	3-5 dakika
2.Sınıflar	5-8 dakika
3.Sınıflar	8-10 dakika
4.Sınıflar	10-15 dakika
5.Sınıflar	15-20 dakika
6.Sınıflar	25-30 dakika
7.Sınıflar	30-35 dakika
8.Sınıflar	35-40 dakika

2.2.5.8.2. Konuşmacıya bağlı faktörler. Dinleme sürecinde dinleyen kadar konuşan da önemli bir faktördür. Konuşan kişinin ses tonu, jest ve mimikleri, konuyu sunma biçimi, konuşma hızı, seviyeye uygun kelime kullanma durumu gibi unsurlar dinlemeyi etkilemektedir. Konuyu anlatırken tek bir anlatım yöntemini kullanmak, öğrenciye söz hakkı vermemek, aktif katılımı sağlamamak bir süre sonra öğrencilerin sıkılmalarına neden olacak ve dikkatlerini başka noktalara kaydıracaktır. Derslerde öğretmenin hiç yerinden kalkmaması ya da jest ve mimiklerinin abartılı olması dinleyiciyi konudan çok anlatan kişiye odaklayacaktır.

2.2.5.8.3. İçerik. Anlatılacak konunun içeriği grubun seviyesine uygun olmalıdır. Anlatım sırasında seçilen kelimelere özen gösterilmelidir. Çünkü grup anlamakta zorluk yaşayabilir belki de hiç anlayamayabilir. Konu anlatımında önemli noktalara dikkat çekilmeli ve ana düşünceler vurgulanmalıdır.

2.2.5.8.4. Ortam. Sınıfın genişliği, sıcaklığı, gürültü seviyesi, aydınlatmanın yeterli olması, sınıfın rengi ve oturma düzeni gibi faktörler sınıfın ortamını etkilemektedir.

2.2.6. Dinleme Eğitimi

Bebek anne karnında sesleri duyar ve bu seslere tepki vermeye başlar. Hayata gözlerini açtığı andan itibaren de ailesinden ve çevresinden gelen uyarıcılara tepki vermeye devam eder. Bebek ve ailesi karşılıklı olarak hem jest ve mimiklerle hem de çeşitli seslerle iletişime geçer. Bebekler yetişkinlerin hareketlerine, ses tonlarına ve konuşmalarına dikkat ederek dinleme becerisini geliştirir. Böylece dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren alınmaya başlamış olur. Ebeveynler çocukların doğumundan itibaren onlarla konuşmaya başlamalı, ninniler söylemeli, masallar anlatmalı, kitaplar okumalıdır. Böylece bu faaliyetler çocuğun ilk dinleme eğitimi olarak kabul edilir. Ayrıca çocuk ile aile arasında geçen diyaloglar ve çocuğun aile ile paylaşımları dinleme eğitiminin ilk adımlarıdır. Bu esnada çocuk dikkatli ve sabırlı bir şekilde dinlenmelidir. Çocuklara ilk dinleme becerilerini kazandırma eylemi, ailelerinin ilk yıllarından itibaren ninniler söylemeleriyle başlar. Ezgilerle söylenen ninniler çocukların dikkatini çeker. Ninniler vasıtasıyla anne ile çocuk arasında duygusal bir bağ kurulur, çocuğa güven ve sevgi duyguları verir, kelime dağarcığını geliştirir ve dinleme eğitiminin temellerini oluşturur. Geçmiş zamanlarda ninniler annenin sesinden işitilirken günümüzde internet veya telefon vasıtasıyla çocuklara dinletilmeye çalışılmaktadır. Bu söylemler masal için de geçerlidir. Masal okuyup anlatılan çocuk dil ve dinleme eğitimi açısından gelişme gösterir. Masal sadece geceleri okunan bir metin türü değildir. Masallar günün her anında okuyup anlatılarak çocuklar için çok önemli eğitici bir araç olur (Kavum, 2021).

Demirel (2003) dinlemenin öğrenme sürecinde önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler bir ders saati süresi içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerektiğini belirtmiştir ve bunun nedenlerini şu şekilde sıralamıştır;

-Sınıfta yapılan sözlü anlatımlar konunun en can alıcı noktalarını ve özünü öğrenciye verme olanağı sağlar.

-Anlatımda harita, çizelge, yazı tahtası vb. görsel materyallerin kullanılması görsel ve işitsel dinleme imkânı sağlar. Bu durum anlamayı kolaylaştırır.

-Sınıf içi grup etkileşimi öğrenmede önemlidir.

Bu nedenler öğretmenlerin öğrencilere sürekli öğütlediği “dersi derste anlamak” ifadesi ile örtüşmektedir. Sınıf ortamında öğrencinin konuyu daha kalıcı ve kolay

öğrenmede yardımcı unsurlar yer almaktadır. Sınıfın en büyük artısı ise, öğretmenin yer almasıdır. Çünkü anlatılan konuyu can kulağı ile dinleyen öğrenci, aklına takılan noktada ya da anlayamayan bir durumda öğretmene soru sorma imkânına sahiptir. Fakat öğrenci evde kendisiyle ders çalışma anında tek başındır ve aklına takılan anlayamadığı noktaları rehberlik eden bir öğretmeni olmadığı için konuyu anlamak daha çok çaba sarf etmesine neden olacaktır (Kocaadam, 2011).

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için ilgi çekici, sıkıcı olmayan ve öğrencinin aktif katılım göstereceği görsel-işitsel materyallerden faydalanılmalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrencilerin dil becerilerini özellikle de dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde faydalanılabilecek araçlar sunmaktadır. Böylece öğrencilere sadece sınıf içinde değil aynı zamanda sınıf dışında da dinleme becerilerini geliştirmeleri için imkânlar sağlanmış olur. Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde kullanılabilecek sesli kitaplar, video yayınlar, podcastler ve sanal öğrenme ortamları gibi web aracı, internet ve bilgisayar tabanlı birçok kaynak bulunmaktadır (Susar-Kırmızı, 2021). Eğitim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesinde diğer dil becerilerinde olduğu gibi dinleme becerinin geliştirilmesi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (Doğan, 2016). Bu becerileri geliştirmede edebi türlerin dışında kullanılabilecek materyaller ve uygulamalara şu örnekler verilebilir; Haberler, hava durumu, kısa videolar, yol tarifleri, radyo tiyatroları, reklamlar, dikte çalışmaları, çeşitli duyurular, bilgilendirici metin içeren radyo programları, yemek tarifleri, çocuk oyunları, yönergeleri takip çalışmaları, fıkralar ve alışveriş problemleri (Erkek, 2020).

Etkili dinleme tekniklerini bilmeyen ve dinleme eğitimi almayan öğrenci, öğretmenini ve dersi gelişigüzel dinleyeceği için verimli bir dinleme gerçekleştirmemiş olacaktır. Dersi sürekli pasif olarak dinleyen öğrenci dikkatini bir süre sonra toparlayamayacak ve belli bir süre sonra dersten kopacaktır (Kocaadam, 2011). Bu yüzden dinleme eğitiminin amaçları çok önemlidir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır;

- Söylenen sözü, konu, zaman, yer, isim vb. kavramları tam anlayabilmek için,
- Okunanı, konuşulanı anlayabilmek için,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilmek için,
- Bilgi, düşünce, haber almak için,
- Tiyatro, sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak aynı zamanda boş zamanlarda müzik dinlemeye alışma için kesintisiz dinleyebilme,

- Dinledikleri arasında sıra ya da neden-sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
- Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirme maddeleri dinleme becerisinin amaçlarıdır (Demirel, 1999; akt. Aytan, 2011).

Bu amaçları bilmeli ve yaşamımız boyunca bu amaçlara yönelik eğitimler almalıyız. Çünkü dinleme becerisi hayatımızın her anında kullandığımız ilk ve en önemli becerimizdir.

2.2.7. Dinleme Eğitiminde Süreçler

Eğitimde dinleme süreci genel olarak üç aşama olarak kabul edilmektedir. Bunlar dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası (Kılınç, Keskin ve Yalanız 2016; Melanlıoğlu 2012a; Miller 2003; Temur 2010; Yıldız 2015; Yıldız ve Kılınç 2015).

Dinleme eğitimi çalışmasındaki süreçler;

- Dinleme öncesindeki çalışmalar,
- Dinleme sırasındaki çalışmalar
- Dinleme sonrasındaki çalışmalar olarak üç kategoride ele almıştır (Doğan, 2016).

İlk olarak dinleme öncesinde öğrenciler dinlemeyi fiziksel olarak ve zihinsel olarak hazır hale getirilmelidir. Bu durum öğrencinin sağlıklı bir iletişime uygun bir şekilde oturması, ortamın sıcaklık derecesi, sağlanan sessizlik, dinleme sürecine başlamadan önce konu ile ilgili soruların sorulması, görsellerin gösterilmesi vb. gibi uygulamalar öğrencilerin motivasyonunu sağlayacaktır (Erkek, 2020).

Dinleme sırasında ise metin iki kez dinletilebilir. Metin, dinletilirken ortamda bulunan bütün öğrencilerin duyabileceği ve doğru şekilde anlayabileceği ses tonu ve

vurgularla dinletilmelidir. Bu süreçte metinde geçen kelimeler tahmin ettirilebilir. Ayrıca metin dinletilirken bölümlere ayrılarak soru cevap tekniği kullanılabilir. Hatta metnin devamı ile ilgili tahminler alınabilir. Aynı zamanda metinle ilgili sorulara cevap vermelerini kolaylaştırmak adına kısa notlar almaları sağlanabilir (Demirel ve Şahinel, 2006). Dinleme sırasında not tutma, planlı bir şekilde yapılmalıdır gelişigüzel bir şekilde yapılmamalıdır. Not tutulurken unsurlar birbiriyle bağlantı kurulmalı, şematize edilmeli tablolaştırılarak ve kısaltmalar kullanılarak not edilmelidir (Doğan, 2020). Dinleme sürecinde gerçekleşmesi gereken temel uygulamaları içselleştiren ve bu uygulamalarda otomatikleşen öğrenciler dinlediğini anlama, sorgulama, eleştirme, analiz etme, değerlendirme gibi daha üst düzey bilişsel görevlere odaklanabilir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020).

Dinleme sonrası ise dinleme amacına uygun biçimde hazırlanan etkinlikler uygulanabilir. Bu uygulamalar dinleme faaliyetinin amacına ulaşp ulaşmadığı hakkında öğretmene dönüt vermiş olur. Alan uzmanları da bazı öneriler vermektedir. Bu önerilerden bazıları şunlardır; öğrencilerden metni özetlemeleri istenebilir, metinle ilgili sorular sorulabilir, öğrencilerden metinle ilgili arkadaşlarına yönelmek üzere sorular hazırlamaları istenebilir (Doğan, 2016). Bu durum süreç boyunca öğrencilerin dinleme öncesinde üzerinde konuşulan konular ve dinleme sırasında alınan notların yardımıyla sorulan sorulara cevaplandırma, özetleme, ya da metnin değerlendirmesini yapma gibi çalışmalarla dinleme uygulamasından en üst seviyede yararlanır. Öğretmenin yönelttiği sorular dışında sınıfta yer alan diğer öğrencilerin de soru sorması sağlanabilir. Böylelikle metin daha da detaylandırılmış olur ve kavranması sağlanır. Bu çalışmalar öğrencilerin dinleme çalışmalarında daha dikkatli davranmalarını sağlar. Dinleme sonrasındaki her bir uygulamanın öğrencilerin daha sonraki dinleme faaliyetlerine yönelik bir deneyim anlamına geldiği unutulmamalıdır. Öğrencilerin dikkati de bu konuya çekilmelidir. Böylece öğrencilerin dinlemeyle beceri ve ilgileri yapılandırılmış olacaktır (Doğan, 2020).

2.2.8. Dinleme Becerisinin Geliştirmesinin Önemi

Çocuklar anadilini dinleyerek öğrendiği için dinleme becerisi diğer dil becerilerinin ön şartı konumundadır. Dinleme sağlıklı bir iletişim sağlamanın temeli olması sebebiyle oldukça büyük önem taşımaktadır. Dinleme eğitimi soru sorma, sorulan soruya yanıt verme, sesli okuma veya okunan metni dinleme gibi konuşma ve dinlemeyi içeren etkinlikler şeklinde gerçekleşmektedir. Dinleme daha çok kendiliğinden geliştiği düşünüldüğü için eğitim öğretimde diğer dil becerileri kadar önemsenmeyen ihmal edilen bir beceridir. Ancak bu bilinenin aksine dinleme becerisi öğretilebilir bir alandır. Diğer dil becerilerinin gelişiminin temeli olması sebebiyle üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Susar-Kırmızı, 2021). Dinleme becerisi daha anne karnındayken gelişmeye başlar. Bu gelişimi sağlıklı bir şekilde oluşturabilmek için hamileliğin son dönemlerinde bebeğe klasik müzik dinletmek, onunla konuşmak ya da ona kitap okumak şeklinde gerçekleştirilebilir. Dinleme bilindiği gibi kendiliğinden gelişen bir dil becerisi değildir. Eğitim sonucunda gelişen ve öğrenilen bir alandır. Dinlemeyi gereken önemin verilmemesi dinlemeyi bilmeyen bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır. Okul çatısı altında ilk eğitim okul öncesi dönemde verilmeye başlanmaktadır. İlk kademedен son kademeye kadar hatta insan hayatının sonuna kadarki gelişim dönemlerinde çok önemli olan dinleme becerisine gereken önem verilmelidir. Yaşamımızda zamanımızın büyük bir bölümünü dinleyerek geçirmekteyiz. Bu süreçte dinlerken zamanı etkili kullanabilmek için ve dinlediklerinden yararlanabilmek ancak dinlemeye gereken önemin verilmesiyle mümkün olacaktır (Kocaadam, 2011). Günlük hayatımızı devam ettirmede dört dil becerisinin önemli bir yeri vardır. Bilgi edinirken, bilgi verirken, duyguları ifade ederken ya da bir başkasının duygularını anlamaya çalışırken hep bu becerileri kullanırız. Tüm bu becerileri sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmek için bu beceriler içerisinde yer alan dinleme becerisini bambaşka bir kategori olarak ele almalıyız (Akbayrak, 2019).

Aynı zamanda dinleme becerisi sadece günlük hayattaki öğrenmelerin kaynağı değildir. Yaşamımızda dinleme becerisi birçok alanda kullanılmaktadır. Okul hayatı, aile içi ilişkiler, arkadaş toplantıları, radyo yayınları bunlardan bazılarıdır. Dinleme becerisini bazen bilerek bazen de farkında olmayarak kullanırız (Karabacak, 2014). Aslında yaşamımızda en çok dinleme becerisini kullanmaktayız. Evde, okulda ve toplumsal hayatın her alanında en çok kullanılan beceridir. Hayatımızın birçok alanında sergilediğimiz başarı dinleme becerisi sayesinde meydana gelmektedir. Çünkü başarı

ancak anlatılanların sağlıklı bir şekilde anlaşılması ve yorumlanması ile elde edilir. Dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerindeki başarılarının artacağı ifade edilmektedir. İnsanların hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan dinleme becerisi doğal ve bilinçsizce edinilir. Bu durumda birey formal bir edinim ile beceriyi kazanmış olmaz. Bireyi toplumsal hayat içerisinde dinlediğini anlayan analiz eden ve değerlendiren aktif bir dinleyici olarak ifade edemeyiz. Ancak bireyin aktif bir dinleyici olabilmesi iyi bir ana dil eğitimiyle ve dinleme öğretimiyle sağlayabiliriz. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve insan yaşamında önemli bir yere sahip olması dinlemenin önemini daha da artırmaktadır. Çünkü televizyon, radyo, cep telefonu, akıllı tahta, tablet gibi ürünler hayatın her alanında hatta eğitim hayatının da bir parçası konumuna gelmiştir (Sevimli, 2015). Dinlemenin geliştirilmesi ve günlük hayatta aktif bir süreç olarak kullanılması, bilgi birikim kazanmada, duygu, düşünce ve fikirlerimizi geliştirmede bunun yanında başarılı iletişim kurmada yol almamızı sağlayacaktır (Yıldırım, 2007).

Yaşantımızda dinlemenin, değerli bir beceri olduğu nadiren düşünülür. İnsanlar, etkili ve güçlü bir dil becerisi olan dinlemenin önemini tam olarak kavrayamamışlardır. Hâlbuki dinleme becerisi sayesinde birey yaşamının her alanında anlama ve kendini ifade etme becerisini de kazanmış olacaktır. Dinleme becerisi doğuştan itibaren bizimle birlikte ve bütün öğrenmelerimizin temelini oluşturur. Dinleme becerisine sahip olmayan bireylerin konuşmaması da dinleme becerisinin öğrenmedeki etkisini ve önemini ortaya koymaktadır (Karabacak, 2014). Dinleme becerisi yalnızca iletişim kurmak için değil aynı zamanda zihinsel, duygusal, sosyal beceriler ile öğrenmeyi ve anlamayı geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar dinleme eylemini gerçekleştirerek farklı bilgileri öğrenerek hem dinleme becerilerini hem de bilişsel becerilerini geliştirirler. Bu eylemi geliştiren çocuk hayatı boyunca öğrenme aracı olarak dinleme becerisini kullanır. Bu sebeple çocukların dinleme becerilerini erken yaşlarda geliştirmeli ve önem verilmelidir. Bu beceri gelişiminde etkileşim önemlidir. Dinleme, konuşmacı ile dinleyici arasındaki konuşmalar, aktarılan bilgiler ve bir ortam içerisinde etkileşimle ortaya çıkmaktadır. Dinleyişi, sözlü metin ve ortam olmak üzere üç bileşen sözlü anlamının düzeyini belirlemektedir. Bu sebeple yapılan çalışmalarda etkileşime de dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi etkinlikler yaptırılmalıdır (Güneş, 2013).

2.2.9. Dinleme Yeterlilikleri/Stilleri

Dinleyicinin içinde bulunduğu konunun ve durumun, dinleme becerisinin farklı bir şekilde gerçekleşmesine, bu durumda da dinleme stillerinin ortaya çıkmasına sebep olduğu dile getirilebilir (Göğüş 1978; akt. Uğur, 2019).

Alan yazında dinleme stilleri; “dinleme türleri” (Doğan, 2020; Yıldız, 2013; Güneş, 2021), “dinleme yöntem ve teknikleri” (MEB, 2018) ve “dinleme stilleri” (Maden ve Durukan, 2011) başlıkları adı altında yer almaktadır.

Çaylı (2020) kişinin süreç boyunca dinlediğini anlamasına yardımcı olacak şekilde seçilen dinleme stilleri dinlediğini anlama başarısına oldukça etki edecektir. Derslerde dinleme sırasında yer verilen dinleme stilinin seçimine özen gösterilmesi gerekir. Çünkü okullarda yürütülen dinleme becerisinin gelişimine yönelik yapılan uygulamalar dinleme becerisinin gelişimine büyük katkılar sunar. Dinleme stilinin seçimine etki eden bazı unsurlar olduğu düşünülmektedir. Bu unsurlar:

- a. Dinleyici: Dinleme yapacak öğrencilerin yaşı, metne yönelik hazır bulunurluğu, dinleme stillerinin kullanımına yönelik yeterliliği vb.
- b. Dinleme ortamı: Sınıf mevcudu, sınıfın büyüklüğü, teknolojik imkânların yeterliliği, ışık, gürültü, vb.
- c. Dinlenen/izlenen metnin niteliği: Dinleme metnin türü, uzunluğu, içeriği vb.
- d. Dinlenen/izlenen metnin sınıfa sunuluşu: Metnin; dinleme, dinleme-izleme metni olarak sunulması ya da misafir bir seslendiricinin derse dâhil olması şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin dinleme stillerine ait bilgiye sahip olabilmeleri ve dinleme sırasında uygun dinleme stilini seçebilecek yeterliliğe gelebilmesi için derslerde farklı dinleme stillerinin kullanımına yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin dinleme stillerini özümsemesine imkân verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde dinleme stilleri ile ilgili olarak farklı sınıflandırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Türkçe öğretim programında dinleme yöntem ve teknikleri; katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, grup halinde dinleme, not alarak dinleme, seçici dinleme, yaratıcı dinleme, eleştirel dinleme, empati kurarak dinleme şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2018).

- Doğan, (2020) dinleme türlerini; Ayırt edici dinleme, estetik dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme, empatik dinleme olarak sınıflandırmaktadır.

- Yıldız (2013) dinleme türlerini; Seçici dinleme, Katılımlı dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme, empatik dinleme olarak sınıflandırmaktadır.

- Dinleme türleri; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunu dinleme, amaçlı dinleme; bilgi edinici, yorumlayıcı, eleştirel dinleme, estetik dinleme olarak sınıflandırmaktadır (Hennings, 2000; akt. Akyol 2021).

- Güneş (2021) dinleme türlerini; metni takip ederek dinleme, sorgulayıcı dinleme, yaratıcı dinleme, pasif dinleme, katılımlı dinleme, not alarak dinleme olarak altı başlıkta ele almıştır.

- Maden ve Durukan (2011) ęalıřmasında dinleme stillerini dört başlık adı altında ele almaktadır.

Bunlar;

- Aktif dinleme/dinleyici; insanlar konuşurken tüm dikkatini dinlemeyi verir. Konuşan kişiyle doğrudan göz teması kurar. Yüksek enerji ile dinlemeyi geręekleřtirir.

- *Katılımcı dinleme/dinleyici*; Konuşmacının sözünü ve amacına dikkat eder. Konuşmanın amacını kavradığında konuşma eylemine geçer. Aralıklı olarak dinlemeye sonra tekrar konuşmaya başlayabilir.

- *Pasif dinleme/dinleyici*; Karşısındaki kişi konuşmasını tamamlamış gibi durur. Konuşma eylemine dikkat etmez. Konuşmacı-dinleyici ilişkisini kurmaz. Nadiren söz alır ve konuşur.

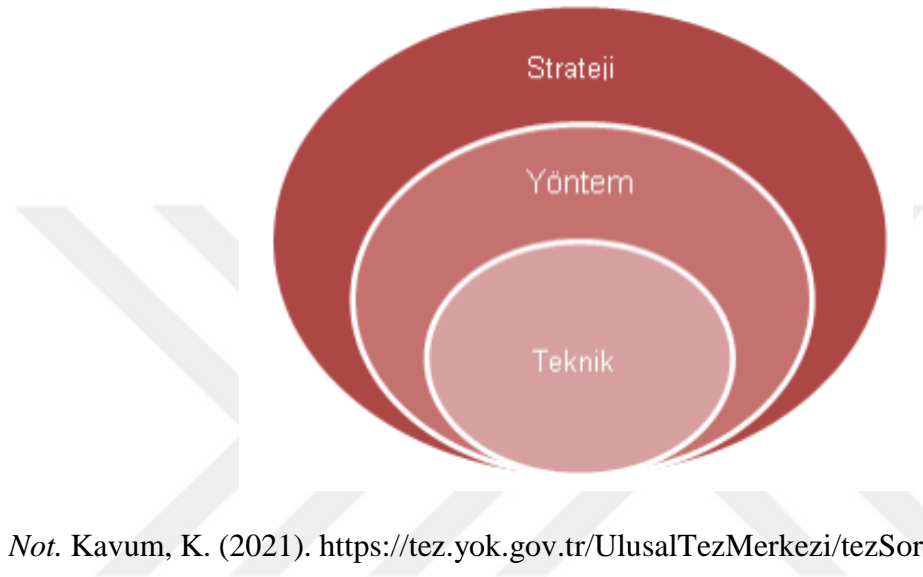
- *Tarafısız dinleme/dinleyici*; Konuşma esnasında alıcı konumunda değildir. Konuşma sürecinde ilgisiz ve dikkatsizdir. Sıkılđan ve huzursuz tavırlar sergiler. Doğrudan göz teması kurmaktan kağınır. Konuşmanın iğeriğine dikkat etmez.

2.2.10. Dinleme Stratejileri

Dinleme stratejileri dinleme sürecini düzenleyen, öğrencilerin daha verimli bir dinleme sürecinde bulunmasını sağlayan, dinleme öncesi, sırası ve sonrası aşamalarında neler yapacakları konusunda planlama yapmamızı sağlayan bir yoldur (Kavum, 2021). Yıldız ve Kılınę (2015) dinleme stratejilerinin dinleme öncesi, sırası ve sonrasında

kullanıldığını ifade eder. Bu stratejiler öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda kullanabilecekleri yöntem ve tekniklerin tamamı olduğunu dile getirir. Buradan hareketle strateji kavramının yöntem ve teknikten farklı olduğu anlaşılmaktadır. Strateji kavramı yöntem ve tekniği kapsayan daha genel bir kavramdır.

Şekil 3. *Strateji, Yöntem ve Teknik Şeması*



Not. Kavum, K. (2021). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alınmıştır.

Şekil 3'den anlaşılacağı üzere teknik, yöntem, strateji olarak özelden genele doğru bir sıralama vardır. Özetle strateji, yöntem ve teknikten daha kapsamlı bir anlam içermektedir.

Dinleme stratejileri temel becerilerin geliştirilmesinde oldukça etkilidir. Bu sebeple literatürde dinleme becerisi stratejisi öğretimine geniş bir yer verilmektedir. Bazı kaynaklar becerinin gelişimini sağlamak için strateji temelli etkinlikler yapılması gerekliliğinden bahsetmektedir (Doğan, 2017).

Dinleme stratejileri genel olarak dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak ele alınmaktadır. Dinleme öncesinde kullanılan stratejiler daha çok metni dinlemeden önce anlamayı kolaylaştırıcı tahmin etme, soru sorma gibi teknikleri içermektedir. Dinleme sırasında ise dinleyen kişi dinlediklerini daha iyi anlayabilmek için not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme gibi stratejiler kullanılmaktadır. Dinleme

sonrasında ise birey dinlediğini ne kadar anladığını test etmek amacıyla soru sorma, notlarına göz atma gibi stratejiler kullanmaktadır (Temur, 2010).

Tablo 2. *Dinleme Öncesinde Kullanılacak Stratejiler*

Dinleme Öncesi	Açıklamalar
Kullanılacak Stratejiler	
Hazırlık yapmak	Öğrencilerin dinleyecekleri konu hakkında bilgi edinmeleri, o konu hakkında başka kaynaklara yönelmeleri, dinleme sırasında kullanılacak materyallere yönelik hazırlık yapmak.
Önceki bilgileri kullanma	Öğrencilerin dinleme konusuna yönelik olarak bildiklerini hızlı bir şekilde zihninde canlandırmaları. Dinleyeceği metin ile bağlar kurmaları. Bu konu ile ilgili neler biliyorum.
Dinleme öncesi sorular oluşturma	Öğrencilerin dinleme sırasında önemli görülen noktalara odaklanabilmeleri için hedefler belirlemeleri
Tahminde bulunma anahtar kelime çalışması	Dinlenecek konu hakkında öğrenciler tahminlerde bulunur. Anahtar kelimenin amacı öğrencinin kavram gelişimini sağlamak, yeni bilgi ve kavramlara ilgisini çekmektir.
Amaç belirleme	Öğrencilerin niçin dinlediklerinin belirlemeleri. Dinlenecek konunun genel hatlarını, dinleme türlerinden hangisini kullanacağını belirlemeleri (Ayırt edici, estetik, takip edici, eleştirel dinleme).
Yöntem belirleme	Dinlenecek metne uygun yöntem belirler. Dinleme esnasında ses kaydı, not alma, soru sorma, ara özet isteme vb. yöntemlerini metnin türüne göre belirler.

Tablo 3. Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler

Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler	Açıklamalar
Not alma	Öğrencilerin dinlediklerini farklı biçimlerde (yazılı, görsel ya da elektronik ortamda) kayıt altına almaları. Hangi tür bilgilerin not alınması gereği doğrultusunda not alırlar.
Soru cevap	Dinlenen kısmın ne kadar anlaşıldığını ölçmek. Dinlemeyi canlı tutmak amacıyla öğrencinin kendi kendine sorular sorması.
Görsel sahne oluşturma	Öğrencilerin dinlediklerini görsel olarak görmelerini sağlamak, dinlediğini somutlaştırmasına yardımcı olmak amacıyla şekiller ve çizelgeler oluşturmaları.
Vurgu ve tonlama	Öğrencilerin dinleme metnindeki farklı vurgu ve tonlamaya dikkat ederek cümlenin anlamı ile ilgili çıkarımlarda bulunması.
Tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma	Dinleme öncesi tahminlerin doğruluğunun kontrol edilerek yeni tahminler oluştururlar.
Empati kurma	Öğrencilerin dinledikleri içerikte geçen olay, durum ya da şahıslarla duygudaşlık kurmaları
Tekrar dinleme	Anlaşılmayan yerleri tekrar dinlemek.
Ara özet yapma	Dinlemede dikkati tekrar toplama. Eksiklikleri giderme
Yaşamla ilişkilendirme	Dinlemede geçen olayları gerçek hayatla bağdaştırmak.

Tablo 4. Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler

Dinleme Sonrası	Açıklamalar
Kullanılacak Stratejiler	
Özetleme sözlü/yazılı/görsel	Öğrencilerin dinlediklerinin ana hatları ile önemli yerleri atlamadan değişik biçimlerde (yazılı, sözlü, görsel) ifade etmeleri
Çıkarımda bulunma	Dinledikleri metin yer alan üstü kapalı bilgilerden hareketle görüşler, durumlar ve olaylar arasında ilişkiler kurarak yeni bilgilere ulaşmak.
Yeniden ifade etme	Dinlenenler doğrultusunda düşüncelerini gözden geçirerek yeniden ifade etme. Önceki düşüncelerimde ne tür değişiklikler oldu.
Metni gelişim sırasını ifade etmek	Dinlediği metnin yapısını kavrama, kavram haritasına uygun ifade edebilmesi. Metnin temel unsurlarını yerli yerine oturtmak. Dinlediği metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı, kahramanları yazma/söyleme.
Dinlenen Metne uygun başlık	Dinlenen metnin konusunun kavratılması.
Neden sonuç ilişkileri kurma	Ortaya atılan iddiaların nedenlerinin geçerliliğini metinden bulduğu argümanlar aracılığı kontrol etmek.
Tartışma	Farklı düşünceleri ortaya çıkararak eleştiri kültürünü arttırmak. Dinlenen metin üzerine öğrenciler tartışır.
Sözcüklerin anlamları üzerinde durma	Metinde ifade edilen en az iki duruma ilişkin benzerlik ve farklılıkları çözümlenme, “gerçek – mecaz, eş sesli – eş anlamlı kelimeleri ayırt etme”. Kavramlar arasında benzer ve zıtlıkları farkında olma.
Betimlemeler yapma	Dinleme sürecinde zihinde canlandırılanları ifade etme becerisi kazanma.
Öz değerlendirme	Dinleme sürecinde güçlü olduğu ve zayıf olduğu yönleri belirleme.

Dinleme stratejilerini öğrenmek dinleme eğitimi için olması gereken bir basamak olsa da burada önemli olan öğrencileri bu stratejiler vasıtasıyla dinlemenin daha üst basamaklarını yükselmeye teşvik edebilmektir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020).

2.2.11. Dinleme Öğretimine Yönelik Tutum

Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik tutumları, dinleme eğitiminin nasıl gerçekleştiğine bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Düzeyine uygun olmayan metinlerle bir araya getirilen, dinleme boyunca genellikle pasif konumda olan, sıkıcı dinleme etkinliklerine maruz bırakılan öğrencinin dinlemeye yönelik tutumunun da olumlu yönde gerçekleşmesi beklenemez. Bu sebeple okullarda yapılacak dinleme etkinliklerinde öğrencilerin etkin katılabileceği onları eğlendiren faaliyetlerin düzenlenmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında öğrencilere süreç boyunca kullanabilecekleri çeşitli yöntem teknikler ile bunları nasıl hangi durumlarda kullanabilecekleri öğretilmelidir (Katrancı ve Yangın, 2013). Dinleme becerisini geliştirebilecek etkinliklerde bireyin ilgisini çekmeyi, bireyi istekli hale getirmeyi ve dikkatini yapılacak etkinliğe yönlendirmesini unutmamak gerekir. Bireylerin dinleme becerisine yönelik gösterdikleri tutum becerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Fakat öğrenciler dinleme becerisine karşı olumsuz tutum gösterirse hem okul hayatı hem de bireysel yaşantılarında sağlıklı iletişim kurmaları engellenecektir. Bu oluşacak engelden kaçınmak için aktif ve istekli olmak gerekir. Etkileşim içinde olmak her zaman dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlayacaktır (Goh ve Taib, 2006; akt. Ciğerci, 2015).

Bireyin dinleme ile ilgili olumlu tutumu, becerinin gelişimine ve dinlediğini anlamaya bağlı olduğu ifade edilmektedir. Eğitim sürecinde dinleme becerisinin geliştirilmesiyle ilgili karşılaşılan aksaklıklar ve dinlediğini anlamama veya anlayamama beceriye karşı olumsuz tutuma neden olacağı dile getirilmektedir. Dinleme kaygısı, öğrenciyi süreç boyunca etkiler ve kaygı düzeyi arttıkça öğrenci dinleme etkinliklerinden uzaklaşır. Bu durumun bir daha meydana gelmesi olumsuz tutum için yeterlidir ve beceriyi geliştirmek için atılan adımlara geç kalınmış olabilir (Melanlıoğlu, 2013).

Türkçe derslerinde ortaya çıkabilecek olumsuz tutumlar öğrencilerin derste sıkılmalarına ve dersin verimsiz bir şekilde devam etmesine sebep olabilir. Bu nedenle

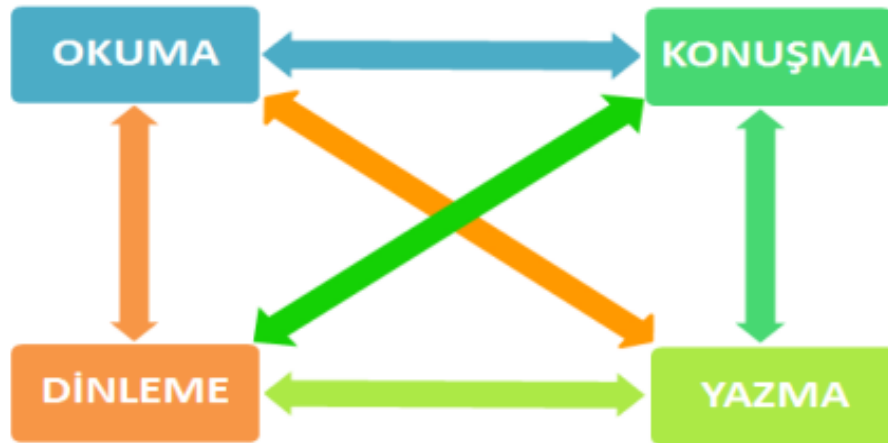
öğretmenler farklı öğrenme-öğretme ortamları düzenlemeli, bütün duyu organlarına harekete geçirecek etkinlikler tasarlayarak uygulamalıdır (Dedebali, 2014). Bunun yanında dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştiren öğrenciler belirlenmelidir. Bu öğrencilere ilgileri, ihtiyaçları ve seviyelerine uygun dinleme faaliyetleri ile dinlemeye yönelik tutumları olumlu yönde bir değişime geçiş yaptırılmalıdır (Daşöz, 2013).

Aslında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları yine dinleme yaşantıları sonucunda oluşmuştur. Öğrencilerin dinlemeye yönelik olumsuz tutum geliştirmeleri, dinlemenin temel dil becerisi olduğu dikkate alındığında onların sadece Türkçe dersi başarılarını değil diğer derslerdeki başarılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bunun yanında dinleme becerisine ait olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin, günlük hayatlarında da problemler yaşaması muhtemeldir. Bu sebeple tüm derslerde ve özellikle de Türkçe derslerinde dinleme üzerine yapılan çalışmalara gereken önem verilmelidir. Dinleme çalışmalarında öğrencilerin düzeyleri, dinleme süreleri ve ilgileri dikkate alınarak dinleme etkinlikleri sıkıcı bir etkinlik olmaktan çıkarılmalıdır. Dinleme becerisine yönelik olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin, aktif bir şekilde eğlenceli dinleme etkinliklerine özellikle katılmaları teşvik edilmelidir. Böylece bu öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında bir değişiklik sağlanabilir ve olumlu yönde gelişme gösterir (Katrancı, 2012).

2.2.12. Dinlemenin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Türkçenin dört temel dil becerisi vardır. Bunlar; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Yangın (1998) dinleme ve okuma becerilerini bilgi dışarıdan alındığı için “alıcı beceriler”; konuşma ve yazma becerilerini de bilgi dışarıya gönderildiği için “verici beceriler olarak” isimlendirmektedir.

Şekil 4. Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki



Not. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/51224/650240> adresinden alınmıştır. Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019).

Dinleme faaliyeti gerçekleşmeden diğer dil becerilerinin de gelişme gösteremeyeceğini ifade etmiştir (Özbay 2001; akt. Bulut; 2013). Buradan hareketle dört temel dil becerisinin birbiri ile bağlantılı olup hepsinin birlikte kullanıldığı zaman anlam kazanacağı söylenebilir. (Sever, Kaya ve Aslan, 2011; akt. Arıcı, Taşkın 2019) Türkçe öğretiminde dil becerilerine bütünsellik ilkesi gereği her birine eşit zaman ayrılmalıdır. Türkçe öğretiminde yalnızca bir becerinin gelişimine ya da dil bilgisi konularına ağırlık verilmesi öğretimi olumsuz yönde etkileyecektir.

Dinleme becerisi doğuştan gelen ve diğer dil becerilerinin kazanılmasında öncülük eden bir beceridir. Okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma becerileri kazanılırken okul hayatı ile okuma ve yazma becerileri öğrenilir. Bu öğrenmelerin temelini oluşmasında en büyük katkı dinleme becerisinden gelir (Kavum, 2021). Emiroğlu ve Pınar (2013) dinleme becerisinin diğer becerilerden ayrı düşünülemeyeceğini, sağlıklı bir okuma, konuşma ve yazma becerisi için iyi bir dinleme becerisinin şart olduğunu ifade etmektedirler.

2.2.12.1. Dinleme ve konuşma ilişkisi. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eğitiminde dinleme becerisi kullanılmaktadır. Çocuğun kelimeleri duyması duyduklarının amaçlı bir biçimde ayıklaması ve tekrarlar, taklitler aracılığıyla davranışa dönüştürmesi dinlemeden konuşmaya evirilen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Kılıç, 2021). Konuşma eylemi çocuğun ilk sesleri çıkarmasıyla başlar ve okul dönemine kadar gelişir. Bu gelişim döneminde konuşmaya gerekli önem verilmeli konuşmanın

olgunlaşması sağlanmalıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme ve konuşma becerisi birbirinin tamamlayıcı birbirinin vazgeçilmesidir. Bu iki beceriden biri olmadan diğersinin olması mümkün değildir. Bunun nedeni aslında konuşma eyleminin iki kişi arasında cereyan etmesi ve konuşan kişiye dinlemek zorunda olmayla alakalıdır. Dinleme becerisinde yetersizlik olan birinin güzel konuşması da beklenemez. Aynı zamanda dinleme becerisine temel olan işitmenin konuşma için de şart olduğu, işitme olmazsa dinlemenin de olmayacağı bilinmektedir. Bu yüzden dinleme becerisinin sağlıklı iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olduğu açıkça görülmektedir. Bunun yanında dinleme konuşma arasındaki bir diğers önemli taraf konuşmanın dinlemenin bir ürünü oluşudur (Akbaşrak, 2019).

Onan (2005) dinlemenin işlevsel yönden en çok iletişime girdiği dil becerisinin konuşma olduğunu ve bu iki becerinin dilin kimyasıyla ilgili olduğu ve işlevsel bir ortaklığının olduğunu ifade eder. Bu süreçte konuşmacı mesajı ileten dinleyici de alan kişi olarak yer alır. Buradan hareketle dinleme ve konuşma birbirini tamamlayan becerilerdir. Bu beceriler birbirinden ayrı düşünülemez. Çünkü iletişim esnasında bir konuşan ve bir dinleyen olmak zorundadır. Dinleyici ve dinleme olmadan konuşma eyleminin hiçbir işe yaramayacağını ifade etmektedir.

Konuşma becerisi dinleme becerisine sahip olmaya bağlıdır. Sesin konuşmaya dönüşmesi ya da kelimeleri doğru ve eksiksiz söylemek için sesi işitmek ve anlamak gerekmektedir. Dinlediğini doğru bir şekilde anlama ve sesleri doğru bir şekilde kodlama konuşma sırasında işe yaramaktadır. Ayrıca konuşma becerisinin de dinleme becerisini direkt olarak etkilediği bilinmektedir. İletişimde en çok kullandığımız dinleme ve konuşma becerisi iş hayatında, günlük hayatta fazlaca kullanılan bir beceridir. Bu sebeple ilk olarak aile ve daha sonra çevrenin etkisiyle gelişmeye başlayan dinleme ve konuşma becerilerini gereken önem eğitimlerle desteklenmelidir (Yaşlık, 2019).

2.2.12.2. Dinleme-okuma ilişkisi. İnsanlar kelimelerle düşünür. İnsanın sahip olduğu kelime dağarcığı ne kadar zengin olursa düşünme gücü de o oranda geniş olur. İnsanlar günlük hayatın büyük bir bölümünü dinleyerek geçirdiklerini düşünürsek dinlenenlerden öğrenilen kelime sayısının baya fazla olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Kelime hazinesinin oluşumu dinleme becerisi ile başlar, okuma becerisi ile devam eder. Bu kelimelerin kalıcılığı okuma yoluyla pekişir. Okuma becerisinin gelişimi okuma alışkanlığına sahip olmak ile ilgilidir. Bu süreçte ebeveynler çocuklarına rol model olmalılardır. Çünkü okuma alışkanlığının temelleri ilk olarak ailede atılır. Bu nedenle

aileler çocuklarına okuma sevgisi aşılamalıdır. Okuma alışkanlığı çocuğun hem akademik başarısına hem de kişisel gelişimine önemli katkılar sunacaktır (Yaşlık, 2019).

Okuma becerisi yazıları fiziksel uyarıların göz ve devamında sinir sistemi yoluyla anlamlandırılması biçiminde gerçekleşir. Dinleme ise seslerin yayılması yoluyla işitme organının bu sesleri anlaması ve sinir sisteminde anlamlandırılması biçiminde oluşur. Buradan hareketle okuma ve dinleme becerileri dildeki anlamaya dayalı becerilerin farklı iki yönüdür. Dinleme esnasında ses tonu, jest ve mimik kullanımı gibi öğeler anlamaya katkı sağlarken okumada da durma, geri dönme, tekrar okuma gibi öğeler anlamaya katkı sağlar. Okuduğunu anlamada görme ön koşulken dinlemede işitme ön koşuldur. Bunun yanında ana dil eğitiminde dil becerisinin iç içe öğretimi esnasında okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin dinleme becerisine de katkı sağladığı görülmüştür (Akbayrak, 2019). Özetle dinleme ve okuma becerilerinin birbirine destek sağlayıcı olarak kullanılacak beceri alanları olduğu ifade edilerek dinlediklerimizden hareketle okuma isteğinin oluşabileceğini ya da okuduklarımızdan hareketle dinleme sürecine dâhil olunabileceği belirtilmektedir. Dinleme faaliyetini gerçekleştirmeden önce dinleyeceğimiz konuyla bağlantılı olarak okuma yapmanın, okuma faaliyetini gerçekleştirmeden önce de konuyla bağlantılı unsurlar dinlemek gerekeceğinden bu iki beceri alanının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Yazar ve Yazar, 2018).

Emiroğlu ve Pınar (2013) dinleme becerisi ile okuma becerisi birbiri ile benzer özellikler gösterir. Dinlemede olduğu gibi okumada da birey okuduğunu anlama, kavrama, sentez ve analiz yapma, yorumlama ve değerlendirme zihinsel yeteneklerini kullanabilmektedir. Anlama becerisini gerçekleştirirken dinleme/izleme becerisinin dezavantajı da vardır. Okuma becerisi zamana ve mekâna göre esneklik gösterirken dinleme becerisinde bu durumdan söz edilemez. Çünkü dinlemede dinleyici zaman ve mekândan bağımsız düşünülemez.

2.2.12.3. Dinleme ve yazma ilişkisi. Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerisi temelinde elde edilen son beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey ilk olarak anne karnındayken dinlemeye başlar, çocukluk yıllarında dinlediklerini taklit ederek konuşmaya başlar, okul döneminde ise zihinsel bir süreç içeren okumayı öğrenir ve bu becerilere dayalı olarak yazmayı öğrenir. Okul öncesi dönemde ilk okuma yazma eğitimi hazırlık çalışmaları ile başlayan yazma serüveninin temelleri ilkökul kademesinde atılır. İlkokul 1. sınıf yazma becerisi öğrenimi açısından çok önemlidir. Çünkü bu dönemde öğrenilenler sonraki yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Yaşlık, 2019).

Yazı yazma becerisini yeni öğrenmeye başlayan bir bireyin, ilk olarak bir şeyleri işitmesi ardından işittiklerini yazıya geçirmesi gerekmektedir. Bu yüzden yazı yazma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde dinlemenin önemli bir yeri vardır. Yazı yazma becerisinin gelişmesinin sağlanması için bireyin kelime dağarcığının da zengin olması gereklidir. Kelime dağarcığının zenginleşmesinde de dinleme becerisi etkilidir. Bireyler dinlediklerini yazı yazarak da ifade etmek isteyebilirler. Buradan hareketle bireyler ne kadar çok iyi dinleyici olurlarsa kazandıkları deneyimleri o kadar üstüne ekleyerek, daha iyi yazı yazdıklarını görmek mümkün olabilir. Bu iki beceri arasındaki ilişki bireyin ilerlemesinde, duygu ve düşüncelerini aktarmasında da etkilidir (Yazar ve Yazar, 2018). Yazma becerisi ile dinleme becerisi arasındaki bağlantı daha çok sınıf ortamındaki etkinliklerde ortaya çıkmaktadır. “Dikte” olarak bilinen ve söylenenleri yazma esasına dayanan bu yöntem tamamıyla dinleme yazma ilişkisi üzerine kurulu bir yöntemdir. Çünkü öğrenci söylenen cümleleri ne kadar iyi dinlerse o kadar doğru yazacaktır (Akbayrak, 2019).

2.3. Konuşma

2.3.1. Konuşma Nedir?

Konuşma eylemi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli unsurdur. İnsanların bu unsuru güzel etkili bir şekilde kullanması ile gelişmiş güzel bir şekilde kullanması arasında çok büyük bir fark vardır. Bu farkı ortadan kaldırmak için eğitim yoluna başvurmamız gereklidir. Yani konuşma eylemi geliştirilen bir unsurdur. Bu unsuru daha detaylı bir şekilde öğrenebilmemiz için ilk olarak tanımını bilmeliyiz. Konuşma ile ilgili bazı tanımlar aşağıda verilmiştir.

Dohen, Schwartz ve Bailly (2010) konuşmayı; “konuşmacıların dil aracılığıyla, duygusal, bilişsel ve sosyal boyutlarla etkileşim kurduğu iletişim davranışı” şeklinde ifade etmektedir. Yıldız (2014); Temizyürek, (2007b), Temur ve Çakıroğlu (2015) ise konuşmayı; “zihinde başlayan ve ses vasıtasıyla kişinin duygu ve düşüncelerini karşısındakilerin anlamlandırması için ifade ettiği bir süreçtir. Başka bir deyişle konuşma; beynin, düşünceyi, ses organlarına uyarı göndererek sese dönüştürmesi ve bu sesin de dalgalar şeklinde dinleyene iletilmesi” olarak tanımlamaktadır. Erdem’e (2013) göre konuşma “mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam

oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Konuşma; zihnin söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir. Konuşma, fiziksel anlamda birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir beceridir.” Coşkun-Çınar (2015) konuşmayı; “aklımıza gelen ilk şey, insanların doğal olarak üretebildikleri seslerin bir dilin sistemine göre kullanılmasıdır. Bir başka ifade ile konuşma, seslerin bir dilin kurallarıyla ifade edilmesi” olarak dile getirmektedir. Özbay (2005); Sargın (2006); Kartallıoğlu (2015); Sever, (2015); Şahin (2015) ve Ergin (2020) tarafından ise konuşma, “duygu, düşünce ve dileklerimiz görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmek” olarak tanımlanmıştır.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere konuşmanın ilk olarak iletişim boyutunun ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında ifade etme, duygu, düşünce gibi kavramların sık sık vurgulandığı görülmektedir.

2.3.2. Konuşmanın Unsurları

Konuşma, insanlar arasında bir iletişim olduğuna göre, bu eylemin gerçekleşmesi için aşağıda belirtilen temel unsurları içermesi gerekmektedir.

-Konuşan (Konuşmacı) : İletişimde “gönderen” olarak nitelendirilen konuşmacı, bilgiyi, fikri ve düşünceyi üreten ve bunları diğerlerine iletmek isteyen kişi-kişiler, kısacası kaynaktır.

- Dinleyen (Dinleyici): Gönderilen düşünce ve bilgiyi alan ve bunların içeriğine göre tavır sergileyen kişi ya da kişilerdir.

- Konuşulan (Konu): Konuşmacının düşünce, duygu, bilgi ve her türlü ürettiği unsurdur.

- Konuşma Biçimi: Kaynak kişinin, iletmek istediği bilgi, fikir, düşünce ya da duyguların gönderilme biçimidir. Bu durum yazı, işaret ve herhangi bir şekilde kullanılan sözlü anlatım biçimleriyle olmaktadır.

- Mekân: Konuşmacının, dinleyicilerin ve iletilmek istenenlerin aktarıldığı ortamdır.

Konuşma ve dinleme becerisi, yukarı da belirtilen unsurlara bağlı olarak gerçekleşir. Dinleyenler ile konuşmanın gerçekleştirildiği mekân, aynı zamanda konuşmacıyı etkileyen bir unsurdur. Konuşmacı, bu unsurları dikkate alarak konuşmasını gerçekleştirmelidir (Ağca 1999; akt. Sargın, 2006).

2.3.2.1. Konuşmanın Fiziksel Unsurları. Bireylerin günlük hayatlarında büyük bir role sahip olan konuşma becerisinin taşınması gereken birtakım unsurları mevcuttur. Bu fiziksel unsurlar aşağıda belirtilmektedir.

- Ses: Dil, seslerden örülmüş bir iletişim aracıdır. Sesleri oluşturan organlar ise dişler, ağız boşluğu, dil, ses telleri, nefes borusu, gırtlak, göğüs kafesi, diyafram ve akciğerlerdir. Bu organlar aracılığıyla meydana gelen sesler bir araya gelerek sözcükleri dolayısıyla dili oluşturur. Anlaşılacağı üzere konuşmanın temel ögesi sestir ve ses soyut insan düşüncesinin somutlaşmış şeklidir. Konuşma eyleminin esasını oluşturan seste bulunması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar işitilebilirlik, akıcılık, hoş giderlik ve anlaşılabilirlik (Güçüyeter, 2014).

- İşitilebilirlik: İletişimde konuşmanın algılanmasının en önemli şartı sesin algılanabilirliğinin olmasıdır. Bu bakımdan konuşmacı ve dinleyen kişi arasında en önemli unsurun sesin algılanması olarak ifade edilebilir (Nalıncı 2000; akt. İl, 2018). İletişimin başlaması için bu durum ön koşuldur. İletişimde az sesle ya da çok sesle konuşmak olumsuz bir duruma neden olur. O yüzden işitilebilirliğin belirli bir düzeyde olması oldukça önemlidir.

- Akıcılık: Konuşma sırasında duygu ve düşünceleri ifade ederken ses ve kelimelerin birbiriyle uyum içerisinde olmasıdır. Konuşma gerçekleştirilirken hızı iyi bir şekilde ayarlanması gerekmektedir. İyi ayarlanmayan konuşma hızı iletişim engeline neden olacaktır. Normal konuşmalarda dakikada ortalama 125/175 sözcük seslendirilir. Akıcılığın sağlanabilmesi için yanlış soluk alma, yanlış tonlama, hatalı vurgu yapma, sesin tiz ve pes özelliklerini fark etmeme, yanlış telaffuz gibi, akıcılığı etkileyen unsurları dikkat etmek gerekmektedir (Nalıncı 2000; akt. İl, 2018).

- Anlamlılık: Ses, kelimelerdeki anlamlardan daha fazlasını barındıran bir olgudur. Sesin anlamsal değerleri sayesinde sözcükler mana kazanabilmektedir. Konuşmada verilmek istenen ileti ses ve sözcükteki anlamda saklıdır. Buradan hareketle sözcüklerin konuşmanın amacına uygun bir şekilde seçilmesi anlatımın anlamlı olmasını sağlayacaktır (Vural, 2006; akt. İl, 2018).

- Esneklik: Ses hacminde oluşan bütün değişimleri kapsayan süreci ifade etmektedir. Ses asla tek düze bir kalıba sığmaz sığdırılmamalıdır. Esneklik unsuru sese hareketlilik ve

renk katarak sesin monotonluktan kurtarılmasını sağlar. Bir konuşmanın aynı ses tonu ile devam etmesi konuşmayı olumsuz bir şekilde etkiler (İl, 2018).

- Açıklık: Bazı zamanlarda kelimenin kullanım şekli, anlatılmak istenen düşünceyi vermez. Bu yüzden kelimenin anlamının açık olması ve bulanık bir anlatıma sahip olmaması gerekmektedir (İl, 2018).

- Tını: Tını sese kuvvet vererek sesin güçlü bir anlatıma kavuşmasını sağlar. Tını da oluşan değişiklikler anlamı da etkilemektedir (İl, 2018).

- Boğumlama (Söyleyiş): Nefesin sese dönüşmesi telaffuz (boğumlama) olarak adlandırılmaktadır. Her dilin kendine öz telaffuz kuralları vardır. Dilin telaffuz kurallarının bilinmesi ve uygulanması güzel konuşma için şarttır. Her dil, konuşulduğu bölgelere göre bazı farklılıklar barındırmaktadır. Bu farklılıklar o dilin zenginliklerini oluşturmaktadır. Ancak güzel konuşmak isteyen bir kişinin bu farklılıklardan uzaklaşması gerekmektedir. Türkiye Türkçesinde konuşma ve yazı dilinde standart dil olarak İstanbul Türkçesi uygulanmaktadır (Gücüyeter, 2014).

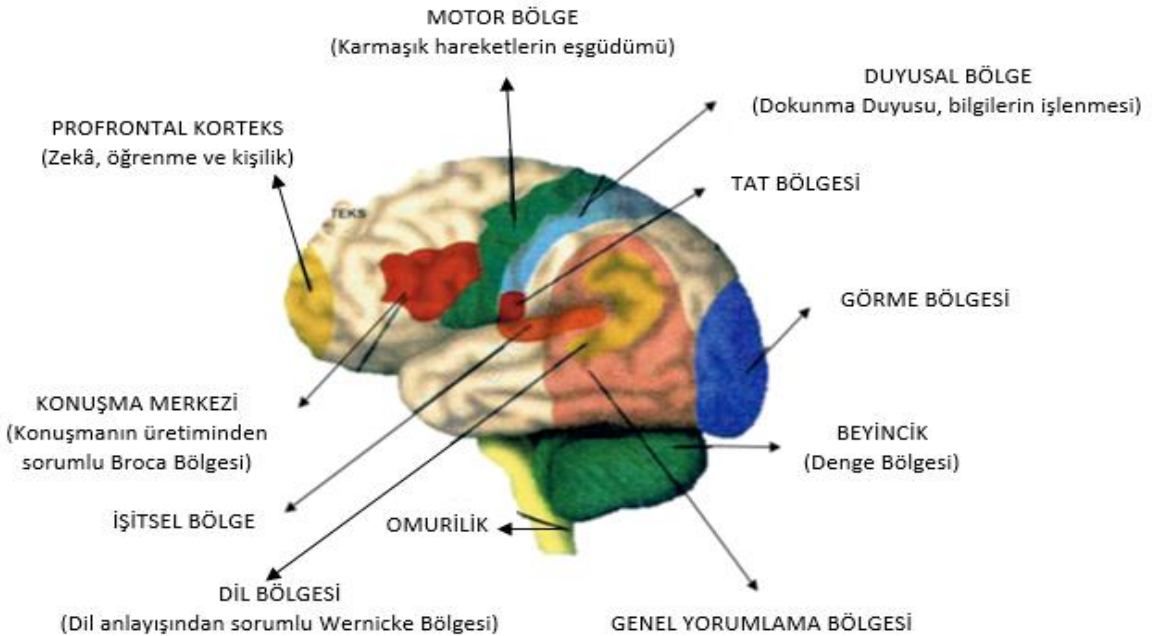
- Söz Dağarcığı: Dili oluşturan temel yapı kelimelerdir. Konuşurken yazarken kullanılan tüm kelimeler sözcük dağarcığını oluşturur. Bir konuşmada sözcük dağarcığı ne kadar zenginse anlatım da o kadar kaliteli, etkili olur. Buradan hareketle konuşmayı meydana getiren temel anlatım özelliklerinden biri de bireylerin sahip oldukları kelime hazinesidir (İl, 2018). Telaffuzun yanında konuşmacının başarması gereken en önemli unsurlardan biri de kelime hazinesini zenginleştirmektir. Kelime hazinesi zenginleştikçe ifade güçlenecek ve iletişimin önündeki en büyük engellerden biri kalkmış olacaktır. Kitap okumak kelime hazinesini geliştirmenin en kolay yoludur. Kitap okuyan bireyin hem bilgi düzeyi artacak hem de kelime hazinesi zenginleşecektir (Gücüyeter, 2018).

- Biçem: Duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerin, sevinç ya da hüznün ilgililere aktarılma şeklidir. Biçem dilin kullanım alanını ifade etmektedir. Aynı zamanda üslup ve biçim olarak da adlandırılır. Konuşmada kullanılan dil ne kadar iyi olursa anlatım da bir o kadar etkileyici olur (İl, 2018).

2.3.2.2. Konuşmanın Zihinsel Unsurları. Yeşiltepe-Sağlam'a (2010) göre "konuşmanın zihinsel yapısı seslerin karşıladığı kelimeleri anlamak, kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmak, kelimelerden hareketle düşünmek esasına dayanmaktadır." Konuşmanın zihinsel fonksiyonlarını daha iyi anlamak için konuşma-beyin ve konuşma-bellek ilişkisini bilmek gereklidir (Kemiksiz, 2016).

Dil becerileriyle ilgili önemli bir kısımda hafızadır. İyi bir konuşmacı açısından hafıza gücü çok önemlidir. Çünkü bir topluluk karşısında doğaçlama bir şekilde kelimeleri ifade etmek etkili konuşma yapabilmenin en önemli koşuludur. Son yıllarda yapılan araştırmalarla beyni verimli kullanabilme yöntemleri üzerine büyük önem verilmektedir (Coşkun-Çınar, 2015). Yaman (2010) “Beyin nöronlarla direktif vermedikçe dil, damak, dudak gibi organların vazife icra etmesi mümkün değildir. Bu özellik vücudun her bölgesi için geçerlidir. Dolayısıyla konuşma beyin ilişkisi açısından üzerinde durulacak ayrıntılı bir durum değildir. Konuşma açısından beyin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanması, motorize hâle gelmesidir.” şeklinde ifade etmektedir.

Şekil 5. İnsan Beyni Modeli



Not. Bilim ve Teknik, İnsan Beyni Posterini akt. Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76112> adresinden alınmıştır.

Beyin dil ve konuşma ilişkisi birkaç açıdan incelenebilir. Bunlardan biri konuşma için gerekli fiziksel unsurları yönetmesi diğeri ise dili düşünceye dönüştürmesi, organize etmesi ve motorize hale getirmesidir. Beyin insan vücudunu sınırlar sayesinde idare eder ve beyin sağ yarımküre ve sol yarımküre şeklinde ikiye ayrılır (Asan, 2019). Beynin baskın küresinin ise sol yarımküre olduğu bilinir. Bu baskınlıkla birlikte konuşma merkezinin de bu yarım kürede yer aldığı görülür (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017).

Dilin önceleri sosyal bir olgu olarak görülmesi bir söz işitildiğinde beynin algılama sürecine nasıl geldiği ve konuşma anında hangi aşamaları izleyerek konuşma organlarına ulaştığı soruları tam olarak yanıtlanamamaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Konuşma anında anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulması sol yarım kürede gerçekleşirken, bu cümlelerin vurgu, tonlama, ezgi gibi birimleri sağ yarım kürede oluşmaktadır (Onan, 2005). Yüceer (2014) beynin sol yarım küresinde bulunan Broca alanı, Wernicke alanı ve Angüler Girüs olmak üzere üç kortikal alanın olduğu ve bu alanların dilin gerçekleşmesini sağladığını ifade etmektedir. Kurudayıoğlu (2017) ancak dilin meydana gelmesinde yalnızca bu üç yapının olmadığı ama bu üç alanın da önemli işlevlerinin olduğu dile getirilmiştir. Broca alanını diğer alanlarda meydana gelen sesleri ifade edilen bir dil olarak dönüşüm sağladığı; Wernicke alanının işitilen sesleri ifade etme şekline dönüştüren kodlanmasını ve anlaşılmasını sağlayan alanlar olarak ifade etmektedir. Angüler girüs alanı ise duyulanların yazılması, görülen bir objenin isminin okunması gibi karmaşık dilsel olayların oluşumunda görev almaktadır şeklinde ifade etmiştir.

Özetle konuşma; broca alanının motor kortekse gönderdiği uyarıyla akciğerler sıcak hava sağlar, ses tellerinde titreşim oluşturulur; bu titreşim sayesinde sese dönüşen hava boğaz kontrolünde, ağızda dil-dudak hareketleri ve burun aracılığıyla şekillenir ve konuşmaya dönüşür (Erdem ve Akkaya, 2018).

2.3.3. Konuşmanın Önemi

Konuşma, bireylerin yaşantısında ve toplumsal alanda ciddi görevler üstlenir ve büyük bir öneme sahiptir. Genelde konuşma becerisi gelişmiş olan insanların iş hayatında, okulda, toplumsal yaşantısında başarılı olduğu görülmektedir. Okullarda da özellikle öğrenciler birbiriyle ya da öğretmenleriyle konuşma yoluyla iletişime geçmektedir. Bu beceriye sahip öğrenciler güçlü ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturabileceklerdir. Burada iletişimin güçlü ve sağlıklı olması başarıyı da kendiliğinden getirecektir. Bu durumda başarılı bir iletişimin başarılı bir konuşmadan geçtiği unutulmamalı ve her daim konuşmaya gereken önem verilmelidir (Karaköse, 2019).

Güneş'e (2014) göre konuşma ve dinleme birbiriyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar ilk olarak çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını öğrenirler. Daha sonrada bireysel çabaları ve sosyal etkileşimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrenciler,

iletişim kurmak, kendilerini ifade etmek, zihinsel yapılarını geliştirmek ve öğrenmek amacıyla konuşma becerilerinden faydalanırlar. Aynı zamanda konuşma öğrencilerin problem çözmeleri, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri, tartışmaları açısından da önemli bir alandır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için iş birliği yapma, problem çözme gibi konuşma ağırlıklı etkinliklere yönelmeleri gerekmektedir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yaşamları boyunca aktif olarak kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarında belirleyici olmaktadır. Kardeş (2018) toplu taşıma araçlarında, alışverişlerde, sınıflarda, toplantılarda, sokaklarda, yemek buluşmalarında hatta ibadet esnalarında özetle günün neredeyse her anında konuşma becerisinden yararlanırsınız. Konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olması itibarının kavranması bakımından oldukça önemlidir. Bu kadar öneme sahip olan konuşma becerisinin geliştirilememesi, eğitimsiz bırakılması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Vurgu ve tonlamaların yerinde kullanılmaması, duraklamalara uyulmaması gibi sorunlar dile getirilen amaçların farklı bir şekilde algılanmasına sebep olmaktadır. Dile getirilen sözlere göre jest ve mimiklerin kullanılmaması, doğru telaffuz edilmemesi, diksiyon kurallarına uyulmaması, iletişimde yöresel ağızların kullanılması konuşmada sıkça rastlanılan olumsuz durumlardır. Bu gibi sorunları bertaraf etmenin en iyi yolu ise konuşma eğitimidir.

Öğrenciler arasında iş birlikli öğrenmenin en önemli anahtarı yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşmadır. Öğrenme boyunca konuşma ve tartışma, yeniliklerin, bilgilerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlamaktadır. Öğrenci bir başkasını dinlerken ve kendi fikirlerini dile getirirken, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama esnasında en uygun kelimeleri bulmaktadır. Bunun yanında kendi fikirlerine güvenmeyi ve geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin problemlerini ortaya koyma, görüşlerini netleştirme ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Özetle konuşma öğrencinin bilişsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, fikirlerini açıkça ifade etmelerinin önü açılmalı ve düşünceye tepki gösterme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilerin konuşma becerisini izlemeli ve doğal olarak grup ortamında ifade becerilerini gözlemlemelidir (Güneş, 2014).

2.3.4. Konuşma Becerisi Eğitimi

Konuşma becerisi bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal olmak üzere üç farklı boyuttan oluşmaktadır. Konuşma becerisinin istenilen başarıda olmamasının konuşma eğitimine gereken önemin verilmemesinden kaynakladığı ifade edilebilir. Konuşma eğitimi bireyleri duygu, düşünce, istek ve hayallerini sözlü ve etkili bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir. Bu yüzden bu eğitimi alan bireylerin hem zihinsel hem de fiziksel açıdan iyi konuşmacılar olması gerekmektedir. Fakat örgün eğitimde Türkçe derslerinde konuşmanın yalnızca fiziksel boyutuna ağırlık verildiği görülmektedir. Yani konuşma becerisi gelişmiş olan bireylerin nefesini, sesini, vurgu, tonlama, seslendirme gibi unsurları başarıyla yerine getirirken konuşmanın düşünce boyutunda başarılı olunamamaktadır. Bu durumda ses tonuyla, dilin kıvraklığıyla insanları etkileyebilen bireyler, konuşmanın düşünsel boyutuyla yani içeriğiyle dinleyicileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi sadece dış görünüşünü değil içerik olarak da gelişmesini sağlaması gerekmektedir. Öğrenci hazırlıklı veya hazırlıksız olarak gerçekleştirdiği kısa ve uzun soluklu konuşmalarında zekâsının kıvraklığını konuşmalarına yansıtılabilmektedir (Erdem, 2012). Öğrencilerimizin konuşma becerilerini geliştirme konusunda tüm öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir. Dileğimiz konuşma becerileri gelişmiş, düşünen, sorgulayan, kendini iyi bir şekilde ifade eden, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireylerin yetiştirilmesidir (Güneş, 2014). İyi konuşma becerisine sahip olan birey kendini mantıklı ve doğru bir şekilde ifade edebilmelidir. Bu da eğitimle kazanılacak bir beceridir. İnsanda doğuştan var olan konuşma becerisi okul çatısı altında geliştirilmelidir. Böylelikle güzel ve etkili konuşan bireylerden oluşan toplumun, iletişimi de güçlü ve istenen düzeyde olacaktır (Karaköse, 2019).

Konuşma eğitiminin sağlıklı bir şekilde olması için öğretmenlerin öğrencilerine konuşmaları için desteklemesi gerekmektedir. Öğrencilerin anlattıkları değersiz de olsa ilgi ve hoşgörü ile dinlenilmelidir. Böylece öğrenciler kendilerine verilen bu değer karşısında daha istekli bir şekilde konuşmalarını gerçekleştireceklerdir. Konuşma anında öğrencilerin yaşayacağı olumlu deneyimler bir sonraki konuşmalarında özgüven oluşumuna büyük katkı sağlayacaktır. Bu durumun tersi ise öğrencilerin isteklerini azaltacak ve eğitim hayatlarındaki başarıyı da azaltacaktır (Kartallıoğlu, 2015). Bilgi aktarımının büyük bir çoğunluğunun konuşma üzerinden yapıldığını düşündüğümüzde

konuşmanın eğitimdeki önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden öğrencilere ilköğretimin ilk basamağı olan 1. sınıftan itibaren sağlıklı bir konuşma eğitimi becerisi verilmelidir. Çünkü konuşma eğitiminde yaşanan olumsuz durumlar sonraki yıllarda verilen konuşma eğitiminin gelişimine ket vuracaktır. Konuşma eğitiminden beklenen bireyin hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak topluluk karşısında kendini etkili bir şekilde ifade etmesidir. Aynı zamanda konuşma eğitimi bireyin sosyalleşmesinde de etkin rol oynamaktadır. Bu yüzden bireylere konuşma eğitimi verilirken onların sosyalleşmelerine yardımcı olacak bir biçimde planlanmalıdır (Temizyürek, 2007b).

Doğru, güzel etkili konuşmak için yetenekli olmak tek başına yeterli olmaz. Konuşma becerisi ancak eğitim ile istenen seviyeye ulaşabilir. Eğitimle birlikte öğrencilerde deneyim oluşturmak ve bilgi birikimi sağlamak hedeflenmelidir (Karaköse, 2019).

Eğitilen ses, hece, kelime ve cümle gibi dil unsurları düzenli bir şekilde kullanılmalıdır. Kelime ve cümle vurgularını doğru bir şekilde gerçekleştiren konunun duygu, düşüncelerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını duraklarla ifade eden, jest ve mimik gibi bedensel hareketleri konuşmaya dâhil ederek sözcüklerin anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, öncelik olarak Türkçe öğretiminin sorumluluğudur. Türkçe öğretiminin sorumluluğunda olan konuşma becerisini öğrencilere kazandırmak için yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir (Sever, 2015);

- Tanışma tanıştırma, kutlama, özür dileme, adres sorma, telefonla konuşma... gibi durumların oyunlaştırılması çalışmaları,
- Yetişkinlerle görüşme, konuşma durumlarının oyunlaştırılması çalışmaları,
- Masal, fıkra ve öykülerin konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması çalışmaları,
- Seviyeye uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan şiirlerin kurallara uygun seslendirilmesi çalışmaları
- Konuşma ilkelerine uygun olarak gezi, gözlem ve olayların anlatılması çalışmaları,
- Okunan bir metindeki olayın veya düzeye uygun bir filmin, oyunun her öğrencinin kendine özgü cümleleriyle konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması çalışmaları,
- Bir grup öğrencinin düzeylerine uygun bir konu hakkında yapılan incelemelerin ilkelere uygun olarak sunulması çalışmaları,

- Belirlenen güncel bir sorunun ilkelere uygun olarak sınıfça tartışması çalışmaları,
- Düzeye uygun masal, şiir, fıkra, hikâye ve romandaki yaşam durumunun ya da durumlarının oyunlaştırılması çalışmaları,
- Öğretmen tarafından seviyeye uygun olan hikâye, fıkra ya da şiirin okunması ve yarıda kesilerek öğrencilere tamamlattırılması çalışmaları,
- Seviyeye uygun bir tiyatro metninin, öğrenciler tarafından oyunlaştırılması ve sınıfa ya da diğer sınıflara sunulması çalışmaları,
- İletisi açık/örtük olan düzeye uygun karikatürler üzerinden anlam oluşturma çalışmaları,
- Sanatsal bir değeri olan müzik ya da resim yapıtına ait duygu ve düşünceleri anlatma çalışmaları vb. şeklinde ifade edilmektedir.

Yalçın'a (2018) göre konuşma eğitiminin temel ilkeleri şu şekilde açıklanmaktadır;

- 4-16 yaşlarında sağlıklı ve ciddi olarak konuşma eğitimi verilmemişse ileriki dönemlerde konuşma eğitimi becerisinin başarılı olması güç bir hal almaktadır. Konuşma öğretilmez diğer dil becerileri gibi eğitim yoluyla ve uygulamalarla geliştirilebilir.
- Konuşma eğitiminde asıl amaç bireyin duygu ve düşüncelerini diğer bireylere bazen hazırlıksız bazen de hazırlıklı bir şekilde resmi platformlarda etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlamaktır.
- Çağdaş toplumun gerektirdiği tüm konuşma şekilleri ve türleri ilk, orta ve lise öğretiminin kademelerinde uygulamalı bir şekilde öğretilmelidir.
- Bireyler 4 ile 18 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda içinde yer aldığı ya da karşısına ani olarak çıkan çeşitli kitlelere nasıl hitap edeceği konusunda eğitilmelidir.
- Konuşma eğitiminde son hedef, bireyi 18 yaşında ülkesindeki konuşma tekniklerini takip ederek onları yorumlayacak ve duygu, düşüncelerini bu düzeyde anlatacak bir biçime getirmek olmalıdır (Karaköse, 2019).

Konuşma sürecini aksamadan yürütebilmeyi sağlayan eğitimidir. Bu yüzden konuşma becerisi eğitimi okul çatısı altında kazandırılmalıdır. Çünkü konuşma gelişimi kendi haline bırakılan bir beceri alanı değildir. İlköğretim kademesinin son sınıfına kadar bu beceri en üst seviyeye kadar ulaşmalıdır. En üst seviyeden kastedilen doğru, etkili ve anlamlı bir konuşma becerisidir. Aksi durumda insanı sadece diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak kalacaktır (Erdem, 2012).

2.3.5. Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Konuşma eylemi gerçekleştirilirken birçok faktör hem olumlu hem de olumsuz olarak etkileyebilir. Bu faktörlerin olumlu ya da olumsuz etkilemesi aslında bireyin kendine bağlıdır. Çünkü kendini her alanda geliştiren bilgi seviyesi üst düzeyde olan bir kişi faktörlerin çoğu zaman olumlu tarafını görür ve olumsuz tarafından etkilenmemeye gayret eder. Yüceer'e (2014) göre konuşmayı etkileyen faktörler çok fazladır ancak öne çıkanlar öğretmen, kelime hazinesi ve konuşma kaygısı olmak üzere üç tanedir. Bu faktörler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Öğretmen: Konuşma eğitimi verilirken eğitimin en önemli bileşeninin öğretmen olduğu gerçeği yadsınamaz. Hangi kademe olursa olsun öğretmen tüm öğrenciler için bir rol modelidir. Bu yüzden öğretmenler dil becerilerine dayalı bir derste dikkat etmeleri gereken ilkelerin farkında olarak öğrencilere örnek olmaları gerekmektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'in (2004) görüşü şu şekildedir; "Konuşma bir sanatsa, konuşma eğitimi vermek de bir sanattır. Öğretmenlik ise konuşmaktan çok, konuşurma sanatıdır." Buradan hareketle konuşma eğitiminde bütün öğretmenlerin izleyecekleri yol ve tutumlar çok önemlidir.

Kelime Hazinesi: Kelime hazinesinin yetersizliği anlatımı engeller; ifadede netlik ve doğruluk yok olur. Konuşmacılar kelime hazinelerinin yetersiz olduğu anlarda gereksiz jest ve mimik yapmak gibi hareketlerde bulunabilirler. Bu sebeple öğretmenler Türkçe derslerinde öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek için özel zaman ayırmalı planlı çalışmalarda bulunmalıdırlar.

Konuşma Kaygısı: Konuşma kaygısının konuşma becerisi alanında çıkış nedenini bakacak olursak; hazırlıklı konuşmalara yeteri kadar hazırlanamamak ya da hazırlıksız konuşma yaparken hangi konunun konuşulacağını bilmemesi, konuya dair ne kadar konuşulup konuşulmayacağını bilmemek, dinleyicilerin nasıl tepki verecekleri gibi belirsizlikler başlıca konuşma kaygısı sebepleri arasında sayılabilir. Konuşmanın türü ne olursa olsun kaygının temeli aslında konuşma sırasında yaşanacakların bilinmemesinden kaynaklanmaktadır.

Demirel'e (1999) göre ise konuşmayı etkileyen faktörler cinsiyet, ikiz olma, dil ve zekâ, fiziksel yapı ve dil, etkileşim, aile, öğrenme ve olgunlaşmadır. Belirlenen bu faktörler aşağıda ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan 2017);

Cinsiyet: Yapılan bazı araştırmalar, ilk dil gelişiminde kullanılan kelime çeşitlerinin, konuşma sũresinin, cũmlenin dil bilgisi açısından doğruluğu gibi durumlarda kızların erkeklerden daha iyi bir seviyede olduğunu sũylemektedir.

İkiz Olma: Yapılan çalışmaların ikiz olan çocukların dil gelişimlerinin daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. ũnkũ ikiz olan çocukların kendi arasında kurdukları iletişim yoluyla konuşmadan da birbirlerini anlayabilmektedirler.

Dil ve Zekâ: Erken konuşan çocukların daha zeki olduğu sonucunu destekleyen çalışmalar yapılmıştır. Ancak kimi araştırmacılar ise bu durum kanıtlanmadığını ifade etmektedir.

Fiziksel Yapı ve Dil: Yapılan bazı araştırmalara bedence biraz zayıf olan çocukların daha erken ve iyi bir şekilde konuştuğu ifade edilmektedir. Biraz toplu olan çocuklar ise bedensel hareketlerle demek istediklerini anlattıkları için daha geç konuşmakta olduğu dile getirilmektedir.

Etkileşim: Uzun ve şiddetli rahatsızlık geçiren çocukların konuşması gecikebilir. Bunun nedeni hastalık halinde olan çocuğun daha o konuşmadan bũtũn istedikleri nũne koyulacağından kaynaklandığı sũylenmektedir. Bu durum iletişim zayıflığına neden olmaktadır.

Aile: Ailenin yanında bũyũyen ocuk ile bakımevi gibi yerlerde bũyũyen çocukların konuşma becerilerinin aynı olmadığı ifade edilmektedir. Aile yanında yetişen çocuğun cũmle uzunluğu, soru sayısı, kelime dağarcığı bakımından daha gelişmiş olduğu dile getirilmektedir.

ğrenme ve Olgunlaşma: ğrenme ve olgunlaşma çocuğun dil gelişimi açısından çok önemlidir ve çocukların dili akıcı bir şekilde kullanabilmesi içinde mutlaka bir öğrenme sũrecinden geçmesi gerekmektedir.

2.3.6. İyi Bir Konuşmada Olması Gereken Nitelikler

Konuşmanın etkili ve başarılı olması için birtakım nitelikler bulunmaktadır. Bu nitelikleri şahin (2015) aşağıdaki gibi özetlemiştir;

İyi bir konuşma yıkıcı değil yapıcıdır; nerede kiminle konuşursak konuşalım değer yargılarını gz nũnde bulundurmalıyız. Bu yargıları görmezden gelen her konuşma tepkiye neden olabilir. Dinleyen kitleye hiçe saymaya değil onları belli bir

davranışa eriştirmek isteriz. Gerçekleri bir kenara bırakıp salt duygulara yönelen bir konuşma yapıcı bir nitelik taşımaz. Yapıcı konuşma dinleyen kitlenin değer yargılarını, inançlarını, düşüncelerini olumlu bir yönde değiştirmeyi hedefler.

İyi bir konuşma, ilginç ve değerli konuları kapsar; bilinen bir gerçektir ki ilgi duymadığımız bir konuda rahat bir şekilde konuşamayız. Konuşmanın düzeyini belirleme de seçilen konunun büyük bir payı vardır.

İyi bir konuşma, konuşmacının kişiliğı ile bütünleşir; çünkü konuşmacının kişisel nitelikleriyle konuşma arasında sıkı bir etkileşim vardır. Dinleyici konuşmacının kişisel görünüşü ile sözleri arasında bir bağlantı kurmak ister. Bu yönden de konuşmanın inandırıcılığında konuşmanın kişiliğı önemli etkenlerden biridir.

İyi bir konuşma, belli bir amaca yönelir; dinleyicilere neyi vermek istiyoruz? Onları neye, hangi gerçeğe yönelteceğiz? İfadelerini düşünmeliyiz. Böylelikle yapılan konuşmalar dağınık ve etkisiz olmayacaktır.

İyi bir konuşma, konuşmayı etkileyen etkenleri çözümleyerek oluşur; konuşmayı etkileyen etkenler; dinleyici, ortam, konu, konuşmacıdır. Bu etkenleri bir bütün olarak değerlendirmeliyiz.

İyi bir konuşma, sağlam bir konuşma yöntemi üzerine kurulur; genellikle konuşmalarda dört ana amaç ve bu amaçlara yönelik dört ana yöntem vardır. Bunlar; tartışma, savunma, öğretim ve duygulandırmadır. Amaçla yöntem arasındaki bağlantıyı kurmak, başarılı bir konuşmanın şartlarından biridir.

İyi bir konuşma, dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplar; ilgi ve dikkatin aktif canlı kalması dinleyicileri bilinçlendirmeye onların merak duygularını ayakta tutmaya bağlıdır.

İyi bir konuşma, sağlam bilgilere dayanır; düşüncelerin dinleyicilere etkisiz ve etkili bir biçimde aktarılması salt kelimelerle, sözel simgelerle olmaz. Bunları çeşitli araç gereçlerle somutlaştırmak gerekir.

İyi bir konuşma etkili bir ses tonu, el ve yüz hareketleri gerektirir; bu hareketlerle renklenmeyen konuşma ölü bir konuşma olarak nitelendirilmektedir. Kelimelerin anlam ve duygu yükü ses tonu, el yüz hareketleri ile zenginleşir. Sözleri göze ve kulağı daha iyi bir şekilde iletirsek konuşmadaki başarı da o oranda artar.

İyi bir konuşma, canlı bir dil, hareketli bir üslup gerektirir; temel araç sözcüklerdir. Kısa yoğun hareketli ifadeler doğal bir şekilde sağlanmalı ve bu durum anlayışta canlılık sağlar.

2.3.7. Etkileyici ve Güzel Konuşma

Bireyin iş, eğitim, özel yaşantısında başarısını etkileyen, yönlendiren, birey-birey ve birey- toplum arasında oluşan sözlü iletişimi yani konuşmasıdır. İletişim ne kadar güzel etkili açık olursa aynı oranda başarı sağlanır. Başarılı iletişimin anahtarı ise konuşmanın anlaşılır olması, sesi etkili kullanma ve güzel konuşmadır. Tarihte başarılı olan insanlar güzel konuşmalarıyla, etkili hitabetleriyle başarıya imza atmış kişilerdir (Kurudayıoğlu, 2003). Etkili ve güzel konuşmanın oluşabilmesi için zihinsel süreçlerin sağlıklı bir şekilde işlemiş olması gerekmektedir. Ana dil ediniminde dilin grameri zihinde sağlıklı bir şekilde yerleşmeyince dilin kullanımında da problemler o oranda ortaya çıkar. Konuşmada bilgileri belli bir sistematik ve zihinsel örgütlenme dâhilinde uygun kompozisyonla beraber karşıya iletim söz konusudur. Özellikle bir dilin semantik ve sentaks yapısı daha çok zihinsel süreci ifade eder (Erdem, 2013). Tüm bu zihinsel sürecin yanında aslında şunu belirtmek gerekir; doğru ve etkili konuşmak yetenekten daha çok bir beceri işidir. Bu beceriyi elde etmenin yolu ise çalışmaktır. Ses sürecindeki organlarda, doğuştan gelen ya da sonradan oluşan bir problem bulunmadığı sürece her insan etkili konuşma becerisi edinebilir (Özkırımlı, 1994; akt. Kuşçu 2010). Akbayır (2005) güzel, doğru ve etkili bir şekilde konuşmak için diksiyona da dikkat etmek ve kurallarını iyi bilmek gerektiğini ifade etmektedir. Söyleniş hataları sıklıkla yapılır. Çünkü bu hatalar çevremizden kaynaklanır ve doğru söyleniş şekli merak edilmeyen kelimeler sürekli olarak aynen tekrarlanır. Küçük yaşlarda farkına varmadan kullandığımız söyleyiş hataları böylelikle dilimize iyice yerleşir. Bu sebeple konuşma kurallarını iyi bilmek ve uygulamak önemlidir. Güzel ve etkili bir şekilde konuşmak için şu unsurları dikkat etmeliyiz;

- Uzun ve kısa heceler doğru söylenmesi,
- Hece ve sözcüklerin vurguları,
- Seslerin doğru boğumlandırılması,
- Sesin uyumu ve söylenişi,

- Sözcüklerin iyi ve doğru tonlanması,
- Jest, mimik gibi hareketler,
- Sözcüklerin anlam değerlerinin iyi kavranması ve bu değerlerin sese en iyi biçimde yansıtılması (Kuru, 2013).

Bununla birlikte güzel ve etkili konuşmada diksiyon oldukça önemlidir ama tek başına da yeterli değildir. Diksiyonun yanında bir de beden dilinin de etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. İkisinin birleşimiyle konuşma daha güzel ve etkili bir hal alır. Ne söylediğimizin yanında aslında nasıl söylediğimizde çok önemlidir. Konuşmanın “nasıl” boyutu konuşmanın güzel etkili olup olmamasını içerir (Karaköse, 2019).

Ünlü filozof Demosten konuşma becerisinin önemini şu şekilde açıklamıştır. “Bir fiçinin çatlak mı yoksa sağlam mı olduğu nasıl çıkardığı sestene anlaşılırsa; bir insanın da akıllı mı yoksa ahmak mı olduğu da konuştuklarından anlaşılır.” Konuşma becerisini geliştirerek etkili konuşma becerisine sahip olmak, kişinin kendini gerçekleştirme ve başarılı olması için öncelikli şartlardandır. Dinleyiciye iletilmek istenen mesajın en etkili ve kısa yoldan iletilmesi etkili konuşma becerisini kapsar. Bu durumda etkili konuşma becerisine sahip olmak için aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmak gerekir;

- İyi bir konuşmacı öncelikli olarak konuştuğu dilin özelliklerini, inceliklerini bilmelidir. Çünkü her dilin kendine özgü kuralları vardır. Bu kuralları kelime bilgisi, telaffuz, cümle bilgisi, vurgu ve tonlama olarak ifade edebiliriz. Etkili bir konuşma için öncelikli olarak bu kurallar geliştirilmelidir. Bunun içinse ilk olarak bol tekrar yapılmalı, dili güzel kullanan yazarların eserleri okunmalı, dili güzel kullanan konuşmacılar takip edilmelidir.
- Etkili konuşan kişiler genellikle genel kültür bilgisi derin olan kişilerdir. Yani ilgi alanları geniş ve her konu hakkında bir bilgiye sahiptir. İyi konuşmak isteyen kişilerin de kültür bilgisini kuvvetlendirmesi gerekir.
- Aynı zamanda etkili konuşan kişinin temel özelliklerinden biri ikna edici olmasıdır. İkna edici olmanın şartı ise inandırıcı yani güvenilir olması gerekir. Burada “Yalancının evi yanmış kimse inanmamış.” sözünü de hatırlamak gerekir.
- “Biz insanları kıyafetleriyle karşılar, fikirleri ile uğurlarız.” Sözüden de anlaşılacağı üzere insanların dış görünüşleri başkaları tarafından ilk algılanan ve değerlendirilen özellikleridir. Bu durumda iyi bir konuşmacı olmak isteyen kişilerin dış görünüşlerini de önem vermesi gerekmektedir.

- “Ne söylediğiniz değil, nasıl söylediğiniz” önemlidir ve nasıl boyutu daha çok beden dili ile ilgilidir.
- İyi bir konuşmacı aynı zamanda iyi bir dinleyici olmakla mümkündür. Dinleme eylemini gerçekleştiremeyen kişilerin iyi bir konuşmacı olması beklenemez.
- İyi bir konuşmacı, konuşma süreçlerini çeşitlerini çok iyi bilmesi gerekmektedir.
- İyi bir konuşmacının en temel özelliği kendine olan güvenidir. İkna edici başarılı konuşmalar yapmanın yolu kendine güvenden geçmektedir (Gücüyeter, 2014).

Topluluk önünde konuşan bazı insanlar kullandıkları kelimeleri yabancı kelimelerden arındırmazlar ya da yerel ağız kullanırlar. Yani Türkçeyi doğru güzel ve etkili konuşma çabasına girmezler. Güzel konuşmanın önemine dikkat etmezler. Güzel konuşmak için çaba sarf etmedikleri için başarısızlığa uğrarlar ama yine de güzel konuşmanın önemini idrak edemezler. Bu durumu gereksiz bulurlar. Bugüne kadar böyle gelmiş, bugünden sonra da böyle gider düşüncesiyle güzel konuşmada örnek olması gereken öğretmenler, özellikle de Türkçe öğretmenleri, güzel konuşmaya çalışma ya da güzel konuşma dersi almaya gereksiz bulmaktadırlar. Aslında bahsedilen bu durum, yalnızca Türkçe öğretmenleri için değil; bütün eğitimciler, ebeveynler, politikacılar, sanatçılar, yüksek mevki sahipleri, esnaf yani halkın her kesimi için geçerlidir. Güzel konuşmak ve iyi anlatmak yüksek perdeden konuşmak demek değildir. Yani insanların işitme güçlüğü çektiğini düşünür gibi konuşmak anlamına gelmez (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2019). Bu yüzden de etkili ve güzel konuşma ilkelerini de bilmek gerekir. Dervişoğlu (2004) şu şekilde ilkeler belirlemiştir;

- Doğru ve güzel konuşmak için ilk şart dinlemeyi bilmektir.
- İkinci şart ise, konuşmayı sağlam ve sistemli bir düşünceye dayandırmaktır. Düşünerek konuşma esas olmalıdır.
- Konuşmanın planlanması, dikkat çekici unsurlarla çevrenmesi şarttır.
- Konuşma yapan kişi dinleyenlere ne bıktırarak kadar yavaş, ne de anlaşılacak kadar hızlı olmalıdır.
- Konuşma ile nefes alıp verme arasında bir uyum olmalı, nefes almadan sürekli konuşulmamalıdır.

- Sesin önemli bir eleman olduğu unutulmamalıdır. Çünkü ses; dalgınlık, korkaklık, mahcupluk, kibirlilik, tatsızlık vb. birçok özellikleri yansıtır.
- Ses tonu sözün, düşüncenin ve duygunun özüne uygun bir şekilde ayarlanmalıdır.
- Kelime kadrosu geniş olmalıdır, tekrarlanan belli kelimelerden kaçınılmalıdır.
- Şive ve ağız özellikleri gerekmedikçe yansıtılmamalıdır. Kelimeleri doğru söylemeye özen gösterilmelidir.
- Konuşma, veciz denecek şekilde ölçülü olmalı, söz, konuya, mekâna ve duruma uygun olmalıdır.
- Söz, fikri açık ve net ifade edebilmeli, anlaşılır ve tatmin edici bir özellik taşımalıdır.
- Cümleler kurallı olmalı, cümle yanlışı yapılmamalıdır. Çok uzun cümleler yerine, kısa cümleler kurulmalıdır.
- Doğru anlatımının yanında güzel anlatım da ihmal edilmemelidir.
- Konuşmacı, konuştuğuna önce kendisi inanmalıdır.
- Konuşmada beden dili sözün ve fikrin ahengine uygun bir şekilde, ölçülü ve bilinçli olarak kullanılmalıdır.
- Bakışlarımız, dinleyenlerin hepsini kapsamalı, tüm ortama hitap etmelidir.
- Konuşma, ne doyurmayan bir kısalıkta, ne de sabır taşıracak uzunlukta olmalıdır.
- Konuşma yapılırken dinleyenlerin yüz ve beden ifadeleri de gözlemlenmelidir (Sargın, 2006).

Sonuç olarak etkili güzel bir konuşma yapabilmek için konuşma ilkelerini, kurallarını bilmek gerekmektedir. Bunun yanında konuşmanın yapılacağı kitle ve ortamda bilinmelidir. Çünkü hitap edilecek kitleye yönelik seçilecek kelimeler konuşmanın özünü oluşturur. Düzeye uygun seçilmeyen kelimeler neticesinde dinleyiciler dinleme çabasına girmeden sadece dinliyormuş gibi görünebilirler. Bu durumdan konuşmacı olumsuz etkilenir ve konuşma motivasyonunun düşmesine neden olur. Kuru (2013) etkili bir konuşmanın gerçekleştirebilmesi için konuşma kurallarını, dinleyici özelliklerini, konuşma ortamının değişkenlerini göz önünde bulundurmak gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında dilin söyleyiş özellikleri ve dilbilgisi kurallarının da dikkate alınmasının önemli olduğunu dile getirmektedir.

2.3.8. *Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitiminin Yeri*

Öğrenmede istenilen amaçlara sistemli bir şekilde ulaşmak için bazı plan ve programların yapılıp güncellenmesi gerekmektedir. Ülkemizde de eğitim öğretim programları yıllara göre güncellenerek tekrar yürürlüğe dâhil edilmektedir. Böylece verimli, çağın gereklerine uygun bir eğitim öğretim oluşturulmaktadır.

Aşağıda güncellenen eğitim öğretim programlarının konuşma becerisi içeriğine yönelik olarak Kardaş (2020) şunları ifade etmektedir;

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda; Konuşma eğitimi ile ilgili herhangi bir açıklamada bulunulmamıştır.

1926 İlk Mektep Türkçe Öğretim Programı'nda; Konuşma eğitimi ile ilgili bilgiler yer almıştır ve İstanbul şivesi ile öğrencilerin konuşmaya alıştırılması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Programda sözlü ifade alıştırmalarıyla ilgili değinilen bir başka nokta ise korkak, sıkılgan, peltek ve kekeme çocuklara özellikle bu süreçte dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı; Konuşma becerisi ile ilgili hedefler ve “Şifahi Temrinler” ile öğrenciyi sözlü ifadeye alıştırma çalışmaları devam ettirilmiştir. Aynı zamanda konuşmanın yazma kadar önemli olduğundan bahsetmektedir.

1936 İlkokul Türkçe Programı; Programda öğrencilerin duygu düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak iyi ve doğru bir şekilde anlatabilmesine yönelik bir öğretimin planladığını göstermektedir. Bunların yanında “Ağızdan İfade” etkinliklerinde öğretmenin derslerde konuşma becerisini ihmal etmemesi vurgulanmıştır.

1948 İlkokul Türkçe Programı; Programın öğrencileri iyi ve doğru bir biçimde konuşmalarını sağlamak için planlama içerdiği fark edilmektedir. Konuşma becerisinin nasıl geliştirileceğini dair öğretmene yol gösterecek hususlar açıklanmıştır. Bu hususlar; sınıfta günlük konuşma çevresine uygun bir ortamın oluşturulması sözle ifade konularına tüm derslerde önem verilmesi ve dil bilgisi kuralları ile ilişkilendirilerek bunun yapılması, doğru, canlı ve etkili konuşmaya öğrenciyi alıştırmak için öğrenciye fırsatlar sunulması, öğretmenin rol model olması ve isteklendiren bir tavırla alıştırmalarda öğrenciye söz hakkı verilmesi gibi hususlara değinilmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine uygun amaçlar belirlenmiştir.

1968 İlkokul Türkçe Programı; Konuşma eğitimine yönelik çalışmaların “sözlü anlatım” bölümünde yer verildiği görülmüştür. Programın öğrencilere etkili ve anlaşılır bir konuşma becerisine ulaştırmaya çalıştığı görülmektedir. Programda konuşma eğitiminin nasıl yapılacağına dair çocuğun dilinden hareket edilmesi, mahalli ağız özelliklerinden standart Türkçeye yavaş yavaş öğrenciyi yıldırmadan geçilmesi, diğer derslerde de sözlü anlatıma önem verilmesi, konuşma öğretiminde diğer dil becerilerinden yararlanılması ve Türkçe dersinin bütününde öğrencilerin söylenenleri anlamaya ve belirli kurallara göre sözlü olarak karşılık vermeye alıştırmaları ile ilgili esaslar açıklanmıştır. Konuşma becerisi ile ilgili öğretmenlere yol gösterme hususları açıklanmıştır. Konuşma becerisine yönelik her sınıf düzeyine yönelik özel amaçlar belirlenmiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı; İlkokul ve ortaokul için tek program hazırlanmıştır. Programda konuşma eğitimine dair çalışmalar “Anlatım” başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ve hedefleri açıkça ifade edilmiştir. Programda ders işlenişine dair açıklamaları arasında konuşmanın en yaygın ve doğal anlaşma aracı olduğundan, bunun için çocuklara öncelikle doğru ve düzgün konuşmayı, istediklerini en kısa yoldan ve en açık biçimde, karşıdakinin zihninde karanlık nokta bırakmaksızın anlatabilme beceri ve alışkanlığı kazandırmanın gerekliliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil, ifade ve beceri dersi olduğu değinilmektedir. Öğrencilere Türkçeyi doğru, bilinçli ve güvenle ifade edebilmelerini sağlamak için ezbercilikten uzak bir biçimde düşüncelerini sık sık sözlü olarak anlatma imkânı verilmesi önerilmektedir.

2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5.Sınıflar); Türkçe dersini okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanlarına ayırmıştır. Programda geleneksel öğretim anlayışının bırakıldığı ve onun yerine yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik yaklaşım ve beceri yaklaşımı gibi çağdaş eğitim anlayışlarını destekleyen bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmektedir. Programın yeni yaklaşımı ile öğrenci merkeze alınmakta, iş birliği içinde ve aktif olarak derste rol alması istenilmektedir. Ayrıca bu yaklaşıma göre derste öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme yeterlilikleri ile beraber dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programda öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak kendini ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmesi için konuşma becerilerinin

geliştirilmesinin hedeflendiği genel amaçlardan anlaşılmaktadır. Ayrıca programda farklı konuşma tür, yöntem ve tekniklerine de yer verilmiştir. Sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı amaçlar belirlenmiştir. Dil becerilerinin ara disiplinlerle geliştirilmesi planlanmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı; Türkçe dersini sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ayırmıştır. Programda 1.sınıftan 8.sınıfa kadar ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi birlikte ele alınmıştır. Bu programda konuşma becerileri “Sözlü İletişim” öğrenme alanı içerisinde işlenmektedir. Program yapılandırmacı anlayış etrafında geliştirilmiştir. Programda doğru ve etkili bir biçimde konuşabilecek öğrenciler yetiştirmenin hedeflendiği ifade edilmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı; Türkçe dersi dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma şeklinde beceri alanlarına ayrılmıştır. Program 1.sınıftan 8.sınıfa kadar birlikte ele alınmıştır. Konuşma becerisinin dilin iletişim bağlamında geçerli olan kurallarına uygun olarak günlük yaşamda kullanımının alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı’nda eğitim sisteminin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir. Bu sekiz yetkinlikten biri ana dilde iletişimdir. Ana dilde iletişim; kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Bu çalışma üçüncü sınıflara yönelik yapıldığı için 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda 3. sınıflar için konuşma kazanım ve açıklamalarına değinilecektir.

T.3.2. KONUŞMA

T.3.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

T.3.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.

T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.

Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.

T.3.2.4. Konuşma stratejilerini uygular.

a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır.

b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.

T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.

b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.

T.3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Tüm bu kazanım ve açıklamalardan yola çıkarak üçüncü sınıfı bitiren bir öğrencinin, hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalar yapabileceği görülmektedir. Bununla birlikte konuşmalar sırasında beden dilini etkin bir şekilde kullanabileceği ve Türkçe kelimeleri tercih edeceği söylenebilir.

2.3.9. Konuşma Türleri

Alan yazın incelendiğinde konuşma türlerinin genel olarak iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Bu türlerin detayları aşağıda açıklanmıştır.

Konuşmanın yapılış şekli konuşmanın türünü belirler. Bazen bazı konuşmalar hazırlık gerektirirken bazı konuşmalar ise hazırlık gerektirmeyebilir. Buradan hareketle konuşmalar hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki başlıkta incelenebilir (Kartallıoğlu, 2015).

2.3.9.1. Hazırlıksız Konuşma. Herhangi bir hazırlık yapılmasına gerek olmayan, yer, zaman ve ne konuşulacağı belli olmayan, gün süresince yapılan olağan konuşmalardır. Örneğin; gün içerisinde çarşı, pazar, yol, iş, okul, ev gibi birçok alanda ve çeşitli durumlarda yapılanlara hazırlıksız konuşmalar olarak örnek verebiliriz. Günlük hayatımızda sık sık gerçekleştirdiğimiz hazırlıksız konuşmalar yaşantımızda çok önemli

bir yer tutar. Hazırlık gerektirmeyen bu tür konuşmaları yaparken yine de dikkat etmemiz gereken noktalar vardır. Mesela bireyin bilgi birikimi, kültür düzeyi, ses tonu, kelime hazinesi gibi unsurlar hazırlıksız konuşmaların etkili olması için önemlidir (Kartallıoğlu, 2015). Erdem'e (2012) göre hazırlıksız konuşma bireyin günlük hayatı içerisinde bir ön hazırlık gerektirmeyen sokakta, iş yerinde, okulda, evde, dinlenme saatlerinde, ikili ilişkilerin gerçekleştiği her türlü alandaki konuşmalardır. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencilere yönelttiği soruların cevaplanması sırasındaki konuşmalar da hazırlıksız konuşmalar kategorisine girmektedir. Bu gibi konuşmaların ön hazırlığı olmadığı için ifade edilen her türlü kelime aslında kişinin o ana kadar edinmiş olduğu bilgi birikimine dayanmaktadır. Konuşmayı gerçekleştiren kişinin bilgi birikimi, genel kültürü genişse ortamdaki kişiyi ya da kişileri etkileme oranı daha yüksek olur yani konuşması can kulağı ile dinlenebilir ve bu durum kişinin saygınlığını artırır. Sargın (2006) "Öyle insanlar vardır ki, konuşurken "ağzından bal akıyor" dedirtecek kadar güzel konuşurlar. Onun için, günlük yaşantıda saygın bir kişi olmak insanın kendi elindedir." şeklinde ifade etmektedir.

Bu tür konuşmayı gerçekleştirirken aynı zamanda uyulması gereken bazı kurallar da vardır. Bu kurallar aşağıda verilmiştir;

- Saygılı ve hoşgörülü olmak,
- Nezaket kurallarını uymak,
- Karşıdaki kişi konuşurken sabırla dinlemek,
- Konuşanın sözünü kesmemek,
- Argo konuşmamak,
- Herkesin anlayabileceği bir şekilde konuşmak,
- Standart Türkçeyi kullanmak vb. gibi (Erdem, 2012).

Yıldız' a (2014) göre hazırlıksız konuşmanın aniden yapılması, kişinin bilgi ve deneyimine göre konuşmasını gerektirmektedir. Bu durum o ana kadar kazanılmış bilgi ve birikimin etkili kullanımı ile mümkündür. Konuşmanın ilk başlayan yeri olan zihne bilgilerin doğru bir şekilde kodlanması ve düşünme becerisinin hız kazanmış olmasını gerektirir. Düşünülen unsurlar bireyin mevcut kelime hazinesi, dil kuralları, ses ve beden kullanımıyla hayat bulacak ve dinleyiciye sunulacaktır.

Temizyürek, Erdem ve Temizkan' a (2017) göre; hazırlıksız yani günlük konuşmaların yeri ve zamanı belli değildir. Bu sebeple her an konuşmak durumunda kalınabilir. Bu yüzden bu konuşma hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. İnsan her gün birileriyle konuşmak zorunda kaldığı için bu konuşmada bilgi birikimleri deneyimleri çok önemlidir. Çünkü bilgi ve kültür seviyesi üst düzeyde olan birey insan ve toplum psikolojisinden anlayan, doğru ve düzgün bir şekilde cümle kurma yeteneğine sahip, günlük yaşantılarında güzel ve etkileyici konuşan kişilerdir. Bu durumda kelimelerin doğru telaffuzu, vurgu, tonlamaların yerinde yapılması ve konunun dağılmaması oldukça önemlidir.

Dülger (2011) söylenecek sözlerin planını yapmak için zamanın bulunmadığı, aniden gerçekleştirilen konuşmalara hazırlıksız konuşma olarak ifade etmektedir. Toplumsal ilişkilerde gereksinim olduğunda yapılan konuşmalara hazırlıksız konuşma olarak nitelendirmektedir. Örneğin; Miting kürsülerinde aniden yapılması gereken konuşmalar, iki insanın arasını bulmak için yapılan konuşmalar, diyaloglar, trafik kazalarında şahit durumundaki insan tarafından kazanın boyutunu ortaya koyan konuşmalardır. Ünalın'a (2006) göre fıkra anlatma, sohbet, görsel ve işitsel medyada yapılan doğaçlama konuşmalar gibi günlük durumlar hazırlıksız konuşmanın kapsamındadır. Yıldız'a (2014) göre ise; teşekkür etme, kendini tanıtma, tanıştırma, kutlama, telefonla iletişime geçme, yol tarif etme, özür dileme, bir olayı, anıyı anlatma, öykü, oyun, film anlatma, bir duyuruyu iletme, soru cevaplama, taziye konuşmaları gibi günlük hayatta sıkça yapılan konuşmalar hazırlıksız konuşmalardandır.

2.3.9.2. Hazırlıklı Konuşma. Hazırlıklı yapılan konuşmaların, hazırlıksız yapılan konuşmalara oranla dinleyicilere etkileme, olumlu izlenimler bırakma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu tür konuşmaların teknik detaylarının belli bir amaç için şekil alması, belli bir zaman harcanarak hazırlanması konuşmanın etkililiğini artıran unsurlar olarak ifade edilmektedir (Yegen, 2014). Konuşmacıların konuşacağı konuya hâkim olması, üslubunu dinleyici seviyesine göre ayarlaması hazırlıklı konuşmaların amacına hizmet etmesini vesile olacaktır. Bu yüzden bu tür konuşmalarda ayrıntılı bir şekilde hazırlanılması gerekmektedir. Hazırlıklı konuşmalara hitabet, demeç, mülakat, konferans, açikoturum, röportaj, panel, münazara, forum, kurultay, bilgi şöleni, seminer, çalıştay ve sunumlar örnek verilebilir (Yıldız, 2014).

Öztürk'e (2017) göre hazırlıklı konuşmalarda konu hem konuşan kişi tarafından hem de dinleyici tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple konuşmacı konu hakkında detaylı araştırmalar yaparak düşüncelerini en iyi şekilde ifade etmelidir. Kartallıoğlu (2015) hazırlıklı konuşmaların hazırlıksız konuşmalara göre daha zor olduğunu ifade etmektedir. Çünkü hazırlıklı konuşmalar genellikle belirli bir kitle önünde gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden konuşma öncesi birtakım hazırlıkların yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Hazırlıklar için konuşma öncesinde, konuşma sırasında ve konuşma sonrasında bazı noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bu sıralamada öncesi, sırası ve sonrası bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Çünkü bu durumda gerçekleştirilen hazırlıklar ya da gerçekleştirilmeyen hazırlıklar hazırlıklı konuşmanın başarısını ya artıracak ya da azaltacaktır.

Erdem'e (2012) göre; "Belirli bir konu hakkında araştırmalar yapıp bilgi, belge ve çeşitli kaynaklara dayanarak teknik detayları belirleyerek planlanmış biçimde sunulan konuşmalara hazırlıklı konuşmalar denilmektedir." Aynı zamanda hazırlıklı konuşmaların hazırlıksız konuşmalardan daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden belli bir zaman harcanarak hazırlanılması, konuşma için sürekli provalar yapılması ve yapılan provalara göre eksiklerin giderilmesi konuşmanın etkileyciliğini artıran önemli adımlardır. Temizyürek, Erdem ve Temizkan'a (2017) göre; hazırlıklı konuşmanın önceden konusu, yeri, zamanı belirlenir ve topluluk karşısında konuşma gerçekleştirilir. Çoğu zaman önceden belirlenmiş bir program dâhilinde uzmanlarca yapılır. Kartallıoğlu'na (2015) göre; hazırlıklı konuşma; "yeri, zamanı, konusu ve amacı belli olan, belli bir plan çerçevesinde önceden birtakım hazırlıklar gerektiren ve belli bir dinleyici kitlesi önünde yapılan konuşmalara hazırlıklı konuşmalar denir." şeklinde dile getirilmektedir. Bireylerin genellikle eğitim sürecinde hazırlıklı konuşmalarla tanıştıklarını ifade etmektedir. Sargın (2006) ise; "Belli bir konu hakkında araştırmalar yapıp, bilgi, belge ve çeşitli kaynaklara dayanarak, teknik detayları belirlenip plânlanmış bir şekilde sunulan konuşmalardır." şeklinde bir tanımda bulunmuştur. Erdem (2012) hazırlıklı konuşmalarda konuşmacı 5N kuralını bilip uygulamalıdır. Konuşmacı kendisine "Ne konuşacağım? Ne için konuşacağım? Nasıl konuşacağım? Nerede konuşacağım? Ne zaman konuşacağım?" sorularını sormalıdır. Hazırlıklı ve hazırlıksız gerçekleştirilen konuşmalarda anlatım biçimi ve kullanılan kelimelerle jest mimiklerin uyum içerisinde olması ve bunun ses tonuyla desteklenmesi konuşmanın etkili ve güzel olmasını, dolayısıyla da sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlayacaktır.

Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2017) Hazırlıklı konuşma türlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

Konferans: Bilim adamları, sanatçılar ya da alanında uzman kişiler tarafından bilim, sanat, teknoloji gibi alanlarda bilgi vermek veya bir konuya açıklık getirmek adına topluluk önünde yaptıkları planlı konuşmalardır.

Münazara (Atışma): Jüri ve dinleyiciler önünde aynı konuda iki farklı görüşe sahip iki grubun düşüncelerini dile getirip savunmalarına dayanan tartışma türüne denir.

Sempozyum: Genellikle bilim, sanat, toplumsal olaylar gibi konularda alanında uzman iki veya altı kişi arasında olan konuşmacılar tarafından önceden hazırlanarak bir başkanın denetiminde ve dinleyici topluluğu önünde yaptıkları açıklayıcı konuşmalardır.

Panel: Toplumu ilgilendiren herhangi bir konu hakkında birkaç kişiyle oluşturulan uzman grubunun, bir başkan rehberliğinde kesin bir karara varmadan, konuyu çeşitli yönleriyle ele alınıp aydınlatılması amacıyla dinleyicilere anlatılan konuşma türüdür.

Forum: Paneller aynı özelliklere sahiptir. Panelden tek farkı, dinleyici grubunun da tartışmaya katılmasıdır.

Açık Oturum: Toplumu ilgilendiren güncel bir olayın belirli yönleriyle uzman kişiler tarafından dinleyiciler önünde tartışmasıdır.

Söylev (Nutuk): Dinleyicilere belli düşünceleri, duyguları, görüşleri, fikirleri aşlamak için yapılan konuşmalardır.

Röportaj: Herhangi bir yeri, kişiyi, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. durum, olay ve olguları çeşitli yönleriyle tanıtarak, ilgililerle yüz yüze görüşüp onların gözlemlerini, düşüncelerini, yorumlarını aktaran konuşma türüdür.

Mülakat (Görüşme): Ünlü kişiler ya da uzmanlar tarafından yapılan konuşmalardan ortaya çıkan sonuçları aktarmak için yapılan görüşmelere denir.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinden en çok kullanılanı hazırlıksız konuşmalar olarak nitelendirebiliriz. Çünkü günlük hayatımızın her anında neredeyse bütün yapılan konuşmaların hazırlıksız konuşma adı altında toplandığı görülmektedir. Kendimizi ne kadar çok geliştirirsek kültür ve bilgi seviyemizi ne kadar artırırsak yapmış olduğumuz hazırlıksız konuşmalar da o derecede saygı ile dinlenir ve toplumda bir konum elde etmiş oluruz. Ayrıca kültür ve bilgi seviyemizi artırırken birçok kaynaktan yararlanırız. Örneğin kitaplardan düzenli yapılan okumalar sayesinde kelime

dağarcığımız gelişir ve bu durumda hazırlıksız konuşma yaparken hem yerli yerinde kelimeler seçeriz hem de daha düzenli cümleler kurabiliriz.

2.3.10. Hazırlıksız Konuşmanın Önemi

Hazırlıksız konuşma yeri ve zamanı belli olmayan, önceden düşünülüp tasarlanmayan, kiminle ve ne konuşulacağı belirlenmeyen doğaçlama yapılan konuşmalardır (Yakıcı,2012; akt. Karaköse, 2019). Tekalan Toman (2009) bir günün herhangi bir anında gereksinimlerin karşılanması, isteklerin, duygu ve düşüncelerin belirlenmesi konuşma eylemini zorunlu kılar. Bu gibi konuşmalar önceden hazırlık gerektirmez (Karaköse, 2019).

Hayatımızın her aşamasında hazırlıksız konuşmalara gereksinim duyarız. Günlük yaşamda telefonla konuşurken, selamlaşıp sohbet ederken, soru sorarken veya bize soru sorulduğunda cevap verirken, özür dilerken, teşekkür ederken, birileriyle tanışırken, yol tarifi sorarken hatta farkında olmadan gerçekleştirilen konuşmaların tümü hazırlıksız konuşmalardır. Yaşamımızın her anını her dakikasını hazırlıksız konuşmalar çevreler. Bu sebeple etkili bir konuşma becerisine sahip olmak kişiye birçok açıdan yarar sağlar. Sağlanan bu yararlar arasında ilk olarak hazırlıksız konuşma anında insanlar üzerinde bırakılan etkiden söz edilebilir. Şekil ve içerik açısından etkili konuşmalar dinleyicide konuşmaya dönük güven duygusu oluşmasını sağlar. Özellikle konuşmacıyla ilk kez karşılaşılıyorsa dinleyici konuşmacının dış görünüşüne dikkat ettiyse zihinsel şemasını yeniden oluşturur ve o kişiye daha saygın bir konuma ait olmasını sağlar. Bu durumun olumlu ve aynı düzeyde devam etmesi kişinin tekrar eden konuşmalarındaki niteliğin tutarlılığı ile ilgilidir. Bu durumda hazırlıksız konuşma başarısında süreklilik önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar (Yüceer, 2014).

Hazırlıksız konuşmalar hayatımızda yer alan önemli bir parçadır (Karaköse, 2019). Hazırlıksız konuşma kişilerin eğitim hayatlarının da ayrılmaz bir bölümünü oluşturur. Günümüzde uygulanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı öğrencilerin ders içinde aktif bir şekilde olmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü öğrenci yaparak yaşayarak yani bizzat kendisi deneyimleyerek kendi bilgilerini yapılandırmasını imkân tanır. Öğrencilerin pasif olduğu bir ortamda bu tür deneyimlerin yaşanması imkânsızdır. En genel iletişim becerisi konuşmadır. Bu sebeple düşüncelerin etkili bir biçimde anlatılması, duyguların açıkça ifade edilmesi, bilgilerin doğru bir biçimde ortaya konulması, isteklerin

uygun bir şekilde sunulması, sağlıklı bir iletişim için gerekliliktir. Bunun yanında başarılı toplumların sağlıklı iletişim becerisine sahip bireylerden oluştuğu gerçeği inkâr edilemez. Bu hem bireysel hem de toplumsal hayatta hazırlıksız konuşmanın önemini ortaya koymaktadır. Hazırlıksız bir şekilde konuşabilmek öğretmenler ve öğretmen adayları için de çok önemlidir (Yüceer, 2014). Taşer (2015) hazırlıksız konuşma için beslenme gibi, solunum gibi, yürümek ve hareket gibi doğal olduğu kadar zorunlu bir solunum gereksinimi şeklinde ifade etmektedir (Karaköse, 2019).

2.3.11. Konuşma Yaklaşım, Model, Yöntem ve Teknikleri

Eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve gelişmeler dil öğretimi uygulamalarını da etkilemektedir. Bunun neticesinde ortaya farklı dil öğretim yaklaşımları çıkmaktadır. Geçmişten günümüze kadar bu yaklaşımlar; geleneksel, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç tanedir. Konuşma becerisi her bir yaklaşımda farklı yönlerle ele alınmıştır. Konuşma becerisini geliştirmede de farklı model, yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Kemiksiz, 2016).

Geleneksel Yaklaşım ve Modeller: Dünyamızda bilinen en eski öğretim yaklaşım ve yöntemi geleneksel yöntemdir. Geleneksel yaklaşımda konuşma alıştırmalarına öncelik verilerek konuşmanın taklit ve tekrarlarla geliştirileceği ifade edilir. Geleneksel yaklaşımda ortaya çıkan yöntemler; doğrudan öğretim yöntemi, dinle konuş yöntemi, görsel-işitsel yöntemdir (Güneş, 2014).

Bilişsel Yaklaşım ve Modeller: Bu yaklaşım konuşma öğretimini hem zihinsel olarak hem de fiziksel olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Konuşmayı yalnızca tekrar ve taklit alıştırmaları ile değil konuşmacının zihinsel süreçlerine ele alarak incelemiştir (Vergnaud, 2008; akt. Güneş, 2014). Bilişsel yaklaşım etrafında farklı modellerde ortaya çıkmıştır. Bunlar; Levelt (1989), Bock ve Levelt (1994) ile Dell (1986) tarafından geliştirilen modellerdir (Güneş, 2014).

Yapılandırıcı Yaklaşım ve Modeller: Yapılandırmacı yaklaşımda merkezde öğrencinin kendisi bulunmaktadır ve öğrencinin konuşma becerilerini geliştirmeyi merkeze almaktadır. Bunun içinde konuşmanın hem zihinsel hem de fiziksel boyutlarını dikkat etmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre “Dil, edinilmez öğrenilir.” Çünkü dil bireyin kendi aktif çabalarıyla gerçekleşir. Dil becerileri zihinsel gelişim ve sosyal ilişkilere bağlı olarak gelişim gösterir. Bunun yanında dil ve öğrenme birbirinden ayrılmaz ve bir

bütünlük içerisinde. Öğrenme dili gerektirir dilde öğrenmeyi etkiler. Bu sebeple dil ve zihinsel becerileri geliştirme birlikte ele alınmalıdır. Bu süreçte etkinliklerden ağırlıklı olarak iş birlikli öğrenme etkinlikleri uygulanmalıdır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerileri ile gelişmeye açık alanı doğrudan etkilenmektedir. Öğrenciler aşamalı olarak karmaşık etkinliklere ve görevlere dâhil edilmelidir (Güneş, 2014).

Konuşma Eğitiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler: Konuşma yaşamımızın her alanına hâkimdir. Bu nedenle konuşma becerisine gereken önem verilmeli ve geliştirilmesi için farklı uygulamalar yapılmalıdır. Çağdaş eğitim yaklaşımında öğretmen rehber konumdadır. Öğretmenin görevi öğrencileri yönlendirmek, yardımcı olmaktır. Öğretmen sınıfta öğrencilerinin daha aktif olması için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Özellikle konuşma etkinliklerinde öğrencilerin sıkılmadan eğlenerek öğrenmeleri için mümkün olduğunca çok sayıda öğrencinin katılabileceği farklı uygulamalarla derslerin işlenmesi istenmiş ve farklı yöntem tekniklere başvurulması amaçlanan kazanımlara daha kolay ulaşılabileceği kanısına varılmıştır. Türkçe eğitiminin etkili olabilmesi için derslerde tek bir yöntem ya da teknik değil birden fazla yöntem ve tekniğe başvurulmalıdır. Çünkü eğitimde amaç istenilen sonuçlara en kısa sürede ulaşmaktır. Öğrencilere verilmesi planlanan beceriler, bu becerileri öğrencilere ezberleterek değil, öğrencileri bizzat eğitimin içine katarak, onlara takım ruhu, liderlik, iş birliği ve çözüm üretme gibi etkinliklerle kazandırılabilir. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin uygulayabileceği bazı teknikleri Coşkun-Çınar (2015) şu şekilde sıralamaktadır.

- Anlatım Tekniği; öğretmenlerin en fazla kullandığı tekniktir. Öğretmen merkezlidir ve konu direkt olarak öğrencilere aktarılır. Bu teknik ile işlenmekte olan konular bir sıra bir düzen içerisinde konuşma yoluyla açıklanır.

- Soru-Cevap Tekniği; bu teknikte dersler belli bir konu hakkında öğretmenlerin öğrencilerine ya da öğrencilerin öğretmenlerine birtakım sorular yöneltilmesi şeklinde işlenir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin ilgileri derse çekilir. Bununla birlikte öğrenilenler pekiştirilir ve öğrenemeyen diğer öğrenciler sorular sayesinde daha iyi bir düzeye gelebilir.

- Tartışma Tekniği; bu teknikte öğretmen bir görüş ya da soru yöneltilir. Öğrencilere yönlendirir. Tartışma tekniğinde öğrencilere bilgi hazır olarak sunulmaz. Öğrenci aktif

olarak derse katılım gösterir ve birlikte öğrenme gerçekleştirilir. Bu yüzden bu teknik öğrenci merkezlidir.

- Rol Oynama (Dramatizasyon) Tekniği; herhangi bir ders konusunun rol ya da taklit yapılarak canlandırılması tekniğidir. Konuya ilgi istek uyandırması bakımından ve bilgilerin hem öğrenilip hem de kalıcı olmasını sağlaması bakımından önemli bir yöntemdir.

Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarmaları, öğrenmeleri ve iletişim kurmaları için konuşma becerilerinin gelişimi çok önemlidir. Bu durumda konuşma amacını belirleme, konuşmaya hazırlık, konuyu sınırlandırma, amaca uygun yöntem seçme ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmalıdır. Daha sonrasında kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmelidir. Bu nedenle düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma yapma, değerlendirme, sınıflama, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte konuşma kurallarını uygulama, farklı durumlarda uygun konuşma, eğlenme ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür yöntem ve teknikler de verilmelidir (MEB, 2005).

2.3.12. Konuşma Yetersizlikleri ve Yanlılıkları

Bireyin konuşmasını olumsuz yönde etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar bireyin psikolojik ve fizyolojik yapısından bilgi ve beceri yetersizliğinden oluşacağı gibi kişinin içinde bulunduğu çevreden, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullardan da kaynaklanabilir. Bu unsurlar konuşmacının hem günlük konuşmalarına hem de topluluk önünde yapacağı konuşmaları etkileyecek ve verilmek istenen mesajı dinleyicinin eksik veya yanlış anlamasına neden olacaktır. Bu durum karşısında kişiler arası ilişkilerde iletişim olumsuz yönde etkileneceği gibi kişinin özgüvenini ve saygınlığını yitirmesine de sebep olabilir. Bu olumsuzlukları Sargın (2006) şu şekilde belirtmiştir;

- Bilgi eksikliği ve yanlılığı,
- Bilgilerin mantıksal olarak düzensizliğinden meydana gelen dağınlık,
- Kısa ve yetersiz konuşma,

- Gereksiz sözler söyleme,
- Sözcük dağarcığının kısıtlı olması,
- Konuşurken kelimeleri yanlış yerde ve yanlış anlamda kullanma,
- Kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi,
- Ezbere dayalı olarak konuşmak,
- Konuşurken anlamsız sesler (eeee, ııı, ıımmm, aaa vb.) çıkarmak,
- Konuşurken gereksiz duraklamalarda bulunmak,
- Kimi zaman yüksek, kimi zaman da çok alçak ses şiddetiyle konuşmak,
- Konuşurken vurgu ve tonlamaya dikkat etmemek,
- Gereksiz jest mimik ve gövde hareketlerinde bulunmak,
- Konuşurken heyecanlanmak,
- Çekingenlik,
- Kendini beğenmek veya yetersiz görmek,
- Konuşma sırasında karşıdakinin sözünü sürekli kesmek,
- Konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek,
- Yapmacık davranışlarda bulunmak,
- Saygılı, hoşgörülü ve sabırlı olmamak,
- Argo sözcükler kullanmak,
- Yerel ağızla konuşmak.

2.3.13. Konuşma Becerisi ile Diğer Beceriler Arasındaki İlişki

Konuşma becerisinin dinleme, okuma ve yazma temel dil becerileri ile arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. Hiçbir beceri tek başına yeterli değildir. Her beceri diğer dil becerileri ile bağlantılı bir şekilde gelişmektedir. Kardaş (2018), dil becerileri birbirinin tamamlayıcısıdır. Bir dil becerisi gelişirken en az başka bir dil becerisinin gelişimine de ihtiyaç duyar. İlk olarak kazanılmaya başlayan dinleme anlama becerisinden en son kazanılan yazma anlatma becerisine kadarki süreç içerisinde anlama

ve anlatma becerileri olan konuşma ve okuma becerileri birbirlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda dinleme ve yazma becerileri arasında da bir köprü vazifesi görmektedir. Bu durumda dil becerilerinin gelişiminin bir zincirin halkaları gibi birbirlerini kenetli ve etki içerisinde olduğu görülmektedir, şeklinde bir açıklık getirmiştir. Bu nedenle örgün eğitim sisteminde sadece okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerinde durulmamalı dinleme ve konuşma becerileri üzerinde de çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmalarının yapılabilmesi için ilk olarak birbiri ile ilişkilerini incelemek gerekmektedir.

2.3.13.1. Konuşma Becerisinin Dinleme Becerisi ile İlişkisi. Konuşma becerisinin kazanılmasında ön koşul dinleme becerisinin kazanılmış olmasıdır. Çünkü bu beceriler birbirinin tamamlayıcısıdır. Bir dinleme ortamında ifade edilenler dinlenilmezse ifade edilenler üzerine konuşulamaz, ortamda konuşma eylemi yoksa dinleme de gerçekleşemez (Kardaş, 2018). Dinleme becerisi ile konuşma becerisi arasındaki bağı örnekleyen bir diğer ifade ise ilk olarak dinleme daha sonrasında konuşma becerisini sahip olmamızdır. Dinleme anne karnında başlar doğum sonrasındaki dönemlerde çocuk gereksinimlerini karşılayabilmek için konuşma eylemini öğrenir. Biyolojik, psikolojik, sosyolojik süreçte dinleme ve konuşma becerilerinin büyük bir yeri vardır (Şahin, 2015).

Dinleme becerisi olmadan konuşma becerisinin mümkün olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan bireylerinde güzel konuşmaları mümkün değildir. Özbay (2001) dinleme ile konuşma arasındaki ilişkiyi dört maddede ele almıştır;

- “Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyor.
- Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
- Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyor.
- Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun zaman sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.”

Konuşma ile dinleme arasında iletişim yönünden de bir bağlantı vardır. İletişim, kaynak ve alıcı arasında gerçekleşen bir süreçtir. Bu süreçte mesaj kodlanır, kanal yardımıyla kaynak tarafından alıcıya gönderilir. Sonucunda alıcı dönüt verir ve iletişim gerçekleşmiş olur. Bu durumda konuşma tek başına oluşup gerçekleşen bir eylem değildir. İletişimin kuralına göre dinleme ile bağlantılıdır. Çünkü alıcı karşı tarafı dinlemezse dönütü gerçekleştiremez ve ortaya iletişim unsuru çıkmaz (Yüceer,2014).

2.3.13.2. Konuşma ve Okuma Becerisi Arasındaki İlişki. Anlama becerilerindeki gelişimde anlatma becerilerinin de etkisi vardır. Bireylerin anlama yolu olan dinleme ve okuma ne oranda gelişim gösterdiyse anlatma becerileri olan yazma ve konuşma da o oranda gelişmiş olması düşünülür. Bu durumda ileri düzeyde bir okuma becerisine sahip bir bireyin aynı zamanda etkili bir konuşma becerisine sahip olması beklenir. Gerek etkili ve güzel bir şekilde konuşmak için gerekse bilgilenmek için mutlaka okumak şarttır. Okumak kişinin bilgi dünyasını zenginleştirir, farklı bakış açılarına sahip olmasını sağlar ve birçok alanda gelişmesini büyük katkı sağlar (Yüceer, 2014).

Kardaş (2018) okuma eyleminin bireylerin kelime dağarcığının gelişmesinde çok önemli bir yeri vardır. Kelime dağarcığı gelişmiş olan bireylerin fikir dünyalarının da zenginleşmesi sağlanır. Her bireyin düşünemediğini düşünmek, göremediğini görmek, tasarlayamadığını tasarlamak yani üst düzey becerilere sahip olmanın kısa yolu okumaktır. Şahin (2015) sınıf ortamında gerçekleştirilen sesli okuma etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirici etkinliklerden sayıldığını ifade etmektedir. Çünkü sesli okumada dikkat edilen telaffuz, vurgu, tonlama sayesinde konuşma becerisi de gelişmekte, kaynaktan alıcıya bir ileti gönderilirken bu unsurlar dikkat edilir ve konuşmanın akıcı anlaşılır bir hal almasını sağlar.

2.3.13.3. Konuşma Becerisinin Yazma Becerisi ile İlişkisi. İşcan (2013) dilin doğrudan konuşma ve yazma becerileri arasında bir bağlantısı yoktur. Bir diğer ifadeyle konuşma becerisindeki gelişim yazma becerisini, yazma becerisindeki gelişim konuşma becerisini doğrudan etkilemez. Konuşma kendiliğinden kazanılırken yazma eğitim yoluyla kazanılır. Bu durum yazmanın konuşmanın bir ifadesi olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yazma konuşmadan üstün tutulmaktadır. Bunun sebebi ise hemen hemen bütün insanların konuşabilmesi lakin yalnızca sınırlı kişinin yazabilmesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Yüceer, 2014).

Konuşma ile yazma arasındaki ilişkiyi şu şekilde örneklendirebiliriz. Konuşmacı her zaman hazırlıksız konuşma yapmak istemeyebilir. Bunun yerine hazırlıklı konuşmada yapabilir. Böyle durumda konuşmacı ilk olarak konuşma metnini hazırlar, bu metinde bahsedeceklerini sıralar, konuşmayı düzenli bir şekilde yazmaya başlar. Konuşma sırasında önceden hazırlanmış olduğu metin üzerinden konuşmasını sürdürmesi anlatım becerisi yönünden yazma ve konuşma eylemini aynı anda kullanımına güzel bir örnek teşkil etmektedir (Şahin, 2015). Bununla birlikte Atalarımızın da ifade ettiği gibi “Söz

uçar, yazı kalır.” bu bakımdan da yazma ve konuşma becerileri arasında ayrı bir ilişki de görmek mümkündür (Kardaş,2018).

Konuşma becerisini ile diğer beceriler arasında oluşan bağlantı bireylerin dört alanda da kendilerini geliştirmelerini sağlar. Böylelikle bireyler hem eğitim hayatında hem de günlük hayatta kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etmelerini, başarılı olmalarını, özgüvenlerinin gelişmesini katkı sağlar. Böylelikle her ortamda kendilerinden emin bir şekilde iletişim kurarlar.

2.4. Okuma

Günümüzde çağın gereklerine ayak uyduran, bilim ve teknoloji ile bütünleşmiş bireylerin mevcut özelliklerinin başında başarılı okuyucu olmaları gelmektedir. Çünkü her zaman gelişen ve değişen bilgiye ulaşmanın en temel yolu okumaktır. Bireyleri tecrübelerden faydalanarak değişime ayak uydurma ve bilgiye ulaştırmada köprü görevini üstlenen beceri okuma becerisidir (Sulak ve Behriz, 2018).

Okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve bulunan tüm elemanları görme, algılama ve kavrama süreci olarak ifade edilmektedir. Okuma, bilişsel beceriler ile psiko-motor becerilerin uyum içerisinde çalışarak, yazılı halde bulunan bütün materyallerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980; Sidekli ve Yangın, 2005). Akyol (2011) okumayı, yazar ile okuyucu arasında kurulan etkin ve etkili iletişimin gerektiği şekilde olmasını sağlayan dinamik bir anlam kurma sürecidir. Coşkun'a (2002) göre okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi birçok farklı öğelerden meydana gelen karmaşık zihinsel bir süreç olduğu ifade edilmektedir.

Okumanın anlama kaynağı olarak da görülmesi gerekmektedir. Dil becerileri arasında önemli bir yer olan okuma öğretim ile kazandırılan ve geliştirilen bir beceridir. Günümüzde teknolojiye de meydana gelen gelişmeler bilgiyi ulaşmayı kolaylaştırıp değiştirirse de okuma temel bilgi edinme yollarından biri olmayı kaybetmemiştir (Balcı, 2013). Okuma ve anlama becerileri bireylerin hayatı boyunca kullanacakları kendilerini geliştirecekleri becerilerdendir. Bu becerilerin geliştirilmesi bütün derslerin sorumluluğudur. Yapılan araştırmalar iyi okuyamayan, anlayamayan bireylerin gerekli bilgileri öğrenemeyeceğini, bilişsel becerilerini geliştiremeyeceğini, eğitim ve sosyal

hayatında başarı gösteremeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu durumda ilköğretim birinci sınıftan itibaren okuma ve anlama becerilerin geliştirilmeye yönelik, düşünen, anlayan, eleştiren, öğrenmeyi öğrenen ve sorunları çözebilen bireyler yetiştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir (Sidekli, 2010b).

2.5. Yazma

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma, sembollerin öğrenilmesinden sonra kelime ve cümlelere geçme, sonrasında da bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin bir yoludur. Yazma kelimesi dil işaretlerini kâğıda veya elektronik bir ortama kaydetme süreci olarak ifade edilmektedir (Arı, 2008). Yazma önemli bir beceridir. Yazma bireylerin bilgilerini çeşitlendirir, genişletir ve bu bilgileri planlı bir şekilde ifade etmelerini sağlar (Uysal, 2018). Yazma, öğrencilerin becerileri ile zihinsel kaynakları, öğretim içeriği ve yazma görevlerinin istekleri arasında kurulan üst düzey bir beceri olarak dile getirilmektedir (Kellogg, 2008). Rosenblum, Weiss ve Parush'e (2003) göre ise yazma; zihinsel, psiko-motor ve algısal motor arasında meydana gelen karmaşık bir yapı olarak ifade edilmektedir.

Nitelikli bir yazma öğretim süreci, hem öğrencilerin okunaklı yazılar yazması hem de yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanır. Çünkü yazma, bilişsel becerilerin yanında, yapılandırılmış fikirlerin kâğıda ya da elektronik ortama aktarılmasına yardımcı olacak motor becerilerin uyumunu içermektedir. (Tok ve Erdoğan, 2017). 20. yüzyılın sonlarından itibaren verimli ve güzel yazı öğretimi üzerinde önemle durulmaktadır. Çünkü çocukluk döneminde kazanılan beceriler bireyin hayatı boyunca devam etmekte ve bireyi direkt olarak etkilemektedir. Bu sebeple birinci sınıftan itibaren öğrencilerin yazma becerisini etkili ve doğru bir biçimde kazanabilmeleri amacıyla öğrencilere yazma ihtiyacını hissettirecek ve onlara yaşantılarının düzenlenmesinde büyük katkı sağlayacaktır (Kaya, 2013).

Yazma eğitimine etkisi altına alan doğrudan ve dolaylı birçok yapının varlığından bahsedilebilir. Beceriye yerine getiren öğrenci, süreç boyunca öğrenciye rehberlik eden öğretmen ve süreçte yol gösterici olan program yazma eğitiminin temel elemanlarıdır. Bunların dışında yazma eğitimini dolaylı bir şekilde etkileyen birçok değişkenden de söz edilebilir. Bu değişkenler öğrencilerin yazma becerilerini ister istemez etkilemektedir.

Yazma eğitiminde amaç ve kazanımlara ulaşılması öğretmenin uyguladığı yöntem, teknik ve bunları etkili bir şekilde uygulama şartına bağlıdır. Öğretmen yazma sürecini oluşturacak, yönlendirecek öğrencinin durumuna ve konunun niteliğine göre süreci yeniden yapılandıracaktır. Bu yüzden öğretmenin performansı süreç boyunca etkili olmalı ve sürecin şekillenmesinde önemli rol oynamalıdır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Kuramsal çerçevede temel öğelerden biri de masaldır. Bu bölümde masalın tanımı, masalın önemi, masalların kaynağı, masalların dil özellikleri, masalların eğitimdeki yeri, masal ile dinleme becerisi ve masal ile konuşma becerisi başlıklarına değinilecektir.

2.6. Masal

Arapça “mesel” sözcüğünden dilimize geçmiş olan ve Anadolu’da “masal” olarak kullanılan terim, diğer Türk diyarlarında “ertegü, ertek, erteki, çöçak” gibi kelimelerle ifade edilmektedir (Arıcı, 2001). Türk Halk Edebiyatında ve çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olan masalın dilimizde birçok tanımı yapılmıştır. TDK (2022) güncel Türkçe Sözlük’e göre masal, “genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kulağa sürüp gelen, olağanüstü kişilerin başından geçen olağan dışı olayları anlatan öykü türü.” Elçin’e (1981) göre “bilinmeyen bir yerde, bilinmeyen şahıslara ve varlıklara ait hâdiselerin macerası, hikâyesi” olarak tanımlanmaktadır. “Halk anlatmaları arasında, eğlendirmeyi amaçlaması açısından en önde gelen tür olan masallar, fıkra ve efsane gibi kısa anlatmalardan farklı bir yapıya sahiptir. Öbür türlere göre daha süslü bir anlatım üslûbuna sahip olan masallar, ayrıca kuruluş itibarıyla de modern hikâyeyi hatırlattığı” ifade edilmektedir (Sakaoğlu, 1999). Güney (1971) masalı “toplumun hayal gücüyle yaratılmış sözlü terimlerdir” (Lüle-Mert 2009). Boratav’a (1969) göre “düzyazı biçiminde söylenmiş, dinlik ve büyücülük inanışlarından ve törelerinden bağımsız, tümüyle düş ürünü, gerçekle ilgisiz, anlattıklarına inandırma savı olmayan bir anlatıdır” (Biroğlu-Şahbaz, 2013). “Genellikle nesir şeklinde anlatılan, içlerinde kimi zaman manzum bölümlere yer verilen; başında ortasında ve sonunda kendine özgü kalıplaşmış cümleler bulunan; kahramanları insan, hayvan ve olağanüstü varlıklardan oluşan, içinde olağanüstü olaylara yer veren, kahramanların yaşadıkları olayları “masal dünyası” adı

verilen belirsiz bir zaman ve mekânda gerçekleşen; büyükler tarafından küçüklere, yetişkinler tarafından yetişkinlere aktarılan; genellikle akşamları ve ev ortamında anlatılan; anlatılan kişilere eğitmek, öğüt vermek, eğlendirmek, belli olguları ve olayları kavratmak için genellikle sözlü olarak yaratılmış aynı zaman da sözlü olanların bazıları da yazıya aktarılmış, bir kısmı ise yazılı olarak yaratılmış olan bir edebi türdür” (Çetinkaya, 2007). Karatay’a (2007) göre; masallar, eğitici kıymeti olan, yani çocukların duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ya da yazılı olarak işleyen ve onların güzellik duygularını geliştiren bunu yaparken de millî bir kimlik edinmelerinin yanında millî ve evrensel değerleri farkında olmadan benimsemelerini sağlayan “Anonim Halk Edebiyatı” ürünleridir. Uzan’a (2009) göre; “Masal insanlığın oluşumundan bu yana toplumların gerçekleriyle düşlerini bir arada dile getiren, sözlü gelenekte yaratılıp yaşatılan ve günümüze ulaşan anlatılardır.” Tezel (2014) masalın daha çok hayal ürünü olmasına vurgu yapmış ve onu “devler, periler, cinler ve yedi başlı ejderhalar ülkesinde geçen birtakım hayalî hikâyeler” olarak ifade etmiştir (Öztürk, 2018). Bilgiç-Yıldız’a (2019) göre ise masallar anonim halk edebiyatı kapsamında ele alınır ve toplumun ortak malı olarak kabul edilebilir. Genellikle masalların yazarları belli değildir. Masallar dilden dile aktararak kuşaktan kuşağa geçmiş ve günümüze ulaşmıştır. Masallar dilden dile aktarıldıktan bir süre sonra yazılı kaynaklara taşınmıştır. Masallar günümüzde çocuklara genellikle yazılı kaynaklardan okunmaktadır. Bu yazılı kaynaklar çocukların görsel hafızalarına da hitap etmektedir. Çünkü anlatılan soyut olaylar masal kitaplarındaki resimlerle somutlaşabilmektedir.

Masal tanımları birbirlerinden farklı olsa da aslında hepsinde ortak olan noktalar vardır. Bu noktalar masalların halk tarafından meydana geldiği, olağanüstü özellikler taşıdığı ve genellikle çocuklara anlatıldığı genel olarak tanımlarda ifade edilmektedir.

Oğuz (2017) masalların tanımlarına göre genel olarak şu özellikleri ifade etmektedir;

- Masallar düş gücünün ürünüdür, gerçekle ilgisi bulunmaz.
- Masallarda anlatılanlar inandırıcılık kaygısı taşımaz.
- Masal kahramanları normal ya da olağanüstü şahıslardır.
- Masal kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklardır. Bunlar; cadı, cin, dev, peri gibi.
- Masallarda olayların geçtiği yer ve zaman belirsizdir.

- Masallar düzyazı anlatımıyla oluşturulmuştur.
- Masalların kaynaklarında belirli coğrafyalara, kültürlere, dinlere ait kalıntılara rastlanabilir.
- Masalların tanımlarına bakıldığında belirli bir yaş sınırlaması yoktur. Daha çok çocuklara anlatıldığından bahsedilmiştir.

2.6.1. Masalların Önemi

Genellikle masalların okulöncesi çocuklarına yönelik olduğu düşünülür. Okulöncesi grubunun hoşça vakit geçirmelerini sağlayacak, olağanüstü olaylarla süslenmiş, hayali sözlü edebiyat ürünü olarak ifade edilmektedir. Fakat eğitim tarihinde masal okuma ve dinlemenin; çocuk, genç ve halk eğitimindeki önemi daha 1400'lü yıllardan fark edilmiştir (Pilancı, 2008). Masallar yerinde ve zamanında doğru bir şekilde kullanıldığında çocukların duyu dünyalarını, düşsel evrenlerini beslemelerinde, sözcük hazinelerini geliştirmelerinde ve sözcükleri zamanlara uygun olarak kullanmalarında önemli rol oynamaktadır (Güleryüz 2006; akt. Oğuz, 2017). Bilindiği üzere çocuk masalı dinlerken kendini masal kahramanlarından birinin yerine koyar ve masalda geçen maceraları kahramanla birlikte yaşar. Bu açıdan düşünüldüğünde masalın bir başka önemi de ortaya çıkmaktadır. Çocuk masalda kendine bir model bulur ve onu taklit etmeye başlar. Bu durum kişilik gelişimine de yön verir. Dolayısıyla eğitimde kullanılan masalların, çocuğu olumlu olarak etkilemesi açısından sağlam kurgulanmış ve olumlu nitelikte olması gerekmektedir (Uzun, 2009). Masallarda mert-namert, akıllı-aptal, dürüst-sahtekâr, cesur-korkak, tembel-çalışkan, adil-zalim tipleri karşı karşıya gelir. Bu zıt karakterler vasıtasıyla örnek alınacak ya da alınmayacak davranış biçimleri tanıtılır. Masalların sonunda her zaman iyiyi temsil eden kahraman kazanırken kötüyü temsil eden karakter cezalandırılır. Masallar hem çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirir hem de kazanılması gereken iyilik, dürüstlük, yardım severlik ve çalışkanlık gibi erdemlerin edinilmesini sağlar. Çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan edebi türün masalın olduğu söylenebilir. Aynı zamanda masal çocuk ruhunu besleyip hayal dünyasını zenginleştirirken çocuğu hayata, geleceğe hazırlar. Buradan hareketle masallar içinde barındırdıkları sembolik unsurlardan süzülmesinde ortaya gerçek hayat çıkar. Çocuk hayal ürünü olan masallarda, kendini geleceğe hazırlayan tecrübelerin bir kısmını kazanır, zıtlıkları masallarda tanır. Doğru ile yanlışın, iyi ile kötünün, güzel ile çirkinin, güçlü ile

zayıfın bir arada bulunduğu ve bu zıtlıkların birbiriyle yarış içinde olduğu masallar çocuğa sahici bir dünya fotoğrafı çizer. İnsanlar gerçek olayları yaşarken bir yandan da hayaller kurar. İnsanların gerçek hayatları ile hayalleri masalarda birleşir. Aynı zamanda olağan olaylarla olağanüstü olaylar da masalarda gerçek gibi anlatılır. Geçmişte ulaşılmaz imkânsız olan olaylarda “masal gibi” gelen hayallerin birçoğu bugün gerçekleşmiştir. Bu bakımdan masalların çocuğu gelecekteki teknolojik gelişmelere de hazırladığı söylenebilir (Karatay, 2007).

Masal kaynağından birden fazla bilim yararlanır. Bir millet için halk masalları zengin hazinelerdir. Bir milletin karakteri, eski ülküleri masalarda gizlidir. Dil yönünden de masallar zengin kaynaklardır. Çünkü anlatan kişinin deyimlerini, ağız özelliklerini, kelimelerini tespit etmek mümkündür. Aynı zamanda masallar sosyologların perspektifinden de önemlidir. Gerek halk kültür ve medeniyetinin temellerini araştırmada belge olarak gerekse de toplumun yapısının değerlendirilmesinde büyük bir role sahiptir. Bizce dev masallar hayal gücü sınırı olmayan sihirli bir dünya gibidir. Bu sebeple çocuklar masal okumayı ama daha çok anlattırmayı severler. İşte bu yüzden masallar küçükler için vazgeçilmez kaynaktır (Yaldız, 2006). Bunun yanında masalların sağladığı faydalar arasında dili kullanma, hayal gücünü zenginleştirme, okul öncesinde dil becerilerinden dinleme-anlama ve konuşmayı öğretmek, kelime dağarcığını geliştirmek, merak duygusunu öğrenme açısından kanalize etmek, çocukta olumlu tutum geliştirmek, güzellik duygusunu geliştirmek vb. gibi eylemler sayılabilir. Masallar ana dilin nasıl kullanıldığını öğretir ve bu dilin kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini gösterir (Günay, 1975). Aynı zamanda masallar bir eğlence unsuru olmanın yanında çok önemli özellikleri de kapsar. Bir yandan tarih bilimine kaynaklık ederken bir yandan da toplum bilimi için bir kaynaklık özelliği gösterir. Bazı tarihi olayların gün yüzüne çıkarılmasında belge olarak kullanılır. Ayrıca masalarda kullanılan terim ve dil açısından dil bilimcilerin de çok faydalandıkları ve üzerinde çalıştıklarını anlatırlar (Aytekin, 2016).

Görüldüğü gibi masalların hem eğitim alanında hem toplumsal alanda hem de birçok bilim alanına katkısı bulunmaktadır. Bu katkıların yanında çocukların zihinsel alanda gelişimlerini sağlayıp dil becerini geliştirmelerinde büyük paya sahiptir. Bereli, Çetindağ, Celepoğlu (2017) masalın çocuklar için yararlarını şöyle sıralamaktadır;

- Çocuğun hayal dünyasını geliştirir.
- Çocuk ana dilinin zenginliklerini imkânlarını masal sayesinde öğrenir.

- Söz varlığını geliştirir.
- Dinleme becerisini geliştirir.
- Masal çocuğun iç dünyasını tanımamıza yardımcı olur.
- Onu hayata hazırlar; iyilik adalet duygularını geliştirir.

2.6.2. Masalların Kaynağı

Masallarda yer ve zaman kavramı yoktur. Ancak masallarda geçen yer adları bulunmaktadır. Bu yer adları genel ifadeleri karşılarlar, sınırları belli olan bir bölgeyi anlatmazlar. Masallarda zaman kalıpları ise masalların başında “evvel zaman içinde” tabiriyle belirsizliği ortaya koyar. Evvel zaman tabirinden belirli bir tarihi anlamak mümkün değildir. Masallarda yer alan kahramanların da genel kişilikler ve karakter olduğu belirtiliyor. O halde masallarda yer alan kişilerin yaşayıp yaşamadıkları; yaşadılarsa kim oldukları ve nerede, ne zaman yaşadıkları belli değildir. Öyleyse masallar nerede ve ne zaman ortaya çıkmıştır? (Derman, 2002).

Anonim masalların ilk çıkış yerlerinin Hindistan, Çin ve Yunanistan gibi ülkeler olduğu söz edilir. Masalların birden çok ortak özellikleri olsa da her toplum kurgu ve anlatım bakımından kendi ahlak ve inanışları ile insan ilişkilerindeki tutumuna, eğitimine göre ulusal bir boyut kazandırmıştır. Örneğin Asya ve Avrupa masalları arasında fark vardır. Yine aynı şekilde Türk masallarındaki tekerlemeleri yabancı masallarda bulamayız. Bu farkların sebepleri masalların anlatıldığı ve kuşaktan kuşağa aktarıldığı toplumların ya da kültürlerin ortam, düşünce ve duygu olarak değişik özellikler taşımalarından kaynaklanmaktadır (Özdemir, 2004).

Genel olarak masalların kaynakları konusunda şu görüşler ortaya atılmaktadır. Masalın şekli, muhtevası, kaynağı ve yayılışı ile ilgili teorilerin öncüsü Wilhem Grimm'dir. 1856 yılında kardeşleriyle beraber hazırladıkları “Kinder und Hausmarchen” Çocuk ve Ev Masalları isimli Almanca kitabının önsözünde masalların kaynağı konusunda iki görüş ileri sürmektedir. Hint-Avrupa dil dairesine giren mitlerin parçalanmış şekilleridir. Bunlar ancak içinden çıktıkları mitlerin kesin olarak açıklanmasıyla anlaşılabilir (Aça ve Ercan, 2004; akt. Uzun, 2009). Grimm kardeşlerin etkisiyle oluşan masal teorilerinde, başlıca şu üç görüş hâkimdir (Seyidoğlu, 1975; akt. Çetinkaya, 2007);

- Mitolojik görüş: Bu görüşün temsilcileri Max Müler, Angelo de Gubertnatis, John Fiske ve Sir George Cox'dur. Temsilcilerine göre masallar ve mitler, Hint-Avrupa medeniyetinin mirasıdır (Günay, 1975). Masalların kökeni, Hint mitolojisinde yani "Veda"larda aranmaktadır. Hint-Avrupa dillerinin Sanskritçe ile olan akrabalıkları, bu görüşün ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu okulun temsilcilerinden olan Max Müller, masalla mitoloji arasında benzerlik olduğundan bahsetmiştir. Dolayısıyla masalların, mitolojiden çıktığını ileri sürmüş, kaynak olarak da Hindistan'ı göstermiştir (Sakaoğlu, 1999; Çetinkaya, 2007).

- Hindoloji görüşü: Bu görüşte de masalların kaynağı yine Hindistan olarak gösterilmektedir. Ancak masallar, tarihî devirlerde ortaya çıkmıştır. Bu görüşte, masalların kaynağının "Veda" yerine "Paçatantra" olduğu belirtilmiştir (Sakaoğlu, 1999; Çetinkaya 2007).

- Antropolojik görüş: Bu görüşe göre de masallar, içindeki ilkel düşüncelerden dolayı çok eski zamanlarda meydana gelmiştir (Yardımcı, 1996; akt. Çetinkaya 2007). Bu görüşün temsilcileri, Edward Taylor ve Andrew Lang'dir. Temsilcilerine göre masallar, farklı yerlerde fakat birbirine benzer şekilde ortaya çıkmıştır. Kültürlerin birbirlerine benzer biçimde gelişmeleriyle farklı uluslarda benzer masallar oluşmuştur (Günay, 1975).

Masalların ne zaman, nasıl ve nerede oluştuğunu kanıtlamaya çalışan bu teoriler, Batılı araştırmacıların ortaya koydukları teorilerdir. Masallar, bir ulusun kültürünün en önemli öğelerinden olduğu için araştırmacılar, masalların kaynağını Batıyla bağdaştırmakta ancak Türk masallarının yeri tam olarak ortaya koyulamamaktadır. Bu sebeple masalların kaynağı hakkında kesin bir yargıya ulaşmak mümkün olmamakla birlikte Türk masallarının, Türk kültürünün ve onların ilişkide bulunduğu diğer kültürlerden aldıklarıyla meydana geldiği ve geliştiği söylenebilir (Çetinkaya, 2007). Yukarıda verilen görüşlerden hareketle masalların ortaya çıkışının çok eski zamanlara dayandığı söylenebilir. Çünkü bir millete ait masalın farklı şekillerde farklı milletlerde bölgelerde bulunması masal kaynağının en az insanlık tarihi kadar eski olduğunu kanıtlamaktadır. Buradan hareketle masalın ilk insan topluluklarında peyda olduğu günümüze kadar ağızdan ağıza geçerek geldiği bununla birlikte birbirinden çok farklı toplumların aynı hayal gücüyle benzer masallar oluşturmalarıyla günümüze kadar ulaştığı anlamına da gelebilir (Güner, 2020).

2.6.3. Masalların Dil Özellikleri

Halk Edebiyatı içeriğine ait olan masal geçmişten günümüze sözel ifadelerle gelmiştir. Dönemin masal anlatıcıları her anlatımda masalları biraz daha değiştirerek anlatmışlardır. Ancak asıl masal kâğıda aktarılırken birçok özelliğini yitirmiştir. Çünkü masalarda önemli olan anlatıcıdır. Önceleri köy ve kentlerde “masal anaları” bulunmuş, bunların itibarları çok yüksekmiş ve bütün köy ağızlarına bakarlarmış. Günümüzde ise bu masalcılık geleneği gitgide kaybolmaktadır. Masallar ancak derlenerek kitaplara aktarılmakta ve bir öykü okur gibi okunmaktadır (Yaldız, 2006). Aslında masalı masal yapan en önemli özelliklerinden biri dinleyeni/okuyanı cezbeden, büyüleyici dilidir. Onu diğer edebi türlerden ayıran en önemli unsur konuları, olağanüstü olayları ve kişileridir. Ama bu unsurlar etkileyici dil, üslup ve şairane özellikleriyle bir araya gelince masal türü ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan dil özellikleri masala ayrıca katkı sağlamaktadır (Yemenici, 2019).

Masalların hikâye ediliş tarzında da bir özellik vardır, asla ayrıntılara değinilmez. Çok uzun zamanlar bile kısacık sözler ile geçiştirilir. Çünkü masallar çabukluk kavramı ile bilinir. Kahramanlarının dikkat çeken özellikleri üzerinde durur. Masalı anlatan kişi geçmiş hayal dünyasında yaşadığımızı hatırlatmak ve olayların gerçek dışı olduğunu bizi sezdirmek amacıyla sık sık uyarmalar yapar. Bu durum masalı halk hikâyesinden ve destandan ayırır. Çünkü masalarda hayale kaçışlar vardır (Güleç, 1988; akt. Yaldız, 2006). Masalların belli yerlerinde belli amaçlar için kullanılmış tekerlemeler de yer alır. Ayrıca bu türe ait “Çok eski zamanlarda... Bir zamanlar... Gel zaman, git zaman... Günlerden bir gün...” gibi kalıp ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler masalı dinleyen bireyleri masal dünyasına sürüklemektedir. “Deve tellâl iken pire berber iken ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallan iken...” gibi ifadelerden de anlaşılacağı gibi masalarda kullanılan dil, mizahi özellikler taşımaktadır. Masallar, dilin kurallarının sezdirilmesinde etkili bir araçtır. Dolayısıyla çocuklara önerilen masal kitaplarında dilbilgisi hatalarının bulunmamasına, yazım ve noktalama kurallarına uyulmasına özen gösterilmelidir (Çetinkaya, 2007). Arıcı (2004) masal anlatımlarının kısa ve yoğun olduğunu bununla birlikte anlatım esnasında benzetme ve söz oyunlarına sıkça başvurulduğunu dile getirmektedir. Masalarda yer alan tekerlemelerin masala canlılık kattığı böylece dinleyici kitlesinin dikkatini çektiği ifade edilmektedir. Yedi yaşındaki bir çocuktan yetmiş yaşındaki bir yetişkine kadar toplumun her kesimine hitap edebilen bir söyleyişe sahip

olması masalın halk tarafından benimsenip nesiller boyunca yaşamasına olanak sağladığı söylenmektedir.

Özetle masallar dil ve söyleniş şekliyle açık, akıcı, kulağa hoş gelen, müzikaliteye sahip olmalarıyla beraber estetik yönü ortaya çıkarmaktadır. Türün bu özelliği halkın dilinde yıllarca gezinip işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda masallar üsluplarının sağlam ve etkililiği ile hem çocuklar hem de yetişkinler için çok yönlü bir eğitim aracı olarak bilinmektedir (Arıcı, 2016).

2.6.4. Masalların Eğitimdeki Yeri

Son zamanlarda masal eğitimde kullanılırken önemli değişmelere uğramıştır. Bunlardan ilki masalın sözlü nitelikten yazılı bir niteliğe geçme değişimidir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte sesli masallar da oluşturulmuş böylelikle masal için bambaşka boyutlar açılmıştır. Aslında masal hem şekil hem de içerik bakımından değişime uğramıştır. Çünkü günümüzde değişen kültürle birlikte masallar da değişime uğramıştır. Yaşanan birçok sosyal olay masalların içeriğinde yerini almıştır. Bu durumun hem olumlu hem de olumsuz tarafı bulunmaktadır. Olumsuz olarak masalı aslından uzaklaştırması olumlu olarak ise çocuğun içinde bulunduğu toplumun özelliklerini öğrenmesidir. Aynı zamanda masalın eğitimde kullanılmasında milli kültüre uygunluğu da dikkat edilmesi gereken bir başka önemli noktadır. Çünkü masalın çocuklarda gerekli etkiyi bırakabilmesi için milli kültüre uygun olması gerekliliği düşünülmektedir. Çocuğun anlatılanlara yabancılaşmaması için kahramanların ve masalın olay kurgusunun bile kültürle uyumu dikkat edilmelidir. Böylelikle çocuk anlatılanları daha iyi bir şekilde kavrayacaktır (Uzun, 2009).

Masal anlatımı ailede başlar. Çocuklara masalı güzel vakit geçirtmek, eğlendirmek, uyutmak gibi amaçlar için okuruz. Çocuk okula başladığında masal biraz daha sistemli bir şekilde ele alınır. Böylece dinleme ve anlama becerilerinin gelişimine de katkı sağlamış olur. Masal sayesinde öğrenci anlatma becerisini de kullanmak isteyebilir. Aynı zamanda hayal dünyası gelişir, zenginleşir ve farklı perspektiften bakarak yalnızca kişisel dünyasına değil toplumsal ve kültürel değerlerin aktarılmasında da önemli rol oynar. Bunun yanında masal dil gelişiminde anadil öğrenmede ve dinleme becerisi geliştirmede etkilidir. Konuşma becerisi az gelişmiş ya da gelişme göstermemiş olan çocuk ailesinden ya da çevresinden masalı dinlerken dilin özelliklerini

kavramaktadır. Yeni sözcükler işiten çocuk zihninde şemalar oluşturmakta ve kavramları o şemalara yerleştirmektedir. Masaldaki olaylar çocuğun ilgisini çeker ve çocuk defalarca aynı masalı dinleyebilir. Masalı dinledikten sonra da sorulan soruları cevaplandırır bu durum anlama becerisini kullandığını gösterir. Çocuk dinlemiş olduğu masalı ailesine ya da arkadaşlarına anlatmak isteyebilir. Böylece dinleme ve anlatma becerileriyle kelime dağarcığı genişler ve kendini her ortamda daha rahat bir şekilde ifade edebilir. İyi olanla kötü olanı zamanla birbirinden ayırt edebilir. Bununla birlikte soyut kavramları somutlaştırabilir (Bilgiç-Yıldız, 2019). Karatay'a (2007) göre de bireyin kültürleme ve eğitim süreci aile ve yakın çevrede başlar. Ancak daha çok eğlendirme ve hoşça vakit geçirme durumları söz konusudur. Bu süreç okul döneminde daha planlı programlı bir şekilde ele alınır. Masalın bu süreçte çocuğun hayal dünyasını geliştirilmesinde, ulusal ve evrensel değerlerin aktarılmasında ve benimsetilmesinde soyut kavramları algılama yeteneğiyle; cümle kurma, betimleme, anlatım gibi dili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde büyük önemi vardır. Çocuğun içinde bulunduğu değerlerini ve ahlaki boyutunu eğlenerek ve hoşça vakit geçirerek öğrenmesinde masallar büyük bir role sahiptir. Özdemir (2004) okuma becerisi kazandırırken masalın büyük bir katkısı olduğundan bahsetmektedir. Okuma eylemi gözlerin ve ses organlarının hareketlerinden ve zihnin anlama, kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir süreçtir. İyi bir okuma bu hareketlerin kendi içerisindeki uyumu ile oluşmaktadır. Çocukların da zevkle okuyacakları ve canlandıracakları masallar bu uyum ile sağlanmaktadır. Masal metinlerinin önemi; dinleme, okuma, anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini kazanmada etkili bir türdür.

Masallar dil becerilerini geliştirirken aynı anda dolaylı olarak yaşama ait yeni tecrübeler edinme ve yeni insan tiplerini tanıma imkânı sağlar. Bunun yanında yaşadıkları topluma ait normların, değer yargılarının kazandırılmasında etkili olarak kullanılabilir (Biroğlu-Şahbaz, 2013). Masalın çocuk yazınında önemli bir yere sahip olmasında birçok faktör söz konusudur. Bu faktörlerden ilk olarak masalların merak öğeleriyle yapılandırılan macera yüklü olayları, olağanüstü kahramanları ve konuşma dilinin canlılığını renkliliğini yansıtan dil ve anlatım özellikleri gelmektedir. Bu özellikler gerçeği, gerçek dünyayı tam olarak kavrayamamış, yaşadığı dünyada yerini bulmaya çalışan çocuğun dilsel ve düşünsel engellerini aşmasına yardım eden yol gösterici bir işlev olarak üstlenmektedir (Saltık, 2016).

2.6.5. Masal ve Dinleme Becerisi

Bireylerin dinleme becerisini sahip olmada ve bireylerin etkin bir şekilde dinleme becerilerini sağlamada çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Sözlü edebiyat ürünlerine ait eserler bu araçlardan biridir. Sözlü edebiyat ürünlerinden olan tekerleme, bilmece, masal gibi türleri dinleyerek büyüyen çocukların, dinleme becerilerini daha etkili bir şekilde kullandıkları ifade edilmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Bu ürünler içerisinde bulunan masalların genellikle; çok fazla ritmik unsurlar bulundurması, olay ağırlıklı metinler olması, hayal ürünü olması, içerisinde olağanüstü unsurları barındırması gibi özellikler çocukların ve gençlerin ilgisini çekmektedir. Masalların öğretici ve eğlenceli nitelikte olması dinleme becerisini ve diğer becerileri geliştirmede kullanılabilir unsurlardan biri olduğunu kanıtlamaktadır. Bu sebeple eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli uygulamalarla desteklenerek dinleme metni olarak kullanılması, öğrencilerin dikkatli dinlemelerini sağlayacak, estetik zevk vererek anadilin, kültürün özgün eserleri ile tanışma kaynaşma imkânı sunacaktır (Öztürk, 2018).

Dinleme becerisini gerçekleştirirken dikkat unsuru önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Özellikle çocuklarda dikkat süresi kısadır. Dikkat süresinin uzun ve canlı kalabilmesi için masallardan yararlanılabilir. Çünkü masalların karakteristik yapısı çocukların uzun süre dikkatlerini vererek, yoğunlaştırılmış bir şekilde dinleyebilmelerine uygundur. Aynı zamanda masallardaki olayların olağanüstü olması ve olağanüstü olayların içinde yer alan devler, peri kızları, altın yumurtlayan tavuklar, konuşan hayvanlar ve bitkiler gibi kahramanlar dikkatin sürekli aktif kalmasını sağlar. Bunun yanında masalın kendine has dili ve üslubu çocukları etkisi altına alarak çocuğun masalı yaşamasını sağlar. Hele ki masalın başında yer alan tekerlemeler, çocuğa büyük bir zevk vererek dinlemeye karşı hevesi artırır ve istek uyandırır. Bununla birlikte masalın içinde yer alan ikilemeler, kalıplaşmış ifadeler, özlü sözler dinleme sırasında da dikkati canlı tutan önemli dil unsurlarıdır. Kısacası masal tüm unsurlarıyla çocuğun ilgisini çeken dikkatini üst düzeyde tutan ve dikkatin dağılmasını engelleyen, dinleme eğitiminde de kolaylıkla kullanılabilir çok önemli bir edebi türdür (Yemenici, 2019).

Masallar dil gelişim sürecinin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu gelişim süreci temelde iki evredir. Biri anlama diğeri ise anlatmadır. Anlama evresi dinleme ve okumayla; anlatma evresi ise konuşma ve yazmayla olur. Çocuklarda dil oluşumu ilk olarak aile ve yakın çevreden dinledikleri ile oluşup gelişir. Bu dil oluşum sürecinde

masallar önemli bir unsurdur. Çünkü çocuklar daha önce işitmediği kelimelerle kurulan olay örgüsünü masalları dinleyerek işitmiş olur. Bu olay örgüsünün temelini dil olduğunu fark eder. Çocuğun günlük konuşmalarında nedensellik ilişkisinin olmadığı konuşmaları yerine neden-sonuç ilişkileriyle şekillenen anlatımlar yerini alır (Biroğlu-Şahbaz, 2013). Masallar çocukların dinleme alışkanlığının edinmesinde de büyük bir öneme sahiptir. Çünkü çocukların ilk olarak masal dikkatini çeker böylece de çocuk masala karşı yoğun bir ilgi gösterir. Masala gösterilen bu ilgi ilköğretimin ilk senelerinde de devam eder ve dil becerilerinden biri olan okuma becerisini de içine alarak eğitimin önemli bir unsuru olma rolünü sürdürür. Masal aracılığıyla dinleme ve okuma yoluyla elde edilen girdiler, zamanla konuşma ve yazma yoluyla da aktarılır (Çetinkaya, 2007). Güleç ve Durmuş'un (2015) gerçekleştirdiği araştırmada 2. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde çocuk edebiyatı ürünlerinin olumlu yönde etkisi olduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışmada dinleme becerisi gelişiminin arttırılmasında görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerektiği dile getirilmektedir. Çalışmada çocuk edebiyatı kullanılan gruptaki öğrencilerin dinleme becerilerinin %10,3 oranında geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bütün öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerinde başarılı oldukları, bu ürünler içerisinde ise sınıfın yarısının masal, anı ve hikâye türlerinde başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Fransa'da gerçekleşen bebeklerin dinleme becerileri üzerinde yapılan bir çalışmadan burada bahsetmekte fayda vardır. Yapılan araştırmada ilk olarak 2-3 aylık 19 bebeğe 20 dakikalık bir süre içinde ana dillerinde bir masal dinletilmiştir. Bebeklerin masal dinleme anındaki beyin işleyişleri fonksiyonel MR aracılığıyla incelenmiş ve bu dinleme sürecinde bebeklerin beyinlerinde oluşan hareketlenmenin yetişkinlerle aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneyin ikinci aşamasında ise masal tersten okunarak bebeklere dinletilmiştir. Bu sırada yine MR ile çekim gerçekleştirilmiştir. Sonuca göre bu sefer beynin bu duruma farklı tepki gösterdiği fark edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda bilim insanları aşağıda bulunan açıklamaları ifade etmişlerdir:

1. Masalın tersten okunması sonucunda cümle melodisi bozulduğu için çocuğun beyni bu duruma tepki göstermiştir.
2. Bebekler, sözcüklerdeki tonlamaya, dilin ritmine fazlasıyla dikkat ediyorlar.

3. Doğumdan hemen birkaç gün sonra ana diliyle yabancı bir dil arasındaki farkı belirleyebiliyorlar. Hatta ayırt etme yeteneği sayesinde sözcük grupları ve heceler arasındaki farkı da algılayabiliyorlar.
4. Bu yeni çalışma, hem bebekte hem de yetişkinlerde dil yetisinde beynin sol yarı küresinin ağırlığını ortaya koyduğunu göstermektedir. Bunun yanında ana dille ilgili henüz olgunlaşmamış bir belleğin ve bebeklerde yetişkinlerdekine eş değer beyinsel bir işlevin varlığını da ortaya koymaktadır.
5. Bu araştırma sonucunda sözcüklerin tanınması ve bunların hatırlanmasında rol oynayan nöron ağlarının çok genç yaştan itibaren var olduğu ortaya çıkmıştır.
6. Yetişkin kişide olduğu gibi bebekte de uykuda olsa bile, söz geniş bir bölgede sol temporal lobu harekete geçiriyor. Hafif uykudayken dikkatli dinlemese bile kendisine konuşulduğunun farkına varıyor. Bunların özellikle ana dilinin bilinmesinde işlevsel olduğu gözleniyor.” (Hürriyet Bilim Dergisi, 2003; akt. Doğan, 2007).

Gerçekleştirilen bu deney iki üç aylık bebeğin ana dilinin özelliklerini ayırt etme seviyesinde bir dinleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaştırmaktadır (Doğan, 2007). Masallar çocukları etkili dinlemeyi öğretmede, dinlemeyi alışkanlık haline getirmeyi, dinleme anlama sürecinde yapılması gerekenleri kavratmada birçok imkân sunmaktadır. Amaca ulaşmada, büyük katkılar sağlayan hem dinleyicinin hem de eğiticinin işini kolaylaştıran önemli bir türdür. Dinleyici masalın ahenginin bozulmaması için anlatıcının sözünü kesmeden sonuna kadar dinlemeyi öğrenir ve bu durumu alışkanlık haline getirir. Yani masal çocuğa iyi bir dinleyici olma özelliği kazandırır (Yemenici, 2019). Anlayabilmek için dinlemek ya da okumak şarttır. Masal dinlemek neredeyse tüm çocuklar için eğlenceli zevkli bir etkinliktir. Bu sırada çocuğa dinleme ile ilgili bazı kurallar da öğretilir. Bunlardan birkaçı dik oturması, konuşmacının sözünü kesmemesi, konuşmacıların ve diğer dinleyicilerin dikkatini dağıtmaması gibi kurallardır. Gerçekleştirilen masal dinleme etkinlikleriyle çocuğa iyi bir dinleme becerisini sahip olmak, dinlediğini anlama becerisini kazandırmak mümkündür. Öğretmen sınıf ortamında bir konuyu işlerken başarılı olmak için öncelikle öğrencileri dinlemeyi hazırlaması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin başarılı olabilmesi için seviyelerine uygun dinleyebilme süresi planlanmalı ve ona uygun kısa masal metinleri seçilmelidir (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Çocukların seviyelerine uygun masal metinleri seçilmezse çocuk dışarıdan her şeyi dinliyormuş gibi görünebilir. Ancak önemli

olan çocuğun görünüşte dinliyormuş gibi değil, zihni ile dinlemeyi sağlayıp öğretmektir (Casebeer, 1970).

Temizyürek, Şahbaz ve Gürel'e (2016) göre masallar dinleme becerisini geliştirmede son derece etkilidir. Masallar çocukların dikkatle, bıkmadan ve çeşitli sorularla aktif katılım göstererek dinlediği türlerin başında gelir. Kimi zaman ilgisini çeken bir masalı tekrar tekrar anlatılmak ister bu anlatım sırasında anlatıcı bir cümlesini farklı söylese çocuk hemen bunu fark eder ve hemen onu düzeltir, ilk duyduğu hali ile anlatılmasını ister. Yemenici (2019) masalların sadece dinleme eğitiminde değil aynı zamanda dinleme stratejilerinin, tür, yöntem ve tekniklerinin öğretiminde de kullanılması açısından elverişli olduğunu ifade etmektedir. Mesela empati kurarak dinlemede çocuk masalın içerisinde yer alan kahramanla özdeşim kurarak kahramanın dünyasını anlamayı çalışır. Katılımlı dinlemede ise çocuk çeşitli sorular sorarak sürece dâhil olmuş olur. Bunun yanında dinleme metni olarak masalların kullanılması çocukların söz varlığını zenginleştirir ve geliştirir. Bir metnin konusunu, ana fikrini, yardımcı fikrini bulmanın ilk şartı metni anlamaktır. Çocuklar dinledikleri masallar vasıtasıyla kolaydan zora doğru olmak şartıyla masalların sonunda verilmek istenen dersi tespit etmeye alıştırılmalıdır. Bu gibi dinleme ve okuma etkinlikleri için masal önemli kaynaktır (Yemenici, 2019). Dinleme becerisini anlama ile neticelendirmede öğrenci merkezli, öğrencinin aktif katılım gösterdiği uygulamalar, öğrencilerin daha çok dikkatini çekmekte ve isteklendirmektedir (Cheeseman ve Gapp, 2014).

İlkokula giden çocuk dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra okuma yazma becerileri de kazanır. Türkçe öğretim programının amaçlarına uygun bir şekilde okul öncesi dönemde dinleme konuşma okuma ve yazma becerileri ele alınması gerekmektedir. Bu becerilerin gelişimi için metinlerden yararlanır. Amaç doğrultusunda bu metinler büyük destekçimizdir. Bu yüzden ilköğretim Türkçe kaynaklarında da ortalama iki üç tane masal metninin bulunduğu görülür (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016). Masal metinleri ilk edinilen dinleme becerisinin gelişiminde ve kuralına uygun bir şekilde etkin dinleme becerisinin kalıcı olmasını sağlamaktadır. O yüzden masallar eğitim öğretim sürecinde 21. yüzyılın teknolojik araç gereçleriyle entegre edilerek çağın gerekliliğine uygun olarak çocuklarla yaparak yaşayarak etkinliklerle bir araya getirilmelidir. Çıblak'a (2008) göre masallar teknolojinin olumsuz uzantılarından korunup teknolojinin getirmiş olduğu imkânlarla bütünleştirilerek çocuklarla bir araya gelmesi sağlanmalıdır.

2.6.6. Masal ve Konuşma Becerisi

Duygu düşünce ve bilgilerin dil aracılığıyla aktarılmasına konuşma denir. İnsanların birbiriyle iletişimi ve etkileşiminin en önemli yolu konuşmadır. Aynı zamanda konuşma Türkçe öğretiminin temelini oluşturmaktadır. Dil becerilerinden olan okuma ve yazmanın çıkış noktasını yine konuşma oluşturmaktadır. Çocuğa anlatılan bir masal doğru ve anlamlı konuşmanın malzemesini oluşturur. Çünkü doğru ve düzgün bir şekilde konuşma ancak doğru örnekler vasıtasıyla kazanılır (Özdemir, 2004). Boratav (1958) “masallar çocuğa ana dilinin bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullandığını ilk öğretene, ona bu dilin türlü hünerlerini kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren geniş ölçüde ilk aşıl原因an unsurdur” (Derman, 2002) şeklinde ifade etmektedir. Çocuklar masalı dinlerken anlatıcının sözcükleri nasıl telaffuz ettiğini bunun yanında vurgu, tonlama, duraklama gibi unsurları da dikkat ederek kendi konuşmalarında uygularlar. Aynı zamanda çocuklar Türkçenin kullanım özelliklerini fark eder, kurallarını sezer, yeni ifade şekilleri edinir. Masal dinleyerek ya da okuyarak kelime dağarcığını zenginleştirir ve kendini sözlü olarak ifade ederken zorluk yaşamadan kelimeleri bir araya getirir (Yemenici, 2019). Sonuç olarak dilini özenle kullanacak, sevecek ve sahip çıkacak bireyler yetişecektir (Lüle-Mert, 2009).

Türkçenin yapı taşlarından olan anlatma becerisinin oluşumunda ve gelişmesinde çocuk edebiyatı türlerinin büyük katkısı vardır. Çocuklarda konuşma becerisi ilk olarak kelime ve kelime gruplarına dayanır. Bu yüzden çocuklar için hazırlanan metinler daha dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. “Hedef kitleye yönelik” ilkesi ile oluşturulan metinler çocuğun kelime dağarcığını arttırmada katkı sağlayacağı gibi bununla birlikte düşünce ve isteklerini ifade ederken konuşma becerisinin de gelişimini sağlayacaktır (Temizyürek, 2003).

Anlama ve anlatma becerilerini sahip olmada dinleme ve konuşma dil becerilerinin gelişmesinde masallardan faydalanılması gerekmektedir. Çünkü masal milli ve evrensel değerlerin kazanılmasında, dil ediniminde, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuryazarlık becerilerinin kazanılması için kullanılması gerekli olan bir öğretim materyalidir. Cehalet bilgi ile giderilir; estetikten zevk almak ise eğitimle gerçekleştirilir. Masallar, çocukları hem bilişsel hem de duyuşsal (estetik) yönden geliştirdiği düşünüldüğünde; onların eğitsel değeri de kendiliğinden meydana gelmektedir (Karatay, 2007). Gelecek nesilden umutlu olmak için hiç şüphesiz yetiştireceğimiz neslin sağlıklı

düşünen bir nesil olarak topluma kazandırmak ile mümkündür. Bu durumda sağlanan eğitimin iyi bir eğitim olması gerekmektedir. İyi bir eğitimde önemli bir yere sahip olan çocuk edebiyatı ürünlerinin anadil öğretiminde büyük bir katkısı vardır. Bu ürünlerin çocuğun görüp izlediklerini, dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlama ve anlatma gücü kazandırmalı, geliştirmeli ve düşünmelerini sağlamalıdır. Özetle çocuk edebiyatı adı altında yer alan eserler Türk dilini sevdirmeli, kurallarını sezdirmeli, Türkçeyi özenle kullanmayı yöneltmeli ve Türk kültürünün sözlü, yazılı edebi türlerini öğretmelidir (Temizyürek, 2003). “Masal veya hikâye söylemek, dinlemek kadar büyük bir ihtiyaçtır.” Evde ve okulda çocuklara anlatılan ya da anlatılan masal ve hikâyelerin çocuğun hem konuşma ihtiyacını karşılamalı hem de çocuğun varlığını hissetmesine imkân vermelidir (Kantarcioglu, 1991). Çocuk dinlediği masalı başkalarına anlatırken sade ve rahatça anlaşılır bir dil kullanmış olacaktır. Çocuk anlatımını gerçekleştirirken rol model aldığı kişinin anlatım düzenine uygun bir şekilde ifade edecek böylece kurgu olay ya da düşünceyi belirli bir düzenleme içerisinde yaparak planlama becerisi gelişecektir. Çocuk masal sayesinde kelime haznesini geliştirecek ve kelimeleri daha uygun yerlerde kullanmayı öğrenecektir. Bununla birlikte seviyesine uygun bir şekilde okunan ya da dinlenen atasözü, deyim ve mecazlı ifadeleri anlamaya başlayacaktır (Temizyürek, 2003). Masalarda tekerlemeler de bulunur. Bu tekerlemeler çocuğun dinlemeyi hazırlık aşamasında ve masalın ilginç dünyasına girmesinde kullanılır. Anlatıcının sesi, telaffuzu, jest mimikleri dinlemeyi canlı tutmaktadır. Aynı zamanda bu durum konuşma becerisinin gelişimini de imkân tanımaktadır. Masalarda bulunan ana kahraman, mekân ve olay unsurları, dinleyen kişinin zihninde olayların canlanması bakımından önemli öğelerdir (Biroğlu-Şahbaz, 2013).

Masalların çocukların temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerilerinin ediniminde ve geliştirilmesinde önemli bir yeri vardır. Çünkü masallar çocukların dikkatlerini aktif bir şekilde tutarak duydukları kelimeleri şemalarına yerleştirmelerine imkân tanır. Dikkati bölünmüş bir çocuk ifade edilen kelimeleri fark etmez ve şemalarına dâhil edemez. Bu yüzden masallar yeni kelime öğreniminde oldukça önemlidir. Yeni kelimeler öğrenen çocuk bu kelimeleri kullanmak isteyecek ve bu kelimeleri kullanan çocuk başarıya duygusuyla güdülenecektir. Bu duyguyu yaşayan her çocuk hem daha çok kelime öğrenmeye istekli olacak hem de anlatıcının ifade gücünü kendi yaşantısında deneyerek güzel konuşma becerisini geliştirecektir.

2.7. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Şimşek (2004), İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları adlı çalışmasında konuşma bozuklukları ve kusurları tespit edilmiş konuşma ve beyin ilişkisi üzerinde durulmuştur. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri açısından etkili ve güzel konuşmanın önemli olduğu ifade edilmiş ve bu beceriyi etkileyen faktörler ele alınmıştır. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaların nasıl yapılması gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Öğrenciler için yapılabilecek çalışmalar öneriler olarak sunulmuştur.

Zan (2005), Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçeleri ilköğretim okullarının 1. ve 2. Sınıflarına devam eden öğrencilerin konuşma bozuklukları açısından incelenmesi adlı çalışmasında; konuşma bozukluklarının sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş, okulöncesi eğitim durumu, ikinci dil durumu, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey ve kardeş sayıları değişkenlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Çalışma grubunu 7046 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 541'inde konuşma sorunu olduğu belirlenerek konuşma problemlerinin görülme yüzdesi % 7,7 olarak tespit edilmiştir. Konuşma bozukluklarından en fazla görüleni artikülasyon bozukluğu olduğu en az görüleni ise damak-dudak yarıklığı sorununun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma bozukluklarının türlerine göre sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun yanında konuşma sorununun cinsiyete, yaşa, sınıf düzeyine, okul öncesi eğitimine, ikinci dil durumuna, sosyo-ekonomik düzeye, anne ve baba eğitim durumuna, göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır.

Sargın (2006), İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi- Muğla İli Örneği adlı çalışmasında Muğla il merkezinde bulunan dokuz ilköğretim okulundan 144'ü kız, 63'ü erkek olmak üzere 207 öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde hem sınıflarda hem de genel olarak, konuşma sürelerinin 1-2 dakika arasında yığılma gösterdiği fark edilmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin konuşma sürelerinin, alt sınıflara göre, daha uzun olacağı düşülmesine rağmen, oranların birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında üretilen kelime sayılarının ve konuşma sürelerinin ortalamasının, cinsiyete göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Deniz (2007), ilköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine adlı çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki bir ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimi, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıklarını ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışma Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde bulunan görev yapan 750 öğrenci ve 150 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin, ikna beceri ve tekniklerini genel olarak iyi düzeyde uyguladıklarını belirtirken öğrenci görüşlerinin bunu desteklemediği sonucu tespit edilmiştir.

Kurt (2008), Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Gelişimine Etkisi adlı çalışmasında çocuk edebiyatı açısından uygun olduğu varsayılan metinler ve böyle bir varsayımdan uzak metinlerin dinleme becerisine olumlu ya da olumsuz etkisinin belirlenmesini hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki 11 ilköğretim okulunun 6.sınıfta öğrenim gören 408 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 207'si deney grubunda 201'i kontrol grubundadır. Eğitim çalışmaları iki hafta devam etmiştir. Daha sonra öğrencilerin dinleme becerilerindeki değişimi görebilmek için dinleme anlama soruları, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun deney sonrası son test toplam başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin dinleme puanı kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dinleme becerisinin okumadan daha iyi bir öğretim sağladığı ortaya çıkmıştır.

Orhun (2009), İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi adlı çalışmasında, tekerleme bulunan etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Konuşma konularının belirlenmesi amacıyla her öğrenciden konuşmak istedikleri konuların yazılması istenmiş, belirlenen konuların frekansları hesaplanmış ve konuşma konuları belirlenmiştir. Daha sonra hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinden hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşmalar kayıt altına alınmış “Konuşma Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine içinde tekerleme bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Bulgular sonucunda deney grubu öğrencilerinin

konuşma becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinden daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Arslan (2010), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği adlı çalışmasında Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin gelişmesini sağlayacak konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 70 Türkçe öğretmeni ve 213 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimi için önerilen etkinliklerin sonucunda, öğrencilerin programdaki kazanımları tam olarak edinemediğini düşünmektedirler. Sebep olarak kazanımların ve amaçların açık ve net anlaşıldığını fakat uygulamada problem olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında sınıfların kalabalık olması, etkinliklerin yapılmasını güçleştirmekte, bu durum konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Maden (2011), Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi adlı araştırmasında, drama tekniklerinden rol kartları ile geleneksel yöntemin konuşma becerisini kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemeye amaçlamıştır. Çalışma Trabzon ilindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında eğitim öğretim görmekte olan 54 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Konuşma becerisine ait toplanan veriler gözlem formuna göre, derse yönelik tutumlar ise tutum ölçeğine göre SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda rol kartlarının, konuşma becerisinin başarısında ve derse yönelik tutumda, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2013), İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi adlı çalışmasında çocuk edebiyatı ürünleriyle, dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan yöntem ve tekniklerin, ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine nasıl bir etkiye bulunduğunu tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma ön test ve son test ölçümlü, tek gruplu deneysel bir çalışma 12 hafta boyunca deneysel işlem olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları ön test ve son testte “Dinleme Becerisi Değerlendirme Formu” deneysel işlemlerde çocuk edebiyatı ürünleri ile dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli

yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkilerinin olduğuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve Doğan (2013), 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri adlı çalışmayı 98 öğrenci üzerinde incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin konuşmaları kaydedilmiş ve kayıt yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen verileri nicel ve nitel olarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda, öğrencilerin verilen 3 dakikalık süreyi dolduramadığı, ortalama puanlarının 100 üzerinden 38 olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında hazırlıksız konuşma sırasında öğrencilerin cümle kurmada sıkça hata yaptıkları, kelime bulmakta zorlandıkları, sık sık kelime ve cümle tekrarına düştükleri, ayrıca bir plan yapmadan konuştukları, ağırlıklı olarak olay anlatımlarına yer verdikleri görülmüştür. Bu sebeple hazırlıksız konuşma becerilerini yetersiz bulmuşlardır.

Yüceer (2014), Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma adlı çalışmada amaç birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları belirlemeyi amaç edinmiştir. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin ilk olarak hazırlıksız konuşma başarıları ölçülmüştür. Daha sonra öğrencilerle hazırlıksız konuşma başarısına etki edebilecek faktörlere dair bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın son aşamasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve buna etki edebilecek temel faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Emiroğlu (2015), Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti Ve İncelenmesi adlı makale çalışmasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken kullandığı toplam ve aynı zamanda farklı kelime sayısındaki artışı ile kademe artışı arasında düzensiz bir doğru orantı olduğunu tespit etmiştir. İlkokul ve lise kademelerinde farklı kelime kullanımını açısından kızların erkeklerin önüne geçtiği görülmüştür. Erkeklerin ise ortaokul ve üniversite kademelerinde kızların önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun-Çınar (2015), İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme adlı çalışmasında derslerin verimlilik durumlarını,

öğrencilerin konuşma eğitimine bakış açılarını, etkinlikleri ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları değerlendirmeyi hedeflemiştir. Örneklem Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda eğitim gören 6, 7, ve 8. Sınıf öğrencisi olan 1500 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 42 öğretmenden oluşmaktadır. Öğrencilerden anket öğretmenlerden görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda konuşma becerilerine ilişkin amaçlar, öğrencilerin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Konuşma becerilerine ilişkin amaçlar öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklar ortaya çıkmamaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha aktif olduğu görülmektedir. Görüşme formuna göre ise genel olarak 51 öğretmenimizin konuşma becerileri eğitimi konusunda yetersiz yetiştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ciğerci (2015), İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması adlı çalışmasında, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Nitel boyutta görüşme formu, gözlem formu ve araştırmacı ve öğrenci günlükleri yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise ön test, son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Burada deney grubunda sekiz hafta boyunca dijital hikâyelere dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise derslerde ekstra bir şey yapılmayıp normal seyrinde devam etmiştir. Derslerde etkinlikler öğretmen tarafından yaptırılmıştır ancak araştırmacı gözlem yapmak için derslere girmiştir. Nicel boyutta dinlediğini anlama testi ve dinlemeye yönelik tutum ölçeği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin her iki ölçümden aldıkları puanlar kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Gün (2018), 8. Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi adlı çalışmasında Türkçe dersinde konuşma becerisinin kazandırılması sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesi amacıyla yapılması gerekenleri tarama yöntemi yoluyla incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Aksaray ili Merkez ilçesindeki on ilköğretim okulundan 201 8. sınıf öğrencisi ve öğrencilerin dersine giren 21 Türkçe öğretmeni ile yapılmıştır. Veriler anket yoluyla toplanmış olup betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler konuşma eğitimine zaman ayıramamakta ve etkinlik geliştirmede yetersiz kaldıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ise konuşma eğitimini önem vermedikleri önem vermedikleri içinde bu beceriye yönelik çalışma yapmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Köse (2018), İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi adlı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın örneklemini Ankara merkezde bulunan ve gönüllük esasına göre seçilen 15 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri deneysel işlem öncesinde ve sonrasında “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama yönteminin kullanılması sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere, örnek bir çalışma olması açısından öğretmenlere ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara faydalı olacağı ortaya çıkmaktadır.

Kardaş (2018), Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması adlı çalışmasında öğrencilerin konuşma kaygılarını gidermeyi, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmeyi, Türkçe dersine olumlu tutum geliştirmede drama yönteminin etkisini incelemeyi ve drama uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun yanında anne-baba eğitim durumu, cinsiyet değişkeni, kitap okuma durumu, not ortalaması gibi faktörlerinde etkisini incelemiştir. Araştırma deney ve kontrol gruplarından oluşturmaktadır. Çalışma deney grubuyla 10 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik ön test-son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test-son test verileri arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte anne-baba eğitim durumu, cinsiyet değişkeni, not ortalaması gibi değişkenlerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda drama yönteminin konuşma becerisini geliştirmede önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemiyle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmalar daha çok dinleme ve konuşma dil becerilerinin tek tek çalışıldığı iki dil becerisinin bir arada olduğu çalışma sayısının yeterli olmadığını göstermektedir.

2.8. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Blackmer (1976), dinleme becerisi üzerine eleştirel bir literatür taraması yaptığı çalışmasında, dinleyicinin üzerine düşen görevler, dinleme ile okuma arasındaki benzerlikler, öğretmenin yapması gerekenler ve teknoloji ile dinleme becerisinin daha etkin hâle nasıl getirilebileceği üzerine çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre hikâye dinlemek, müzik dinlemek ve kasetlerde kayıtlı olan öğeleri dinlemek gibi yöntemlerin dinleme becerisinin gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Calderón, Lazarowitz ve Slavin (1998), kubaşık öğrenmenin dil becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ve öğrencilerin dil becerilerine karşı daha olumlu algılar geliştirdiklerini tespit etmiştir.

Espino (1999) araştırmasında, kubaşık öğrenme yöntemi uygulanan grubun konuşma becerisinin daha iyi olduğu bunun yanında topluluk önünde konuşurken daha rahat oldukları ve kendilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca akranları tarafından desteklendiğinde dil becerilerini daha iyi kullandıkları ve güven geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Mokhtar, Halim ve Kamarulzaman' ın (2011), öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede hikâye anlatımının etkilerini inceledikleri çalışmada, öğrencilere hikâye anlatımı etkinlikleri ile özgüvenlerinin, dil ve anlatım becerilerinin, sözel olmayan ifadeleri kullanma bunun yanında iletişim becerilerinin gelişiminde büyük katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dewi, Kultsum, Armadi (2017), öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede iletişimsel oyunları kullanma adlı çalışmasında iletişimsel oyunların konuşma becerisinin öğretimi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini Endonezya' da bulunan Jakarta'daki ortaokul öğrencileri ve öğretmenleridir. Çalışmanın verileri test, anket, gözlem ve görüşme yaparak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, iletişimsel oyunların öğrencilerin konuşma becerilerindeki akıcılığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemiyle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya

rastlanılmamıştır. Dil becerileri ile yapılan çalışmalarının sayısının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

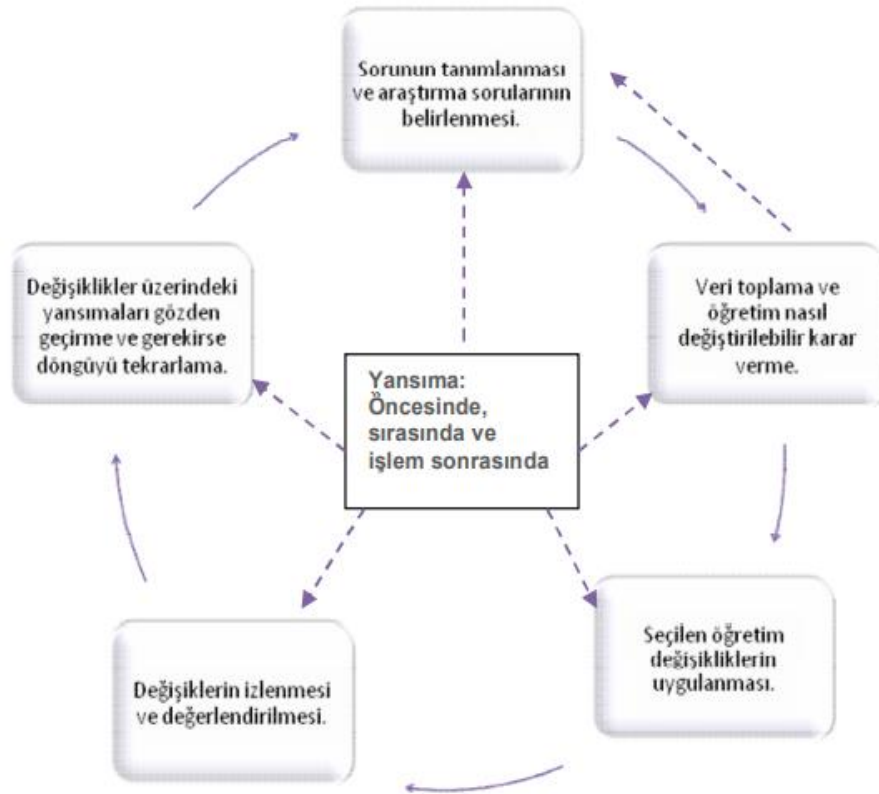
Araştırmanın amacına ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması yönteminin kullanılmasının temel nedeni beceri geliştirmeye uygun süreçsel öğrenmeyi destekleyen ve aynı zamanda öğretmen araştırması olarak kabul edilmesidir. Bu nedenle dil becerilerinin geliştirilmesi sadece bir yöntemin denenmesiyle gerçekleşmeyecektir. Dil becerileri anlık olarak değil süreç içerisinde geliştirilen becerilerdir ve süreçte iyi bir şekilde kontrol edilmesi gerekir. Uygulanacak olan yöntemlerin dil becerileri üzerinde etkili olup olmadığını kontrol edip eğer etkili olmadıysa yöntemi geliştirerek tekrar öğrencilerle çalışma yapılması gerektiği için eylem araştırması kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2016) göre eylem araştırması geliştirilmesi gereken mevcut durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırmasını mevcut durumu iyileştirme ve geliştirmeye odaklı olarak ifade etmektedirler. Greenwood (2015) eylem araştırmasını, belirli hedeflere sahip bir dizi uygulama olarak dile getirmektedir. Baker ve Logan'a (2006) göre eylem araştırması, bir problem ya da uygulamaları sosyal süreçler ile geliştirmektir. Bunun yanında Johnson (2014) eylem araştırmasını, gerçek ortamda öğretimin niteliğini anlama ve niteliğini geliştirmeye yönelik bir süreç olarak; önceden tasarlanmış, düzenlenmiş ve ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türü olarak ifade etmektedir.

Bassey'in (1998) eylem araştırması ile ilgili açıklamalarını dikkate alarak Paisey ve Paisey (2005) eğitim-öğretim için beş aşamadan oluşan bir eylem araştırması modeli önerisinde bulunmuşlardır.

1. Sorunun tanımlanması ve araştırma sorularının belirlenmesi.
2. Veri toplama ve öğretim nasıl değiştirilebilir karar verme.
3. Seçilen öğretim değişikliklerin uygulanması.
4. Değişiklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi.
5. Değişiklikler üzerindeki yansımaları gözden geçirme ve gerekirse döngüyü tekrarlama (Sidekli, 2010b).

Eylem araştırmasıyla ilgili tanımlar ve eylem araştırmasının basamakları konusundaki bilgilere esas olarak "Eylem Araştırması Döngüsü" şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Eylem Araştırması Döngüsü



Not. Sidekli, S. (2010b). Eylem Araştırması Döngüsü. <https://tez.yok.gov.tr> adresinden alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 öğretim yılı içerisinde Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Menteşe ilçesindeki özel bir okulda eğitim öğretim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulması ölçüt örnekleme odaklıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu örnekleme yönteminin esas anlayışı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Sidekli, 2010a).

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. İlkokul 3.sınıf öğrencisi olması,
2. Konuşma becerisine yönelik hatalarının olması,
3. Dinleme becerisinde sorunlar olması,
4. Zihinsel ve fiziksel gelişim yönüyle sorunlarının olmaması ve
5. Yapılacak uygulamalara gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri alanlarına yönelik araştırmaya katılacak olan öğrenciler belirlenen bu ölçütler doğrultusunda ve ilgili sınıf öğretmenleri ile ortak karar verilmiştir. 3A sınıfından 10 öğrenci ve 3B sınıfından 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerden çalışmaya gönüllü katılım gösterecek kişilerin velileri bilgilendirilmiş ve ilgili izin formları doldurtulmuştur. Çalışmaya gönüllü katılacak öğrenci sayısı toplamda 16 kişidir. Her öğrenciye ait belirli gün ve saat belirlenmiştir. Belirlenen zaman diliminde her öğrenci için “Tilki ve Leylek” masalı anlatılmış olup masal ile ilgili uzman görüşleri alınarak hazırlanan dinleme testi soruları cevaplandırılmıştır. Her öğrenciye yapılan bu uygulama görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri seviyelerini belirleyebilmek için uzman görüşleri alınarak belirlenen hikâye unsurları ile 15 dakika boyunca hikâyeler kurgulayıp konuşmaları istenmiştir. Her

öğrenciye yapılan bu uygulama görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilme sonucunda 9 öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir. Çalışma grubuna seçilen öğrenciler Muğla İli Menteşe İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan özel bir ilköğretim okulundandır. Bu öğrencilerden 2 tanesi 3/A şubesinde, 7 tanesi de 3/B şubesinde. Gönüllü katılmak isteyen diğer 7 öğrenci ise nitel araştırmanın doğasına uygun olarak araştırma sürecine dâhil edilmiştir. Ancak dinleme ve konuşma becerilerinde bir sorun saptanmadığı için verileri analiz edilmemiştir.

Gerçekleştirilen çevrim içi etkinliklerde 3A sınıfı öğrencilerinin çok fazla devamsızlık yaptığı görülmüştür. Katılım sayısı az olduğu için etkinlik esnasında süre sorunu yaşanmamıştır. Bu sebeple çalışmaya katılım gösteren öğrenciler tek grup olarak etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. 3B sınıfı öğrencilerinin devamsızlık sorunu yaşanmadığı için uygulamaların verimliliği açısından grup kendi içerisinde ikiye bölünmüştür. Grup isimleri 3B1 ve 3B2 şeklinde isimlendirilmiştir.

Asıl çalışmada denek olarak katılım gösteren 9 öğrenciden 4 kişi süreç içerisinde etkinliklere düzenli katılım göstermemiştir. Bu sebeple etkinliklere düzenli katılım gösteren 5 öğrencinin verileri analiz edilmiştir. Analizleri gerçekleştirilen öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim	Anne Meslek	Baba Eğitim	Baba Meslek
Ö1	Kız	9	3/A	Tek çocuk	Anne sağ değil	-	Lisans	Mühendis
Ö2	Kız	9	3/B	1	-	Eczanede çalışıyor.	-	Güvenlik görevlisi
Ö3	Kız	9	3/B	1	Lisans	Özel eğitim öğretmeni	Lisans	Sınıf öğretmeni
Ö4	Erkek	9	3/B	1	Lisans	Öğretim görevlisi	Lisans	Öğretim görevlisi
Ö5	Erkek	9	3/B	1	Lisans	Ev hanımı	Lisans	Kamu kurumunda idareci

Ö1

Ö1'in sınıf öğretmeni bir kez değişmiştir. Evin tek çocuğudur. Ö1 7 yaşında annesini kaybettikten sonra anneannesi ve dedesi ile birlikte yaşamaya başlamıştır. Babası ile görüşmemektedir. Anneannesi ve dedesi emekli öğretmendir. Tüm ilgileri Ö1'dedir. Ö1'in özgüveni yüksek başarılı olmasını çok istemektedirler. Hayat planlarını hep Ö1 üzerine yapmaktadırlar. Ancak Ö1 ile aralarında kuşak çatışması yaşanmaktadır. Bazı zamanlarda aralarındaki sorunlar büyümekte ve Ö1'in inatçı yapısı ortaya çıkmaktadır. Ö1 dikkatini toplamakta zorlanan bir çocuktur. Bu yüzden dinleme ve konuşma becerileri diğer öğrencilere göre alt seviyededir. Bu durumda Ö1'in akademik olarak sınıfın son sıralarında yer almasını sebep olmaktadır.

Ö2

Ö2'nin sınıf öğretmeni bir kez değişmiştir. Kardeşi vardır. Anne Ö2'nin eğitimine önem vermekte destek sağlamaktadır. Ancak annesi evde kitap okumamasından sürekli şikâyetçidir. Bu durum derslerine de yansımaktadır. Sınıf seviyesinin üzerinde bir başarı göstermemektedir.

Ö3

Ö3'un sınıf öğretmeni değişmemiştir. Ders çalışmayı seven bir öğrencidir. Gayretlidir. Ancak sınıf başarısı beklenen düzeyde değildir. Ö3'un derslerine babası ve annesi ilgilidir. Kitap okumayı çok seven bir öğrencidir.

Ö4

Ö4'in sınıf öğretmeni değişmemiştir. Derslerine ilgilidir. Sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Başarısı sınıf seviyesinin üzerindedir ancak kimi zaman dikkat dağınıklığı problemi yaşamaktadır. Ö7'nin derslerine annesi ve babası ilgilidir. Ö7 kitap okumayı seven bir öğrencidir.

Ö5

Ö5'in sınıf öğretmeni değişmemiştir. Derslerine gereken önemi verir. Başarısı sınıf seviyesinin üzerindedir ancak konuşma problemi yaşayan bir öğrencidir. Heyecanlandığında ve bazı durumlarda sürekli hece ve kelime tekrarları yapmaktadır.

Ö5'in dersleriyle annesi ve babası ilgilenmektedir. Ö5 kitap okumayı seven bir öğrencidir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Hizmet Yılı
E	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Eğitimi	Sınıf Eğitimi	5
N	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Yok	Yok	13

3.3. Araştırma Ortamı

Araştırmanın yapılabilmesi için araştırma konusuna ait teknolojik materyallerden yararlanarak öğrencilerin yaşam alanı olan odalarında uygun çalışma ortamı sağlanmıştır.

Çalışma ortamının sağlanmasında veliler ile her zaman iletişim halinde olup gerekli programın (zoom) açılması sağlanmıştır. Aynı zamanda ekran karşısında çocukların dikkatini dağıtabilecek unsurlar kaldırılmıştır.

Küçük yaş grubu öğrencilerin etkinlik saatini unutma durumlarına karşılık etkinlik gününden bir gün önce ailelere ders günü ve saati telefon aracılığı ile haber edilmiştir. Çalışma ortamının odağı bilgisayar ekranı olması araştırma sürecini ve sonucunu olumlu yönde etkilemiştir. Çünkü yaşanan salgın sürecinde öğrenciler bu tür etkinliklerden uzakta kalmış ve öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde genelde ekran karşısında öğretmenin söylediklerini dinleyen pasif konumda yer edinmişti. Çevrim içi masal anlatıcılığı ile öğrenciler aktif katılım sağlayıp hem eğlenip hem de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmanın verimliliğini tespit edebilmek için "Öğretmen ve Veli Görüşme Formları" kullanılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla,

Türkçe Öğretim programında yer alan dinlediğini anlama kazanımları doğrultusunda, “Dinlemeyi Anlama Başarı Testi” geliştirilmiştir. Öğrencilerin Konuşma becerilerini ölçmek amacıyla; “Hazırlıksız Konuşma Başarısı Formu” geliştirilmiştir. Tüm araçlar aşağıda alt başlık olarak açıklanmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Öğrencilerle gerçekleştirilen her etkinlik sonrasında öğrencilerin süreçte yaşadığı her bir ayrıntı araştırmacı günlüğüne detaylı bir şekilde not edilmiştir. Not edilme süreci yapılanların unutulmaması adına her çevrim içi ders sonrasında hemen yazılmıştır. Çevrim içi ders süreci bittiğinde 36 sayfa araştırmacı günlüğü elde edilmiştir. Araştırma günlüğü her öğrencinin hangi derste neler yaptığını, anlattıkları masallarla nasıl gelişim sağladıklarını ve değerlendirme sürecinde verimli bilgiler sağlayarak araştırmanın detaylı bir şekilde analiz edilmesini sağlamıştır. Verilerin toplanması/ işlem yolu başlığı adı altında yapılan çevrim içi derslerin günlükleri ayrıntılı bir şekilde tarihleriyle birlikte yer verilmiştir.

Öğretmen Görüşme Formu:

Çalışmada öğretmenlerin görüşünü almak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formu uygulanan çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemiyle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde ne gibi değişiklikler olduğuna dair birinci kaynaktan bilgi almak amacıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu maddeler oluşturulurken araştırmanın amacı dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Cevaplayan kişinin anlayabileceği türden maddelere yer verilmiştir. Cevaplama süresini uzatan maddelerden kaçınılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken oluşturulan açık uçlu maddeler alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alınan geri dönüşlere göre 6 açık uçlu maddenin kullanılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Birinci madde öğrencinin ne zamandan beri aynı öğretmende eğitim gördüğünü tespit etmek için, ikinci ve üçüncü maddeler dinleme becerisi ile ilgili, dördüncü ve beşinci maddeler konuşma becerisi ile ilgili altıncı madde ise hem dinleme hem de konuşma becerisine içine alan bir maddedir.

Görüşme formunda yer alan maddelerin amaçları şu şekildedir: Birinci madde de öğretmene örnekleme yer alan öğrencinin “Kaçınıcı sınıftan itibaren öğrenciniz?” maddesi sorulmuştur. Bu madde de amaç öğretmenin öğrencisini ne kadar iyi tanıyıp tanımadığını kanıtlamak amacıyla sorulmuştur. Çünkü sınıfına yeni gelen bir öğrencinin dinleme ve konuşma becerisini hâkim olmak öğretmen açısından oldukça zor. İkinci

maddede yer alan “Çalışma öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?” maddesi öğrencinin derslerde dinleme ile ilgili yaptığı hataları ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Üçüncü madde de yer alan “Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?” maddesi yapılan uygulamanın öğrencinin dinleme becerisini hangi yönde etkilediğini bilmek amacıyla sorulmuştur. Dördüncü madde de yer alan “Çalışma öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdir?” maddesi öğrencinin derslerde konuşma ile ilgili yaptığı hataları ortaya çıkarmak amacıyla sorulmuştur. Beşinci madde de yer alan “Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?” maddesi yapılan uygulamanın öğrencinin konuşma becerisini hangi yönde etkilediğini bilmek amacıyla sorulmuştur. Altıncı madde de yer alan “Etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencinin Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?” maddesi öğrencinin hem dinleme hem de konuşma becerisindeki gelişiminin Türkçe dersine yansımaları öğrenmek için bu maddeye ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmen görüşme formu (Ek 2) verilmiştir.

Veli Görüşme Formu:

Çalışmada öğretmen öğrenci ve veli üç sacayağı oluşturulmuş ve velilerde yapılan çalışmalara dâhil edilmiştir. Bu yüzden araştırmacı tarafından “Veli Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Veli görüşme formu uygulanan çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemiyle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde ne gibi değişiklikler olduğuna dair ailelerden bilgi almak amacıyla oluşturulmuştur. Açık uçlu maddeler oluşturulurken araştırmanın amacı dışına çıkılmamaya özen gösterilmiş ve maddelerin öz olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken oluşturulan açık uçlu maddeler alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alınan geri dönüşlere göre 4 açık uçlu maddenin kullanılması gerektiği kararlaştırılmıştır. Birinci madde öğrencinin dinleme becerisi ile ilgili, ikinci madde konuşma becerisi ile ilgili üçüncü madde öğrencide değişiklik gösteren gelişimler ve dördüncü madde de ise öğrenciler pandemi döneminde çevrim içi derslere katıldıkları için bu derslerdeki gelişimlerinin hangi yönde etkilendiğini belirlemek için bu dört maddeye yer verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan maddelerin amaçları şu şekildedir: Birinci madde de “Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” maddesi sorulmuştur. Bu madde de amaç öğrencinin dinleme becerisinin olumlu ya da olumsuz yönde mi? İlerlediğine dair bilgi almak için sorulmuştur. İkinci maddede yer alan “Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma

becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” maddesi öğrencinin konuşma becerisinin gelişip gelişmediğine dair bilgi almak için sorulmuştur. Üçüncü madde de yer alan “Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler nelerdir?” maddesi yapılan uygulamanın öğrencide ne gibi değişimlere sebep olduğunu öğrenbilmek için sorulmuştur. Dördüncü madde de yer alan “Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?” maddesi öğrencinin pandemi döneminde ekran karşısındaki derslerinde nasıl katkı sağladığını ya da sağlayamadığını öğrenbilmek için bunun yanında çalışmanın verimliliği konusunda dönüt alabilmek için amacıyla sorulmuştur. Veli görüşme formu (Ek 1) verilmiştir.

Dinleme Becerisi Testi:

Dinleme becerisi testinin oluşturulması için ilk olarak araştırmacı tarafından 3. Sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun masallar incelenmiştir. İncelenen masallar sonucunda masalların seçimi gerçekleştirilmiştir. Seçilen masallar ile ilgili sorular oluşturulmuş oluşturulan soruların temeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 3.sınıf dinleme becerileri kazanımlarına dayanmaktadır. Soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Programda yer alan dinleme becerilerine yönelik olarak hazırlanmış olan sorular, alan uzmanı tarafından değerlendirilerek son şekli verilmiştir.

Dinleme becerisi testlerindeki maddelerin puanlanmasında, hangi maddenin kaç puan değerinde olduğuna dair bir yönerge hazırlanmıştır. Soruların değerlendirilmesine yönelik yönergenin hazırlanmasında, Sidekli (2010b) okuduğunu anlama düzeyleri ve puanlama ölçütünden yararlanılmıştır. Bu ölçütün temeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 3.sınıf dinleme becerileri kazanımları doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Dinlemeyi anlama başarı testinin uzmanların vermiş olduğu puanlara göre güvenilirliği Tablo 7 verilmiştir.

Tablo 7. Uzman Puanlarının Güvenirliği

N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
5	0.804	0.751

Dinlemeyi anlama başarı testi;

Öğrencilere sorulan sorular 3 düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler de kendi içinde üç farklı şekilde değerlendirilmiştir.

- Düzey 1 sorularında; öğrencilerin cevap verme durumlarına göre en az 1 en fazla 3 puan,
- Düzey 2 sorularında; en az 1 en fazla 5 puan
- Düzey 3 sorularında; en az 1 en fazla 7 puan verilmiştir.
- Sorulara doğru cevap verilmemiş ya da hiç cevap verilmemişse o soru için öğrenciye sıfır (0) puan verilmiştir. Düzeylere ilişkin bilgiler tablo 8’de gösterilmiştir (Sidekli, 2010b).

Tablo 8. *Dinleme Becerisi Düzeyleri ve Puanlama Ölçütleri*

Düzey 1		
Tekrar Anlatır		
A	B	C
Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına birkaç hatayla yalnızca dinlediği metin içinde olanlarla sınırlı cevaplar verdi.	Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına doğru cevaplar verdi. Metnin kurgusu, karakteri ve önemli detayları hakkında kısmen bilgiler verdi.	Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim sorularına kendi ifadeleriyle doğru cevaplar verdi. Metinde geçen önemli olayların çoğunu tekrar anlattı.
Düzey 2		
İlişkileri Görür (Sebepler Sonuç)		
A	B	C
Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına kendi ifadeleriyle doğru cevaplar verdi. Metinde geçen önemli olayların çoğunu tekrar anlattı. Önemli olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kuramıyor.	Metinde geçen bazı olaylarla ilgili sebep-sonuç ilişkisini doğru olarak kurdu.	Metinde geçen olayların sebep-sonuç ilişkisini kurdu. Metinde içerisindeki önemli benzerlikler arasında karşılaştırma yaptı ve metni doğru olarak özetledi. Okuduğu metne uygun başlık buldu.
Düzey 3		
Sonuç Çıkarır ve Gerçek Yaşamla Bağlantı Kurar		
A	B	C
Dinlediği metin ile kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermeye çalıştı. Dinlediği metnin kahramanlarını değiştirerek farklı örnekler verdi.	Dinlediği metin ile ilgili kendi yaşantısından örnekler verdi. Dinlediği metnin konusunu, ana fikrini kısmen söyleyebildi.	Dinlediği metnin konusunu ve ana fikrini doğru olarak söyledi. Metnin konusuyla ilgili kendi yaşantısından doğru örnekler verdi.

Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu:

Araştırmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini belirlemek için hazırlıksız konuşma değerlendirme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde öncelikli olarak alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Bunun yanında Türkçe Dersi Öğretim programındaki hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma becerisine yönelik kazanımlar incelendi ve bu kazanımlar doğrultusunda hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan 3 alt başlık ve 35 madde için dört konu alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 4 alt başlık oluşturulmuştur. Oluşturulan başlıklar; Fiziksel durum, duygusal durum, temel durum, akıcılık durumu şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmalara göre yazılan 35 madde ise 30 maddeye indirgenmiştir. Ayrıca soldan sağa doğru: Hiç gözlemlenmedi (1), Gözlenmedi (2), Kısmen Gözlendi (3), Gözlendi (4), Tamamen Gözlendi (5) şeklinde yer değiştirilmiştir. Uzmanların belirtmiş olduğu 6 madde için ise gözlenecek olan davranışı açıklayıcı cümleler yazdırılmıştır.

Fiziksel Durum alt başlığında yer alan 3 maddenin duygular ile ilgili olduğu ifade edilmiş bu yüzden duygular alt başlığı oluşturulmuştur. “Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor, konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor, konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor.” şeklinde ifade edilen maddeler duygular alt başlığının altına eklenmiştir.

Akıcılık Durumu alt başlığında yer alan “Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor” ifadesi metnin konusu ile ilgili olduğu ifade edilmiş bu yüzden temel durum alt başlığı altına yazılarak yer değiştirilmiştir.

Temel Durum başlığı altında yer alan “Cümle içerisinde anlamca çelişen ifadeleri bir arada kullanıyor” ifadesinin ve “Eş anlamlı kelimeleri bir arada kullanıyor” ifadesinin gözlenmesi zor bir madde olduğu için çıkarılmıştır. “Konuşma sırasında ulama yapıyor” maddesi konuşma gerçekleştirilirken genelde ulama yapıldığı ve bu durum konuşmanın anlaşılabilirliğini, akıcılığını etkilemediği dile getirildiği için çıkarılmıştır. “Konuşma esnasında kelimelerde bulunan harfleri doğru telaffuz edemiyor” ifadesi “Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor” maddesi ile aynı görevi üstlendiği için çıkarılmıştır.

Akıcılık Durumu alt başlığında yer alan “Doğal bir anlatım gerçekleştiriyor” ifadesi anlaşılır olmadığı için çıkarılmıştır.

Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme formu uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen form tekrar alan uzmanına gönderilmiştir. 2. Alt başlık olan Duygusal Durum kategorisine üç madde daha eklenmiştir. Bunlar; Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (utanma gibi durumlar yaşıyor). Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor. Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor. Maddeleri eklenerek toplam 33 madde oluşturulmuştur. 3. Alt başlık olan “Temel Durum” İçerik Durumu olarak değiştirilmiştir. Alan uzmanları tarafından yapılan son incelemeler sonucunda formda tutarsız, anlaşılmayan ifadeler bulunmadığı görülmüş ve formda başka değişiklik yapılmamıştır. Daha sonrasında öğrencilerin konuşmalarının değerlendirilmesi için belirlenen dereceli puanlama anahtarına göre 3 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirmede görüş birliği ve görüş ayrılığı dikkate alınmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen içsel tutarlılık olarak adlandırılan formül ile hesaplama yapılmıştır. Güvenirlilik katsayısı = $\frac{\text{üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı}}{\text{üzerinde görüş birliği sağlanan terim sayısı} + \text{üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısı}} \times 100$ formülü kullanılmıştır. Görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Patton, 2002; Baltacı, 2017). Araştırmada Ö1 öğrencisi için; uygulama öncesinde % 81.8 uygulama sırasında % 87.8 uygulama sonrasında % 90.9 bulunmuştur. Ö2 öğrencisi için uygulama öncesinde % 84.8 uygulama sırasında %93.9 uygulama sonrasında %93.9 bulunmuştur. Ö3 öğrencisi için uygulama öncesinde % 87.8 uygulama sırasında %90.9 uygulama sonrasında % 81.8 bulunmuştur. Ö4 öğrencisi için uygulama öncesinde % 81.8 uygulama sırasında % 93.9 uygulama sonrasında % 84.8 bulunmuştur. Ö5 öğrencisi için uygulama öncesinde % 96.9 uygulama sırasında % 93.9 uygulama sonrasında %90.9 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında kodlamaların güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Geliştirilen formun genel özellikleri şu şekildedir:

4 alt başlıktan ve toplam 33 maddeden oluşmaktadır.

Formda 5 dereceli puanlama anahtarı bulunmaktadır. En düşük 1 puan en yüksek 5 puan alınmaktadır.

Öğrencilerin konuşma becerisinden alacağı puan; en düşük 33 en yüksek 165 puan olarak belirlenmiştir.

Bir öğrencinin konuşma becerisi ortalamalar üzerinden kıyaslanmaktadır;

- 1,00-1,80 puan ortalaması arası “çok düşük düzey”
- 1,81-2,60 puan ortalaması arası “düşük düzey”
- 2,61-3,40 puan ortalaması arası “geliştirilebilir düzey”
- 3,41-4,20 puan ortalaması arası “orta düzey”
- 4,21-5,00 puan ortalaması arası “ileri düzey” olarak belirlenmiştir.

Hazırlıksız konuşma değerlendirme formu (Ek 3) verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini belirlemek amacıyla öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarına yönelik görüntülü video kayıtları alınmış ve dinleme becerilerini değerlendirmek için dinleme testi uygulanmıştır. Video kayıt ve testlerin ham verilerin ön değerlendirmelerin yapılması için ilgili alanda bilimsel araştırmalar yapmış olan 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumları belirlenmiştir. Öğrencilerin konuşma hataları varsa konuşma hataları ve nedenleri tespit edilmiştir. Bunun yanında dinleme becerisini olumsuz etkileyen nedenler de tespit edilerek var olan duruma göre eylem planı tasarlanmıştır. Tasarlanan eylem planı doğrultusunda araştırma süreci içerisinde uygulanacak olan çevrim içi etkinlikler tasarlanmıştır. Bu etkinliklerin etkililiğinin tespit edilebilmesi için ara değerlendirme yapılmıştır. Daha sonrasında 10. haftadan itibaren öğrenciler masal anlatıcılığı yapmıştır. Bunun için her hafta pazartesi günü öğrencilerin velileri ile iletişime geçilmiş ve öğrencilerin masallarını belirlemesi istenmiştir. Öğrencilerin belirlemiş oldukları masalları perşembe gününe kadar hazırlanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Masalları perşembe günü ailelerine anlatmaları ve anlatım esnasında ailelerinin de kamera kaydını alarak araştırmacıya iletmeleri söylenmiştir. Son olarak her öğrenci masalı ile ilgili sorular hazırlayarak ders sürecinde arkadaşlarına sormaları gerektiği belirtilmiştir. Bu hazırlık süreci araştırma boyunca her hafta devam etmiştir. Araştırmanın son aşamasında son değerlendirme yapılarak araştırma sonlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan eylem planı ve içeriği aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Eylem Planı

10 Mart-25 Mart Ön Değerlendirme Haftası			
Tarih	Anlatılan Masalın Adı	Uygulama	Süre
1. Ders 27/03/2021	-	Öğrencilere bir görsel verilir ve görsel okuma yaparak hikâye oluşturmaları istenir.	40+40 dk
2. Ders 28/03/2021	-	Öğrencilere “Sihirli Sandık” başlığı verilir ve bu başlıkla ilgili hikâye yazmaları istenir ve görsel çizdirilir.	40+40 dk
3. Ders 03/04/2021	Akıllı Evlat (Tezel, 2014)	Masal anlatılır yarıda kesilir ve tahmin etme stratejisi uygulanır. Dersin sonuç aşamasında sorular yazdırılarak cevaplatılır.	40+40 dk
4. Ders 04/04/2021	-	Öğrencilere teknoloji yararlı mı zararlı mı konusu verilir ve bu konu üzerinden münazara etkinliği gerçekleştirilir.	40+40 dk
5. Ders 10/04/2021	İyi Yürekli Eşek (La Fontaine)	Resim çizdirilir. Bilmece oluşturulur.	40+40 dk
6. Ders 11/04/2021	-	Öğrencilere beş gün öncesinden bir konu verilir. Bu konuyu araştırmaları istenip etkinlik saatinde de her öğrenci haber spikeri rolünde araştırmalarını sunar.	40+40 dk
7. Ders 17/04/2021	Uyumak İstemeyen Zürafa Masalı (Akal, 2012)	Araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır.	40+40 dk
8. Ders 18/04/2021	Ayağına Diken Batan Serçe (Boratav, 1969).	Araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır.	40+40 dk
18 Nisan- 24 Nisan Ara Değerlendirme Haftası			
9. Ders 25/04/2021	Gezgin Su Damlası Macera Peşinde Yücel-Dinç, F. (2019)	Derse alanında uzman bir masal terapisti davet edilecek ve öğrencilerle birlikte masal dinlenip soru cevap etkinliği yapılacak ve masallar üzerine konuşmalar gerçekleştirilecek.	40+40 dk
10. Ders 01/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.	
11. Ders 02/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.	

Tablo 9. Araştırmada Kullanılan Eylem Planı – Devamı

12. Ders 08/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
13. Ders 09/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
14. Ders 15/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
15. Ders 16/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
16. Ders 22/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
17. Ders 23/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
18. Ders 29/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.
19. Ders 30/05/2021	Öğrenciler hafta içi öğrendikleri ve video çekip araştırmacıya ilettikleri masalları, etkinlik sırasında kuradan çıkan öğrenci öğrenmiş olduğu masalı arkadaşlarını anlatır. Masalın ardından araştırmacı ile birlikte Hikâye Robotu yöntemi kullanılarak etkinlik yapılır. Öğrenciler ve araştırmacı anlatılan masal ile ilgili birbirlerine farklı sorular sorabilirler.	Her grup için 40 dk olarak belirlenmiştir.

2 Haziran-5 Haziran Son Değerlendirme Haftası

Araştırmada Kullanılan Eylem Planının İçeriği;

Dinleme becerisine yönelik ön değerlendirmede kullanılan “Tilki ile Leylek” adlı masal (Ek 4) verilmiştir. Masal ile ilgili dinlediğini anlama soruları (Ek 5) verilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini analiz edebilmek için verilen hikâye unsurları;

Zaman: İlkbahar mevsimi

Mekân: Orman

Konu: İlkbahar mevsiminde doğada oluşan değişim

Ana kahraman: Aslı.

1. Ders (27/03/2021)

Öğrencilere aşağıda yer alan görsel gösterilir ve görsel okuma yaparak hikâye oluşturmaları istenir. Herkes hikâyesini oluşturduktan sonra arkadaşlarına anlatır.

Şekil 7. Gezegenler Görseli



Not. <https://www.birmasal.com/> adresinden alınmıştır.

2. Ders (28/03/2021)

Öğrencilere “Sihirli Sandık” başlığı verilir ve bu başlıkla ilgili hikâye oluşturmaları istenir. Oluşturulan hikâyeler sınıfla paylaşılır. Ve her öğrenci bir arkadaşını seçer ve onun anlatmış olduğu hikâyeye ait bir görsel oluşturup bu görseli sınıfla paylaşır. Bu etkinliği tüm öğrenciler yapar.

3. Ders (03/04/2021)

Dersin giriş aşamasında;

Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için yazılan tekerleme söylenerek masala başlanır.

“Evvel zaman içinde kalbur saman içinde ben annemin beşiğini tıngır mıngır salları iken babam beşikten bana el salları iken ben ellerimde balonlarla gezinirken eeee sizler de benden rengârenk balonlar istemişken Seçil öğretmen buradayken herkese renkli balonlar vermiş iken...”

Bu renkli balonlar bizleri masal diyarlarına götürürken gözlerimizi kapayalım, unutmayalım ki; Seçil öğretmene kulak verelim dikkat kesilelim masal boyunca öğretmenimiz gözlerinizi açın demeden hiç açmayalım Şimdi hep birlikte masala geçelim. Masal başlıyor.”

Şeklinde giriş yapılarak öğrencilerin dikkati çekilir.

Dersin gelişme aşamasında;

Masal yarısına kadar anlatılır, sonrasında çocuklardan masalın devamı tahmin ettirilir.

Her çocuk tahmin ettikten sonra masalın geri kalan kısmı anlatılır. Anlatılan “Akıllı Evlat” masalı (Ek 6) verilmiştir. Dersin sonuç aşamasında masal ile ilgili sorular (Ek 7) verilmiştir.

4.Ders (04/04/2021)

Öğrencilere teknoloji yararlı mı zararlı mı? Konusu verilir ve bu konu üzerinden münazara etkinliği yapılır.

5. Ders (10/04/2021)

Dersin giriş aşamasında;

Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için masalın döşeme bölümünde yazmış olduğum tekerleme söylenerek masala başlanır.

“Hüüüüü hüüüüü rüzgâr esiyor, gökyüzüne baksana balon geliyor. Seçil öğretmen her balona bindi. Çünkü masal yolculuğu şimdi başlıyor. Haydi, gökyüzünden bir balon seç sen de masala ortak ol, haydi gökyüzüne bak sen de bir balon seçsene.” Döşeme bölümüyle öğrencilerin dikkatleri çekilir.

Dersin gelişme bölümünde;

Masal anlatılmadan önce, öğrencilere anlatılacak masalın başlığı söylenir ve başlıktan yola çıkarak resim çizecekleri söylenir. Sonrasında öğretmen masalı anlatır ve öğrencilere belli bir süre verir. Öğrenciler bu süre zarfında anlatılan masala yönelik kendi resimlerini çizerler. Her öğrenci resmini tamamladığında ekranda gösterir ve resmini arkadaşlarına anlatır. Öğretmenin anlattığı “İyi Yürekli Eşek” masalı (Ek 8) verilmiştir.

Dersin sonuç aşamasında;

Öğrenciler anlatılan masal ile ilgili kendi kurguladıkları bilmeceler oluşturmaları istenir.

Her öğrenci istediği sayıda bilmece üretir ve bu bilmeceleri arkadaşlarına sorar. Doğru cevap veren öğrenci kendi bilmecesini sorar ve o anda dönüşümlü olarak herkes bilmecelerini sormuş olacaktır.

6. Ders (11/04/2021)

Öğrencilere beş gün öncesinden bir konu (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı teması) verilir. Bu konuyu araştırmaları istenir o hafta içerisinde her bir öğrenciye geri dönüşüm malzemelerinden maket mikروفon yapılır ve etkinlik saatinde de her öğrenci haber spikeri rolünde araştırmalarını sunar.

Şekil 8. Altıncı Derse Ait Görsel



7. Ders (17/04/2021)

Dersin giriş aşamasında;

Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için masalın döşeme bölümünde yazmış olduğum tekerleme söylenerek masala başlanır. “Merhaba, merhaba bir tren geliyor. Cüf cüf cüf haydi sen de durma durma o treni yakala. Cüf cüf cüf cüf ilerliyor haydi sen de o treni yakala o tren raydan çıkıyor şimdi. Gidiyor gidiyor masal ülkesine gidiyor. Şimdi hazırlan sen de masala gidiyoruz hep birlikte, kulak ver bana hoş gel masalıma.” şeklinde giriş yapılarak öğrencilerin dikkati çekilir.

“Uykuyu Sevmeyen Zürafa Masalı” başlığı öğrencilere söylenir ve bu başlıktan yararlanarak masalın içeriği hakkında fikir alış verişi yapılır. Anlatılan masal (Ek 9) verilmiştir.

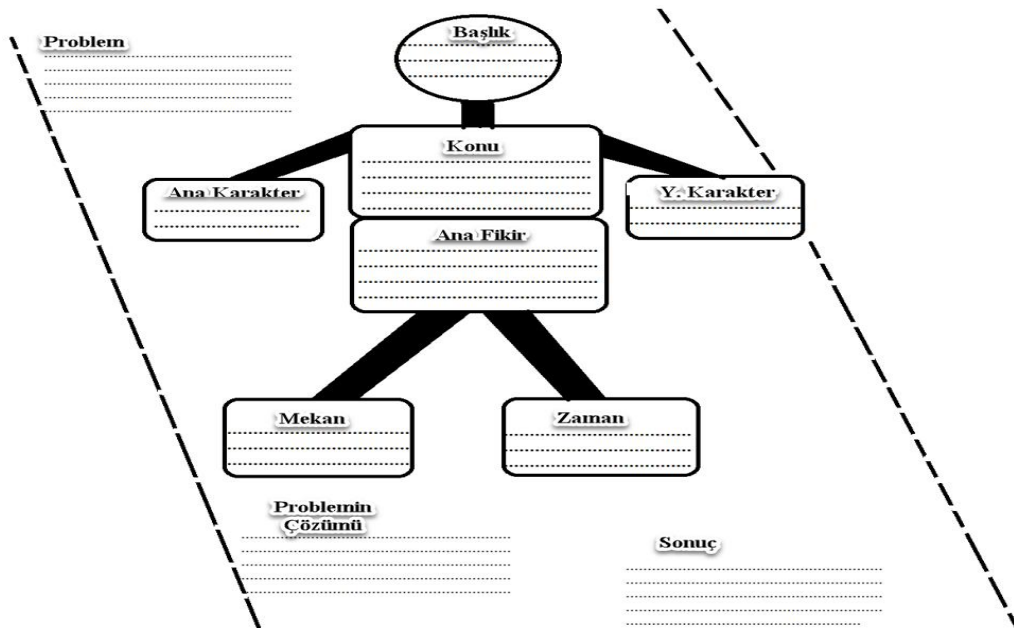
Dersin gelişme aşamasında;

Uyumak İstemeyen Zürafa masalı maket modellerle anlatıldı.

Dersin sonuç aşamasında;

Öğrencilere hikâye robotu yöntemini (Şekil 9) tanıtmak için, ekranda hikâye robotu çizilir, robotta yer alan her bir kutucuk oluşturulur. Oluşturulan bu kutucuklar öğrencilere tanıtılır. Aynı zaman da robota isim de verebileceğimiz söylenir. Ardında robot üzerinde yer alan kutucuklar öğrencilerin cevapları eşliğinde doldurulur.

Şekil 9. Hikâye Robotu Örneği



Not. Sidekli, 2013 ve Sidekli, 2018.

8. Ders (18/04/2021)

Dersin giriş aşamasında;

Ayağına Diken Batan Serçe masalı görsellerle anlatıldı. Anlatılan masal (Ek 10) verilmiştir.

Dersin gelişme aşamasında;

Ayağını Diken Batan masalı üzerine öğrencilerle birlikte konuşulur.

Dersin sonuç aşamasında;

Öğrencilere hikâye robotu yöntemini tanıtmak için, ekranda hikâye robotu çizilir, robotta yer alan her bir kutucuk oluşturulur. Oluşturulan bu kutucuklar öğrencilere tanıtılır. Aynı zaman da robota isim de verebileceğimiz söylenir. Ardında robot üzerinde yer alan kutucuklar öğrencilerin cevapları eşliğinde doldurulur.

18 Nisan- 24 Nisan Ara Değerlendirme Haftası

Ara değerlendirme haftasında anlatılan masal (Ek 11) verilmiştir. Anlatılan masal ile ilgili dinlediğini anlama soruları (Ek 12) verilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek için belirlenen hikâye unsurları;

Ana Kahraman: Öğrencinin kendisi.

Zaman: 3.Sınıfta bulunduğu dönem

Yer: Okul

Konu: Okul hayatı

9. Ders (25/04/2021)

Derse masal anlatıcısı davet edilir. Aynı zaman da kendi kitabı olan “Gezgin Su Damlası Macera Peşinde” adlı masalını öğrencilere anlatır. Anlatım esnasında merak uyandırıcı uygulamalar gerçekleştirilir. Masal bitiminde öğrencilerin tüm merak ettiği sorular cevaplandırılır.

İkinci derste ise öğrencilere masal anlatıcılığı hakkında bilgi verilir. Çünkü bundan sonraki haftalar kura yöntem ile masal anlatıcılığını öğrenciler yapacak ve masal anlatımını nasıl gerçekleştireceklerine açıklamalarda bulunulur.

10. Ders ve 19. Ders dâhil olmak üzere bu ders aralarında gerçekleştirilen tüm derslerde;

Kuradan çıkan öğrenciler masal anlatımını gerçekleştirecektir. Daha sonrasında sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirecek ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak bu robotunun içeriğini tamamlayacak.

2 Haziran-5 Haziran Son Değerlendirme Haftası

Son değerlendirme haftasında anlatılan “Bit Hatun ile Pire Bey” masalı (Ek 13) verilmiştir. Masal ile ilgili sorulan sorular (Ek 14) verilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek için belirlenen hikâye unsurları;

Konu: Yaz tatilinde Ege'nin yaşadığı maceralar.

Ana Kahraman: Ege.

Mekân: Kamp yeri.

Zaman: Yaz mevsimi.

Araştırmacı Günlüğü

Bu bölümde araştırmacı tarafından tutulan araştırmacı günlüğüne yer verilmiştir. Araştırmada 10. derse kadar olan kısım eylem planı içeriğinde yazılmıştır. Ancak araştırma günlüğünde daha detaylı ele alındığı için tekrardan yazılma gereği duyulmuştur.

1. Ders (27/03/2021)

Masal anlatıcılığı etkinliğine katılmayı kabul eden tüm öğrencilerimiz ile etkinliğimiz başlamıştır.

Etkinlik başlamadan önce araştırmacı tarafından etkinlik süresince neler yapılacağı açıklanmıştır. Daha sonrasında etkinliğe geçiş yapılmıştır. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için araştırmacı tarafından yazılan giriş ile etkinlik başlatılmıştır (Bir gün bu arkadaşların yolu bir sanat müzesine düşmüş, bir gezgin olarak o mekânın içindeki resim tablolarını tek tek incelemeye başlamışlar. Herkes müzede etrafa dağılıp hayranlıkla tabloları incelemeye koyulmuş. Sonra birden hey çocuklar buraya bakın! Diye bir ses işitmişler. Hepsi arkasına dönüp baktığında koskocaman bir tablo görmüşler (görsel ekrana yansıtılır) ve müze görevlisi tablonun müzede sergiye alınmadığını ancak üzerine hikâyeler düşünülüp anlatılırsa sergileneceğini söylemiş. Ve o an herkes bu muhteşem tabloya bakarak farklı hayaller kurmaya başlamış çıt ses çıkarmadan dikkatlice

inceleyip kendi hikâyelerini oluşturmuşlar ve bu hikâyeleri birbirlerine anlatarak tablonun müzede sergilenmesini sağlamışlar). Şeklinde giriş yapılmış ve öğrencilerin hikâye yazmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hikâyeyi akıllarında tasarlamışlardır. Yazma eyleminde bulunmamışlardır. Bu etkinlikte öğrenciler fizyolojik ihtiyaçlardan yemek yeme eylemini gerçekleştirmediği için hikâyesini anlatan öğrencimiz masal etkinliğinden çıkmıştır.

2.Ders (28.03.2021)

Öğrenciler iki (3A ve 3B) gruba ayrılmıştır. Amaç yapılan etkinliklerden öğrencilerin üst düzeyde verim kazanılması hedeflendiği içindir.

1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerden 6 öğrenci derse katılmıştır.

Etkinlik başlamadan önce öğrencilere süreç içerisinde neler yapılacağına dair etkinlik planı anlatılır (Öğrencilere ‘‘Sihirli Sandık’’ başlığı verilir ve bu başlıkla ilgili hikâye oluşturmaları istenir. Oluşturulan hikâyeler sınıfla paylaşılır. Ve her öğrenci bir arkadaşını seçer ve onun anlatmış olduğu hikâyeye ait bir görsel oluşturup bu görseli sınıfla paylaşır. Bu etkinliği tüm öğrenciler yapar). Ayrıca öğrencilerimizin dinleme becerisini nasıl gerçekleştireceği, birbirimizi dinlerken nelere önem vermeliyiz ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerimizin hikâyelerini yazmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerden sadece Elif adlı öğrenci hikâyesini aklından anlatmıştır. Diğer öğrenciler ise kurallara uyararak oluşturdukları hikâyelerini yazarak kendilerini ifade etmişlerdir. Dersin ikinci aşamasında ise öğrencilere 10 dakika süre verilmiştir. Bu süre zarfında her öğrenci beğendiği arkadaşının hikâyesini resmedecektir. Etkinliğe katılan öğrencilerden sadece Ö7 adlı öğrenci anlatılan hikâyelerden bir şey anlamadığını dile getirerek kendi hikâyesinin görseli çizmiştir. 10 dakika süre bittiğinde her öğrenci çizmiş olduğu görseli kameradan göstermiştir. Hangi arkadaşının hikâyesini ait görsel çizdiysen o arkadaşın ismi söylenerek görsel anlatılmaya başlanmıştır. Tüm öğrenciler aktif bir şekilde etkinliğe katılarak etkinliğin amacı yerine getirilmiştir.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerden 9 öğrenci derse katılmıştır.

Etkinlik başlamadan önce öğrencilere süreç içerisinde neler yapılacağına dair etkinlik planı anlatılır (Öğrencilere ‘‘Sihirli Sandık’’ başlığı verilir ve bu başlıkla ilgili hikâye oluşturmaları istenir. Oluşturulan hikâyeler sınıfla paylaşılır. Ve her öğrenci bir arkadaşını seçer ve onun anlatmış olduğu hikâyeye ait bir görsel oluşturup bu görseli sınıfla paylaşır. Bu etkinliği tüm öğrenciler yapar). Ayrıca öğrencilerimizin dinleme

becerisini nasıl gerçekleştireceği, birbirimizi dinlerken nelere önem vermeliyiz ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğrencilerimizin hikâyelerini yazmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Hikâyesini oluşturan öğrenciler sıra ile hikâyelerini anlatmış ve diğer öğrenciler dikkatli bir şekilde dinleme eylemini gerçekleştirmişlerdir. Dersin ikinci aşamasında ise öğrencilere 10 dakika süre verilmiştir. Bu süre zarfında her öğrenci beğendiği arkadaşının hikâyesini resmedecektir. Etkinliğe katılan öğrencilerden Ö2 ve Ö3 adlı öğrencinin etkinlikten geçerli nedenden dolayı etkinlikten çıkmasına izin verilmek zorunda kalınmıştır. Diğer öğrencilere 10 dakika süre verilip birbirlerinin hikâyelerini uygun görseller oluşturmaları istenmiştir. Verilen süre bittiğinde her öğrenci çizmiş olduğu görseli kameradan göstermiştir. Hangi arkadaşının hikâyesini ait görsel çizdiysen o arkadaşın ismi söylenerek görsel anlatılmaya başlanmıştır. Tüm öğrenciler aktif bir şekilde etkinliğe katılarak etkinliğin amacı yerine getirilmiştir.

3. Ders (03/04/2021)

1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerden 3 öğrenci derse katılmıştır.

Etkinlik başlamadan önce araştırmacı tarafından etkinlik süresince neler yapılacağı açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından “Akıllı Evlat” masalı anlatılır. Araştırmacı masalın gelişme ve sonuç bölümünde masalı yarıda bırakır ve her bir öğrenciye masalın devamında neler olabilir diyerek tahmin etmelerini ister. Her öğrenci tahmin ettikten sonra masal kaldığı yerden devam eder. Masal bitiminde her öğrenci hazır olarak bulundurduğu kâğıtlara araştırmacının sormuş olduğu düzey 1 düzey 2 düzey 3 sorularını sıra ile yazarak cevaplandırır. Tüm sorular cevaplandırıldıktan sonra etkinliğe son verilir. Öğrencilere bu şekilde açıklama yaptıktan sonra her öğrencinin anlamadığı ya da aklına takılan yerleri sormaları istenmiş ve öğrencilerin sormuş olduğu sorulara dönütler verilmiştir.

Etkinliğin dikkat çekme aşamasında; (Evvel zaman içinde kalbur saman içinde ben annemin beşiğini tıngır mıngır salları iken babam beşikten bana el salları iken ben ellerimde balonlarla gezinirken eeee sizler de benden rengârenk balonlar istemişken Seçil öğretmen buradayken herkese renkli balonlar vermiş iken... Bu renkli balonlar bizleri masal diyarlarına götürürken gözlerimizi kapayalım, unutmayalım ki; Seçil öğretmene kulak verelim dikkat kesilelim masal boyunca öğretmenimiz gözlerinizi açın demeden hiç açmayalım Şimdi hep birlikte masala geçelim. Masal başlıyor.) araştırmacının yazmış olduğu döşeme bölümüyle giriş yapılmıştır. Sonrasında Akıllı Evlat masalı anlatılmaya

başlanmıştır. Gelişme aşamasında yarıda kesilen masalı ilk olarak Ö7 adlı öğrencinin tahmin etmesi istenmiştir. Fakat öğrenci masal ile ilgili olmayan bir cevap vermiştir. Daha sonrasında Ö16 ve Ö1 adlı öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Ancak Ö16 ve Ö1 adlı öğrenciler de uygun olmayan cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerden Ö7 tekrar söz hakkı isteyerek tahmin de bulunmuştur. Tüm tahminler söylendikten masal kaldığı yerden devam etmiştir. Toplamda masal 4 kere yarıda kesilmiş ve öğrencilerden 4 kere tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler masalın gelişme bölümünde doğru tahminlerde bulunamamışlardır. Masalın sonuç bölümünü ise tüm öğrenciler doğru tahminde bulunmuşlardır. Ancak Ö16 ve Ö7 tahminlerini açıklayarak dile getirmiştir. Ö1 ise tek kelime ile söyleyerek kendisini ifade etmiştir. Tahmin etme etkinliğinin bitiminde öğrencilere düzey 1 sorularından (Anlatılan masalın adı neydi? Anlatılan masaldaki kahramanlar kimlerdir?) ilk soruyu hiçbir öğrenci cevaplandıramamış, araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır. İkinci soru öğrenciler tarafından doğru cevaplandırmışlardır. Düzey 2 (Sizce çocuklardan hangisinin davranışı doğru? Çocuklardan biri siz olsaydınız bir kese dolu altın ile neler yapardınız? Bu masal da ihtiyar kişi sen olsaydın, çocuklarına mallarını paralarını nasıl paylaşırdın? Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın?) sorularına her öğrenci kurallı cümleler kurarak cevaplarını söylemiştir. Düzey 3 (Anlatılan masalın konusu nedir? Anlatılan masalın ana fikri nedir?) sorularında öğrenciler cevaplarını söylemişlerdir fakat verilen cevaplar yetersizdir. Araştırmacı tarafından bir metnin ana fikri nasıl bulunur ve metnin konusu nasıl bulunur açıklanarak soruların cevapları söylenmiştir. Sorulan tüm sorular öğrencilere yazdırılarak cevaplandırılmıştır.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerden 7 öğrenci derse katılmıştır.

Etkinlik başlamadan önce araştırmacı tarafından etkinlik süresince neler yapılacağı açıklanmıştır. Araştırmacı tarafından “Akıllı Evlat” masalı anlatılır. Araştırmacı masalın gelişme ve sonuç bölümünde masalı yarıda bırakır ve her bir öğrenciye masalın devamında neler olabilir diyerek tahmin etmelerini ister. Her öğrenci tahmin ettikten sonra masal kaldığı yerden devam eder. Masal bitiminde her öğrenci hazır olarak bulundurduğu kâğıtlara araştırmacının sormuş olduğu düzey 1 düzey 2 düzey 3 sorularını sıra ile yazarak cevaplandırır. Tüm sorular cevaplandırdıktan sonra etkinliğe son verilir. Öğrencilere bu şekilde açıklama yaptıktan sonra her öğrencinin anlamadığı ya da aklına takılan yerleri sormaları istenmiş ve öğrencilerin sormuş olduğu sorulara dönütler verilmiştir.

Etkinliğin dikkat çekme aşamasında; (Evvel zaman içinde kalbur saman içinde ben annemin beşiğini tıngır mıngır sallar iken babam beşikten bana el sallar iken ben ellerimde balonlarla gezinirken eeee sizler de benden rengârenk balonlar istemişken Seçil öğretmen buradayken herkese renkli balonlar vermiş iken... Bu renkli balonlar bizleri masal diyarlarına götürürken gözlerimizi kapayalım, unutmayalım ki; Seçil öğretmene kulak verelim dikkat kesilelim masal boyunca öğretmenimiz gözlerinizi açın demeden hiç açmayalım Şimdi hep birlikte masala geçelim. Masal başlıyor.) araştırmacının yazmış olduğu döşeme bölümüyle giriş yapılmıştır. Sonrasında Akıllı Evlat masalı anlatılmaya başlanmıştır. Gelişme aşamasında yarıda kesilen masalı ilk olarak Ö7 adlı öğrencinin tahmin etmesi istenmiştir. Fakat öğrencimiz biraz daha düşünme süresi istediği için Berrak adlı öğrencimize söz hakkı verilmiştir. Öğrencimiz masal ile ilgili tahminde bulunmuş fakat söyledikleri masala uygun bir tahmin değildir. Daha sonrasında Ö7 adlı öğrencimiz tekrardan söz hakkı istemiştir ve anlatılan masal ile bağlantı kurarak tahminini doğru bir şekilde açıklamıştır. Ö2 ve Ö10 adlı öğrencilerimiz masal ile ilgili olmayan tahminlerde bulunmuşlardır. Ö5 adlı öğrenci masala yönelik doğru tahminde bulunmuştur. Ancak Ö8 ve Ö9 adlı öğrenciler masala yönelik olmayıp sadece kendileri yaratıcılıklarını kullanarak tahminde bulunmuşlardır. Daha sonra masal kaldığı yerden devam etmiştir. Öğrencilerimiz gelişme bölümünde sorulan diğer tahmin etme bölümlerini kendilerine göre tahminlerde bulunmuşlardır. Yani masal ile ilgili bağlantı kurmadan tahmin etmişlerdir. Ancak masalın sonuç kısmında sorulan tahmin etme bölümünde tüm öğrenciler doğru tahminde bulunmuşlardır ve tahminlerini açıklayarak dile getirmişlerdir. Herkes tahmin ettikten sonra Berrak adlı öğrencimiz tahminini değiştirmiş ve yanlış tahminde bulunmuştur. Kendisi soruları cevaplandıramayacağını sadece masal anlatabileceğini dile getirmiştir. Daha sonrasında masal kaldığı yerden anlatılmaya devam ettirilmiştir. Masal bitiminde derse ara verilmiş ve dersin ikinci bölümünde düzey 1 düzey 2 düzey 3 soruları ile etkinlik devam ettirilmiştir. Sorulan tüm sorular öğrencilere yazdırılmış ve cevaplarını da yazılması gerektiği söylenmiştir. Düzey 1 sorularından (Anlatılan masalın adı neydi? Anlatılan masaldaki kahramanlar kimlerdir?) ilk soruyu hiçbir öğrenci cevaplandıramamış, öğrenciler başlığı hatırlamadıklarını dile getirmişlerdir. O yüzden soru araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır ve öğrencilerimize daha dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiği ifade edilmiştir. İkinci soru öğrenciler tarafından doğru cevaplandırmışlardır. Düzey 2 (Sizce çocuklardan hangisinin davranışı doğru? Çocuklardan biri siz olsaydınız bir kese dolu altın ile neler yapardınız? Bu masal da ihtiyar kişi sen olsaydın, çocuklarına mallarını

paralarını nasıl paylaştırdın? Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın?) sorularına her öğrenci kurallı cümleler kurarak cevaplarını söylemiştir. Ancak düzey 2 sorularından bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın? Sorularına her öğrenci kurallı cümleler kurarak cevaplarını söylemiştir. Ancak Ö7 adlı öğrencilerimiz “Künefeci Deve” şeklinde başlık ismi söylemiştir. Fakat araştırmacı tarafından bu başlığın masal ile ilgili olmadığı açıklanmış ve öğrenciye tekrardan düşünme süresi verilmiştir. Öğrenci ikinci kez başlık ismi söyleyerek “Üç Piknikçi Kardeş” başlığını değiştirmiştir. Düzey 3 (Anlatılan masalın konusu nedir?) sorusuna öğrencilerden Ö9 ve Ö2'nin cevapları doğrudur. Fakat Ö5 ile Ö8 adlı öğrenciler konu yerine masalın ana fikrini söylemişlerdir. Bunun yanında Ö7 ile Ö10 adlı öğrenciler dersi odaklanamamış ve ders dışı konuşmalarda bulunmuşlardır. Düzey 3 (Anlatılan masalın ana fikri nedir?) sorusuna cevaplarını söylemişlerdir fakat verilen cevaplar yetersizdir. Araştırmacı tarafından bir metnin ana fikri nasıl bulunur ve metnin konusu nasıl bulunur açıklanarak soruların cevapları söylenmiştir.

4. Ders (04/04/2021)

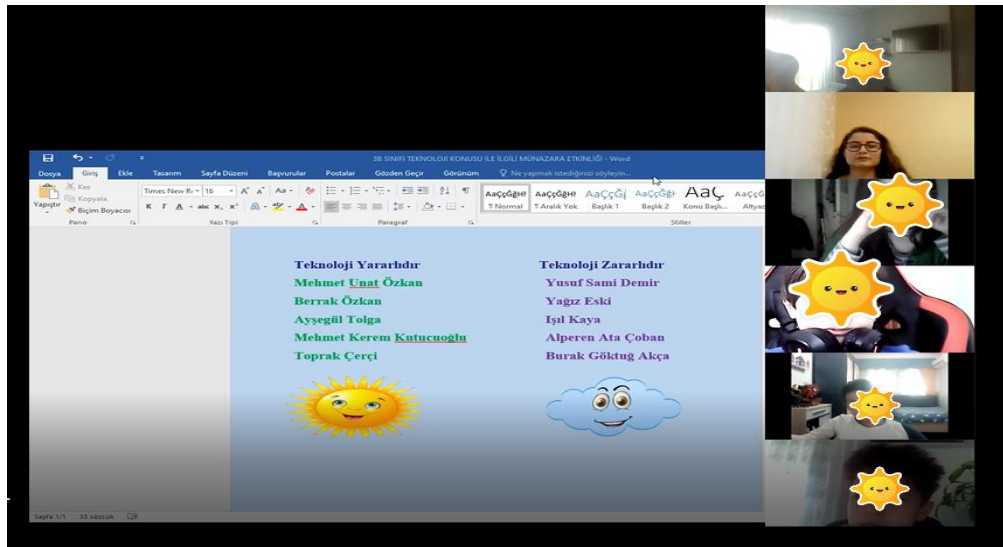
1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 6 kişidir.

Öğrencilerimize etkinlikten bir gün önce araştırmaları gereken ödev verilmiştir. Ödevin konusu Teknoloji yararlı mı zararlı mı? Bu konuyu tartışma tekniklerinden münazaraya uyarlayıp öğrencilerden Ö11, Ö12, Ö1, Ö7 adlı öğrencilerimize teknoloji yararlı mıdır? Konusu verilmiştir. Ö13, Ö16, Ö14 ve Ö15 adlı öğrencimize teknoloji zararlı mıdır? Adlı konu verilerek araştırma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerimiz etkinliğe hazır bir şekilde Zoom programına bağlanmışlardır. Etkinlik başlamadan önce araştırmacı tarafından münazara hakkında kısaca bilgi verilip nasıl tartışma ortamı yaratacağımız konusunda örneklerle açıklamada bulunulmuştur. Daha sonrasında öğrencilerimiz gruplarını görmeleri adına ekrana grup isimlerinin yazılı olduğu görsel yansıtılmıştır. Münazara etkinliğinin amacına uygun bir şekilde teknoloji yararlı mı zararlı mı iki grup tarafından tartışılmıştır. Tartışma gerçekleştirilirken araştırmacı tarafından düzenli cümlelerin kurulmasına önem verilmiştir. Öğrencilerimiz düzenli cümleler kurarak etkinliğin amacına uygun bir şekilde devam etmişlerdir. Etkinliğin sonunda her iki gruptaki mücadele, etkinliğin berabere bitmesini sağlamıştır. Araştırmacı her iki grubu da tebrik ederek etkinliği sonlandırmıştır.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 10 kişidir.

Öğrencilerimiz etkinliğe hazır bir şekilde Zoom programına bağlanmışlardır. Etkinlik başlamadan önce araştırmacı tarafından münazara hakkında kısaca bilgi verilip nasıl tartışma ortamı yaratacağımız konusunda örneklerle açıklamada bulunulmuştur. Daha sonrasında öğrencilerimiz gruplarını görmeleri adına ekrana grup isimlerinin yazılı olduğu görsel yansıtılmıştır. Teknolojinin yararları adlı konuyu araştıran öğrencilerimizin grubundaki kişi sayısı 5, teknolojinin zararları konusunu araştıran öğrenci sayısı da 5 olmak üzere her iki gruptaki kişi sayıları eşittir. Öğrenci sayısı kalabalık olduğu için araştırmacı tarafından teknolojinin yararları konusunu alan grubun adı “Güneş” teknolojinin zararları konusunu alan grubun adı ise “Bulut” olarak isimlendirilmiştir. Etkinlik dönüşümlü olarak devam etmiş tüm öğrenciler sıra ile birbirlerini itiraz ederek etkinliğin amacına ulaşmışlardır. Araştırmacı kurallı bir şekilde kurulmayan cümlelerde öğrencileri uyarıp tekrardan kurallı cümle kurmalarını istemiştir. Aynı zamanda grupların birbirlerini itiraz edebilmeleri için dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerektiği fark ettirilmiş ve gruplar etkinlik süresince birbirlerini dinleyerek etkinliğe devam etmişlerdir. Münazara etkinliğinin amacına uygun bir şekilde devam ettirilebilmesi için gruplar karşılıklı olarak kendi gruplarını savunmuşlardır. Etkinliğin sonunda her iki gruptaki mücadele, etkinliğin berabere bitmesini sağlamıştır. Araştırmacı her iki grubu da tebrik ederek etkinliği sonlandırmıştır.

Şekil 10. Dördüncü Derse Ait Bir Görsel



5. Ders (10.04.2021)

1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 5 kişidir.

Etkinliğime başlamadan önce öğrencilere dinleme eylemi nasıl gerçekleşir konusu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonrasında etkinlik ile ilgili; Herkesin anlatılan masalı dikkatli bir şekilde dinlemesi gerektiği, masal bitince masaldan ne anladığımıza dair görsel oluşturması gerektiği ve anlatılan masal ile ilgili bir ya da iki tane bilmece oluşturup dönüşümlü bir şekilde birbirlerine sormaları gerektiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Dersin giriş aşamasında dikkat çekme amacı ile (Hüüüüü hüüüüü rüzgâr esiyor, gökyüzüne baksana balon geliyor. Seçil öğretmen her balona bindi. Çünkü masal yolculuğu şimdi başlıyor. Haydi, gökyüzünden bir balon seç sen de masala ortak ol, haydi gökyüzüne bak sen de bir balon seçsene.) şarkısı ile öğrencilerin dikkatleri çekilir. Hemen ardından “İyi Yürekli Eşek” masalı anlatılmaya başlanır. Masal bitince her öğrencinin dinledikleri masal ile ilgili görsel çizmesi ve bilmece oluşturmaları için 10 dakika süre verilir. Dersin 40 dakikası dolduğu için 10 dakika ara verilir. Sonrasında her öğrenci sıra ile masal ile ilgili çizmiş olduğu görselini kameraya gösterip görsel okuma yaparak konuşma eylemini gerçekleştirir. Öğrencilerin çizmiş olduğu görseller anlatılan masal ile ilgilidir. Anlatılan masal dışında görsel çizen bir öğrencimiz bulunmamaktadır. Sadece Ö1 adlı öğrencimiz çizmek istediği hayvanın kafasını çizebildiği başka bir görsel çizemediğini dile getirmiştir. Yine de çizmiş olduğu hayvanın kafasının görselini kameradan yansıtarak arkadaşlarına anlatmıştır. Görsel okuma etkinliği bittiğinde bilmece sorma etkinliğine geçiş yapılır ve her öğrenci arkadaşına dönüşümlü olarak bilmecesini sorar. Bilmece oluşturmayan öğrenci yoktur. Her öğrenci bilmecesini oluşturmuştur. Sadece bazı bilmecelerin cevapları verilirken daha dikkatli bir şekilde konuşulması gerektiği ifade edilmiş olup kurallı bir şekilde cümle kurma uygulaması yaptırılmıştır.

2. Grup: 3B sınıfından derse 10 öğrenci katılmıştır.

Etkinliğime başlamadan önce öğrencilere dinleme eylemi nasıl gerçekleşir konusu hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonrasında etkinlik ile ilgili; Herkesin anlatılan masalı dikkatli bir şekilde dinlemesi gerektiği, masal bitince masaldan ne anladığımıza dair görsel oluşturması gerektiği ve anlatılan masal ile ilgili bir ya da iki tane bilmece

oluşturup dönüşümlü bir şekilde birbirlerine sormaları gerektiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Dersin giriş aşamasında dikkat çekme amacı ile (Hüüüüü hüüüüü rüzgâr esiyor, gökyüzüne baksana balon geliyor. Seçil öğretmen her balona bindi. Çünkü masal yolculuğu şimdi başlıyor. Haydi, gökyüzünden bir balon seç sen de masala ortak ol, haydi gökyüzüne bak sen de bir balon seçsene.) şarkısı ile öğrencilerin dikkatleri çekilir. Hemen ardından “İyi Yürekli Eşek” masalı anlatılmaya başlanır. Masal bitiminde öğrencilere dinledikleri masal ile ilgili görsel çizmesi ve bilmece oluşturmaları için 10 dakika süre verilir.

Sonrasında her öğrenci sıra ile masal ile ilgili çizmiş olduğu görselini kameraya gösterip görsel okuma yaparak konuşma eylemini gerçekleştirir. Öğrencilerin çizmiş olduğu görseller anlatılan masal ile ilgilidir. Anlatılan masal dışında görsel çizen bir öğrencimiz bulunmamaktadır. Görsel okuma etkinliği bittiğinde bilmece sorma etkinliğine geçiş yapılır ve her öğrenci arkadaşına dönüşümlü olarak bilmece sorar. Bilmece oluşturmayan öğrenci yoktur. Her öğrenci bilmece oluşturmuştur. Ö11 daha fazla sayıda bilmece oluşturduğunu dile getirmiş ve oluşturduğu bilmeceyi arkadaşlarına sormuştur. Etkinlik gerçekleşirken araştırmacı, öğrenciler tarafından kurallı bir şekilde ifade edilmeyen cümleleri tekrardan kurallı bir cümle olarak söylemelerini istemiştir. Öğrencilerimiz cümle kurmayı önem vererek devrik cümlelerini düzelterek kurallı hale getirip tekrardan cümleyi ifade etmişlerdir.

6.Ders (11.04.2021)

1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 6 kişidir.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 8 kişidir.

1. ve 2. Grup tüm öğrencilerimize 08.04.2021 tarihinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı konusu ile ilgili araştırma yapmaları gerektiği söylenmiştir. Araştırmanın nasıl yapılacağı her bir öğrenciye tek tek açıklanmış aynı zaman da velilere de mesaj yolu ile açıklanarak öğrencilerimize destek olmaları istenmiştir. Öğrencilerimizin daha iyi anlayabilmesi için konu hakkında neler araştırabilecekleri ile ilgili; 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında neler yapılır? 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramının bizler için önemi nedir? 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı çocuklara nasıl armağan edildi? Gibi sorular üzerinden araştırma yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerimizin spikerlik

rolünde habere nasıl giriş yapacaklarına dair örnek bir giriş cümlesi söylenmiştir (Nisan ayı demek Ulu Önder Mustafa Kemal'in çocuklara hediye etmiş olduğu 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını en coşkulu şekilde kutlayarak Atatürk'ü anmaktır). Ayrıca öğrencilerimizden sunacak olduğu haber ile ilgili en fazla 2 soru hazırlamaları gerektiği istenmiştir. Buradaki amaç öğrenci haberini sunarken diğer arkadaşlarının kendisini dinleyip dinlemediğini analiz etmektir. Öğrencilerimizin spikerlik rolünü en iyi şekilde gerçekleştirmesi için araştırmacı tarafından her bir öğrenciye maket mikrofonlar yapıp verilmiştir. Ayrıca araştırmacı da etkinlik sırasında maket mikrofon ile öğrencilere eşlik etmiştir.

Etkinliğe geçmeden önce araştırmacı tarafından dinleme becerisi nasıl gerçekleştirilir? Dinleme yaparken nasıl oturmalıyız? Dinleme yaparken nelere önem vermeliyiz? Soruları açıklanarak öğrencilere dinlemenin nasıl gerçekleştirileceği hatırlatılmıştır. Öğrencilerimizden sadece Ö7 adlı öğrenci hariç diğer öğrencilerinin tümü verilen ödevi araştırıp rollerini hazırlanmışlardır. Etkinlikte araştırmacı sunucu şeklinde konuşma yaparak fon müziği (Hayat Bayram Olsa) eşliğinde kısa bir giriş yapmıştır. Sonrasında her öğrenciye Türkiye'nin farklı illerindeymiş gibi kısa giriş cümleleri söylenerek her öğrencinin sıra ile spikerlik rolünü gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Örneğin; Bayram coşkusu ülke genelinin dört bir yanında hissediliyor. Şimdi kameralarımızı İstanbul'a çeviriyoruz. İstanbul'dan spikerimiz Ö11 bilgilerini dinliyoruz. (Öğrenci bilgilerini sunar.) Ö11 vermiş olduğu bilgiler için teşekkür ediyoruz. Şimdi de Türkiye'nin kalbi Ankara'ya bağlanıyoruz. Ankara'da bizleri spikerimiz Ö1 bekliyor. Ö1 bilgilerini dinliyoruz. (Öğrenci bilgilerini sunar.) Ö1 vermiş olduğu bilgiler için teşekkür ediyoruz. Şeklinde etkinliğe devam edilerek her öğrencinin sunumunu gerçekleştirmesi sağlanmıştır. Daha sonrasında öğrenciler sunumları ile ilgili sorular sormuşlardır. Öğrenciler birbirlerine sorular sorarak hem yeni bilgiler öğrenmiş hem de dinleme becerisini daha iyi bir şekilde yerine getirildiği gözlemlenmiştir.

7.Ders (17.04.2021)

1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 4 kişidir.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 8 kişidir.

3A ve 3B sınıfı öğrencilerimize “Uykuyu Sevmeyen Zürafa” masalı maketlerle anlatıldı. Sonrasında öğrencilerle birlikte “Hikâye Robotu” nasıl çizilir adlı etkinlik gerçekleştirildi. Etkinlik sonrasında anlatılmış olan masalın hikâye robotu tüm öğrenciler

tarafından çizildi. Daha sonrasında öğrencilere Hikâye Robotunda yer alan unsurların içeriği kısa kısa anlatıldı ve soru cevap tekniği kullanarak başlıkların içerikleri dolduruldu.

8.Ders (18.04.2021)

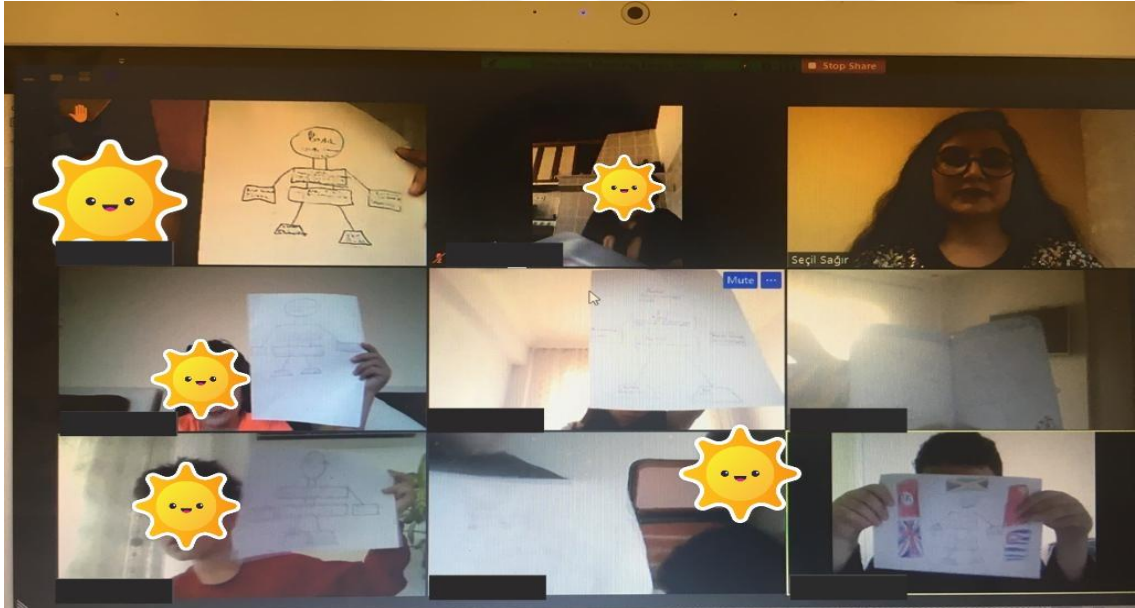
1. Grup: 3A sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 4 kişidir.

2. Grup: 3B sınıfı öğrencilerinden etkinliğe katılan öğrenci sayısı 8 kişidir.

3A ve 3B sınıfı öğrencilerimize “Ayağını Diken Batan Serçe” masalı maketlerle anlatıldı. Sonrasında öğrencilerle birlikte “Hikâye Robotu” nasıl çizilir adlı etkinlik gerçekleştirildi. Etkinlik sonrasında anlatılmış olan masalın hikâye robotu tüm öğrenciler tarafından çizildi.

Daha sonrasında öğrencilere Hikâye Robotunda yer alan unsurların içeriği kısa kısa anlatıldı ve soru cevap tekniği kullanarak başlıkların içerikleri dolduruldu.

Şekil 11. Sekizinci Derse Ait Bir Görsel



18.04.2021 - 24.04.2021

Bu hafta aralığında öğrencilere ara değerlendirme yapıldı. Bu ara değerlendirme de öğrenciler birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için önce her veli ile iletişime geçildi ve her öğrenciye ayrı ayrı zaman dilimleri verildi. Ara değerlendirme zamanında dinleme becerilerini belirleyebilmek için her öğrenciye “Karabuğday Masalı” anlatıldı.

Masal bitiminde düzey 1 düzey 2 ve düzey 3 soruları yönlendirildi. Daha sonrasında konuşma becerisi için belirlenen olay örgüsü öğrencilere yazdırıldı ve olay örgüsü ile ilgili akıllarında oluşturdukları hikâyeleri 15 dakika boyunca konuşarak ifade ettiler.

9. Ders (25.04.2021)

3A ve 3B öğrencilerimiz aynı gün ve aynı saatte zoom bağlantısına alındı. Derse masal anlatıcısı davet edildi. Aynı zaman da kendi kitabı olan “Gezgin Su Damlası Macera Peşinde” adlı masalını öğrencilere anlattı. Anlatım esnasında merak uyandırıcı uygulamalar gerçekleştirdi. Masal bitiminde öğrencilerin tüm merak ettiği sorular cevaplandırıldı.

İkinci derste ise öğrencilere masal anlatıcılığı hakkında bilgi verildi. Çünkü bundan sonraki haftalar kura yöntem ile masal anlatıcılığını öğrenciler yapacak ve masal anlatımını nasıl gerçekleştireceklerine açıklamalarda bulunuldu.

10. dersten itibaren öğrencilere masallar anlattırılmıştır. Öğrencilerin hangi masalları anlattıkları ve Hikâye Robotu etkinliklerini nasıl gerçekleştirdikleri görsellerle aşağıda araştırma günlüğünde verilmiştir.

10.Ders (01.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 6 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö13 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Sorun Çözen Soytarı” adlı masalını anlattı. 1. ders 40 dakika 2. ders 40 dakika olmak üzere iki ders saati şeklinde gerçekleştirildi. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö7 adlı öğrenci çıktı. “Kurt İle Yedi Keçi Yavrusu” adlı masalını anlattı. 1. ders 40 dakika 2. ders 40 dakika olmak üzere iki ders saati şeklinde gerçekleştirildi. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö3 adlı öğrenci çıktı. “İmparator ile Bülbül” adlı masalını anlattı. 1. ders 40 dakika 2. ders 40 dakika olmak üzere iki ders saati şeklinde gerçekleştirildi.

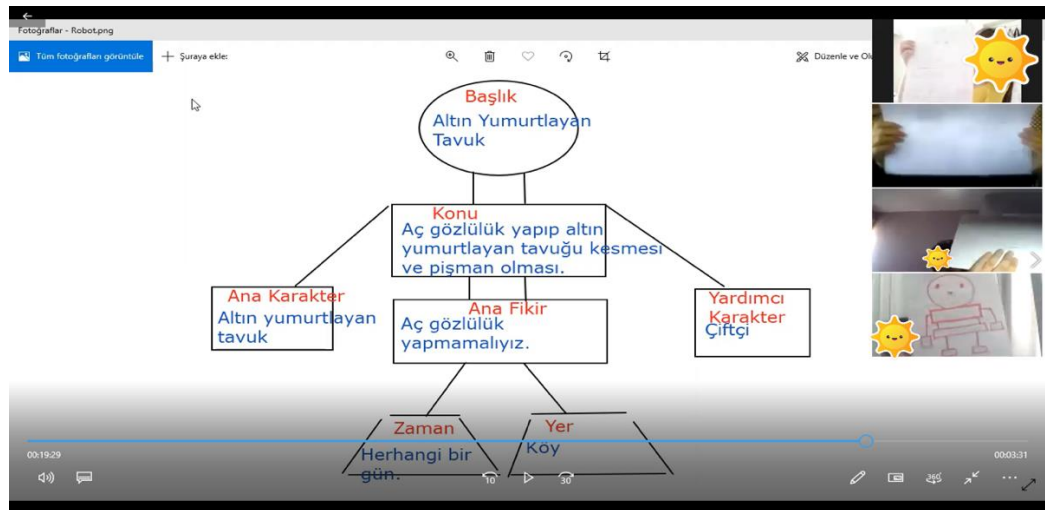
Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcıları sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

11.Ders (02.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 3 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö1 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Kedi Medinin Maceraları” adlı masalını anlattı. Ö1 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö11 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Korkuyu Bulamayan Adam” adlı masalını anlattı. Ö11 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö5 adlı öğrenci çıktı. “Altın Yumurtlayan Tavuk” adlı masalını anlattı. Ö5 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö2 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Sude’nin Babası Pantomimci” adlı masalını anlattı. Ö2 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö10 adlı öğrenci çıktı. “Yavru Cıvcıv” adlı masalını anlattı. Ö10 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö16 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Saklambaç” adlı masalını anlattı. Ö16 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

Şekil 12. On Birinci Derse Ait Bir Görsel



12.Ders (08.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 4 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö6 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Kaplumbağa İle Tavşan” adlı masalını anlattı. Ö6 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö11 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Yavru Kaplumbağa” adlı masalını anlattı. Ö11 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö7 adlı öğrenci çıktı. “Gizli Hazine” adlı masalını anlattı. Ö7 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö5 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Çirkin Kız” adlı masalını anlattı. Ö5 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö3 adlı öğrenci çıktı. “Korkak Tavşan” adlı masalını anlattı. Ö3 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö10 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Üç Arkadaş” adlı masalını anlattı. Ö10 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

13.Ders (09.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 3 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö1 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Hırsız Terzi” adlı masalını anlattı. Ö1 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö6 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Pinokyo” adlı masalını anlattı. Ö6 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö2 adlı öğrenci çıktı. “Kim Demiş Niye Demiş Bu Naneyi Kim Yemiş?” Adlı masalını anlattı. Ö2 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö16 adlı öğrenci çıktı. “İnsan Sözünde Durmalı” adlı masalını anlattı. Ö16 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

Bu hafta yapılan derslerde 3B1 ve 3B2 grubunda yer alan öğrencilerden birer kişi masal anlatıcılığı yapmıştır. Diğer öğrenciler sınavları olduğu için çok iyi hazırlık yapmadıklarını masalları tam olarak akıllarında tutamadıklarını ifade etmişlerdir.

14.Ders (15.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 4 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö1 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Az Tamah Çok Zarar Getirir” adlı masalını anlattı. Ö1 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö11 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Altın Yumurtlayan Tavuk” adlı masalını anlattı. Ö11 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö2 adlı öğrenci çıktı. “Üç Domuz” adlı masalını anlattı. Ö2 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö5 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Salyangoz Ve Evi” adlı masalını anlattı. Ö5 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö10 adlı öğrenci çıktı. “Guguklu Saat” adlı masalını anlattı. Ö10 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö3 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Kayıp Bal” adlı masalını anlattı. Ö3 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

15.Ders (16.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 3 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö6 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Aslan İle Tilki” adlı masalını anlattı. Ö6 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö7 adlı öğrenci çıktı. “İki İnatçı Keçi” adlı masalını anlattı. Ö7 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 öğrencide katılım sağlayamadığı için etkinlik gerçekleştirilememiştir.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

16.Ders (22.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 3 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö13 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Aslan İle Fare” adlı masalını anlattı. Ö13 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö11 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Tilki İle Eşek” adlı masalını anlattı. Ö11 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö2 adlı öğrenci çıktı. “Çirkin Ve Güzel” adlı masalını anlattı. Ö2 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 grubundan ikinci masal anlatımını gerçekleştirememiştir. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö3 adlı öğrenci çıktı. “Fırtına” adlı masalını anlattı. Ö3 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö16 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Piknik” adlı masalını anlattı. Ö16 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

17.Ders (23.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 4 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö1 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Ayas’ın Sınavı” adlı masalını anlattı. Ö1 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö6 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Bir Şeftali Bin Şeftali” adlı masalını anlattı. Ö6 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö5 adlı öğrenci çıktı. “Pamukkale Efsanesi” adlı masalını anlattı. Ö5 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö7 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Kibritçi Kız” adlı masalını anlattı. Ö7 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö10 adlı öğrenci çıktı.

“Küçük Siyah Kuzu” adlı masalını anlattı. Ö10 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö16 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Saklambaç” adlı masalını anlattı. Ö16 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

18.Ders (29.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 4 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö1 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Sağır Adamın Ziyareti” adlı masalını anlattı. Ö1 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö11 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “İmdi Dede” adlı masalını anlattı. Ö11 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 3 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö2 adlı öğrenci çıktı. “Pamuk Prenses” adlı masalını anlattı. Ö2 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste kuradan Ö5 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Arkadaşımız Çok Hastaydı” adlı masalını anlattı. Ö5 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 2 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö10 adlı öğrenci çıktı. “Zürafa İle Fare” adlı masalını anlattı. Ö10 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste katılım sayısı uygun olmadığı için etkinlik gerçekleştirilememiştir.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

19.Ders (30.05.2021)

3A sınıfı ile yapılan derse 4 kişi derse katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö6 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Üç Zıpzıpın Öyküsü” adlı masalını anlattı. Ö6 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste kuradan Ö13 adlı öğrenci çıktı. Öğrenci masal anlatıcı rolüne bürünerek “Şeker Çok Lezzetlidir” adlı masalını anlattı. Ö13 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 3B1 sınıfı ile yapılan derse 2 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö7 adlı öğrenci çıktı. “Kardan adam ve Serçe” adlı masalını anlattı. Ö7 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2.derste yeterli öğrenci katılımı sağlanamadığı için etkinlik

yapılamamıştır. 3B2 sınıfı ile yapılan derse 2 kişi katılım gösterdi. Masal anlatımını gerçekleştirecek öğrenci seçimi için kura yapıldı ve kuradan Ö16 adlı öğrenci çıktı. “Savaş Arıları” adlı masalını anlattı. Ö16 adlı öğrencinin etkinliği 40 dakika sürdü. 2. Derste yeterli öğrenci katılımı sağlanamadığı için etkinlik yapılamamıştır.

Daha sonrasında her gruptaki masal anlatıcısı sınıf arkadaşlarına hikâye robotunu çizdirdi ve ardından soru cevap yöntemini kullanarak çizilen robotun içeriğini tamamlattı.

02.06.2021-05.06.2021

Bu hafta aralığında öğrencilere son değerlendirme yapıldı. Bu son değerlendirme de öğrenciler birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için önce her veli ile iletişime geçildi ve her öğrenciye ayrı ayrı zaman dilimleri verildi. Son değerlendirme zamanında dinleme becerilerini belirleyebilmek için her öğrenciye “Bit Hatun ve Pire Bey” anlatıldı. Masal bitiminde düzey 1 düzey 2 ve düzey 3 soruları yönlendirildi. Daha sonrasında konuşma becerisi için belirlenen olay örgüsü öğrencilere yazdırıldı ve olay örgüsü ile ilgili akıllarında oluşturdukları hikâyeleri 15 dakika boyunca konuşarak ifade ettiler.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde İlkokul Türkçe Öğretim programında yer alan dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili kazanımlar doğrultusunda görüntü ve ses kayıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında tutulan araştırmacı günlüğü birçok kez okunmuş ve kayıt altına alınan veriler izlenmiştir. Analiz aşamasında 3 alan uzmanı yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tek tek düzeylerini belirleyebilmek için öğrencilere kodlar verilmiştir. Örneğin; Ö1 (1 numaralı öğrenci) şeklindedir.

İçerik Analizi

Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında toplayarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

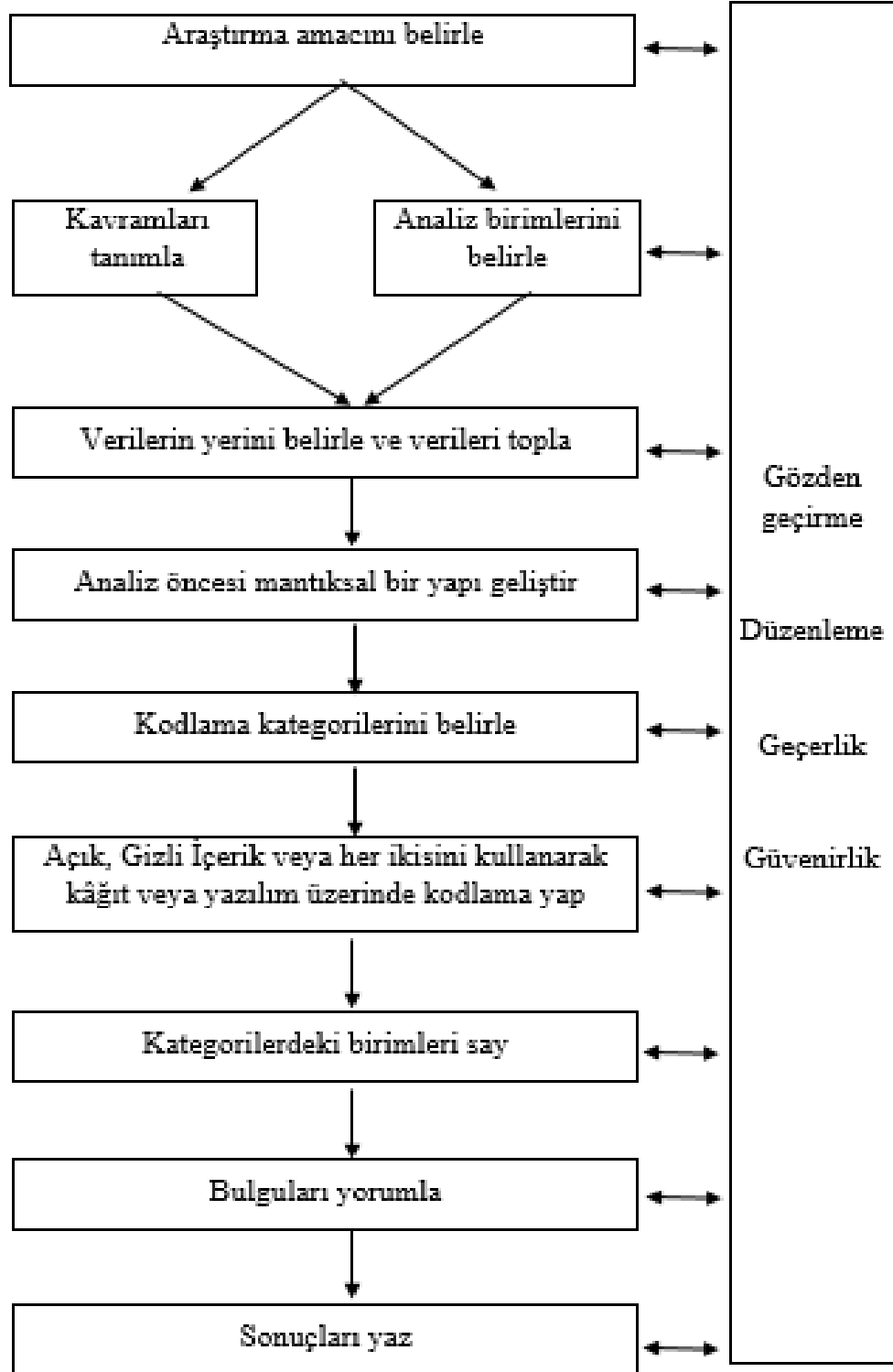
İçerik analizi uygulanırken aşağıda belirtilen maddelere dikkat edilir;

1. İçerik analizinde kullanılacak olan süreç, analizin amacına ve analiz yapılacak olan unsurun türüne göre farklılık gösterir.
2. Araştırmacı ilk olarak kategorilere belirler. Bu kategoriler bilgilere, deneyimlere ya da kuramlara göre şekillendirilir.

3. Araştırmacı toplanan bilgilerle konuya tanıdık hale gelir ve süreç devam ederken kategoriler ortaya çıkar.

İçerik analizinin aşamaları şekil 13’de belirtilmiştir:

Şekil 13. İçerik Analizinin Aşamaları



Not. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016

BÖLÜM IV

BULGULAR

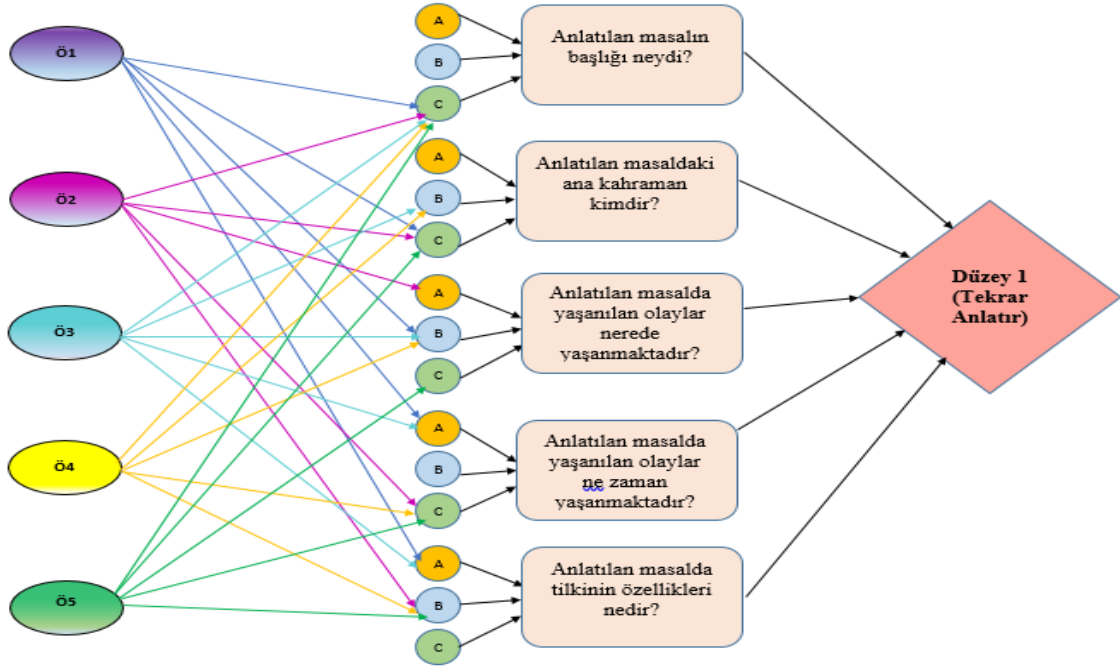
Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nitel bulgular araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda ele alınmıştır. Bu doğrultuda bulgular uygulanan etkinlikler öncesi duruma, uygulama sırasındaki duruma, uygulanan etkinlikler sonrası duruma ve gelişim süreçlerine göre başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme, konuşma becerilerindeki durumu

Araştırmanın birinci alt probleminden olan “uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu” görebilmek için ilk olarak dinleme becerisi ele alınmış ve 5 öğrenciye ayrı ayrı “Tilki ile Leylek” masalı anlatılmıştır. Öğrenciler masalı dinledikten sonra oluşturulmuş düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları öğrencilere yönlendirilmiş dinleme beceri testine göre öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her bir düzeyde yer alan sorulara cevap verme durumları Şekil 14, Şekil 15, Şekil 16’ da verilmiştir.

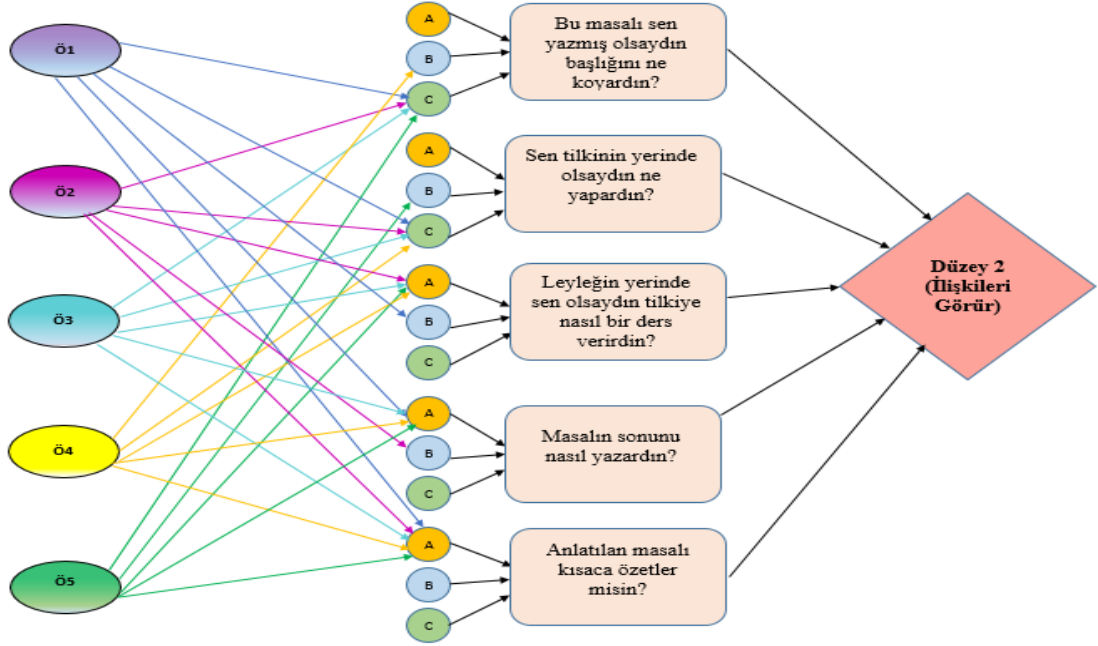
Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan konuşma becerisi boyutunda ise “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve çalışma sürecinde yer alan 5 öğrenci bu forma göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin formdan aldıkları puanları alt başlıklar altında toplayarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine göre aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine ait puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13’ de verilmiştir.

Şekil 14. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 14’de çalışma grubundaki beş öğrencinin “Tilki ile Leylek” masalına ait düzey 1 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler anlatılan masalın başlığı neydi? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) “*Tilki İle Leylek*” diyerek tam doğru cevap vermişlerdir. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö5) “Tilki ve Leylek” diyerek tam doğru cevap verirken (Ö3, Ö4) eksik bilgiler içeren sadece “*Tilki*” cevabını vermişlerdir. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmaktadır? Sorusuna (Ö5) “*Çok uzak ülkelerin birinde büyük bir ormanda ayrıca tilki ile leyleğin evinde yaşanmaktadır.*” şeklinde söyleyerek doğru cevap vermiştir. (Ö1, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler ise eksik cevap vermişlerken (Ö2) kodlu öğrenci yanlış cevap vermiştir. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmaktadır? Sorusuna (Ö2, Ö4, Ö5) tam doğru cevap verirken “*Günün birinde, zaman yok ki.*” şeklinde, (Ö1, Ö3) yanlış cevap vermişlerdir. Ö1 “*Sabah ile gündüz*” Ö3 “*Akşam yaşanmaktadır.*” şeklinde yanlış cevaplar söylemişlerdir. Anlatılan masalda tilkinin özellikleri nedir? Sorusuna (Ö1, Ö3) öğrencilerin verdiği cevapların en alt düzey olan A düzeyinde olduğu tespit edilirken (Ö2, Ö4, Ö5) eksik olsa da doğru bilgiler vermeye çalıştıkları için B düzeyinde oldukları belirlenmiştir.

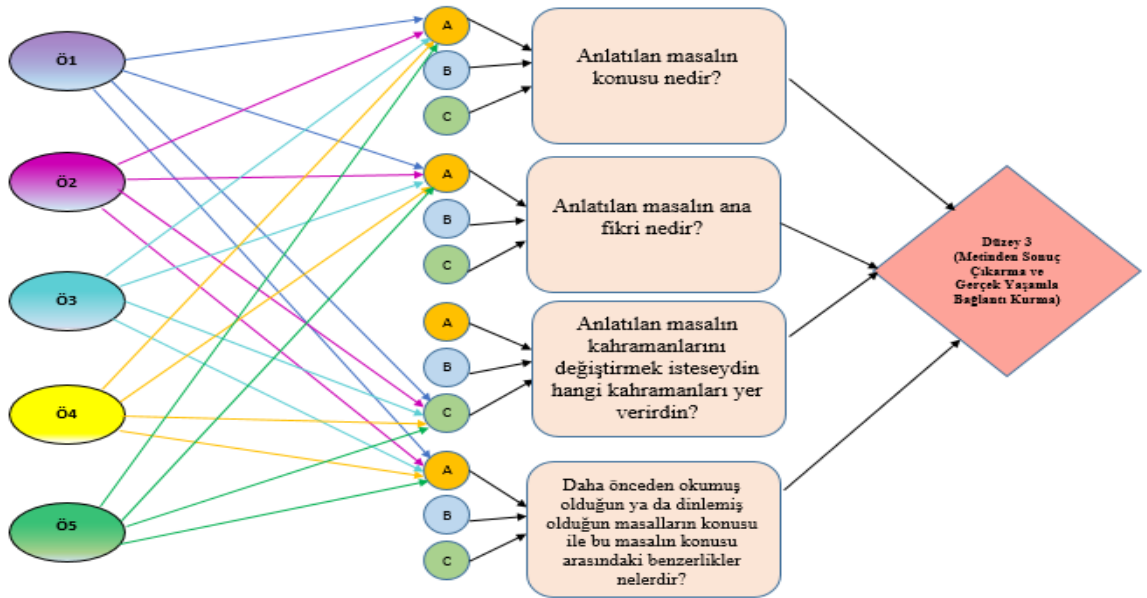
Şekil 15. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 15’ de çalışma grubundaki beş öğrencinin “Tilki ile Leylek” masalına ait düzey 2 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) özgün cevaplar vermişlerdir. Ö1 “*Kurnaz Tilki Leyleği Kandırıyor.*” Ö2, Ö3 ve Ö5 “*Kurnaz Tilki*” şeklinde özgün cevaplar vermişlerdir. (Ö4) ise masalın kendi başlığıyla benzer cevap vermiştir. Sen tilkinin yerinde olsaydın ne yapardın? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) yaratıcı cevaplar verirlerken Ö1 “*Daracık bardaklar kâseler veririm. Şakalaşmayı sevmem ben hele kurnazca şakalaşmayı hiç sevmem.*” Ö2 “*Arkadaşımdan leylekten, onun yiyebileceği bir tane tabağından alıp yemeği onun içine koyar öyle verirdim.*” Ö3 “*Ben tilkinin yerinde olsam arkadaşlarımla dalga geçmezdim. Evime davet ettiğim de onun yiyebileceği tabaklara yemekleri koyup öyle o şekilde saygılı davranırdım.*” Ö4 “*Ben tilkinin yerinde olsam gerçekten leyleğe dar tabak verip onunla güzel güzel yemek yerdim sohbet ederdim. Biliyorum birazcık uygun değil ama bütün tilki masallarında böyle bir şey olmuyor o yüzden ben mutlu sonla bitmesini isterdim.*” şeklinde kendi cevaplarını vermişlerdir. (Ö5) ise tam olarak özgün bir cevap verememiştir. Leyleğin yerinde sen olsaydın tilkiye nasıl bir ders verirdin? Sorusuna (Ö1) kendi cevabını oluşturarak “*Akşam yemeğine götüreceğim diye onu kandırabilirdim. Mesela ona aynı kâsede ama çorba değil de çorbanın içine bol bol su katardım ona bir*

ders olurdu hiç sevmezdi. Suyunun içine de karabiber eklerdim.” şeklinde cevap verirken (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) metinde yer alan leyleğin yaptıklarının aynısı yapardık şeklinde cevaplandırmışlardır. Masalın sonunu nasıl yazardın? Sorusuna (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) masalın sonunu hatırlayamadıklarını dile getirerek özgün cevaplar verememişlerdir. (Ö2) “Masalın sonunu tilki de artık leyleğin yiyebileceği bir tabak alıp o da kendisinin yiyebileceği bir tabağı verip yemeğe gittiklerinde mutlu bir şekilde yemeklerini yiyip eğlenmişlerdir.” şeklinde özgün cevap vermeye çalışmıştır. Ancak Ö2’nin cümleleri tam anlaşılacağı için B düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Anlatılan masalı kısaca özetler misin? Sorusuna hiçbir öğrenci tam olarak özetleyememiş iki cümle söyleyerek hemen sorunun cevabını bitirmek istemişler ve olayların oluş sırası karıştırıldığı için sürekli geri dönüşler yapılarak aynı cümleler tekrar tekrar söylenmiştir.

Şekil 16. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Birinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 16’ da çalışma grubundaki beş öğrencinin “Tilki ile Lylek” masalına ait düzey 3 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler anlatılan masalın konusu nedir? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) yanlış cevap vermişlerdir. Anlatılan masalın ana fikri nedir? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) cevap verememişlerdir. Anlatılan masalın kahramanlarını değiştirmek isteseydin hangi kahramanları yer verirdin? Sorusuna tüm öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) farklı hayvanlar söylemişlerdir. Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş

olduğın masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler cevap verememiştir. Ö2 kodlu öğrenci cevap vermeye çalışmıştır ancak başarılı olamamıştır. Ö2 “Kaç kere Kırmızı Başlıklı Kızı dinledim. Onda da aynı şekilde kurnaz tilki vardı. Benzer yönleri ise kurnaz tilkinin böyle gizlice onları izlemesi ve onun gizlice şey yapması. Kırmızı başlıklı kızda da aynı şekilde kurt vardı. Buradaki kurtla benzerlikleri bunlar.”

Araştırmacı: Bu masalımızda kurt var mıydı?

Öğrenci: “İkisinde de tilki vardı. Bilmiyorum öğretmenim, herhangi bir şey işte.”

Tablo 10. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Fiziksel Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri

Fiziksel Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor.	2	1	1	1	1	1.2
Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor.	1	1	1	1	1	1.00
Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor.	1	1	1	3	3	1.8
Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor.	4	5	4	4	4	4.2
Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor.	3	4	1	2	2	2.4
Konuşma esnasında sesi titriyor.	2	2	4	2	5	3.00
Toplam Puan	13	14	12	13	16	68
\bar{X}	2.16	2.33	2.00	2.16	2.66	2.26
Düzyey	Düşük	Düşük	Düşük	Düşük	Geliştirilebilir	Düşük

Tablo 10 incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun fiziksel durum alt başlığından aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşmasına uygun mimikler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.2$), konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$), konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.2$), konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), konuşma esnasında sesi titriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin fiziksel durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö5 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.66$) sahip olduğu, Ö3 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.00$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konuşma yaparken (Ö1) mimiklerini kullanmadığı gözlemlenmiştir sadece konuşma esnasında hafif tebessüm etme durumu oluşmuş fakat bu mimik devam ettirilmemiş, (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) mimiklerini hiç kullanmadığı görülmüştür. Beş öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) konuşmaya eşlik eden el-kol hareketlerini hiç kullanmadığı görülmüştür. Üç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3) konuşurken dinleyen ile hiç göz teması kurmadığı, iki öğrencinin (Ö4, Ö5) kısmen kurduğu fark edilmiştir. Dört öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) konuşurken duyulabilen ses tonuyla konuştuğu bir öğrencinin (Ö2) konuşma süreci boyunca tamamen duyulabilen ses tonuyla konuştuğu görülmüştür. Bir öğrencinin (Ö2) konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabildiği gözlenirken (Ö1) öğrencisinde kısmen gözlendiği, (Ö4, Ö5) öğrencisinde gözlenmediği (Ö3) öğrencisinde hiç gözlenmediği izlenmiştir. Üç öğrencide (Ö1, Ö2, Ö4) konuşurken ses titreme sorunun gözlenmediği, (Ö3) gözlendiği ve (Ö5) öğrencisinde konuşma süresince tamamen gözlendiği görülmüştür.

Tablo 11. *Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Duygusal Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor.	2	4	1	1	1	1.8
Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.	2	3	2	1	1	1.8
Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor.	2	2	2	1	1	1.6
Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.)	4	2	4	5	4	3.8
Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor.	1	5	2	1	2	2.2
Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor.	1	2	2	1	2	1.6
Toplam Puan	12	18	13	10	15	68
\bar{X}	2	3	2.16	1.66	2.5	2.26
Düzy	Düşük	Geliştirilebilir	Düşük	Çok Düşük	Düşük	Düşük

Tablo 11 incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun duygusal durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.6$), konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.8$), konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), konuşurken canlı ve

coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.6$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö5 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.5$) sahip olduğu, Ö4 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 1.66$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin (Ö3, Ö4, Ö5) konuşma yaparken kendilerine güvenerek konuştukları hiç gözlenmemiştir. (Ö1) konuşma başlangıcına cesaretle başlamış olup fakat süreç içerisinde kendine olan güveni gözlemlenmemiştir. (Ö2) ise konuşmasının başlangıcında güvensiz gibi başlayıp konuşma süreci boyunca kendinden emin bir şekilde konuşmasına devam ettirmiştir. İki öğrencinin (Ö1, Ö3) konuşurken heyecanını kontrol edemediği gözlenirken diğer iki öğrencinin (Ö4, Ö5) heyecanını hiç kontrol edemediği gözlemlenmiştir. Bunun yanında (Ö2) öğrencisinin ise konuşmaya heyecanla başladığı fakat sonrasında kısmen heyecanını kontrol altına alabildiği gözlemlenmiştir. Üç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3) konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtamadığı fark edilmiş. (Ö4, Ö5) öğrencilerinin ise duygu durumlarının hiç hissedilmediği böylece ses tonuna da hiç yansıtmadığı fark edilmiştir. Üç öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö5) konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız olduğu fark edilmiştir. Bu üç öğrenci konuşma esnasında elleriyle yüzlerini kapadığı görülmüştür. (Ö4) öğrencisi ise konuşma süresi boyunca utanma durumunu devam ettirmiştir. (Ö2) öğrencisi ise utanma durumunu hissettirmeden konuşmasına devam ettirmiştir. İki öğrenci (Ö1, Ö4) konuşurken hiç istekli bir şekilde konuşma yapmamış konuşmalarını hemen bitirmek istemişlerdir. Diğer iki öğrenci (Ö3, Ö5) istekli bir şekilde konuştuklarını fark ettirememişlerdir. (Ö2) öğrencisi istekli bir şekilde konuşmasını devam ettirmeye çalışmış konuşma sürecinde konuşmayı uzatmak için durup düşündüğü gözlemlenmiştir. Öğrencilerden (Ö1, Ö4) konuşmalarının hiçbir aşamasında canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma yapamazken (Ö2, Ö3, Ö5) konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştirilememiş bu durumu ses tonlarına yansıtamamışlardır.

Tablo 12. *Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

İçerik Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma metninin başlığını söylüyor.	1	1	5	1	1	1.8
Konuşma metnin konusunu vurguluyor.	1	1	2	1	1	1.2
Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor.	1	2	2	1	1	1.4
Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor.	3	4	4	1	1	2.6
Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor.	2	4	4	1	1	2.4
Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor.	3	3	4	5	4	3.8
Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor.	4	4	4	2	3	3.4
Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor.	3	2	4	1	1	2.2
Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor.	2	2	2	5	4	3.00
Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor.	4	2	2	1	1	2.00
Harfleri gereksiz yere uzatıyor.	3	2	2	5	5	3.4
Konuşma sırasında harfleri yutuyor.	2	2	4	4	5	3.4
Toplam Puan	29	29	39	28	28	153
\bar{X}	2.41	2.41	3.25	2.33	2.33	2.54
Düzyey	Düşük	Düşük	Geliştirilebilir	Düşük	Düşük	Düşük

Tablo 12 incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun içerik durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma metninin başlığını söylüyor

maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşma metnin konusunu vurguluyor maddesinin genel puan ortalaması

($\bar{X} = 1.2$), konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.4$), cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.8$), kelimeleri anlamına uygun kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$), harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.00$), harfleri gereksiz yere uzatıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), konuşma sırasında harfleri yutuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin içerik durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö3 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.25$) sahip olduğu, İki öğrencinin Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.33$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) konuşma metninin başlığını hiç söylemezken (Ö3) “İlkbahardaki Değişim” adlı başlığını söylemiştir. Hiçbir öğrenci konuşma metnin konusunu vurgulamamıştır. Aralarından sadece (Ö3) adlı kişi vurgulayacak gibi cümleler kurmaya çalışırken cümleyi tamamlayamadığı için gözlemlenememiştir. Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu (Ö1, Ö4, Ö5) hiç verememiştir. (Ö2, Ö3) kurmuş olduğu cümlelere ait duygu verememiştir. Öğrencilerden (Ö4, Ö5) konuşma anında hiç kurallı cümle oluşturamamışlardır. (Ö1) adlı öğrenci “...Bir gün canı çok sıkılmış. Sonra ormana gitmek için annesinden izin almış...” şeklinde kısmen kurallı cümleler oluşturup ifade etmiştir. (Ö2, Ö3) cümlelerini kurallı cümle olarak ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci “...Kış gününde kar yağar. Yaz gününde havalar çok sıcak olur. İlkbaharda da ağaçlar çiçek açar...” Ö3 kodlu öğrenci ise “...Hemen dışarıya çıkmayalım demiş. Üzerini giyinmiş ve dışarı çıkmış...” Şeklinde cümleler kurmuştur. Öğrencilerden (Ö4, Ö5) hiçbir cümleyi olayların oluş sırasına göre aktaramamıştır. (Ö1) kodlu öğrencinin sadece iki cümlesi olayların oluş sırasına göre kurulmuştur. Diğer cümlelerinin hiçbirinde bu sıra dikkat edilmemiştir. (Ö2, Ö3) adlı öğrencilerin konuşma sürecinde olayların oluş sırasına göre ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ö2 kodlu öğrenci “Bir gün Aslı babasıyla

birlikte ormana gitti. Ormanda çeşit çeşit hayvan türlerini gördü...” Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinde (Ö1, Ö2) kodlu öğrenciler kısmen, (Ö3, Ö5) kodlu öğrencilerde gereksiz sözcük kullanımı gözlemlenirken (Ö4) kodlu öğrencide tamamen gereksiz sözcük kullanımı görülmüştür. (Ö1, Ö2, Ö3) kodlu öğrenciler kelimeleri anlamına uygun kullandıkları gözlemlenmiştir. (Ö5) kodlu öğrenci bazı kelimeleri anlamına uygun kullanırken bazı kelimeleri anlamına uygun bir şekilde kullanmadığı fark edilmiştir. (Ö4) kodlu öğrencinin kelimeleri anlamsız bir şekilde ifade ettiği görülmüştür. (Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler kelimelerin telaffuzuna hiç dikkat etmemişlerdir. Ö5 “...Babasıyla balıhaa geitmiş.” (Ö2) kodlu öğrencide telaffuza gereken özeni göstermemiştir. (Ö1) kodlu öğrenci telaffuza kısmen özen göstermiş bunun yanında (Ö3) kodlu öğrenci kelimelerin telaffuzuna dikkat ederek cümlelerini oluşturmuştur. (Ö1, Ö2, Ö3) kodlu öğrenciler konuşmalarında kelimelere gereksiz ekler ve heceler eklememişlerdir. (Ö5) kelimelere gereksiz ekler, heceler eklerken (Ö4) konuşma sırasında ifade ettiği tüm kelimelere gereksiz ekler heceler eklediği iştirilmiştir. Ö4 kodlu öğrenci “...oluşan doğa değişikliklikleri konusunda...” Şeklinde kelimelere eklemeler yaptığı fark edilmiştir. İki öğrenciden (Ö2, Ö3) ifade ettikleri harfleri doğru bir şekilde seslendirdiği gözlemlenmemiştir. (Ö4, Ö5) kodlu öğrencilerde ifade ettikleri hiçbir harfi doğru bir şekilde seslendirdiği gözlemlenmemiştir. (Ö1) kodlu öğrencinin ifadelerini dikkat ederek seslendirdiği gözlemlenmiştir. İki öğrenciden (Ö2, Ö3) harfleri gereksiz yere uzattığı gözlemlenmemiştir. (Ö3) kodlu öğrencide kısmen gözlenmiş olup (Ö4, Ö5) kodlu öğrencide tamamen gözlemlenmiştir. Konuşma sırasında harfleri yutma durumu (Ö1, Ö2) kodlu öğrencide gözlemlenmemiştir. (Ö3, Ö4) kodlu öğrencide gözlenmiş ve (Ö5) kodlu öğrencide tamamen gözlemlendiği görülmüştür.

Tablo 13. *Uygulama Öncesi Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Akıcılık Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.)	5	4	4	5	5	4.6
Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor.	2	2	2	2	1	1.8
Gereksiz kelimeler kullanıyor.	3	2	2	4	4	3.00
Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor.	1	2	2	2	1	1.6
Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor.	3	4	4	2	2	3.00
Gereğinden uzun cümleler kuruyor.	2	2	4	2	2	2.4
Cümle tekrarları yapıyor.	5	4	2	4	5	4.00
Kelime tekrarları yapıyor.	5	4	2	4	5	4.00
Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor.	1	2	2	1	1	1.4
Toplam Puan	27	26	24	26	26	129
\bar{X}	3.00	2.88	2.66	2.88	2.88	2.86
Düzyey	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir

Tablo 13 incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun akıcılık durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$), konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), gereksiz kelimeler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$), konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.6$), dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} =$

3.00), gereğinden uzun cümleler kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), cümle tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), kelime tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.4$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akıcılık durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö1 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.00$) sahip olduğu, Ö3 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.66$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

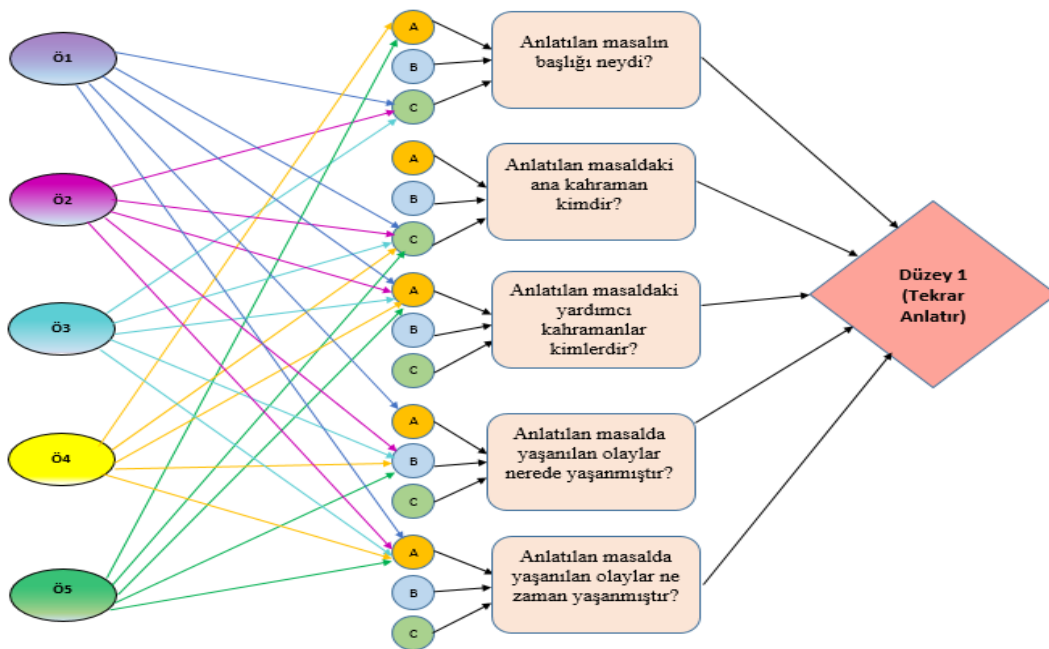
Öğrencilerden (Ö1, Ö4, Ö5) kodlu olanlar konuşma süresince tamamen gereksiz sesler çıkardığı (uuuuu,eeee vs.) gözlemlenmiştir. (Ö2, Ö3) kodlu öğrencilerin ise başlangıçtaki cümlelerinde bu sesleri çıkardığı gözlemlenmemiş daha sonrasında tüm konuşma sürecinde gereksiz sesler çıkardığı işitilmiştir. Öğrencilerden dördü (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabildiği gözlenmemişken (Ö5) kodlu öğrenci çok hızlı konuştuğu için hiç gözlemlenmemiştir. Öğrencilerden (Ö1) kısmen gereksiz kelimeler kullanırken ikisinde (Ö2, Ö3) gereksiz kelime kullanma durumu gözlenmemiştir. (Ö4, Ö5) cümlelerini oluştururken gereksiz kelime kullandığı görülmüştür. (Ö1, Ö5) kodlu öğrenciler konuşma sırasında hiç vurguya dikkat etmemişler her cümleyi aynı tonda ifade etmişlerdir. Bunun yanında (Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrencilerinde vurguya dikkat etmediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerden ikisi (Ö2, Ö3) dinleyicilerin düzeyine uygun konuştuğu gözlemlenirken (Ö1) kodlu öğrencinin kısmen konuştuğu, (Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler ise dinleyicinin düzeyine uygun bir şekilde konuştuğu gözlemlenmemiştir. Öğrencilerden dördü (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) gereğinden uzun cümle kurduğu gözlenmemişken (Ö3) kodlu öğrenci gereğinden uzun cümleler kurduğu gözlenmiştir. Ö3 kodlu öğrenci “...İlkbahar mevsimlerini çok sevdiği için ilkbahar gelince dışarıya çıkar oynarmış...” şeklinde cümleler kurduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerden ikisinde (Ö1, Ö5) tamamıyla cümle tekrarları yapmıştır. (Ö2, Ö4) kodlu öğrencilerde kurdukları çoğu cümlelerini tekrar etmişlerdir. (Ö3) kodlu öğrencide ise cümle tekrarı durumu yaşanmamıştır. (Ö1, Ö5) kodlu öğrenciler tamamıyla kelime tekrarları yapmışlardır. Ö5 adlı öğrenci “...Ailesiyle bir gün ormana gitmiş ailesiyle orada...” (Ö2, Ö4) kodlu öğrencilerde de kelime tekrarları işitilmiştir. (Ö3) kodlu öğrencide ise kelime tekrarları gözlemlenmemiştir. Konuşma sırasında tonlamaya (Ö1, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler hiç dikkat etmemişlerdir. Bunun yanında (Ö2, Ö3) kodlu öğrencilerde de tonlamanın çok fazla dikkat edilmediği işitilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden olan “uygulama sırasında dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu” görebilmek için ilk olarak dinleme becerisi ele alınmış ve 5 öğrenciye ayrı ayrı “Karabuğday” masalı anlatılmıştır. Öğrenciler masalı dinledikten sonra oluşturulmuş düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları öğrencilere yönlendirilmiş dinleme beceri testine göre öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her bir düzeyde yer alan sorulara cevap verme durumları Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19’ da verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan konuşma becerisi boyutunda ise “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve çalışma sürecinde yer alan 5 öğrenci bu forma göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin formdan aldıkları puanları alt başlıklar altında toplayarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine göre aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine ait puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17’ da verilmiştir.

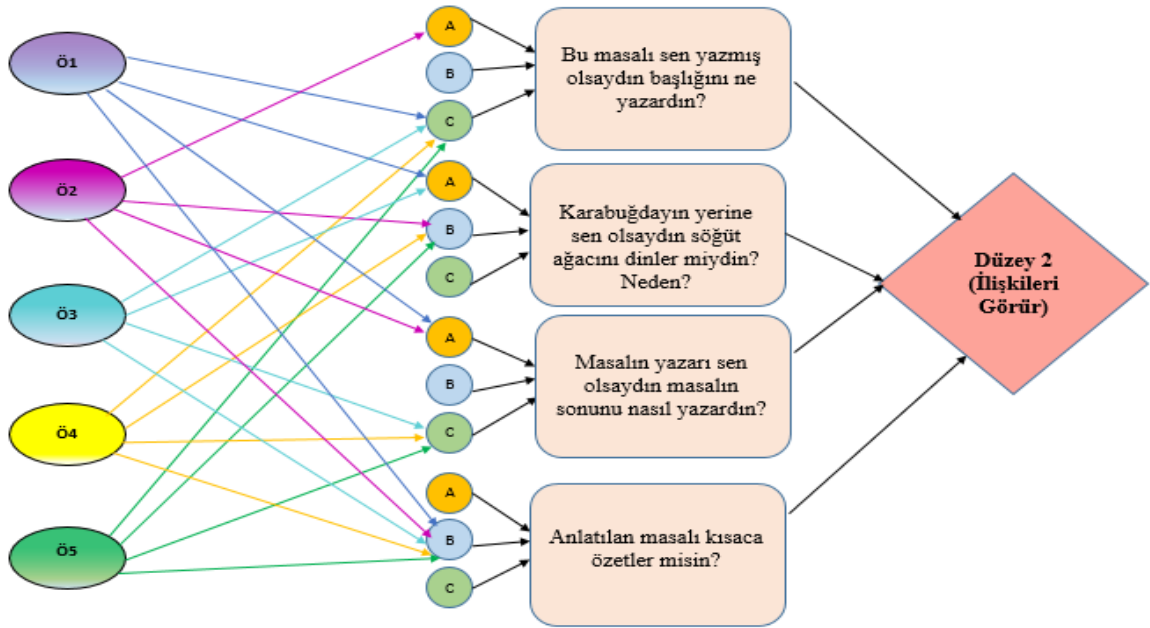
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki durumu

Şekil 17. Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 17’de çalışma grubundaki beş öğrencinin ikinci testte yer alan “Karabuğday” masalına ait düzey 1 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Anlatılan masalın başlığı neydi? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3) “*Karabuğday*” diyerek tam doğru cevap verirken (Ö4, Ö5) eksik ve yanlış cevap vermişlerdir. Ö5 “*Karabuğdayın Kötü Sonu*” şeklinde cevaplandırmıştır. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) “*Karabuğday*” diyerek tam doğru cevap vermişlerdir. Anlatılan masaldaki yardımcı kahraman kimdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler eksik ve yanlış cevaplandırmışlardır. Ö1 “*Serçe ve söğüt ağacıdır.*” Ö2 “*Ağaç, çiçek diğer buğdaylar, çimenler.*” Ö3 “*Tarladaki bitkiler.*” Ö4 “*Söğüt ağacı, serçeler ve diğer buğdaylar.*” Ö5 “*Söğüt ağacı, serçeler ve diğer buğdaylar.*” Şeklinde cevap vermişlerdir. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır? Sorusuna (Ö1) “*Bir çiftlikte*” şeklinde söyleyerek yanlış cevap vermiştir. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler ise eksik cevap vermişlerdir. Sadece bir tane tarlada şeklinde cevaplandırmışlardır. Olması gereken cevap ise “*Anlatılan masalda yaşanan olaylar söğüt ağacının hemen yakınındaki tarlada yaşanmıştır.*” şeklinde olmalıdır. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) yanlış cevap vermişlerdir. Ö1 “*Gündüz yaşanmıştır.*” Ö2 “*Bir gece yaşanmıştır.*” Ö3 “*Anlatılan olaylar öğretmenim biraz düşünüyem akşam diye hatırlıyorum.*” Ö4 “*Fırtınalı bir gün*” Ö5 “*Anlatılan olaylar yağmurlu, yıldırımlı, şimşekli bir günde başlamıştır.*” Şeklinde cevaplayarak eksik ve yanlış cevaplama yapmışlardır. Olması gereken cevap ise “*Anlatılan masalda yaşanan olayların belirli bir zamanı yoktur. Ancak fırtına sonrası şeklinde belirtilebilir.*” şeklinde olması gerekmektedir.

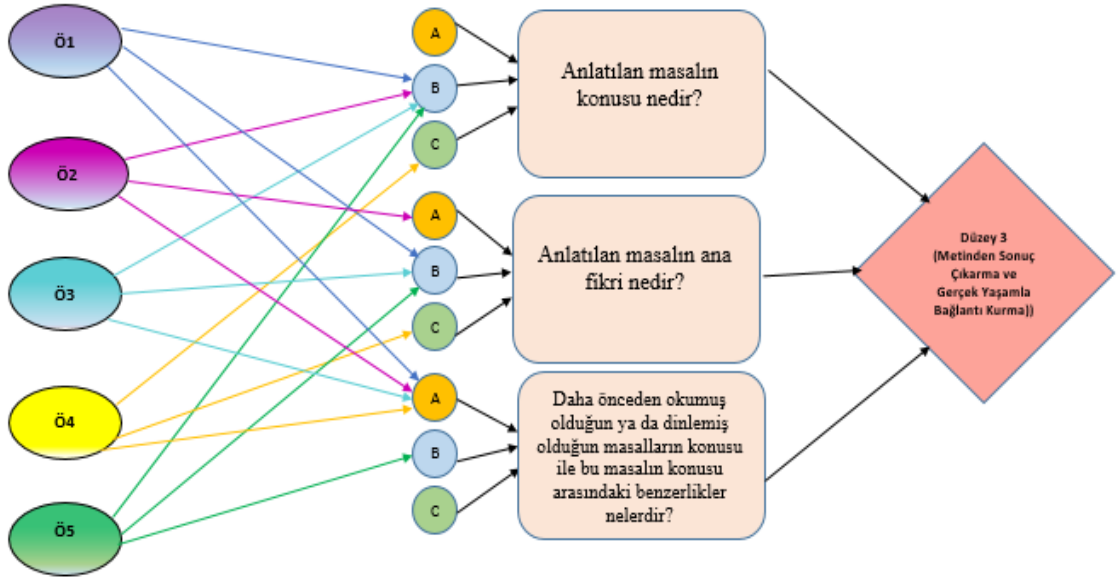
Şekil 18. Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 18’ de çalışma grubundaki beş öğrencinin ikinci testte yer alan “Karabuğday” masalına ait düzey 2 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) özgün cevaplar vermişlerdir. Ö1 “Söğüt Ağacı” Ö3 “Kibirli Karabuğday” Ö4 “Buğday Tarlası” Ö5 “Kendini Beğenenlerin Sonu” şeklinde özgün cevaplar vermişlerdir. (Ö2) ise masalın içeriği ile ilgisi olmayan bir başlık söylemiştir “Cimri Buğday.” Karabuğdayın yerine sen olsaydın söğüt ağacını dinler miydin? Neden? Sorusuna Ö1 “Dinlerdim nedenini bilmiyorum.” Ö2 “Dinlerdim. Çünkü masalda Karabuğdayın başına kötü şeyler geliyor o ağacı dinleseydi öyle şeyler olmayacaktı.” Ö3 “Ben olsaydım dinlerdim. Ama nedenini bilmiyorum.” Ö4 “Tabi ki de dinlerdim çünkü dinlersem yaşayabilirim dinlemezsem tehlikeli olaylar olabilirdi masaldaki gibi.” Ö5 “Onu dinlerdim iyiliğim için çünkü başıma kötü bir şeyin gelmesini istemezdim.” şeklinde cevaplandırmışlardır. Ö1 ve Ö3 sadece dinleyeceklerini ifade etmişler ancak nedenini açıklayamamışlardır. Ö2, Ö4 ve Ö5 ise özgün cevaplar yerine masaldaki olaya göre cevaplandırmışlardır. Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın? Sorusuna (Ö1, Ö2) masalın sonunu unuttuklarını ifade ettikleri için cevaplandıramamışlardır. (Ö3, Ö4, Ö5) yaratıcı cevaplarla masalın sonunu yeniden tamamlamışlardır. Ö3 “Ben olsaydım masalın sonunu Karabuğday artık hem

arkadaşlarını dinliyor hem de artık kibirli olmuyor diye bitirirdim.” Ö4 “Bu masalı bana güvercinler anlatmıştı yerine şöyle diyebiliriz diğer buğdaylar çok üzüldü ve karabuğdayın neden böyle bir şey yaptığını düşünmeye başladılar.” Ö5 “Sonunda yağmur yağar bütün buğdaylar toplanır karabuğday ise kötü olduğu için satılır. Sonrada hatasını anlar.” şeklinde ifade etmişlerdir. Anlatılan masalı kısaca özetler misin? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) özetlemeye çalışmışlar ancak anlatım sırasında olaylardaki kahramanların adlarını karıştırmışlardır.

Şekil 19. Uygulama Sırasında Öğrencilerin İkinci Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 19’ da çalışma grubundaki beş öğrencinin ikinci testte yer alan “Karabuğday” masalına ait düzey 3 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Anlatılan masalın konusu nedir? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) eksik cevap vermişlerdir. Ö1 “Anlatılan masalın konusu Karabuğdayın inat etmesi.” Ö2 “Karabuğdayın arkadaşlarını dinlememesi.” Ö3 “Anlatılan masalın konusu Karabuğdayın arkadaşlarını kibirli davranması.” Ö5 “Karabuğdayın başına gelenler” şeklinde eksik ifade de bulunmuşlardır. (Ö4) ise “Karabuğdayın herkesten kendini üstün görmesi ve bir gün zarar görmesi” şeklinde tam doğru cevap vermiştir. Anlatılan masalın ana fikri nedir? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö3, Ö5) eksik cevap verirken (Ö2) “Cimri olmamak” şeklinde yanlış cevap vermiştir. Bu soruya tam doğru cevap veren

(Ö4) kodlu öğrencidir. Ö4 “Bazen bazı kişilerin dediklerini dinlemek uygulamak gerekir ve herkesten kendini üstün tutmamak.” şeklinde tam doğru ifadeyi dile getirmiştir. Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler cevap verememiştir. Ö5 kodlu öğrenci “Bir hikâyede okumuştum aynaya sormuşlardı benden daha güzeli var mı diye, karabuğday da biraz ona benziyor kendini güzel kabul ediyor.”

Tablo 14. Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Fiziksel Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri

Fiziksel Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor.	4	1	3	2	2	2.4
Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor.	2	1	2	2	2	1.8
Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor.	3	1	3	1	4	2.4
Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor.	3	4	4	5	4	4.00
Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor.	4	4	3	4	2	3.4
Konuşma esnasında sesi titriyor.	1	2	3	2	4	2.4
Toplam Puan	17	13	18	16	18	82
\bar{X}	2.83	2.16	3	2.66	3	2.73
Düzyey	Geliştirilebilir	Düşük	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir

Tablo 14 incelendiğinde uygulama sırasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun fiziksel durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan

ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşmasına uygun mimikler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), konuşma esnasında sesi titriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin fiziksel durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö3 ve Ö5 kodlu öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3$) sahip oldukları, Ö2 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.16$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konuşma yaparken (Ö1) mimiklerini kullandığı gözlemlenmiştir (Ö2) kodlu öğrenci hiç mimiklerini kullanmamıştır. (Ö3) kodlu öğrenci kısmen kullanırken (Ö4, Ö5) mimiklerini kullanmadığı görülmüştür. Dört öğrencinin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) konuşmaya eşlik eden el-kol hareketlerini kullanmadığı görülürken (Ö2) öğrencisi hareketsiz kalarak el-kol hareketlerini hiç kullanmamıştır. İki öğrencinin (Ö2, Ö4) konuşurken dinleyen ile hiç göz teması kurmadığı, iki öğrencinin (Ö1, Ö3) kısmen kurduğu fark edilmiştir. (Ö5) öğrencisi ise dinleyen ile göz teması kurmuştur. Üç öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö5) konuşurken duyulabilen ses tonuyla konuştuğu bir öğrencinin (Ö4) konuşma süreci boyunca tamamen duyulabilen ses tonuyla konuştuğu görülmüştür. Bunun yanında (Ö1) öğrencisinin kısmen duyulabilen ses tonuyla konuştuğu işitilmiştir. Üç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4) konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabildiği gözlenirken (Ö3) öğrencisinde kısmen gözlendiği, (Ö5) öğrencisinde gözlenmediği izlenmiştir. İki öğrencide (Ö2, Ö4) konuşurken ses titreme sorunun gözlenmediği, (Ö1) öğrencisinde hiç gözlenmediği, (Ö3) kodlu öğrencide kısmen gözlendiği görülürken (Ö5) öğrencisinde konuşma süresince gözlendiği görülmüştür.

Tablo 15. *Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Duygusal Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor.	3	4	2	4	1	2.8
Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.	3	4	1	4	1	2.6
Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor.	4	3	1	4	1	2.6
Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.)	2	2	4	2	4	2.8
Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor.	2	4	1	2	2	2.2
Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor.	4	2	1	1	1	1.8
Toplam Puan	18	19	10	17	10	74
\bar{X}	3	3.16	1.66	2.83	1.66	2.46
Düzy	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Çok Düşük	Geliştirilebilir	Çok Düşük	Düşük

Tablo 15 incelendiğinde uygulama sırasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun duygusal durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.8$), konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.8$), konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$)

olarak bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö2 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.16$) sahip olduğu, Ö3 ve Ö5 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 1.66$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö5) konuşma yaparken kendine güvenerek konuştuğu hiç gözlenmemiştir. (Ö3) konuşma başlangıcına cesaretle başlamış olup fakat süreç içerisinde kendine olan güveni gözlemlenmemiştir. (Ö1) konuşma sırasında kendine olan güvenini bazı dakikalarda hissettirmiş bazı dakikalarda hissettirememiştir. (Ö2, Ö4) ise konuşma süreci boyunca kendinden emin bir şekilde konuşmasına devam ettirmiştir. İki öğrencinin (Ö3, Ö5) konuşurken heyecanını kontrol edemediği gözlenirken diğer iki öğrencinin (Ö2, Ö4) heyecanını kontrol ettiği gözlemlenmiştir. (Ö1) öğrencisinin ise kısmen heyecanını kontrol altına alabildiği gözlemlenmiştir. İki öğrencinin (Ö3, Ö5) konuşma sırasında duygularını ses tonuna hiç yansıtmadığı gözlemlenmiştir. Diğer iki öğrencinin (Ö1, Ö4) konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtılabildiği ancak (Ö2) öğrencisinin ise kısmen yansıtılabildiği görülmüştür. Üç öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4) konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız olduğu fark edilmiştir. (Ö3, Ö5) öğrencileri ise konuşma süresi boyunca rahatsız olmadan rahat bir şekilde konuşmalarını devam ettirmişlerdir. Üç öğrenci (Ö1, Ö4, Ö5) konuşurken istekli bir şekilde konuşma yapmamış (Ö3) ise hiç istekli konuşmadığını konuşma süresi boyunca hissettirmiştir. Bunun yanında (Ö2) konuşma süresi boyunca konuşma isteğini fark ettirmiştir. Öğrencilerden (Ö3, Ö4, Ö5) konuşmalarında hiç canlı ve coşkulu bir şekilde konuşmamışlardır. (Ö2) konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştirememiş (Ö1) ise canlı coşkulu bir şekilde konuşmasını sürdürmüştür.

Tablo 16. Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri

İçerik Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma metninin başlığını söylüyor.	5	1	1	1	1	1.8
Konuşma metnin konusunu vurguluyor.	2	2	1	1	1	1.4
Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor.	4	2	1	2	2	2.2
Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor.	4	4	4	4	2	3.6
Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor.	4	4	4	4	1	3.4
Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor.	2	2	3	1	4	2.4
Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor.	4	4	4	4	4	4.00
Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor.	4	4	4	4	2	3.6
Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor.	2	2	2	2	3	2.2
Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor.	4	4	4	4	1	3.4
Harfleri gereksiz yere uzatıyor.	2	2	2	2	5	2.6
Konuşma sırasında harfleri yutuyor.	2	3	2	2	5	2.8
Toplam Puan	39	34	32	31	31	167
\bar{X}	3.25	2.83	2.66	2.58	2.58	2.78
Düzy	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Düşük	Düşük	Geliştirilebilir

Tablo 16 incelendiğinde uygulama sırasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun içerik durum alt başlığından aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma metninin başlığını söylüyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), konuşma metnin konusunu vurguluyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.4$), konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.6$), cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), kelimeleri anlamına uygun kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.6$), konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), harfleri gereksiz yere uzatıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), konuşma sırasında harfleri yutuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.8$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin içerik durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö1 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.25$) sahip olduğu, İki öğrencinin Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.33$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) konuşma metninin başlığını hiç söylemezken (Ö1) “*Üçüncü Yıl Dönemi*” adlı başlığını söylemiştir. Konuşma metninin konusunu (Ö1, Ö2) kodlu öğrenciler vurgulamaya çalışmış ancak başaramamışlardır. (Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler konuya hiç değinmemişlerdir. Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu (Ö3) hiç verememiştir. (Ö2, Ö4, Ö5) kurmuş oldukları cümlelere ait duyguları hissettirmemişlerdir. (Ö1) kurgulamış olduğu metnin duygusunu anlatım esnasında hissettirmiştir. Öğrencilerden (Ö5) konuşma anında kurallı cümle kuramamıştır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) cümlelerini kurallı cümle olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö1 “...*O koltuğun üzerinde bir gece kalmış ve mışıl mışıl uyumuş.*” Ö2 “...*Okula gitti. Okulda öğretmeni oyun oynattı.*” şeklinde cümleler kurmuşlardır. Öğrencilerden (Ö5) hiçbir cümleyi olayların oluş sırasına göre aktaramamıştır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler konuşma sürecinde olayları oluş sırasına göre ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ö3 kodlu öğrenci “...*Hayatta ve okulda başarılı olmak için çok ders çalışmış ve 2. Sınıfı başarılı bir şekilde geçmiştir.*” şeklinde olayları oluş sırasına göre sıralamıştır. Cümle içerisinde

gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinde (Ö3) kodlu öğrenciler kısmen, (Ö1, Ö2) kodlu öğrenciler gereksiz sözcük kullanmazken (Ö4) kodlu öğrencide hiç gereksiz sözcük kullanımı görülmemiştir. (Ö5) kodlu öğrencide ise gereksiz sözcük kullanımı gözlemlenmiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrencilerin kelimeleri anlamına uygun kullandıkları tespit edilmiştir. (Ö5) kodlu öğrenci kelimelerin telaffuzuna dikkat etmezken (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler kelimelerin telaffuzuna dikkat ederek cümlelerini oluşturmuştur. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler konuşmalarında kelimelere gereksiz ekler ve heceler eklememişlerdir. (Ö5) kodlu öğrenci söylemiş olduğu bazı kelimelere gereksiz ek ve heceler eklemiştir. Ö5 kodlu öğrenci “...sınavlara çalışıyorsun sonra başarılı olursun, mutlu olursun.” şeklinde kelimelere gereksiz ekler eklemiştir. Dört öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) ifade ettikleri harfleri doğru bir şekilde seslendirdiği gözlemlenmiştir. (Ö5) kodlu öğrencilerde ifade ettiği hiçbir harfi doğru bir şekilde seslendirdiği gözlemlenmemiştir. Dört öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) harfleri gereksiz yere uzattığı gözlemlenmemiştir. (Ö5) kodlu öğrencide tamamen gözlemlenmiştir. Ö5 kodlu öğrenci “...test yaparsın arrtu alırsın.” şeklinde ifade de bulunmuş ve artı sözcüğünü uzatarak söylemiştir. Konuşma sırasında harfleri yutma durumu (Ö1, Ö3, Ö4) kodlu öğrencide gözlemlenmemiştir. (Ö2) kodlu öğrencide kısmen gözlenmiş ve (Ö5) kodlu öğrencide tamamen gözlemlendiği görülmüştür.

Tablo 17. *Uygulama Sırasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Akıcılık Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.)	3	5	4	4	5	4.2
Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor.	3	3	3	4	1	2.8
Gereksiz kelimeler kullanıyor.	2	2	2	2	4	2.4
Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor.	2	3	1	2	1	1.8
Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor.	2	4	2	4	2	2.8
Gereğinden uzun cümleler kuruyor.	4	2	4	2	1	2.6
Cümle tekrarları yapıyor.	4	4	2	2	5	3.4
Kelime tekrarları yapıyor.	4	4	2	4	5	3.8
Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor.	3	2	2	2	2	2.2
Toplam Puan	27	29	22	26	26	130
\bar{X}	3	3.22	2.44	2.88	2.88	2.88
Düzyey	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Düşük	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir

Tablo 17 incelendiğinde uygulama sırası öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun akıcılık durum alt başlığından aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.2$), konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.8$), gereksiz kelimeler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.8$), dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.8$),

gereğinden uzun cümleler kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), cümle tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.4$), kelime tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.8$), konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akıcılık durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö2 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.22$) sahip olduğu, Ö3 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 2.44$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö2, Ö5) kodlu olanlar konuşma süresince tamamen gereksiz sesler çıkardığı (uuuuu,eeee vs.) gözlemlenmiştir. (Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler başlangıçta gereksiz sesler çıkarmamış ancak konuşma sürecinde gereksiz sesler çıkardığı gözlemlenmiştir. (Ö1) kodlu öğrenci ise bazı cümleleri kurarken düşünme aşamasında gereksiz sesler çıkarmıştır. Öğrencilerden üçü (Ö1, Ö2, Ö3) konuşma hızını kısmen dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabilmiştir. (Ö4) kodlu öğrenci konuşma hızını dinleyiciye göre ayarlayabilmektedir. Öğrencilerden (Ö5) ise konuşma hızını dinleyiciye göre hiç ayarlayamamaktadır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) gereksiz kelime kullanma durumu gözlenmemiştir. (Ö5) kodlu öğrencinin konuşma sırasında gereksiz kelime kullandığı görülmüştür. Ö5 kodlu öğrenci “...18-25 yıllık bir dönemde yılda okul hayatını yaşarsınız...” cümlesinde gereksiz kelime kullandığı görülmüştür. İki öğrenciden (Ö3, Ö5) konuşma sırasında vurguya hiç dikkat etmemişlerdir. (Ö1, Ö4) kodlu öğrenciler vurguya dikkat etmemiş bazı cümlelerinde seslerini yükseltmişlerdir. (Ö2) kodlu öğrenci ise kısmen vurguya dikkat etmiştir. Öğrencilerden üçü (Ö1, Ö3, Ö5) dinleyicilerin düzeyine uygun konuşmazken (Ö2, Ö4) kodlu öğrenciler ise dinleyicinin düzeyine uygun bir şekilde konuştuğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerden ikisi (Ö1, Ö3) gereğinden uzun cümle kurduğu gözlemlenmişken diğer iki öğrenci (Ö2, Ö4) gereğinden uzun cümleler kurduğu gözlemlenmemiştir. Ö1 kodlu öğrenci “... Okul hayatının nasıl bir güzellik diye deyip dururmuş işte...” şeklinde cümleler kurmuştur. (Ö5) kodlu öğrencinin ise hiç uzun cümle kurduğu gözlemlenmemiştir. Bir öğrenci (Ö5) sürekli cümle tekrarları yaparken iki öğrenci (Ö1, Ö2) bazı cümleleri birbirine bağlarken tekrarlar gerçekleştirmiş (Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler ise cümle tekrarları yapmamışlardır. Ö2 kodlu öğrenci “...Öğretmenim, dün annem kek yapmıştı kek yapmıştı...” şeklinde cümle tekrarları işitilmiştir. (Ö1, Ö2, Ö4) kodlu öğrenciler kelime tekrarları yapmışlardır. Ö4 kodlu öğrenci “... Ben bir öğrenciyim genellikle genellikle her zaman okula giderim...” cümlesinde görüldüğü gibi kelime tekrarları yapmıştır. (Ö5) kodlu öğrencide çok fazla kelime tekrarları işitilmiştir.

Ö5 kodlu öğrenci “...okulda çarpma çarpma fen bilimleri, okulumuzu temiz tutmak gibi gibi şeyler öğreniriz.” (Ö3) kodlu öğrencide ise kelime tekrarları gözlemlenmemiştir. Konuşma sırasında tonlamaya (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler dikkat etmemişlerdir. (Ö1) kodlu öğrenci ise kısmen tonlamaya dikkat etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden olan “uygulama sırasında ilkökul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi” görebilmek için dinleme becerisine ait veriler Tablo 18’de verilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ait gelişimleri ise 5 öğrenci için ayrı ayrı uygulama öncesindeki ve uygulama sırasındaki toplam puanları, puan ortalamaları ve düzeyleri tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23’de verilmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sırasında ilkökul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki gelişimi

Tablo 18. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sırasında Dinleme Becerisindeki Gelişim Durumu

Uygulama Süreci	Metin Türü	Test	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Düzye
Uygulama Öncesi	Hikâye Edici (Tilki ile Leylek)	P	18	11	7	12	14	Düzye 1
		1 P	12	12	10	7	7	Düzye 2
		P	7	7	7	7	7	Düzye 3
		Toplam	27	30	24	26	28	
Uygulama Sırası	Hikâye Edici (Karabuğday)	P	6	8	8	5	5	Düzye 1
		2 P	7	4	12	14	14	Düzye 2
		P	10	5	10	14	15	Düzye 3
		Toplam	23	17	30	33	34	

Tablo 18 incelendiğinde uygulama öncesi birinci test “Tilki ile Leylek” masalının düzey 1 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 18, Ö2 kodlu öğrenci 11, Ö3 kodlu öğrenci 7, Ö4 kodlu öğrenci 12, Ö5 kodlu öğrenci 14 puan almıştır. Düzey 2 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 12, Ö2 kodlu öğrenci 12, Ö3 kodlu öğrenci 10, Ö4 kodlu öğrenci 7, Ö5 kodlu öğrenci 7 puan almıştır. Düzey 3 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 7, Ö2 kodlu öğrenci 7, Ö3 kodlu öğrenci 7, Ö4 kodlu öğrenci 7, Ö5 kodlu öğrenci 7 puan almıştır. Toplam

puanlar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci 27, Ö2 kodlu öğrenci 30, Ö3 kodlu öğrenci 24, Ö4 kodlu öğrenci 26, Ö5 kodlu öğrenci 28 puan almıştır.

Uygulama sırası ikinci test “Karabuğday” masalının düzey 1 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 6, Ö2 kodlu öğrenci 8, Ö3 kodlu öğrenci 8, Ö4 kodlu öğrenci 5, Ö5 kodlu öğrenci 5 puan almıştır. Düzey 2 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 7, Ö2 kodlu öğrenci 4, Ö3 kodlu öğrenci 12, Ö4 kodlu öğrenci 14, Ö5 kodlu öğrenci 14 puan almıştır. Düzey 3 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 10, Ö2 kodlu öğrenci 5, Ö3 kodlu öğrenci 10, Ö4 kodlu öğrenci 14, Ö5 kodlu öğrenci 15 puan almıştır. Toplam puanlar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci 23, Ö2 kodlu öğrenci 17, Ö3 kodlu öğrenci 30, Ö4 kodlu öğrenci 33, Ö5 kodlu öğrenci 34 puan almıştır. Ö1 ve Ö2 kodlu öğrenciler uygulama öncesi puanları daha yüksekken uygulama sırasında puanları düşmüştür. Bu durumun temel sebebi araştırmanın uzaktan yapılarak çevre faktörlerin kontrol altına alınamamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin dinleme becerisine ait yapılan etkinliklerde dikkatlerini istenen etkinliklerden ziyade yanlarında bulunan farklı uyarıcılara yöneltmişlerdir. Araştırmacı tarafından uyarılar yapılırsa dahi anlatılan masalı dikkatli bir şekilde dinlemedikleri için sorulan sorulara uygun cevaplar alınamamıştır bu nedenle puanları ön değerlendirmeye göre düşüş göstermektedir. Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencilerin ise uygulama sırasında puanları uygulamaya öncesine göre daha yüksektir.

Tablo 19. *Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu*

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzey
Uygulama Öncesi Ö1	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	12	2	Düşük
	İçerik Durumu	29	2.41	Düşük
Uygulama Sırası Ö1	Akıcılık Durumu	27	3	Geliştirilebilir
	Fiziksel Durum	17	2.83	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	18	3	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	39	3.25	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	27	3	Geliştirilebilir

Tablo 19 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.41$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.25$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeydedir. Ö1 kodlu öğrenci fiziksel durum, duygusal durum, içerik durum alt başlığında uygulama sırasında kendini geliştirilebilir düzeye yükseltirken akıcılık durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırasında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzey olarak tespit edilmiştir.

Tablo 20. Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö2	Fiziksel Durum	14	2.33	Düşük
	Duygusal Durum	18	3	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	29	2.41	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö2	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	19	3.16	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	34	2.83	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	29	3.22	Geliştirilebilir

Tablo 20 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeydedir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla

geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.16$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.41$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.22$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Ö2 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi daha yüksek ortalamaya sahipken uygulama sırasında ortalaması düşmüştür fakat düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzeydedir. Duygusal durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama öncesine göre uygulama sırasında ortalamasını yükseltmiştir. İçerik durum alt başlığında uygulama öncesinde düşük düzeydeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükseltmiştir. Akıcılık durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama öncesine göre uygulama sırasında ortalamasını yükselttiği tespit edilmiştir.

Tablo 21. Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö3	Fiziksel Durum	12	2	Düşük
	Duygusal Durum	13	2.16	Düşük
	İçerik Durumu	39	3.25	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	24	2.66	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö3	Fiziksel Durum	18	3	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	32	2.66	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	22	2.44	Düşük

Tablo 21 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 1.66$) ortalamayla çok düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 3.25$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.44$) ortalamayla düşük düzeydedir. Ö3 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ortalaması daha düşükken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi düşük düzeydeyken uygulama sırasında çok düşük düzey olarak tespit edilmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması düşmüştür. Akıcılık durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzey olarak tespit edilmiştir.

Tablo 22. Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzy
Uygulama Öncesi Ö4	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	28	2.33	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö4	Fiziksel Durum	16	2.66	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	17	2.83	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	31	2.58	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir

Tablo 22 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 1.66$) ortalamayla çok düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.58$) ortalamayla yine düşük düzeydedir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Ö4 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ortalaması daha düşükken uygulama sırasında ortalaması yükselerek geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi çok düşük düzeydeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırasında hem ortalamalar hem de düzeyler aynı tespit edilmiştir.

Tablo 23. Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sırasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö5	Fiziksel Durum	16	2.66	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	15	2.5	Düşük
	İçerik Durumu	28	2.33	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö5	Fiziksel Durum	18	3	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	31	2.58	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir

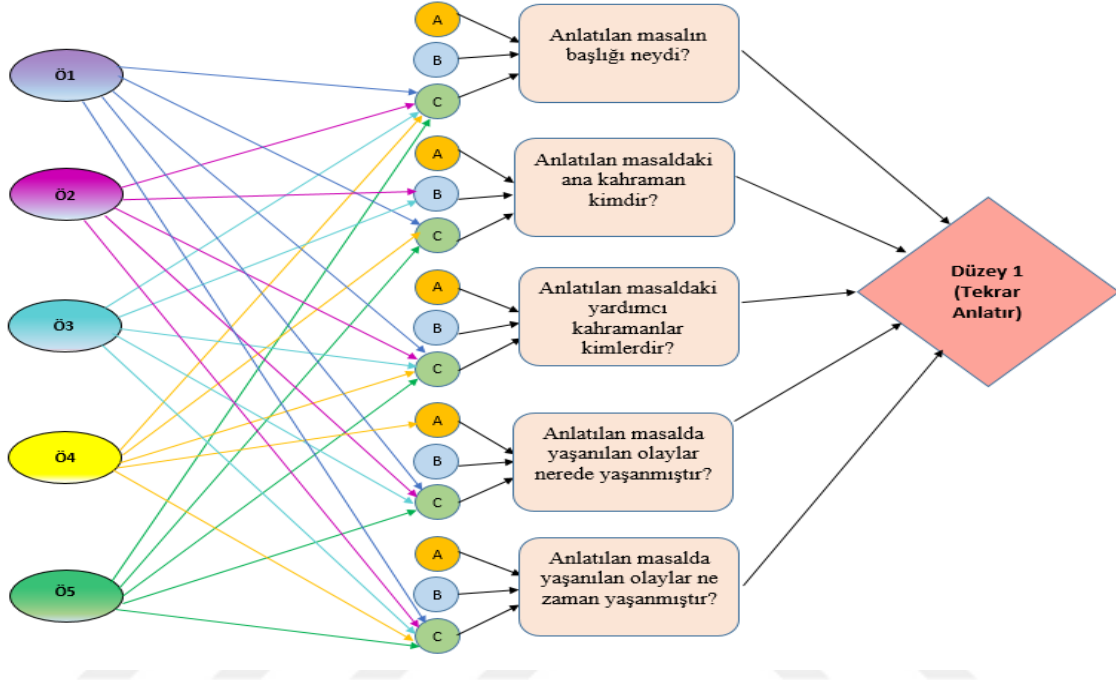
Tablo 23 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla geliştirilebilir düzey uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.5$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 1.66$) ortalamayla çok düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalamayla düşük düzey uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.58$) ortalamayla yine düşük düzeydedir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Ö5 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırası düzeylerin her ikisi de geliştirilebilir düzeyken ortalamalara bakıldığında uygulama sırasındaki ortalama uygulama öncesine göre yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi düşük düzeydeyken uygulama sırasında çok düşük düzey olduğu tespit edilmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırasında hem ortalamalar hem de düzeyler aynı tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden olan “uygulama sonrasında dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu” görebilmek için ilk olarak dinleme becerisi ele alınmış ve 5 öğrenciye ayrı ayrı “Pit Hatun ile Pire Bey” masalı anlatılmıştır. Öğrenciler masalı dinledikten sonra oluşturulmuş düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları öğrencilere yönlendirilmiş dinleme beceri testine göre öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin her bir düzeyde yer alan sorulara cevap verme durumları Şekil 20, Şekil 21, Şekil 22’ de verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan konuşma becerisi boyutunda ise “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve çalışma sürecinde yer alan 5 öğrenci bu forma göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin formdan aldıkları puanları alt başlıklar altında toplayarak tablolar halinde verilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine göre aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine ait puanlar, puan ortalamaları ve düzeyleri Tablo 24, Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27’ de verilmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki durumu

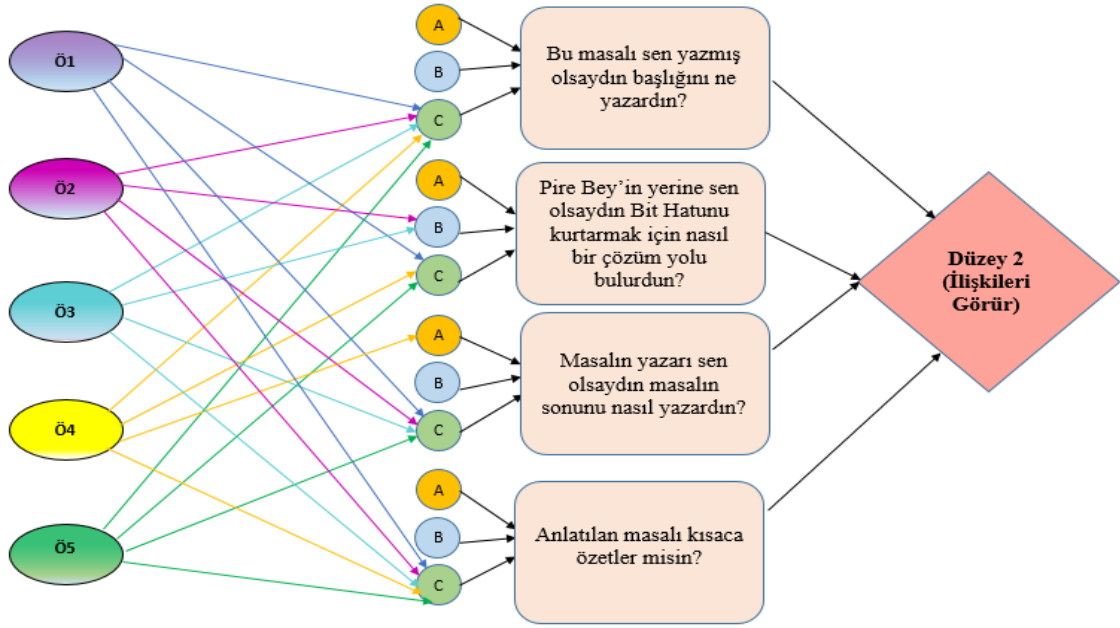
Şekil 20. Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 1 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 20’de çalışma grubundaki beş öğrencinin üçüncü testte yer alan “Bit Hatun ve Pire Bey” masalına ait düzey 1 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler anlatılan masalın başlığı neydi? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) “*Bit Hatun ile Pire Bey*” diyerek tam doğru cevap vermişlerdir. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir? Sorusuna (Ö1, Ö4, Ö5) “*Anlatılan masaldaki ana kahramanlar Bit Hatun ile Pire Bey’dir.*” diyerek tam doğru cevap vermişlerdir. (Ö2, Ö3) “*Anlatılan masaldaki ana kahramanlar Pire Bey’dir.*” Diyerek eksik cevap vermişlerdir. Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar kimlerdir? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrenciler doğru bir şekilde cevaplandırmışlardır. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır? Sorusuna (Ö4) “*Anlatılan masalda yaşanan olaylar uzak diyarlarda yaşanmıştır.*” şeklinde söyleyerek yanlış cevap vermiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) kodlu öğrenciler “*Anlatılan masalda yaşanan olaylar ırmağın kenarında yaşanmıştır.*” Diyerek doğru cevap vermişlerdir. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne

zaman yaşanmıştır? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) doğru cevap vermişlerdir. “Günün birinde yaşanmıştır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

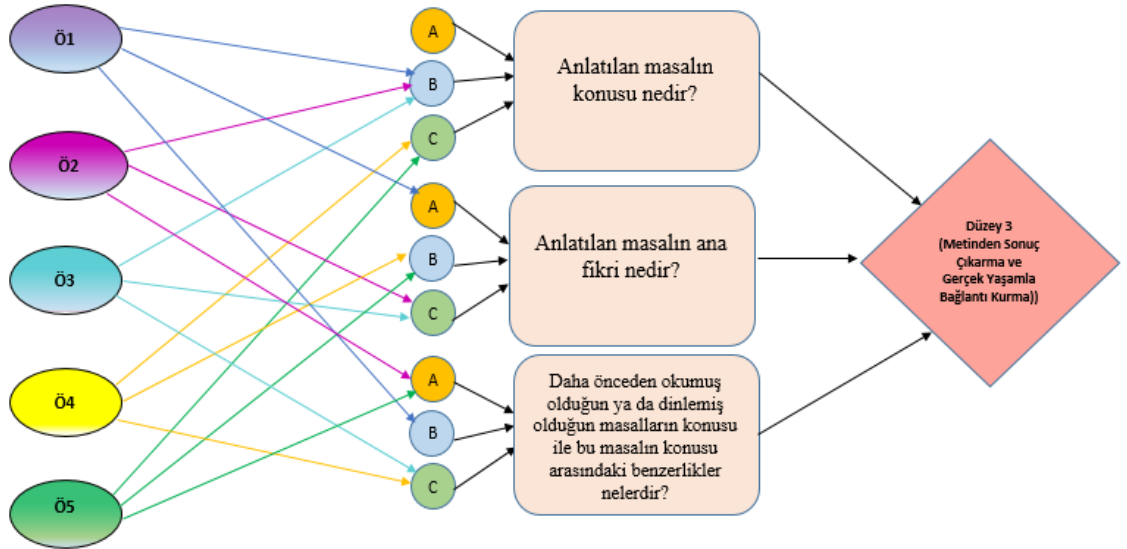
Şekil 21. Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 2 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 21’ de çalışma grubundaki beş öğrencinin üçüncü testte yer alan “Bit Hatun ve Pire Bey” masalına ait düzey 2 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) özgün cevaplar vermişlerdir. Ö1 “Pire” Ö2 “Bit Hatunu Kurtarmak İsteyen Pire Bey” Ö3 “Pire Bey’in Koşturuşu” Ö4 “İstedliğini Alırsan İstenileni Yaparsın” Ö5 “Bit Hatun ile Pire Bey’in Maceraları” şeklinde özgün cevaplar vermişlerdir. Pire Bey’in yerine sen olsaydın Bit Hatunu kurtarmak için nasıl bir çözüm yolu bulurdun? Sorusuna Ö1 “Ona elimi uzatmaya çalışır elini tutup onu kıyıya doğru çekmeye çalışırdım. Bu da olmuyorsa bir ip bulurdum ip ile kıyıya çekmeye çalışırdım.” Ö4 “Ben olsaydım kendimi atlayıp kurtarırdım desem o da yakalanırdı dalgaya o yüzden olmazdı. Uzman birisinden yardım isterdim o kadar uzun sürmesin hemen uzman kişi onu kurtarsın mesela o uzman kişinin adı Bit Deniz Kurtarıcısı olsun.” Ö5 “Bende ırmağa atlardım ve Bit Hatun için var gücümle zıplardım.” şeklinde özgün cevaplar vermişlerdir. Ö2 “İlk önce ağaçtan çalı isterdim. O çalı ile Bit Hatun’u kurtarırdım.” Ö3 “Bende masaldakinin aynısını yapardım ama çare olmuyorsa suya

atlayıp kurtarırdım.” şeklinde cevaplandırarak masalda yaşananlar ile benzer cevaplar vermişlerdir. Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) masalın sonunu yaratıcı cevaplarla ifade etmişlerdir. Ö1 “*Dalı hemen arkadaşına uzatıp çabucak kurtardım şeklinde bitirirdim.*” Ö2 “*Bit Hatun ile Pire Bey evlerine dönüp başlarından geçen olayları annelerine anlattı.*” Ö3 “*Masalın sonunu Pire Bey kediyi peyniri getirdikten sonra çalı onlara çırpı verir Pire Bey ve kedi birlikte Bit Hatun’u kurtarır ve mutlu bir şekilde yaşarlar.*” Ö5 “*Bit Hatun ile Pire Bey mutlu bir şekilde tahtakurusunu ziyarete gitmişler onun ırmağın üzerinde olmadığını görmüşler ve tahtakurusunu aramaya başlamışlar.*” (Ö4) kodlu öğrenci ise “*Kararsızım nasıl bitireceğimi, bilmiyorum öğretmenim*” şeklinde cevap vermiştir. Anlatılan masalı kısaca özetler misin? Sorusuna (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) olayların oluş sırasına göre tamamıyla özetlemişlerdir.

Şekil 22. Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Üçüncü Test Hikâye Edici Dinleme Metninin Düzey 3 Sorularına Cevap Verme Durumları



Şekil 22’ de çalışma grubundaki beş öğrencinin üçüncü testte yer alan “Bit Hatun ve Pire Bey” masalına ait düzey 3 sorularına cevap verme durumları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler Anlatılan masalın konusu nedir? Sorusuna öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3) eksik cevap vermişlerdir. Ö1 “*Arkadaşını kurtarmak istemesi ve macera yaşaması.*” Ö2 “*Anlatılan masalın konusu Bit Hatun ile Pire Bey’in başından geçenler*” Ö3 “*Anlatılan masalın konusu Pire Bey ve arkadaşının başından geçenler*” şeklinde eksik ifade de bulunmuşlardır. (Ö4, Ö5) ise doğru cevap vermişlerdir. Anlatılan masalın

Tablo 24 incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun fiziksel durum alt başlığından aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşmasına uygun mimikler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.00$), konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$), konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 5.00$), konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), konuşma esnasında sesi titriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin fiziksel durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.83$) sahip oldukları, Ö3 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.5$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin konuşma yaparken (Ö1, Ö2, Ö5) mimiklerini kullandığı gözlemlenmiştir (Ö4) kodlu öğrenci konuşma sürecinde mimiklerini kullanmıştır. (Ö3) kodlu öğrenci ise kısmen kullanmıştır.

Üç öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö5) konuşmaya eşlik eden el-kol hareketlerini kısmen kullandığı görülürken (Ö4) öğrencisi hareketsiz kalarak el-kol hareketlerini kullanmamıştır. (Ö1) öğrencisi ise ifade ettiği cümlelere yönelik el kol hareketlerini kullanmaya özen göstermiştir. Dört öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) konuşurken dinleyen ile sürekli göz teması kurarken (Ö3) öğrencisi ise dinleyen ile göz teması kurmaya dikkat etmiştir. Beş öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) konuşma süreci boyunca tamamen duyulabilen ses tonuyla konuştuğu görülmüştür. Öğrencilerden birinin (Ö1) konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabildiği gözlenirken (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) öğrencilerinde konuşmanın başlangıcından sonuna kadar nefes alıp verişlerinin kontrollü olduğu saptanmıştır. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) öğrencilerinde konuşma süresince ses titreme sorunun yaşanmadığı görülmüştür.

Tablo 25. *Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Duygusal Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Duygusal Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor.	5	5	4	5	5	4.8
Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.	5	5	4	5	5	4.8
Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor.	4	5	5	5	4	4.6
Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.)	2	1	3	1	1	1.6
Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor.	4	5	4	5	5	4.6
Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor.	5	5	4	4	4	4.4
Toplam Puan	25	26	24	25	24	124
\bar{X}	4.16	4.33	4.00	4.16	4.00	4.13
Düzyey	Orta	İleri	Orta	Orta	Orta	Orta

Tablo 25 incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun duygusal durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$), konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.6$), konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$), konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.4$)

olarak bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö2 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 4.33$) sahip olduğu, Ö3 ve Ö5 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 4.00$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö3) konuşma sırasında kendine olan güvenini genellikle hissettirmiştir. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) ise konuşma süreci boyunca kendinden emin bir şekilde konuşmasına devam ettirmiştir. (Ö3) konuşurken heyecanını kontrol altına almaya çalıştığı gözlenirken diğer dört öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5) heyecanını süreç boyunca kontrol ettiği gözlemlenmiştir. İki öğrencinin (Ö1, Ö5) konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıttığı gözlemlenmiştir. Diğer üç öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4) konuşma süresince duygularını hissettirerek ses tonuna yansıtabildiği gözlemlenmiştir. Üç öğrencinin (Ö2, Ö4, Ö5) konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız olduğu hiç gözlemlenmemiştir. (Ö1) kodlu öğrenci ilk başta çekinik olmasına rağmen sonradan rahat bir şekilde konuşmasına devam etmiştir. (Ö3) ise kısmen istekli bir şekilde konuşmuştur. Öğrencilerden (Ö1, Ö2) konuşmalarında canlı ve coşkulu bir şekilde konuşmuşlardır. (Ö3, Ö4, Ö5) ise canlı coşkulu bir şekilde konuşmalarını sürdürmüştür.

Tablo 26. *Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun İçerik Durum Alt Başlığında Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

İçerik Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma metninin başlığını söylüyor.	5	5	5	5	5	5.00
Konuşma metnin konusunu vurguluyor.	4	4	5	4	5	4.4
Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor.	5	5	4	4	5	4.6
Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor.	5	5	5	4	5	4.8
Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor.	5	5	5	4	5	4.8
Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor.	2	1	1	1	1	1.2
Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor.	5	5	5	5	5	5.00
Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor.	5	5	5	5	4	4.8
Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor.	1	1	1	1	4	1.6
Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor.	5	5	5	5	4	4.8
Harfleri gereksiz yere uzatıyor.	1	1	1	1	1	1.00
Konuşma sırasında harfleri yutuyor.	1	1	1	1	1	1.00
Toplam Puan	44	43	43	40	45	215
\bar{X}	3.66	3.58	3.58	3.33	3.75	3.58
Düzy	Orta	Orta	Orta	Geliştirilebilir	Orta	Orta

Tablo 26 incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun içerik durum alt başlığında aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma metninin başlığını söylüyor

maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 5.00$), konuşma metnin konusunu vurguluyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.4$), konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$), cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.2$), kelimeleri anlamına uygun kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 5.00$), kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.6$), harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), harfleri gereksiz yere uzatıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$), konuşma sırasında harfleri yutuyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin içerik durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö5 kodlu öğrencinin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.75$) sahip olduğu, Ö4 kodlu öğrencinin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.33$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan beş öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) konuşma metninin başlığını söylemiştir. Ö1 “Ege” Ö2 “Ege'nin Yaz Macerası” Ö3 “Kamp Yerindeki Kurbağa” Ö4 “Bir Yaz Günü” Ö5 “Kamp Tatili” başlıklarını söylemişlerdir. Konuşma metninin konusunu (Ö1, Ö2, Ö4) kodlu öğrenciler dile getirmiştir. (Ö3, Ö5) kodlu öğrenciler konuyu açıklayarak ifade etmişlerdir. Kurgulamış olduğu metnin duygusunu (Ö1, Ö2, Ö5) anlatım esnasında açık bir şekilde hissettirirken (Ö3, Ö4) kodlu öğrencilerde hazırlıksız konuşmalarının duygusunu hissettirmiştir. Öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) konuşma sırasında cümlelerinin tamamını kurallı cümle olarak ifade etmişlerdir. Ö1 “...sonra annesi babası özellikle Ege çok endişelenmiş... Ardından harika çiçekler görmüş. Birde ağaçların üzerinde yağmur yağınca yosunlar fark etmiş...” Ö2 “...İkiside bir bardak süt içip uyudular. Ertesi sabah kuş cıvıltılarıyla uyandılar...” Ö3 “...Kanatları rengârenk kelebekler vardı. Bu kelebeklerden bazılarını yakalamaya çalıştık. Ama yakalayamadık...” Ö5 “...küçük bir masada çay içiyorlardı. Babamla baya fazla gezdik ve hayvanların fotoğraflarını çektik...” şeklinde kurallı cümleleriyle konuşmalarını sürdürdüler. (Ö4) kodlu öğrenci ise başlangıçtaki cümlesini devrik cümle olarak ifade etmiş sonraki cümlelerini kurallı cümle olarak dile getirmiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5) kodlu öğrenciler konuşma sürecinde olayları oluş sırasına göre ifade ettikleri

gözlemlenirken (Ö4) kodlu öğrenci konuşmasının gelişme aşamasında oluş sırasında kopukluk oluşmuştur. Ancak duraksama göstererek bu durumu fark etmiş ve cümlelerini yeniden toparlayarak oluş sırasına göre konuşmaya devam etmiştir. Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor maddesinde (Ö1) kodlu öğrenciler gereksiz sözcük kullanmazken (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrencilerde hiç gereksiz sözcük kullanımı görülmemiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrencilerin kelimeleri anlamına uygun kullandıkları tespit edilmiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler kullanmış oldukları kelimelerin tamamının telaffuzuna dikkat ederek cümlelerini oluşturmuştur. (Ö5) kodlu öğrenci bir kelime hariç diğer kelimelerinin telaffuzuna dikkat etmiştir. Ö5 kodlu öğrencinin telaffuzuna dikkat etmediği kelime “...*Kardeşimle yıkılamaca oynadık...*” cümlesindeki yakalamaca sözcüğünün telaffuzunu yanlış söylemiştir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) kodlu öğrenciler konuşmalarında kelimelere gereksiz ekler ve heceler eklememişlerdir. (Ö5) kodlu öğrenci ise bazı kelimelere gereksiz ek ve heceler eklemiştir.

Ö5 kodlu öğrenci “... *bu olay albüalbüm bakmaya kadar gitti...*” şeklinde gereksiz ek hece eklemiştir. Dört öğrenciden (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) ifade ettikleri tüm harfleri doğru bir şekilde seslendirdiği gözlemlenmiştir. (Ö5) kodlu öğrencide ifade ettiği harfleri doğru bir şekilde seslendirmiştir. Çalışma grubunda yer alan beş öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) harfleri gereksiz yere uzattığı gözlemlenmemiştir. Konuşma sırasında harfleri yutma durumu da (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) kodlu öğrencilerde gözlemlenmemiştir.

Tablo 27. *Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun Akıcılık Durum Alt Başlığından Aldıkları Puanlar, Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

Akıcılık Durum Maddeleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Genel Ortalama
Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.)	2	4	4	1	2	2.6
Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor.	5	5	5	5	4	4.8
Gereksiz kelimeler kullanıyor.	1	1	1	1	1	1.00
Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor.	5	5	4	4	5	4.6
Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor.	5	4	4	4	4	4.2
Gereğinden uzun cümleler kuruyor.	1	2	1	1	1	1.2
Cümle tekrarları yapıyor.	2	1	3	2	3	2.2
Kelime tekrarları yapıyor.	2	1	2	4	3	2.4
Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor.	5	5	4	5	4	4.6
Toplam Puan	28	28	28	27	27	138
\bar{X}	3.11	3.11	3.11	3.00	3.00	3.06
Düzyey	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir	Geliştirilebilir

Tablo 27 incelendiğinde uygulama sonrasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma değerlendirme formunun akıcılık durum alt başlığından aldıkları puanlar, puan ortalamaları ve düzeyler bulunmaktadır. Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.) maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.6$), konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.8$), gereksiz kelimeler kullanıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.00$), konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$),

dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.2$), gereğinden uzun cümleler kuruyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 1.2$), cümle tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.2$), kelime tekrarları yapıyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 2.4$), konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor maddesinin genel puan ortalaması ($\bar{X} = 4.6$) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akıcılık durum alt başlığı genel puan ortalamasına öğrenci bazında bakıldığında; Ö1, Ö2, Ö3 kodlu öğrencilerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.11$) sahip olduğu, Ö4, Ö5 kodlu öğrencilerin ise en düşük puan ortalamasına ($\bar{X} = 3.00$) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerden (Ö1, Ö5) kodlu olanlar konuşma süresince gereksiz sesler çıkardığı (uuuuu,eeee vs.) gözlemlenmemiştir. (Ö2, Ö3) kodlu öğrenciler konuşma sürecinde gereksiz sesler çıkardığı gözlemlenmiştir. (Ö4) kodlu öğrenci ise hiç gereksiz sesler çıkarmamıştır. Öğrencilerden dördü (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4) konuşma hızını dinleyiciye göre ayarlayabilmekte konuşma süreci boyunca öğrencilerin konuşmaları net bir şekilde duyulmaktadır. Öğrencilerden (Ö5) ise başlangıçta konuşma hızını dinleyiciye göre ayarlayamayıp hızlı konuşmuştur. Sonradan hızını yavaşlatarak dinleyicinin seviyesine göre ayarlayabilmiştir. Çalışma grubunda yer alan tüm öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) gereksiz kelime kullanmamıştır. İki öğrenciden (Ö3, Ö4) konuşma sırasında vurguya çoğunlukla dikkat etmişlerdir. (Ö1, Ö2, Ö5) kodlu öğrenciler konuşma süresince vurguya dikkat etmişlerdir. Öğrencilerden dördü (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) dinleyicilerin düzeyine uygun konuşmuşlardır. (Ö1) kodlu öğrenci ise konuşma süresince dinleyicinin düzeyine uygun bir şekilde konuştuğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerden dördü (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5) gereğinden uzun cümle kurduğu hiç gözlemlenmemiştir. (Ö2) kodlu öğrencinin ise uzun cümle kurduğu gözlemlenmemiştir. Bir öğrenci (Ö2) hiç cümle tekrarları yapmazken iki öğrenci (Ö1, Ö4) ilk cümlelerinde tekrarlar gerçekleştirirken sonraki cümlelerinde tekrarlar gerçekleştirmemişlerdir.(Ö3, Ö5) kodlu öğrenciler ise kısmen cümle tekrarları yapmışlardır. (Ö2) kodlu öğrenci hiç kelime tekrarı yapmamıştır. (Ö1, Ö3) kodlu öğrenciler kelime tekrarları yaptığı gözlemlenmemiştir. (Ö4) kodlu öğrencide kelime tekrarı gözlemlenmiştir. Ö4 “...marshelov marshelov kızartıp kızartıp yerken...” şeklinde kelime tekrarları yapmıştır. (Ö5) kodlu öğrencide ise kısmen kelime tekrarı gözlemlenmiştir. Konuşma sırasında tonlamaya (Ö1, Ö2, Ö4) kodlu öğrenciler dikkat etmişlerdir. (Ö3, Ö5) kodlu öğrenciler ise konuşma sırasında tonlamaya dikkat etmeye çalışmışlardır.

Araştırmanın beşinci alt probleminden olan “uygulama sonrasında ilkökul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki gelişimini” görebilmek için dinleme becerisine ait veriler Tablo 28’de ve Şekil 23’de verilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerine ait gelişimleri ise 5 öğrenci için ayrı ayrı uygulama öncesindeki ve uygulama sırasındaki toplam puanları, puan ortalamaları ve düzeyleri Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Şekil 24, Şekil 25, Şekil 26, Şekil 27, Şekil 28’de verilmiştir.

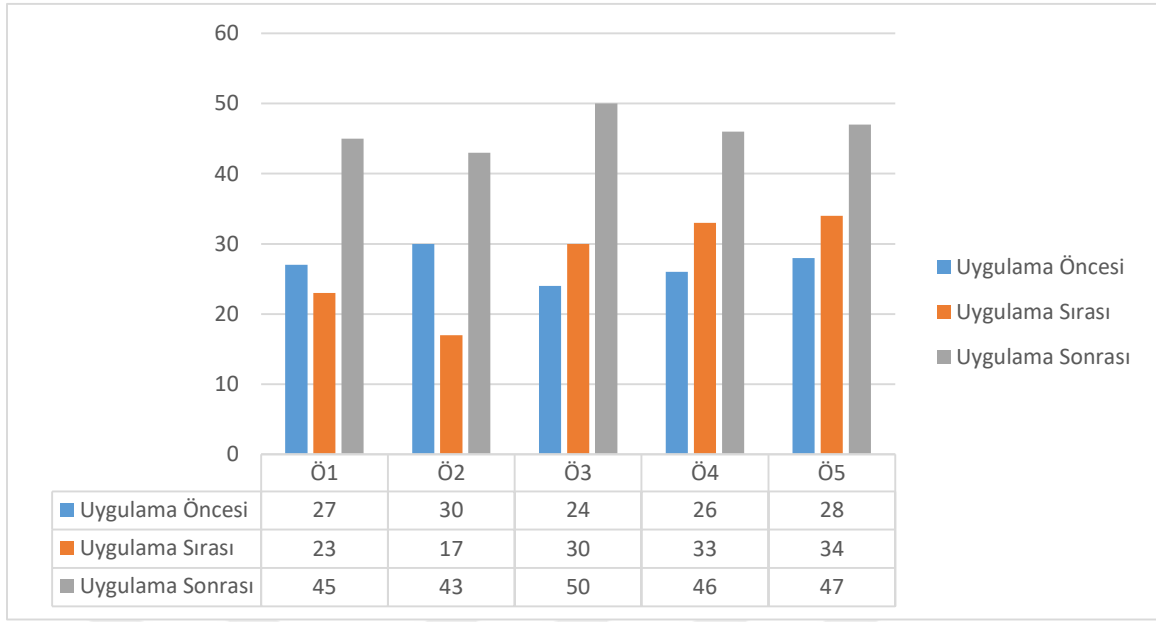
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Uygulama sonrasında ilkökul öğrencilerinin dinleme, konuşma becerilerindeki gelişimi

Tablo 28. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Dinleme Becerisindeki Gelişim Durumu

Uygulama Süreci	Metin Türü	Test	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Düzye
Uygulama Öncesi	Hikâye Edici (Tiki ile Leylek)	P	18	11	7	12	14	Düzye 1
		P	12	12	10	7	7	Düzye 2
		P	7	7	7	7	7	Düzye 3
		Toplam	27	30	24	26	28	
Uygulama Sırası	Hikâye Edici (Karabuğday)	P	6	8	8	5	5	Düzye 1
		P	7	4	12	14	14	Düzye 2
		P	10	5	10	14	15	Düzye 3
		Toplam	23	17	30	33	34	
Uygulama Sonrası	Hikâye Edici (Bit Hatun ile Pire Bey)	P	15	14	14	12	15	Düzye 1
		P	20	17	17	15	20	Düzye 2
		P	10	12	19	19	12	Düzye 3
		Toplam	45	43	50	46	47	

Tablo 28 incelendiğinde uygulama öncesi birinci test “Tiki ile Leylek” masalının düzey 1 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 18, Ö2 kodlu öğrenci 11, Ö3 kodlu öğrenci 7, Ö4 kodlu öğrenci 12, Ö5 kodlu öğrenci 14 puan almıştır. Düzey 2 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 12, Ö2 kodlu öğrenci 12, Ö3 kodlu öğrenci 10, Ö4 kodlu öğrenci 7, Ö5 kodlu öğrenci 7 puan almıştır. Düzey 3 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 7, Ö2 kodlu öğrenci 7, Ö3 kodlu öğrenci 7, Ö4 kodlu öğrenci 7, Ö5 kodlu öğrenci 7 puan almıştır. Toplam puanlar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci 27, Ö2 kodlu öğrenci 30, Ö3 kodlu öğrenci 24, Ö4 kodlu öğrenci 26, Ö5 kodlu öğrenci 28 puan almıştır. Uygulama sırası ikinci test “Karabuğday” masalının düzey 1 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 6, Ö2 kodlu öğrenci 8, Ö3 kodlu öğrenci 8, Ö4 kodlu öğrenci 5, Ö5 kodlu öğrenci 5 puan almıştır. Düzey 2

sorularından Ö1 kodlu öğrenci 7, Ö2 kodlu öğrenci 4, Ö3 kodlu öğrenci 12, Ö4 kodlu öğrenci 14, Ö5 kodlu öğrenci 14 puan almıştır. Düzey 3 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 10, Ö2 kodlu öğrenci 5, Ö3 kodlu öğrenci 10, Ö4 kodlu öğrenci 14, Ö5 kodlu öğrenci 15 puan almıştır. Toplam puanlar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci 23, Ö2 kodlu öğrenci 17, Ö3 kodlu öğrenci 30, Ö4 kodlu öğrenci 33, Ö5 kodlu öğrenci 34 puan almıştır. Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilerinin uygulama öncesine göre düşük puan alma nedeni olarak araştırmanın uzaktan yapılarak çevre faktörlerin kontrol altına alınamamasından kaynaklandığı ve öğrencilerin dinleme becerisine ait yapılan etkinliklerde dikkatlerini istenen etkinliklerden ziyade yanlarında bulunan farklı uyarıcılara yönelttiğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulama sonrası üçüncü test “Bit Hatun ile Pire Bey” masalının düzey 1 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 15, Ö2 kodlu öğrenci 14, Ö3 kodlu öğrenci 14, Ö4 kodlu öğrenci 12, Ö5 kodlu öğrenci 15 puan almıştır. Düzey 2 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 20, Ö2 kodlu öğrenci 17, Ö3 kodlu öğrenci 17, Ö4 kodlu öğrenci 15, Ö5 kodlu öğrenci 20 puan almıştır. Düzey 3 sorularından Ö1 kodlu öğrenci 10, Ö2 kodlu öğrenci 12, Ö3 kodlu öğrenci 19, Ö4 kodlu öğrenci 19, Ö5 kodlu öğrenci 12 puan almıştır. Toplam puanlar incelendiğinde Ö1 kodlu öğrenci 45, Ö2 kodlu öğrenci 43, Ö3 kodlu öğrenci 50, Ö4 kodlu öğrenci 46, Ö5 kodlu öğrenci 47 puan almıştır. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencilerin puanları uygulama sonrasında uygulama sırasına göre artış göstermiştir. Çünkü öğrenciler masal anlatıcılığını kendileri yaptıkları için daha ilgi çekici hale gelmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin süreci anlayıp uyum sağladığından yapılan etkinliklerde isteklilik artmıştır. Bu durum çevrim içi yapılan masal anlatıcılığı yönteminin olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir.

Şekil 23. *Uygulama Sonrasında Öğrencilerin Dinleme Becerilerindeki Gelişim Durumu*

Şekil 23 incelendiğinde Ö1 ve Ö2 kodlu öğrencilerin uygulama öncesi uygulama sırasına göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler uygulama öncesine göre uygulama sırasında puanlarında artış görülmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişim durumu ayrıntılı olarak Tablo 28’de verilmiştir. Uygulama sonrasındaki puanlar analiz edildiğinde tüm öğrencilerin puanlarında artış olduğu görülmektedir. Bu durum çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişim sağladığı sonucuna ulaştırmaktadır. Öğrencilerin velileri ile yapılan görüşmede Ö1 kodlu öğrencinin velisi yapılan çalışmaların, dinleme becerisine büyük bir katkı sağladığına, Ö2 kodlu öğrencinin velisi öğrencide olumlu bir ilerlemenin olduğuna, Ö3 kodlu öğrencinin velisi çalışma süresince öğrencinin anlatım becerisinin güçlendiğini olumlu yönde gelişme gösterdiğini gözlemlediğini açıklamaktadır. Ö4 kodlu öğrencinin velisi bu çalışmaların öğrencinin dikkatini daha da arttırdığını ve dinleme becerisinin geliştiğini ifade etmektedir. Ö5 kodlu öğrencinin velisi dikkatin ne kadar önemli bir şey olduğunu ve öğrencinin kendisinin bunu fark ettiğini dile getirdi. Etkinlikler sayesinde olumlu yönde gelişim gösterdiğini ifade etti. Öğrencilerin dinleme becerisine ait öğretmenlerin görüşleri tüm öğrenciler için dikkatlerini arttırdığını derslerde sorulan sorulara tekrar etmeye gerek kalmadan öğrencilerin anlamlı bir şekilde cevap verdiklerini ifade etmektedirler. Dinleme becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

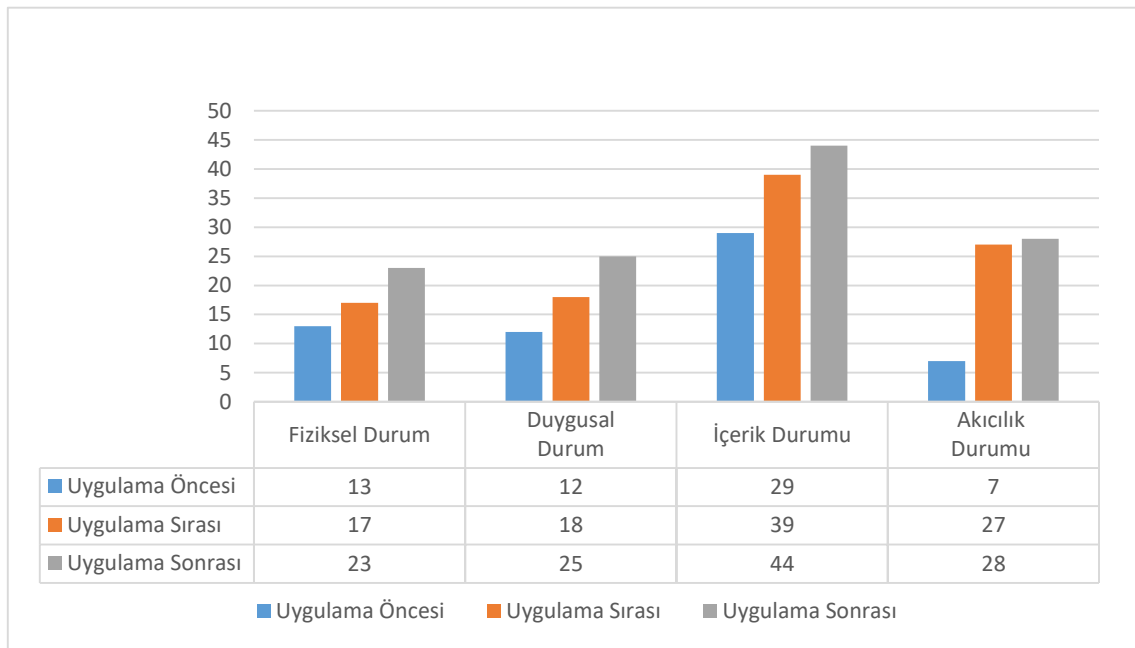
Tablo 29. *Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu*

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö1	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	12	2	Düşük
	İçerik Durumu	29	2.41	Düşük
	Akıcılık Durumu	7	3	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö1	Fiziksel Durum	17	2.83	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	18	3	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	39	3.25	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	27	3	Geliştirilebilir
Uygulama Sonrası Ö1	Fiziksel Durum	23	3.83	Orta
	Duygusal Durum	25	4.16	Orta
	İçerik Durumu	44	3.66	Orta
	Akıcılık Durumu	28	3.11	Geliştirilebilir

Tablo 29 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında ($\bar{X} = 3.83$) ortalamayla orta düzeye artış göstermiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında ($\bar{X} = 4.16$) ortalamayla orta düzeye artış göstermiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.41$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.25$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında ($\bar{X} = 3.66$) ortalamayla orta düzeye artış göstermiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$)

ortalamayla geliştirilebilir düzeyde ve uygulama sonrasında ($\bar{X} = 3.11$) ortalamayla geliştirilebilir düzeydedir. Ö1 kodlu öğrenci fiziksel durum, duygusal durum, içerik durum alt başlığında uygulama öncesi ve sırasına göre uygulama sonrasında kendini orta düzeye yükseltirken akıcılık durumunda uygulama öncesi ve uygulama sırasında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise yine geliştirilebilir düzeyken ($\bar{X} = 3.11$) ortalaması artış göstermiştir.

Şekil 24. Ö1 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu



Şekil 24 incelendiğinde Ö1 kodlu öğrencinin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında puanlarında artış görülmektedir. Bu durum Ö1 öğrencisinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi çalışmasından olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıntılı puan bilgileri Tablo 29’da verilmiştir. Öğrencinin velisi ile yapılan görüşmede yapılan çalışmaların, konuşma becerisine büyük bir katkı sağladığı ifade edilmektedir. Öğrencinin konuşma becerisine ait öğretmenin görüşü değişimi çok açık bir şekilde gördüğünü konuşurken öğrencinin vurgu tonlamaya dikkat ettiğini ve gereksiz ses çıkarma eyleminin azaldığını ifade etmektedir. Konuşma becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

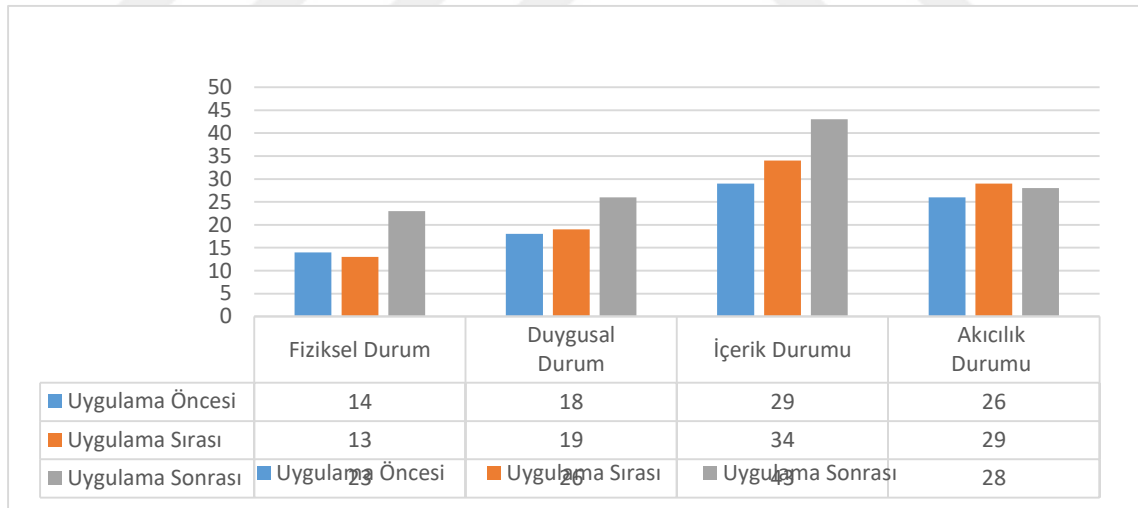
Tablo 30. Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö2	Fiziksel Durum	14	2.33	Düşük
	Duygusal Durum	18	3	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	29	2.41	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö2	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	19	3.16	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	34	2.83	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	29	3.22	Geliştirilebilir
Uygulama Sonrası Ö2	Fiziksel Durum	23	3.83	Orta
	Duygusal Durum	26	4.33	İleri
	İçerik Durumu	43	3.58	Orta
	Akıcılık Durumu	28	3.11	Geliştirilebilir

Tablo 30 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla yine düşük düzeydedir. Ancak uygulama sonrasında ($\bar{X} = 3.83$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.16$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 4.33$) ortalamayla ileri düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.41$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında ($\bar{X} = 3.58$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla, uygulama sırasında ($\bar{X} = 3.22$) ortalamayla

ve uygulama sonrası ($\bar{X} = 3.11$) ortalamayla geliştirilebilir düzeydedir. Ö2 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi daha yüksek ortalamaya sahipken uygulama sırasında ortalaması düşmüştür fakat düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzeydedir. Uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama öncesine göre uygulama sırasında ortalamasını yükseltmiştir. Uygulama sonrasında ise ileri düzeye yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında uygulama öncesinde düşük düzeydeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükseltmiş uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama öncesine göre uygulama sırasında ortalamasını yükseltmiştir. Bunun yanında uygulama sonrasında uygulama sırasında göre ortalaması düşüş göstermiş fakat düzey olarak yine geliştirilebilir düzey olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 25. Ö2 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu



Şekil 25 incelendiğinde Ö2 kodlu öğrencinin uygulama sırasında, uygulama öncesine göre fiziksel durum alt başlığında düşüş görülmektedir. Duygusal durum, içerik durumu ve akıcılık durumunda yükseliş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıntılı puan bilgileri Tablo 30’da verilmiştir. Grafik bakıldığında uygulama sonrasında ise akıcılık alt başlığı hariç diğer alt başlıklarda yükseliş olduğu görülmektedir. Bu durum genel olarak Ö2 öğrencisinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi çalışmasından olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencinin velisi ve öğretmeni ile yapılan

görüşmede öğrencinin konuşma becerisinde daha dikkatli olduğu ve akıcı konuştuğunu ifade etmektedirler. Konuşma becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

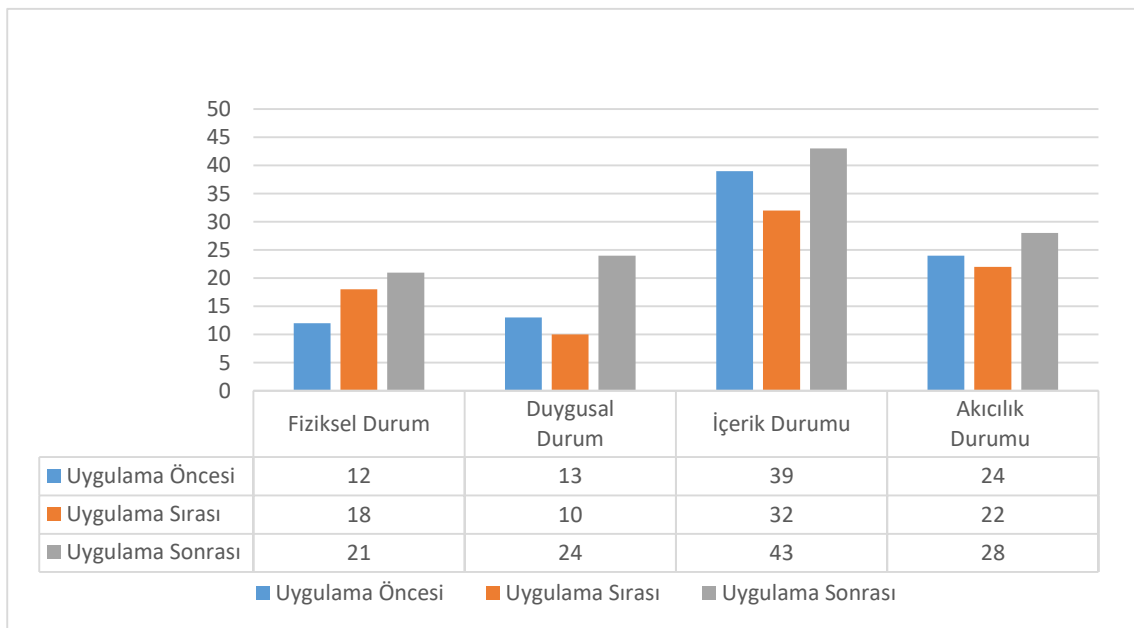
Tablo 31. Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö3	Fiziksel Durum	12	2	Düşük
	Duygusal Durum	13	2.16	Düşük
	İçerik Durumu	39	3.25	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	24	2.66	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö3	Fiziksel Durum	18	3	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	32	2.66	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	22	2.44	Düşük
Uygulama Sonrası Ö3	Fiziksel Durum	21	3.5	Orta
	Duygusal Durum	24	4.00	Orta
	İçerik Durumu	43	3.58	Orta
	Akıcılık Durumu	28	3.11	Geliştirilebilir

Tablo 31 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.5$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 1.66$) ortalamayla çok düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 4.00$) ortalamayla orta düzeye

yükselmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 3.25$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.58$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.44$) ortalamayla düşük düzeydedir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.11$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö3 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ortalaması daha düşükken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi düşük düzeydeyken uygulama sırasında çok düşük düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında orta düzey seviyesine yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında geliştirilebilir düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması düşmüştür. Fakat uygulama sonrasında orta düzeye yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzey olarak tespit edilmiş uygulama sonrasında yine geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

Şekil 26. Ö3 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu



Şekil 26 incelendiğinde Ö3 kodlu öğrencinin uygulama sırasında, uygulama öncesine göre duygusal durum, içerik durumu ve akıcılık durumu alt başlığında düşüş

görülmektedir. Fiziksel durum alt başlığında yükseliş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulama sonrasında ise tüm alt başlıklar uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre yükseldiği görülmektedir. Bu durum Ö3 öğrencisinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi çalışmasından olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıntılı puan bilgileri Tablo 31’de verilmiştir. Öğrencinin velisi ve öğretmeni ile yapılan görüşmede öğrencinin konuşma becerisinde daha akıcı olduğu ve ses tonunu karşısındaki kişinin duyabileceği şekilde ayarladığını ifade etmektedirler. Konuşma becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

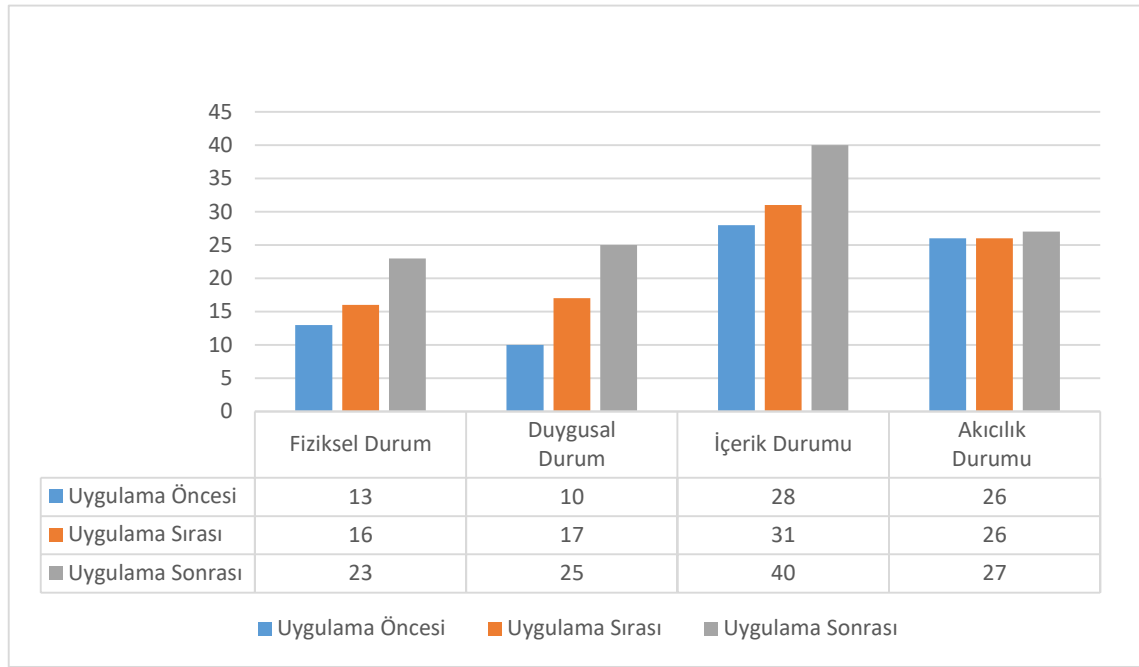
Tablo 32. Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö4	Fiziksel Durum	13	2.16	Düşük
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	28	2.33	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö4	Fiziksel Durum	16	2.66	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	17	2.83	Geliştirilebilir
	İçerik Durumu	31	2.58	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sonrası Ö4	Fiziksel Durum	23	3.83	Orta
	Duygusal Durum	25	4.16	Orta
	İçerik Durumu	40	3.33	Geliştirilebilir
	Akıcılık Durumu	27	3.00	Geliştirilebilir

Tablo 32 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.16$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında da ($\bar{X} = 2.66$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.83$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 1.66$) ortalamayla çok düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.83$) ortalamayla geliştirilebilir düzey olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 4.16$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalamayla düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.58$) ortalamayla yine düşük düzeydedir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.33$) ortalamayla geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama sonrasında da ($\bar{X} = 3.00$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Ö4 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ortalaması daha düşükken uygulama sırasında ortalaması yükselerek geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi çok düşük düzeydeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması yükselmiş uygulama sonrasında hem ortalaması yükselmiş hem de düzeyi geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırasında hem ortalamalar hem de düzeyler aynı tespit edilmişken uygulama sonrasında ortalaması yükselerek düzeyi de geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

Şekil 27. Ö4 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durum



Şekil 27 incelendiğinde Ö4 kodlu öğrencinin uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında puanlarında artış görülmektedir. Ancak akıcılık alt başlığında uygulama öncesinde ve uygulama sırasında puanları eşittir. Ayrıntılı puan bilgileri Tablo 32’de verilmiştir. Veriler incelendiğinde Ö4 öğrencisinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi çalışmasından olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencinin velisi ile yapılan görüşmede yapılan çalışmaların, konuşma becerisine büyük bir katkı sağladığı ifade edilmektedir. Öğrencinin konuşma becerisine ait öğretmenin görüşü çevresindekilerin sözünü kesmeden onları dinleyerek konuşma hakkı almaya başladığını ifade etmektedir. Konuşma becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

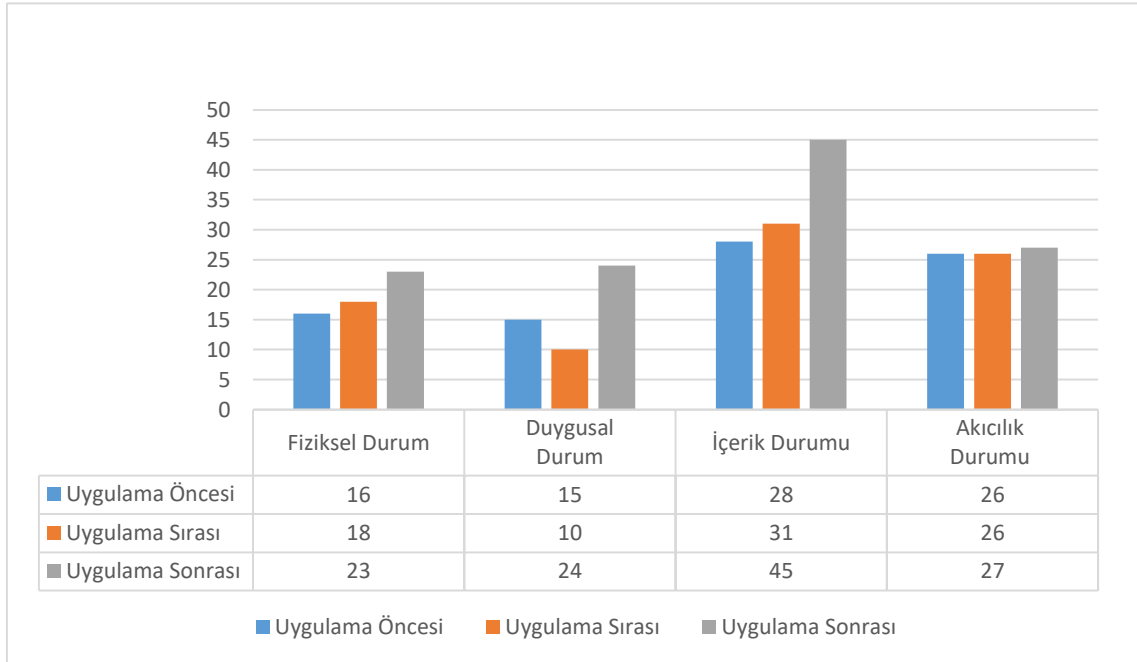
Tablo 33. Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu

Öğrenci Kodu	Hazırlıksız Konuşma Becerisi Alt Başlıkları	Toplam Puan	\bar{X}	Düzye
Uygulama Öncesi Ö5	Fiziksel Durum	16	2.66	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	15	2.5	Düşük
	İçerik Durumu	28	2.33	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sırası Ö5	Fiziksel Durum	18	3	Geliştirilebilir
	Duygusal Durum	10	1.66	Çok Düşük
	İçerik Durumu	31	2.58	Düşük
	Akıcılık Durumu	26	2.88	Geliştirilebilir
Uygulama Sonrası Ö5	Fiziksel Durum	23	3.83	Orta
	Duygusal Durum	24	4.00	Orta
	İçerik Durumu	45	3.75	Orta
	Akıcılık Durumu	27	3.00	Geliştirilebilir

Tablo 33 incelendiğinde öğrencinin uygulama öncesi fiziksel durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.66$) ortalama ile geliştirilebilir düzey uygulama sırasında da ($\bar{X} = 3$) ortalama ile yine geliştirilebilir düzeydir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.83$) ortalama ile orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi duygusal durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.5$) ortalama ile düşük düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 1.66$) ortalama ile çok düşük düzey olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 4.00$) ortalama ile orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi içerik durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.33$) ortalama ile düşük düzey uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.58$) ortalama ile yine düşük düzeydedir. Uygulama sonrasında

ise ($\bar{X} = 3.75$) ortalamayla orta düzeye yükselmiştir. Uygulama öncesi akıcılık durum alt başlığında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında ($\bar{X} = 2.88$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Uygulama sonrasında ise ($\bar{X} = 3.00$) ortalamayla yine geliştirilebilir düzeydedir. Ö5 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırası düzeylerin her ikisi de geliştirilebilir düzeyken ortalamalara bakıldığında uygulama sırasındaki ortalama uygulama öncesine göre yükselmiştir. Uygulama sonrasında ise hem ortalaması yükselmiş hem de düzeyi orta düzeye yükselmiştir. Duygusal durum alt başlığında uygulama öncesi düşük düzeydeyken uygulama sırasında çok düşük düzey olduğu tespit edilmiş uygulama sonrasında ise ortalaması yükselerek orta düzeye yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında düzey olarak uygulama öncesi ve uygulama sırasında düşük düzey olmasına rağmen uygulama sırasında ortalaması yükselmiş uygulama sonrasında ise ortalaması yükselerek düzey orta düzeye yükselmiştir. Akıcılık durum alt başlığında uygulama öncesi ve uygulama sırasında hem ortalamalar hem de düzeyler aynı tespit edilirken uygulama sonrasında ortalaması yükselmiş ancak düzeyi yine geliştirilebilir olarak tespit edilmiştir.

Şekil 28. Ö5 Kodlu Öğrencinin Uygulama Sonrasında Konuşma Becerisindeki Gelişim Durumu



Şekil 28 incelendiğinde Ö5 kodlu öğrencinin uygulama sırasında, uygulama öncesine göre duygusal durum, alt başlığında düşüş görülmektedir. Fiziksel durum ve

içerik durumu alt başlıklarında yükseliş olduğu akıcılık alt başlığında ise eşit olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulama sonrasında ise tüm alt başlıklar uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre yükseldiği görülmektedir. Bu durum Ö5 öğrencisinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi çalışmasından olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıntılı puan bilgileri Tablo 33’de verilmiştir. Öğrencinin velisi ile yapılan görüşmede konuşma anında gereksiz kelimelerle konuşmadığını artık kısa ve öz bir şekilde kendini anlatabildiğini ifade etmektedir. Öğretmeni ile yapılan görüşmede ise öğrencinin konuşurken heyecanlanmadan tane tane konuştuğunu ifade etmektedir. Konuşma becerisine ait veli ve öğretmen görüşleri 6. alt problemin bulgularında yer verilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden olan “dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri” her 5 öğrenci için ayrı ayrı yapılmış ve aşağıda verilmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular: Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri

Öğretmen Görüşleri;

Ö1

1) Ö1 kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?

“İkinci sınıftan itibaren öğrencim.”

2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?

“Ö1 dikkati çok kolay dağılabilen, odaklanma problemleri yaşayan bir öğrencim. Dinleme sırasında elinde bir obje bulundurmakta ve sürekli onunla ilgilenmeye çalışmaktadır.”

3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Ö1’de dikkatini verme konusunda farkındalık oluştuğunu düşünüyorum. Dikkati dağıldığında bunu fark edip engellemeye çalışmakta.”

4) Çalışması öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdi?

“Konuşurken gereksiz sesler çıkarabilir (uu-ee vb.) ve gereksiz sözcükler kullanabiliyor. Bunun yanında bir de yüksek sesle konuşur.”

- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Değişimi çok açık bir şekilde gözlemledim. Örneğin: Vurgu ve tonlamaya daha çok dikkat etmekte, gereksiz ses çıkarma problemi daha az. Sesin düzeyini daha iyi ayarlamakta...”

- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında Ö1’in Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Ö1 Türkçe dersini zaten seven bir öğrenci. Etkinlikler sonrası derslerde daha çok söz almak istemekte ve daha da başarılı olma yolunda ilerlemektedir.”

Ö2

- 1) Ö2 kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?

“3. sınıf ikinci dönem itibariyle.”

- 2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?

“Öğrencimin genel olarak dinleme sorunu olmadığı ama bazen dikkatinin dağıldığını gözlemliyorum.”

- 3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Sanki dikkatini daha da arttırdı çünkü sorduğum sorulara tekrarlatmıyor direkt cevabını verebiliyor.”

- 4) Çalışması öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdi?

“Aslında kendini iyi ifade edebilen bir öğrenci ama şöyle bir sorunu var bazı zamanlarda akıcı konuşamamakta...”

- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Öğrencimin daha dikkatli ve akıcı konuştuğunu gözlemliyorum.”

- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında Ö2’ün Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Derslerinde başarılı olan öğrencimin başarısı daha da artış gösterdi.”

Ö3

- 1) Ö3 kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?
“Ö3, birinci sınıf itibariyle benim öğrencim.”
- 2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?
“Ö3 sakın bir öğrencidir, çevresindekilerinin konuşmalarını kesmeden dinlemeye çalışır fakat dinlerken anlamakta güçlük çekme hatası var.”
- 3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?
“Doğru bir dinleme yapmadığının farkına varan öğrencim kendini geliştirdi. Bu durumda dinlediğini anladığını gösteriyor.”
- 4) Çalışma öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdir?
“Sakın bir öğrenci olduğu için konuşurken ses tonunu iyi ayarlayamamakta.”
- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?
“Karşısındakine ses tonunu duyurabilecek düzeyde konuşma becerisi edindi.”
- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında Ö3’ün Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?
“Dersi seven öğrencimin daha gayretli ve başarılı olduğunu gözlemledim.”

Ö4

- 1) Ö4 kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?
“Ö4 1. Sınıf itibariyle benim öğrencim.”
- 2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?
“Ö4 hareketli bir öğrenci bu yüzden karşıdaki konuşurken hareket halinde olduğundan dinleme yetersizliği var.”
- 3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?
“Öğrencimin daha dikkatli olduğunu gözlemliyorum.”
- 4) Çalışması öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdi?
“Genel olarak konuşma hatası yok fakat dinleme sorunu olduğundan dolayı sürekli kendi konuşmak istemekte.”
- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Çevresindekilerin sözünü kesmeden onları dinleyerek konuşma hakkı almaya başladı.”

- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında Ö4’ün Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Ö4 derslerinde genel olarak başarılı bir öğrencidir, etkinlikler sonrası daha dikkatli olmasından kaynaklı ders başarısı arttı.”

Ö5

- 1) Ö5 kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?

“Ö5, birinci sınıf itibariyle benim öğrencim.”

- 2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?

“Ö5 aceleci bir öğrencidir, panikle hareket eder, ilgisini çeken bir konu varsa özellikle karşıdakinin sözü bitmeden konuşmak isteyebilir.”

- 3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Bu etkinlikler daha sakin olmasını sağladı.”

- 4) Çalışması öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdi?

“Panik tutumundan dolayı konuşurken kekeleyebilmekte”

- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?

“Daha sakin olmaya çalışarak tane tane konuşmaya çalışmakta.”

- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında Ö5’in Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

“Türkçe dersini seven öğrencim, etkinlikler sonrası daha başarılı oldu.”

Veli Görüşmeleri;

Ö1

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Yapılan çalışmaların, dinleme becerisine katkıda bulunduğunu çok iyi gözlemledik. Hep kendisi konuşsun, karşıdaki dinlesin, sözünü kesmesin istiyordu. Dinlemenin kendine yaptığı katkıları gördükçe sanki kendini büyümüş hissettiğini gözlemledik.”

- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Öl, kendini çok iyi ifade edebilen çocuk olduğu halde, çalışmalar sonucunda, kendisini çok daha iyi nasıl ifade edebilirim arayışına girdi. Sanırım başarılı olmayı hak etti.”

- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?

“Gözlemlediğim değişiklikler: Öncelikle kendini ifade edebilme değerini kavradığı için, özgüveni arttı.”

- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

“Akademik çevrim içinde, kendini yeterli hissettiği ve sorulan sorunun, konunun doğruluğuna inandığı zamanda cevap verme yetisini kazandı.”

“Ayrıca ben ekstra daha madde eklemek istiyorum. Biz ailece yapılan çalışmadan çok memnun kaldık. Kızımızın özgüven duygusu, anlaması, kendini ifade edebilme becerisi kavramlarının öneminde çok yararlı oldunuz. Çok teşekkürler.”

Ö2

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Evet, olumlu yönde ilerleme var.”

- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Evet, konuşması daha akıcı oldu.”

- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?

“Algısı daha çok gelişti. Cümleleri daha çabuk toparlıyor. Okuması daha akıcı bir hal adı.”

- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

“Öncesinde de başarılı bir çocuktü. Sonrasında da başarısını başarı kattı.”

Ö3

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Kesinlikle. Bu süreçte anlatım becerisinin güçlendiğini, duraksamadan ifade yeteneğinin olumlu yönde geliştiğini gözlemliyorum.”

- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Evet. Akıcı konuşmasına katkı sağladığını görüyorum.”

- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?

“Kendini ifade etme yeteneği ile özgüveninin geliştiğini söyleyebilirim.”

- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

“Okuduğunu anlama ve dinlediğini anlatma kabiliyeti gelişti diyebilirim. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının pekişmesinde çok büyük katkısı oldu.”

Ö4

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Yapılan çalışma çocuğumun dinleme becerisine katkıda bulundu. Gözlemleyebildiğim kadarıyla, sırasını bekleyerek katılımcı arkadaşlarının masal anlatımlarını dinlemek, üstelik daha sonra bu masala ilişkin hikâye haritası (Robotu) çizecekleri ve masalla ilgili bazı soruları cevaplayacakları için daha dikkatli dinleme yapmaları gerektiğini

bildiklerinden özenli bir şekilde dinlemek bu konudaki becerilerine katkı sağladığını düşünüyorum.”

- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Yapılan çalışma, dinleme becerisi yanında belki daha fazla konuşma becerilerine katkıda bulunmuştur. Çocuğumun seçtiği masalı önce okuması ve ardından belki de bu masalı daha önce duymamış arkadaşlarına anlatması bunu nispeten düzgün cümlelerle, daha akademik bir şekilde yapması konuşma becerisine artılar ekledi. Masalı önce bizlere video çekiminde anlatması ardından çevrim içi çalışma sırasında arkadaşlarına anlatması da iki farklı deneyim sağladı. Bu deneyimler gelişim yönünden çokta iyi oldu.”

- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?

“Etkinlikler sayesinde, çocuğumun bir görev sorumluluğu kazandığını bir işi ciddiye almanın önemini kavradığını söz kesmeden dinlemeyi metinden çıkarımlar yaptığını hikâyelerin unsurlarına daha fazla dikkat ettiğini, birlikte bir grup etkinliği yapmanın usullerini öğrendiğini ve aynı zamanda eğlenerek öğrendiğini gözlemledim.”

- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

“Akademik çevrim içi derslerde öncelikle daha dikkatli dinleme, not etme ve ana dilini daha düzgün kullanma becerilerinin arttığını gözlemliyorum.”

Ö5

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Çocuğumun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyorum. Çünkü o an hikâyenin getirdiği merak, sonunun nasıl biteceği vs.’lerin dinlemede daha dikkatli olması gerektiğinin farkına vardı. Ne kadar dikkatli dinlerse konuya o kadar hâkim olduğunu kendisi söyledi.”

- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

“Çalışmanın konuşma becerisini de olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Önceleri daha uzun ve sıkıcı cümleler kurarken şimdi olayın ana fikrini anlatan cümlelerle çok uzatmadan anlattığını düşünüyorum. Konuşmasını gereksiz yere uzattığında karşı tarafın ilgisinin azaldığını fark etti.”

- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?

“Etkinlik süresinde çocuğumda merak duygusunun geliştiğini fark ettim. Dinlediği hikâyelerden neler çıkarması gerektiğinin merakı ve yeni hikâyeler öğrenmek için heyecan duygularının geliştiğini düşünüyorum.”

- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

“Dinleme konusunda ilerlediğini düşündüğüm için çevrim içi derslere etkisi çok oldu. Aslında her anlamda çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Onun için tekrar teşekkür ederim.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde nitel bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalarla birlikte bir araya getirilerek tartışma bölümü oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuç bölümünden yola çıkarak dinleme ve konuşma becerileriyle ilgilenen kişi ve kurumlara öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın temel amacı olan ilkökul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye özgü alt problemlere göre elde edilen bulgular alan yazında yer alan çalışmalarla bir araya getirilerek sunulmuştur.

5.1.1. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin uygulama öncesinde öğrencilerle etkinlik yapılmadan dinleme ve konuşma becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisine ait düzeyleri belirlenirken “Tilki ile Leylek” masalı anlatılmış ve masal ile ilgili düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplara göre hiçbir öğrenci soruların hepsini doğru bir şekilde cevaplandıramamıştır. Düzey 1 (Tekrar anlatma) ile ilgili sorulara öğrencilerin çoğu A ve B seviyesinde cevaplandırmıştır. Düzey 2 (İlişkileri görme) sorularında da öğrencilerin

çoğunun yanlış ya da eksik cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin dinleme becerisinin yeterli düzeyde olmadığını ve sorulardaki neden-sonuç ilişkilerini kavrayamadıklarını ortaya koymaktadır. Düzey 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) ile ilgili sorularda öğrencilerin zorlandıkları bu yüzden çoğu öğrencinin A seviyesinde cevap verdikleri yani yanlış cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunun ana fikir ile konuyu bilmedikleri bu sorularda güçlük yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler daha önce okumuş ya da dinlemiş oldukları hikâyeleri dikkatli bir şekilde dinlemedikleri fark edilmiş olup hiçbir öğrenci üçüncü soru olan “Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna A seviyesinde cevap vermişlerdir. Bunun sonucunda öğrencilerin bu soruyu yanlış ya da hiç cevaplamadıkları görülmüştür.

Sidekli (2010) çalışmasında okuduğuna anlama becerisini geliştirmek için süreç başında öğrencilere hem hikâye edici hem bilgilendirici metinler okutmuş ve metinlerle ilgili düzey 1 düzey, düzey 2 ve düzey 3 soruları yöneltmiştir. Öğrencilerden almış olduğu cevaplar sonucunda yapılan ilk uygulamada doğru ve eksiksiz yanıtlar almak yerine eksik ve hatalı cevaplar almıştır. Yapmış olduğum bu çalışmada öğrenciler uygulama öncesinde dinleme becerisi ile ilgili olumsuz yönde değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda farklı etkinlikler yapılmaya karar verilmiştir. Epçaçan (2013) “Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi” çalışmasında dinlemenin hem eğitim hem de günlük hayatta insanların bilgi edinmesi, edinmiş oldukları bilgileri yorumlayıp hayata uyarlamaları ve iletişim kurmada en önemli becerilerin başında geldiğinden dolayı dinleme becerisinin çeşitli etkinlikler yoluyla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Dinlemenin amaçlı yapılabilmesi için dinleme öncesinde etkinlik ile ilgili soruların yapılandırılması gerekliliğinin dinleme becerisine olumlu yönde etkileyeceği sonucunu dile getirmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ön değerlendirme aşamasında öğrencilerin dinleme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ancak süreç içerisinde gerçekleştirilen uygulamalar ile dinleme becerisinin gelişim gösterdiği ifade edilebilir. Uygulama öncesinde öğrencilerin dinleme becerilerindeki durumunu tespit edebilmek için ön değerlendirme yapılmıştır. Yapılan ön değerlendirmede durumlarının iyi düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin konuşma becerilerinin durumunu görebilmek adına öğrencilere bir olay örgüsü verilmiş ve öğrencilerin bu olay örgüsü ile ilgili hazırlıksız bir konuşma yapması istenmiştir. Öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Konuşma becerisi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” alan uzmanları tarafından doldurulmuştur. Uygulama öncesinde yapılan bu sürecin sonucunda fiziksel alt başlığında dört öğrenci düşük, bir öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. Duygusal alt başlığında bir öğrenci çok düşük, üç öğrenci düşük, bir öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. İçerik alt başlığında dört öğrenci düşük, bir öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. Akıcılık alt başlığında beş öğrenci geliştirilebilir düzeydedir.

Yeşiltepe-Sağlam (2010) yapmış olduğu çalışmada 98 öğrenciye hazırlıksız konuşma yaptırarak “Konuşma Becerisini Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Öğrenciler ölçeğe göre 100 üzerinden 27 ile 52 arasında puan almışlardır. Öğrencilerin almış olduğu ortalama puan ise 38,6’dır. Bunun sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapmada durumlarının çok iyi olmadığını ifade etmektedir. Sargın (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi - Muğla İli Örneğinde” adlı çalışmasında toplamda 207 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığını göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde hazırlıksız konuşma yapmada öğrencilerin konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Uygulama öncesinde yapılan hazırlıksız konuşma becerisi ön değerlendirmesinde öğrencilerin durumlarında bir sorun olduğu anlaşılmış bu durumdan kaynaklı olarak bu öğrencilerle çalışma yapılması gerektiği kararlaştırılmıştır.

5.1.2. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin uygulama sırasında öğrencilerle dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Yapılan etkinliklerin yararını belirlemek adına öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisine ait düzeyleri belirlenirken “Karabuğday”

masalı anlatılmış ve masal ile ilgili düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları yönlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre Düzey 1 (Tekrar anlatma) ile ilgili sorulara öğrencilerin çoğu A ve B seviyesinde cevaplandırmıştır. Düzey 2 (İlişkileri görme) sorularında da öğrencilerin çoğunun eksik cevap verdiği ortaya çıkmıştır. Genellikle öğrenciler B seviyesinde cevaplar vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin anlatılan masalla ilişki kurup özgün cevaplar veremedikleri ortaya çıkmıştır. Düzey 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) ile ilgili sorularda öğrencilerin genelde ana fikir ile konuyu birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Bu yüzden çoğu öğrencinin B seviyesinde cevap verdikleri yani doğru ama eksik cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. “Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna çoğu öğrenci cevaplandırmamış ve seviyeleri A olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesine göre uygulama sırasında başarı düzeyleri çok fazla artış göstermemiştir. Uygulama sırasından sonra gerçekleştirilen çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin eylem planı oluşturulmuş ve öğrencilere uygulanarak düzeylerindeki artış oranı tekrardan hesaplanmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerin konuşma becerilerinin durumunu görebilmek adına öğrencilere bir olay örgüsü verilmiş ve öğrencilerin bu olay örgüsü ile ilgili hazırlıksız bir konuşma yapması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Konuşma becerisi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” alan uzmanları tarafından doldurulmuştur. Uygulama sırasında yapılan bu sürecin sonucunda fiziksel alt başlığında bir öğrenci düşük, dört öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. Duygusal alt başlığında bir öğrenci çok düşük, bir öğrenci düşük, üç öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. İçerik alt başlığında iki öğrenci düşük, üç öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. Akıcılık alt başlığında bir öğrenci düşük, dört öğrenci geliştirilebilir düzeydedir. Süreç içerisinde çeşitli konuşma becerilerine yönelik yapılan etkinliklerin yarar sağladığı görülmektedir. Uygulama öncesinde ağırlıklı olarak düşük düzey çıkarken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

Örge-Onuk (2013) “İlkokul Çağı Çocuklarının Söz Varlığının Gelişiminde Masallar” adlı çalışmasında masallar ile ilgili birçok etkinlikler oluşturulup bu etkinliklerle de çocukları hem eğlendirip hem de kelime dağarcıklarını yeni kelimeler

katabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Dedeoğlu-Orhun (2009) çalışmasında Konuşma değerlendirme formu aracılığı ile ön test ve son testten veriler elde etmiştir. Veriler sonucunda halk edebiyatı ürünlerinden biri olan tekerleme içerikli etkinliklerin uygulandığı 3. Sınıf deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin geleneksel eğitim verilen kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinden daha fazla gelişim gösterdiği istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimine ilişkin tartışma

Uygulama sırasında öğrencilerin dinleme becerisi gelişimi için uygulama öncesinde “Tilki ile Leylek” uygulama sırasında “Karabuğday” masalı anlatılmış ve masallarla ilgili düzey 1 düzey 2 ve düzey 3 soruları oluşturularak öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin gelişim durumlarını görebilmek için bu iki masalın sonuçları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Dinleme becerilerinin gelişiminde; öğrencilerden ikisi uygulama sırasında uygulama öncesine göre daha düşük puan almışlardır. Bu durumun dikkat eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden ara değerlendirmeden sonra eylem planı güncellenmiş masal anlatıcılığı yöntemine geçiş yapılmıştır. Üç öğrenci ise uygulama sırasında daha yüksek puan almıştır.

Konuşma becerilerinin gelişiminde; Fiziksel durum alt başlığında üç öğrencinin düzeyinde artış yaşanırken iki öğrencinin düzeyi uygulama öncesi ve uygulama sırasında aynı düzeydedir. Duygusal durum alt başlığında iki öğrencinin düzeylerinde artış görülmüştür. Bir öğrenci uygulama öncesi ve uygulama sırasında aynı düzeyde kalmıştır. İki öğrencinin düzeyinde ise olumlu yönde düzey artışı meydana gelmemiştir. İçerik durum alt başlığında iki öğrencinin düzeylerinde artış yaşanmıştır. Üç öğrencinin düzeyi ise uygulama öncesi ve uygulama sırasında aynı düzeydedir. Akıcılık durum alt başlığında dört öğrencinin düzeyi hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeydir. Bir öğrenci ise uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzeye gerilemiştir.

Uçgun (2007) Sınıf içerisinde gerçekleştirilen hazırlıksız konuşma diyaloglarının öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde yardımcı olacağını ifade etmektedir. Kurdayıoğlu (2003) ve Özbay (2005) hazırlıksız konuşma becerisinin gelişimi için bu

tür etkinliklerin öğrencileri ezberden çok yorum yapma becerilerini geliştireceğini dile getirmiştir.

Bu çalışmada da öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin seviyeleri artması için uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerin yanında öğrencilerin daha çok konuşmalarını sağlamak adına çevrim içi masal anlatıcılığı yaptırılmış. Yapılan masal anlatıcılığının uygulama sırasında gerçekleştirilen etkinliklerden daha çok yarar sağladığı tespit edilmiştir. Bu konu ile ilgili ayrıntılı başlıklar 4. ve 5. tartışma alt başlığındadır.

5.1.4. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumuna ilişkin tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin uygulama sonrasında öğrencilerle dinleme ve konuşma becerisine yönelik çevrim içi masal anlatıcılığı uygulamasının yararını belirleme adına öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisine ait düzeyleri belirlenirken “Bit Hatun ve Pire Bey ” masalı anlatılmış ve masal ile ilgili düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları yönlendirilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre düzey 1 (Tekrar anlatma) ile ilgili sorulara öğrencilerin çoğu C seviyesinde cevaplar vermişlerdir. Düzey 1 soruları toplamda beş tanedir. Bu sorulardan anlatılan masalın başlığı neydi? Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar kimlerdir? Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır? Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır? Sorularını öğrencilerin tümü doğru cevaplandırmıştır. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir? Sorusuna ise üç öğrenci doğru cevaplandırırken iki öğrenci eksik cevaplandırdığı için B seviyesi ile eşleştirilmiştir. Düzey 2 (İlişkileri görme) soruları toplamda dört tanedir ve öğrencilerin çoğu bu sorulara C seviyesinde cevaplandırmışlardır. Sorulardan bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın? Anlatılan masalı kısaca özetler misin? Sorularına tüm öğrenciler doğru cevap vermiştir. Pire Bey’in yerine sen olsaydın Bit Hatunu kurtarmak için nasıl bir çözüm yolu bulurdun? Sorusuna üç öğrenci özgün cevap verirken iki öğrenci tam olarak özgün cevap veremediği için B seviyesi ile eşleştirilmiştir. Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın? Sorusuna ise dört öğrenci tam olarak özgün cevap verirken bir öğrenci nasıl bitireceğini karar veremediğini ve bu yüzden tamamlamak istemediğini dile getirdiği için A seviyesi ile eşleştirmiştir. Düzey 3 (Metinlerden sonuç çıkarma ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) ile ilgili sorularda

öğrencilerin cevapları daha çok B ve C seviyesindedir. Anlatılan masalın konusu nedir? Ve anlatılan masalın ana fikri nedir? Sorularında öğrencilerin konu ile ana fikri karıştırmadıkları gözlemlenmiş ancak bazı öğrenciler cümlelerini eksik ifade ettiği fark edilmiştir. Daha önceden okumuş olduğu ya da dinlemiş olduğu masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir? Sorusunda ise iki öğrenci hiç benzer bir masal okuyup dinlemediklerini dile getirmiş. Bir öğrenci ifade etmiş ancak sadece kahramanının benzer olduğunu söylediği için B seviyesi ile eşleştirilmiştir. İki öğrenci ise tam olarak kendini doğru bir şekilde ifade edebilmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma becerilerinin durumunu görebilmek adına öğrencilere bir olay örgüsü verilmiş ve öğrencilerin bu olay örgüsü ile ilgili hazırlıksız bir konuşma yapması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin konuşmaları kayıt altına alınmıştır. Konuşma becerisi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu” alan uzmanları tarafından doldurulmuştur. Uygulama sonrasında yapılan bu sürecin sonucunda fiziksel alt başlığında beş öğrenci orta düzeydedir. Duygusal alt başlığında dört öğrenci orta düzeyken bir öğrenci ileri düzeydir. İçerik alt başlığında dört öğrenci orta düzeyken bir öğrenci geliştirilebilir düzeydir. Akıcılık alt başlığında beş öğrenci geliştirilebilir düzeydedir.

Yılmaz (2007) çalışmasında dinleme süresinde etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden dinleme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında dinleme süresince yapılan etkinliklerin öğrencileri pasif durumdan aktif duruma geçiş sağladığı ve dinleme metinlerine olan ilgilerinin giderek arttığı ifade edilmektedir. Uzun (2009) çalışmasında masalların çocukların dil gelişimlerinde büyük bir paya sahip olduğunu ifade etmektedir. Çocukların dil gelişimlerinin ilk olarak yakın çevreden olduğu düşünüldüğünde masalların önemi bir kat daha artmaktadır şeklinde ifade etmiştir. Masalların manzum bölümlerinin çocuğun dil gelişimi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Manzum bölümlerin ahenk ve ritimleri çocukların dil gelişiminde büyük öneme sahip olduğu dile getirilmektedir. Çocuğun masallar sayesinde kelime dağarcığını genişlettiğini bu sayede öğrendiği yeni kelimeleri anlamına uygun bir şekilde kullanarak ve böylece de dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde cümleler oluşturduğu ifade edilmektedir. Çocuğun iyi-kötü, zengin-fakir, güzel-çirkin vb. gibi zıtlıkları masallardan öğrendiği bu durumda çocukların dil gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda masallarda kullanılan yansıma sözcükler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri, çocuğun anadilini daha

detaylı öğrenmesini katkı sağlamakta bunun yanında masalarda yer alan kişi ve olay örgüsü çocuğun dikkatini çekmekte bu durumda dilin temel özelliklerinden olan dinleme ve konuşma yeteneği kazandırdığı ifade edilmektedir. Çelik (2009) çalışmasında masalların eğitim ve öğretimde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle ilköğretimin özellikle ilk kademedeki ders içi ve ders dışı masal okuma etkinliklerinin öğrencilerin birçok yönden olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri sonunda öğrencilere okudukları masalarla ilgili kısa, anlaşılır sorular sorularak konuşma yeteneklerinin de geliştirebileceğini dile getirmektedir. Oğuz (2017) çalışmasında, masal birleştirme yoluyla yaratıcı yazma uygulamalarının, katılımcıların yaratıcılıklarına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda masalarla yapılan etkinliklerin öğrencilerin dört temel dil becerilerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

5.1.5. Uygulama sonrasında ilköğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimine ilişkin tartışma

Uygulama sonrasında öğrencilerin dinleme becerisi gelişimi için uygulama öncesinde “Tilki ile Leylek” uygulama sırasında “Karabuğday” uygulama sonrasında “Bit Hatun ve Pire Bey” masalı anlatılmış ve masalarla ilgili düzey 1 düzey 2 ve düzey 3 soruları oluşturularak öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin gelişim durumlarını görebilmek için bu üç masalın sonuçları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Dinleme becerilerinin gelişiminde; öğrencilerin tümü uygulama öncesi ve uygulama sırasındaki puanlara göre uygulama sonrasında daha yüksek puan almışlardır. Konuşma becerilerinin gelişiminde; Fiziksel durum, duygusal durum ve içerik durum alt başlıklarında beş öğrencinin düzeyinde uygulama öncesi ve uygulama sonrasına göre artış görülmüştür. Akıcılık durum alt başlığında dört öğrenci hem uygulama öncesi hem uygulama sırası hem de uygulama sonrası mevcut düzeylerinde kalmışlardır. Bu düzey geliştirilebilir düzeydir. Bir öğrenci ise uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzey seviyesine gerilemiştir. Uygulama sonrasında ise tekrar geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

Öztürk (2018) çalışmasının sonucunda etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Durmuş (2013) yapmış olduğu araştırmada çocuk edebiyatına ait

olan ürünlerin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Daşöz (2013) “Yapılandırılmış Dinleme Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Tutumlarına, Dinleme Kaygılarına ve Dinlediğini Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada ön test son test puan ortalamalarına bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan dinleme etkinliklerinden sonra ortalamanın son test lehine olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya, Sönmez (2019) çalışmalarında masal anlatımının prozodik konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmadan ön test- son test kontrol deney gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma grubunu 42 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine 3 farklı masal anlatım tekniği uygulanarak toplamda 23 masal anlatılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerin konuşma becerileri ön-test son-test sonuçlarına göre yüksek oranda anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Karatay (2007), çalışmasında dinleme ve konuşma becerilerinin ediniminde masal türünün oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Karatay masalları çocukların estetik anlayışını geliştiren, kimlik kazanmalarını sağlayan bir edebi tür olduğunu söylemektedir. Masallar bu görevleri yerine getirirken çağa uygun bir şekilde teknolojiye yararlanarak sunulması gerektiğini dile getirmektedir. Karaköse, (2019). “6. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerindeki mevcut düzeylerini belirlemek; İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlara göre hazırlanan etkinliklerle çocukların konuşma becerisini geliştirmek; ön test ve son testi karşılaştırıp öğrencilerin gelişimini ortaya koymaktır. Çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. 6. Sınıfta yer alan 40 öğrenci ile çalışmayı oluşturmuştur. Bu kırk öğrencinin 20 tanesi deney grubunu 20 tanesi kontrol grubunu oluşturmaktadır. 5.Sınıf Türkçe ders kitabından seçilen 32 kelime rastgele seçilmiş ve süre belirlenerek öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapımları sağlanmıştır. Yapılan konuşmalar video kayıtlarına alınmış ve “Konuşma Becerisi Uzman Değerlendirme Formu” doğrultusunda puanlanmıştır. Deney grubu ile 10 haftalık bir çalışma yapılmıştır. Çalışma için Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan yer alan konuşma becerisine yönelik kazanımlara göre etkinlikler belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunun hazırlıksız konuşma becerisi gelişme göstermiş, yapılan etkinliklerle olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Alan yazında yer alan çalışmalar öğrencilerin çalışmalara aktif katılımı ile yararlanma düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Masal anlatıcılığını süreç içerisinde sadece araştırmacı yapsaydı çalışmada hem öğrenciler eğlenerek öğrenemez hem de bir süre sonra çalışma sıkıcı hale gelebilirdi. Burada önemli olan süreç içerisinde çocukları konuşturmak ve karşıdaki kişi konuşurken dinlemelerini sağlamaktır. Bu çalışmada masal anlatıcılığını öğrencilerin kendilerinin yapması alan yazında yer alan diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

5.1.6. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerine ilişkin tartışma

Araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmede öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinde problem olan öğrencilerle çalışıldığını dile getirmiş ve çalışma sonucunda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki problemlerin en az düzeye indirildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıfta dinleme becerisinde yaptıkları hataları artık yapmadıklarını ve dikkatli bir şekilde dinleme yaptıkları için sorulan sorulara tekrarlatmadıklarını dile getirmiş aynı zamanda öğrencilerin dinleme becerisini anlamlı bir şekilde gerçekleştirdikleri için cevaplarının da sorulan sorulara göre ve doğru bir şekilde yanıtladıklarını ifade etmişlerdir.

Arıcı (2001) “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Öğrenci Eğitimine Katkıları” adlı çalışmasında öğretmenlerin ders kitaplarındaki masalların dört temel beceriyi geliştirme durumlarıyla ilgili sorularda okumayla ilgili %100 diğerlerinde %82.2 olumlu cevap vermişlerdir. Çetinkaya (2007) “Masalların Türkçe Öğretimindeki Yeri ve Önemi” adlı çalışmasında dört temel dil becerisiyle ilgili olan maddelerin ortalamalarına göre öğretmenlerin masallarla yapılan etkinliklerin dil becerilerinden okumayı daha çok geliştirdiğini bu sonuca sırasıyla konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişim gösterdiğini ifade etmişlerdir. İlk sırada okumanın yer almasının nedeni olarak okumanın diğer becerilere göre daha bireysel bir şekilde gerçekleşebildiğinden kaynaklandığını ifade etmektedirler. Okumanın sınıf içi etkinliklerin yanında serbest zamanda öğrencilerin tek başına rahatça gerçekleştirebileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin velileriyle yapılan görüşmede çalışma öncesi öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde sorun yaşadıklarını ifade etmiş bu sorunun öğrencinin hem akademik başarısını hem de özgüven duygusunu olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin gelişme gösterdiğini bu gelişmenin sonucunda öğrencilerin birçok alanda kendini ifade edebildiğini söylemişlerdir. Aynı zamanda çalışma, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını pekiştirdiğini bunun yanında kendilerini öz bir şekilde ifade edebildiklerini ayrıca dinleme ve konuşma becerilerinin kurallarına hâkim olarak kendi hayatlarında uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir.

5.2. Sonuç

Araştırmanın temel amacı; ilkokul öğrencilerinin çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemi ile dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda alt problemlere göre elde edilen bulgular sonuçlandırılarak aşağıda sırasıyla yazılmıştır.

5.2.1. İlkokul öğrencilerinin uygulama öncesi dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin uygulama öncesi dinleme becerilerindeki durumlarını görebilmek için “Tilki ile Leylek” masalı anlatılmış ve bu masalla ilgili oluşturulan düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları sorulmuştur. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlara göre sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Masalla ilgili düzey 1 sorularından beş tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın başlığı neydi?” sorusuna beş öğrenci doğru cevap vermiştir. İkinci soru olan “Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?” sorusuna iki öğrenci eksik bilgi verirken üç öğrenci doğru bilgi vermiştir. Üçüncü soru olan “Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmaktadır?” sorusuna bir öğrenci doğru cevap verirken üç öğrenci eksik bilgi vermiş ve bir öğrenci yanlış cevap vermiştir. “Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmaktadır?” sorusuna üç öğrenci doğru cevap verirken iki öğrenci

yanlış cevap vermiştir. “Anlatılan masalda tilkinin özellikleri nedir?” sorusuna iki öğrenci yanlış, üç öğrenci eksik cevap vermiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi düzey 1 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında sadece birinci soruya hepsinin doğru cevapladığı görülmektedir. Diğer sorularda ağırlıklı olarak eksik ve yanlış cevaplamalar ortaya çıkmıştır.

Masalla ilgili düzey 2 sorularından beş tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın?” sorusuna dört öğrenci özgün cevap verirken bir öğrenci masalın başlığına benzer bir cevap verdiği için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. İkinci soru olan “Sen tilkinin yerinde olsaydın ne yapardın?” sorusuna dört öğrenci özgün cevap verirken bir öğrenci özgün bir şekilde cevap verememiştir. Üçüncü soru olan “Leyleğin yerinde sen olsaydın tilkiye nasıl bir ders verirdin?” sorusuna bir öğrenci özgün cevap vermeye çalışmış fakat tam veremediği için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. Diğer dört öğrenci ise masalda yazanın aynısını söylemişlerdir. Dördüncü soru olan “Masalın sonunu nasıl yazardın?” sorusuna dört öğrenci cevap veremezken bir öğrenci cevap vermeye çalışmış ancak tam dedikleri anlaşılmadığı için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. Beşinci soru olan “Anlatılan masalı kısaca özetler misin?” sorusuna hiçbir öğrenci tam olarak özetleyememiştir. Bu sebeple öğrenciler A düzeyi ile eşleştirilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi düzey 2 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında öğrencilerin tümü beş sorudan hiçbirini C düzeyinde cevaplandıramamıştır. Sadece birinci ve ikinci soruda C düzeyinde dört öğrenci mevcuttur. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorularda birer tane B düzeyi varken üçüncü, dördüncü ve beşinci sorularda ağırlıklı olarak A düzeyi mevcuttur.

Masalla ilgili düzey 3 sorularından dört tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın konusu nedir?” sorusuna beş öğrenci yanlış cevaplandırmıştır. İkinci soru olan “Anlatılan masalın ana fikri nedir?” sorusuna beş öğrenci yanlış cevaplandırmıştır. Üçüncü soru olan “Anlatılan masalın kahramanlarını değiştirmek isteseydin hangi kahramanları yer verirdin?” sorusuna beş öğrenci cevap vermiştir. Dördüncü soru olan “Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna beş öğrenci cevap verememiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi düzey 3 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında sadece üçüncü soruyu tümü cevaplandırmış ve C düzeyi ile eşleştirilmiştir. Birinci, ikinci ve dördüncü soruyu hiçbir öğrenci doğru cevaplandıramadığı için öğrenciler A düzeyi ile eşleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğrencilerin uygulama öncesi konuşma becerilerindeki durumlarını görebilmek için öğrencilere olay örgüsü (zaman: İlkbahar mevsimi, mekân: Orman, konu: İlkbahar mevsiminde doğada oluşan değişim, ana kahraman: Aslı) verilmiştir. Öğrencilerin “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formuna” göre sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Fiziksel durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor. Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor. Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor. Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor. Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor. Konuşma esnasında sesi titriyor. Verilen 6 madde de dört öğrenci düşük düzey bir öğrenci geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşmıştır. Duygusal durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor. Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor. Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor. Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor. Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor. Verilen 6 madde de bir öğrenci geliştirilebilir düzey üç öğrenci düşük düzey ve bir öğrenci çok düşük düzey sonucuna ulaşmıştır. İçerik durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma metninin başlığını söylüyor. Konuşma metnin konusunu vurguluyor. Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor. Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor. Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor. Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor. Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor. Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor. Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor. Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor. Harfleri gereksiz yere uzatıyor. Konuşma sırasında harfleri yutuyor. Verilen 12 madde de bir öğrenci geliştirilebilir düzeyken dört öğrencinin düşük düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akıcılık durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu,eeee vs.) Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor. Gereksiz kelimeler kullanıyor. Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor. Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor. Gereğinden uzun cümleler kuruyor.

Cümle tekrarları yapıyor. Kelime tekrarları yapıyor. Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor. Verilen 9 madde de beş öğrencinin geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır.

Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun dört alt başlığına göre Ö1 kodlu öğrenci fiziksel, duygusal ve içerik alt başlıklarında düşük; akıcılık alt başlığında geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö2 kodlu öğrenci fiziksel ve içerik alt başlıklarında düşük; duygu ve akıcılık alt başlığında geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö3 kodlu öğrenci fiziksel ve duygusal alt başlıklarında düşük; içerik ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır. Ö4 kodlu öğrenci duygusal alt başlığında çok düşük; fiziksel ve içerik alt başlıklarında düşük; akıcılık alt başlığında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır. Ö5 kodlu öğrenci duygusal ve içerik alt başlıklarında düşük; fiziksel ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2. Uygulama sırasında ilkökul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin uygulama sırasında dinleme becerilerindeki durumlarını görebilmek için “Karabuğday” masalı anlatılmış ve bu masalla ilgili oluşturulan düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları sorulmuştur. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlara göre sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Masalla ilgili düzey 1 sorularından beş tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın başlığı neydi?” sorusuna üç öğrenci doğru cevap verirken iki öğrenci yanlış cevap vermiştir. İkinci soru olan “Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?” sorusuna beş öğrenci doğru cevap vermiştir. Üçüncü soru olan “Anlatılan masaldaki yardımcı kahraman kimdir?” sorusuna beş öğrenci eksik ve yanlış bilgi vermiştir. Dördüncü soru olan “Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır?” sorusuna dört öğrenci yanlış cevap verirken bir öğrenci eksik bilgi vermiştir. “Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır?” sorusuna beş öğrenci yanlış cevap vermiştir.

Öğrencilerin uygulama sırasında düzey 1 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında sadece ikinci soruya hepsinin doğru cevapladığı görülmektedir. Dördüncü soruda ağırlıklı olarak B düzeyi sonucuna ulaşılmıştır. Birinci, üçüncü ve beşinci soruda ağırlıklı olarak A düzeyi sonucuna ulaşılmıştır.

Masalla ilgili düzey 2 sorularından dört tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?” sorusuna dört öğrenci özgün cevap verirken bir öğrenci masalın içeriği ile ilgili olmayan bir cevap verdiği için A düzeyi ile eşleştirilmiştir. İkinci soru olan “Karabuğdayın yerine sen olsaydın söğüt ağacını dinler miydin? Neden?” sorusuna üç öğrenci B düzeyi iki öğrenci A düzeyi ile eşleştirilmiştir. Üçüncü soru olan “Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın?” sorusuna iki öğrenci masalın sonunu unuttuğu için tamamlayamamış ve A düzeyi ile eşleştirilmiştir. Üç öğrenci özgün bir şekilde masalın sonunu tamamlamışlardır bu yüzden C düzeyi ile eşleştirilmişlerdir. Dördüncü soru olan “Anlatılan masalı kısaca özetler misin?” sorusuna özetlemeye çalışmışlardır. Ancak öğrenciler masaldaki kahramanların adlarını karıştırmışlardır. Bu sebeple öğrenciler B düzeyi ile eşleştirilmiştir.

Öğrencilerin uygulama sırasında düzey 2 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında öğrencilerin tümü beş sorudan hiçbirini C düzeyinde cevaplandıramamıştır. Birinci soruda C düzeyinde dört öğrenci, üçüncü soruda C düzeyinde üç öğrenci mevcuttur. İkinci soruda üç tane B düzeyi, dördüncü soruda beş tane B düzeyi öğrenci vardır. A düzeyi öğrenciler ise birinci, ikinci ve üçüncü sorularda yer almaktadır.

Masalla ilgili düzey 3 sorularından üç tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın konusu nedir?” sorusuna dört öğrenci B düzeyinde bir öğrenci A düzeyindedir. İkinci soru olan “Anlatılan masalın ana fikri nedir?” sorusuna üç öğrenci eksik, bir öğrenci yanlış ve bir öğrenci doğru cevaplandırmıştır. Üçüncü soru olan “Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna dört öğrenci cevap veremezken bir öğrenci cevap vermeye çalışmıştır.

Öğrencilerin uygulama sırasında düzey 3 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında C düzeyi ile hiçbir öğrenci eşleştirilememiştir. Sadece birinci ve üçüncü soruyu bir öğrenci doğru cevaplandırmış ve C düzeyi ile eşleştirilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü soruda B düzeyinde öğrenciler vardır. Birinci soruda dört, ikinci soruda üç, üçüncü soruda bir öğrenci vardır. İkinci ve üçüncü soruda A düzeyinde öğrenciler yer almaktadır. İkinci soruda bir, üçüncü soruda dört öğrencidir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğrencilerin uygulama sırasında konuşma becerilerindeki durumlarını görebilmek için öğrencilere olay örgüsü (zaman: İlkbahar mevsimi, mekân: Orman, konu: İlkbahar mevsiminde doğada oluşan değişim, ana kahraman: Aslı) verilmiştir. Öğrencilerin “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formuna” göre sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Fiziksel durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor. Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor. Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor. Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor. Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor. Konuşma esnasında sesi titriyor. Verilen 6 madde de bir öğrenci düşük düzey dört öğrenci geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşmıştır. Duygusal durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor. Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor. Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtıyor. Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor. Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor. Verilen 6 madde de iki öğrenci çok düşük düzey üç öğrenci geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşmıştır. İçerik durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma metninin başlığını söylüyor. Konuşma metnin konusunu vurguluyor. Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor. Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor. Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor. Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor. Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor. Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor. Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor. Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor. Harfleri gereksiz yere uzatıyor. Konuşma sırasında harfleri yutuyor. Verilen 12 madde de iki öğrencinin düşük düzeyken üç öğrencinin geliştirilebilir düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akıcılık durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.) Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor. Gereksiz kelimeler kullanıyor. Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor. Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor. Gereğinden uzun cümleler kuruyor. Cümle tekrarları yapıyor. Kelime tekrarları yapıyor. Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor. Verilen 9 madde de bir öğrenci düşük düzeyken dört öğrencinin geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşmıştır.

Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun dört alt başlığına göre Ö1 kodlu öğrenci fiziksel, duygusal, içerik ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir düzey

sonucuna ulaşılmıştır. Ö2 kodlu öğrenci fiziksel alt başlığında düşük; duygusal, içerik ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö3 kodlu öğrenci fiziksel ve içerik alt başlıklarında geliştirilebilir; duygusal alt başlığında çok düşük, akıcılık alt başlığında ise düşük sonucuna ulaşılmıştır. Ö4 kodlu öğrenci fiziksel, duygusal ve akıcılık alt başlığında geliştirilebilir; içerik alt başlığında düşük düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö5 kodlu öğrenci duygusal alt başlığında çok düşük; içerik alt başlığında düşük, fiziksel ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Uygulama sırasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi (3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğrencilerin uygulama sırasında dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi görebilmek için uygulama öncesi ile uygulama sırasında elde edilen bulgular karşılaştırılıp öğrencilerin gelişim durumları ortaya çıkarılmıştır.

Dinleme becerilerinin gelişiminde; Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 27 puan alırken uygulama sırasında 23 puan almıştır. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 30 puan alırken uygulama sırasında 17 puan almıştır. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 24 puan alırken uygulama sırasında 30 puan almıştır. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 26 puan alırken uygulama sırasında 33 puan almıştır. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 28 puan alırken uygulama sırasında 34 puan almıştır. Öğrencilerden Ö1 ve Ö2 kodlu öğrenciler uygulama öncesinde daha yüksek puan alırken uygulama sırasında daha düşük puan almıştır. Bu durum öğrencilerin anlatılan masalları dikkatli bir şekilde dinlememesinden kaynaklı olabileceği düşünölmektedir. Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler ise uygulama öncesinde düşük puan alırken uygulama sırasında puanlarını daha da yükseltmişlerdir.

Konuşma becerilerinin gelişiminde; Ö1 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında yine düşük düzeyde kalmıştır. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye

yükselmiştir. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında yine geliştirilebilir düzeyde kalmıştır. Fiziksel durum alt başlığında görüldüğü gibi üç öğrencinin düzeylerinde artış yaşanırken iki öğrencinin düzeyi uygulama öncesi ve uygulama sırasında aynı kalmıştır.

Duygusal durum alt başlığında Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeydedir. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında çok düşük düzeye gerilemiştir. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde çok düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında çok düşük düzeye gerilemiştir. Duygusal durum alt başlığında görüldüğü gibi iki öğrencinin düzeylerinde artış yaşanırken bir öğrencinin gelişimi uygulama öncesi ve sırasında aynı kalmıştır. İki öğrencinin düzeyinde ise olumlu yönde bir ilerleme kaydedilememiştir.

İçerik durum alt başlığında Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö3 kodlu öğrenci hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeydedir. Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler hem uygulama öncesinde hem uygulama sırasında düşük düzeydedir. İçerik durum alt başlığında görüldüğü gibi iki öğrencinin düzeylerinde artış yaşanmıştır. Üç öğrencinin düzeyi ise uygulama öncesindeki düzey ile aynı kalmıştır.

Akıcılık durum alt başlığında Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeydedir. Ö3 kodlu öğrenci ise uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzeye gerilemiştir.

5.2.4. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu (4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin uygulama sonrasında dinleme becerilerindeki durumlarını görebilmek için “Bit Hatun ve Pire Bey” masalı

anlatılmış ve bu masalla ilgili oluşturulan düzey 1, düzey 2, düzey 3 soruları sorulmuştur. Öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri yanıtlara göre sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Masalla ilgili düzey 1 sorularından beş tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın başlığı neydi?” sorusuna beş öğrenci doğru cevap vermiştir. İkinci soru olan “Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?” sorusuna üç öğrenci doğru cevap verirken iki öğrenci eksik cevap vermiştir. Üçüncü soru olan “Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar kimlerdir?” sorusuna beş öğrenci doğru cevap vermiştir. Dördüncü soru olan “Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır?” sorusuna dört öğrenci doğru cevap verirken bir öğrenci yanlış bilgi vermiştir. Beşinci soru olan “Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır?” sorusuna beş öğrenci doğru cevap vermiştir.

Öğrencilerin uygulama sırasında düzey 1 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında birinci, üçüncü ve beşinci soruların hepsini doğru cevapladığı görülmektedir. İkinci soruda üç öğrenci tam doğru cevap verirken iki öğrenci eksik bilgi verdiği için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. Dördüncü soruda dört öğrenci tam doğru cevap verirken bir öğrenci yanlış cevap verdiği için A düzeyi ile eşleştirilmiştir.

Masalla ilgili düzey 2 sorularından dört tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?” sorusuna beş öğrenci özgün cevap verdiği için C düzeyi ile eşleştirilmiştir. İkinci soru olan “Pire Bey’in yerine sen olsaydın Bit Hatunu kurtarmak için nasıl bir çözüm yolu bulurdun?” sorusuna üç öğrenci özgün cevap verdikleri için C düzeyinde iki öğrenci masalda anlatılanlar ile benzer ifadeler söyledikleri için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. Üçüncü soru olan “Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın?” sorusuna dört öğrenci masala uygun olarak özgün ifadelerle tamamlamışlardır. Ancak bir öğrenci masalı nasıl tamamlayacağını kararsız olduğunu söyleyerek masalın sonunu nasıl tamamlayacağını bilemediğini ifade etmiştir. O yüzden A düzeyi ile eşleştirilmiştir. Dördüncü soru olan “Anlatılan masalı kısaca özetler misin?” sorusuna tüm öğrenciler eksiksiz bir şekilde olayların sırasına dikkat ederek masalı özetlemişlerdir.

Öğrencilerin uygulama sonrasında düzey 2 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında öğrencilerin birinci ve dördüncü soruların tüm öğrencilerin doğru bir şekilde cevapladıkları görünüyor ve tüm öğrenciler C düzeyi ile eşleştirilmiştir. İkinci soruda iki

tane B düzeyi, üç tane C düzeyi öğrenci mevcuttur. Üçüncü soruda dört kişi C düzeyi bir kişi A düzeyi ile eşleştirilmiştir.

Masalla ilgili düzey 3 sorularından üç tane oluşturulmuştur. Birinci soru olan “Anlatılan masalın konusu nedir?” sorusuna iki öğrenci doğru cevap verirken üç öğrenci eksik cevap vermiştir. İkinci soru olan “Anlatılan masalın ana fikri nedir?” sorusuna bir öğrenci yanlış cevap vermiştir. İki öğrenci doğru ama eksik cevap verdikleri için B düzeyi ile eşleştirilmiştir. İki öğrenci tam doğru cevap vermiştir. Üçüncü soru olan “Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?” sorusuna iki öğrenci cevap veremezken bir öğrenci cevap vermiş fakat eksik cevap vermiştir. Diğer iki öğrenci ise tam doğru bir şekilde cevaplamışlardır. Bir öğrenci cevap vermeye çalışmıştır.

Öğrencilerin uygulama sonrasında düzey 3 sorularına cevap verme durumlarına bakıldığında C düzeyi birinci, ikinci ve üçüncü sorunun her birince ikişer öğrenci ile eşleştirilmiştir. B düzeyi birinci soruda üç öğrenci ile ikinci soruda iki öğrenci ile üçüncü soruda bir öğrenci ile eşleştirilmiştir. A düzeyi ikinci soruda bir üçüncü soruda iki öğrenci ile eşleştirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğrencilerin uygulama sonrasında konuşma becerilerindeki durumlarını görebilmek için öğrencilere olay örgüsü (zaman: Yaz mevsimi, mekân: Kamp yeri, konu: Yaz tatilinde Ege’nin yaşadığı maceralar, ana kahraman: Ege) verilmiştir. Öğrencilerin “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formuna” göre sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Fiziksel durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor. Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor. Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor. Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor. Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor. Konuşma esnasında sesi titriyor. Verilen 6 madde de beş öğrencinin orta düzey sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor. Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor. Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor. Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.) Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor. Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor. Verilen 6 madde de dört öğrenci orta düzey bir öğrenci ileri düzey sonucuna ulaşılmıştır. İçerik durum maddelerine göre

bakıldığında: Konuşma metninin başlığını söylüyor. Konuşma metnin konusunu vurguluyor. Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor. Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor. Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor. Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor. Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor. Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor. Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor. Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor. Harfleri gereksiz yere uzatıyor. Konuşma sırasında harfleri yutuyor. Verilen 12 madde de bir öğrencinin geliştirilebilir düzeyken dört öğrencinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıcılık durum maddelerine göre bakıldığında: Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (uuuuu, eeee vs.) Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor. Gereksiz kelimeler kullanıyor. Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor. Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor. Gereğinden uzun cümleler kuruyor. Cümle tekrarları yapıyor. Kelime tekrarları yapıyor. Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor. Verilen 9 madde de beş öğrencinin geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır.

Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formunun dört alt başlığına göre Ö1 kodlu öğrenci için fiziksel, duygusal, içerik alt başlıklarında orta düzey sonucuna ulaşılırken akıcılık alt başlığında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır. Ö2 kodlu öğrenci fiziksel ve içerik alt başlıklarında orta; duygusal alt başlığında ileri; akıcılık alt başlığında geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö3 kodlu öğrenci için fiziksel, duygusal, içerik alt başlıklarında orta düzey sonucuna ulaşılırken akıcılık alt başlığında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır. Ö4 kodlu öğrenci fiziksel ve duygusal alt başlıklarında orta; içerik ve akıcılık alt başlıklarında geliştirilebilir düzey sonucuna ulaşılmıştır. Ö5 kodlu öğrenci için fiziksel, duygusal, içerik alt başlıklarında orta düzey sonucuna ulaşılırken akıcılık alt başlığında geliştirilebilir sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Uygulama sonrasında ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi (5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğrencilerin uygulama sonrasında dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi görebilmek için uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrasında elde edilen bulgular karşılaştırılıp öğrencilerin gelişim durumları ortaya çıkarılmıştır.

Dinleme becerilerinin gelişiminde; Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 27, uygulama sırasında 23, uygulama sonrasında 45 puan almıştır. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 30, uygulama sırasında 17, uygulama sonrasında 43 puan almıştır. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 24, uygulama sırasında 30, uygulama sonrasında 50 puan almıştır. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 26, uygulama sırasında 33, uygulama sonrasında 46 puan almıştır. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde 28, uygulama sırasında 34, uygulama sonrasında 47 puan almıştır. Öğrencilerin tümü uygulama öncesi ve uygulama sırasındaki puanlara göre uygulama sonrasındaki puanlarında artış görülmektedir.

Konuşma becerilerinin gelişiminde; Ö1 kodlu öğrenci fiziksel durum alt başlığında uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye uygulama sonrasında orta düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında yine düşük düzeydedir ancak uygulama sonrasında geliştirilebilir düzeye yükselmiştir. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında yine geliştirilebilir düzeyde kalmıştır. Uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Fiziksel durum alt başlığında görüldüğü gibi uygulama sonrasında beş öğrencinin düzeyinde yükseliş meydana gelmiştir.

Duygusal durum alt başlığında Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiş uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeyken uygulama sonrasında ileri düzeye yükselmiştir. Ö3 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında çok düşük düzeye gerilemiştir. Ancak öğrenci uygulama sonrasında orta düzeye yükselmiştir. Ö4 kodlu öğrenci uygulama öncesinde çok düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye yükselmiş ve uygulama sonrasında da orta düzeye yükselmiştir. Ö5 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında çok düşük düzeye gerilemiştir. Uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Duygusal durum

alt başlığında görüldüğü gibi tüm öğrencilerin düzeylerinde uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre yükseliş meydana gelmiştir.

İçerik durum alt başlığında Ö1 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye uygulama sonrasında ise orta düzeye yükselmiştir. Ö2 kodlu öğrenci uygulama öncesinde düşük düzeyken uygulama sırasında geliştirilebilir düzeye uygulama sonrasında orta düzeye yükselmiştir. Ö3 kodlu öğrenci hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeyken uygulama sonrasında orta düzeye yükselmiştir. Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında düşük düzeydedir. Ancak uygulama sonrasında Ö4 kodlu öğrenci geliştirilebilir düzeye yükselirken Ö5 kodlu öğrenci orta düzeye yükselmiştir. İçerik durum alt başlığında görüldüğü gibi tüm öğrenciler uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre düzeylerinde yükseliş oluşturmuşlardır.

Akıcılık durum alt başlığında Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler hem uygulama öncesinde hem de uygulama sırasında geliştirilebilir düzeydedir. Ö3 kodlu öğrenci ise uygulama öncesinde geliştirilebilir düzeyken uygulama sırasında düşük düzeye gerilemiştir. Uygulama sonrasında ise tüm öğrenciler geliştirilebilir düzeydedir. Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrencide herhangi bir artış ya da azalış meydana gelmemiştir. Ancak Ö3 kodlu öğrenci geliştirilebilir düzeye yükselmiştir.

5.2.6. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri (6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar)

Öğretmen görüşleri;

Ö1 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde olumlu yönde bir ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Dinleme becerisinde, daha dikkatli bir şekilde karşıdaki kişiyi dinlemekte. Konuşma becerisinde, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek ve gereksiz sesler çıkarmadan konuştuğu ifade edilmiştir.

Ö2 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde olumlu yönde bir ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Dinleme becerisinde daha dikkatli olduğu konuşma becerisinde de daha akıcı konuştuğu dile getirilmiştir.

Ö3 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde olumlu yönde bir ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Dinleme becerisinde daha çabuk dinlediğini anladığı ifade edilmiştir. Konuşma becerisinde de ses tonunu ortama göre ayarlayabildiği söylenmiştir.

Ö4 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde olumlu yönde bir ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Dinleme becerisinde daha dikkatli olduğu konuşma becerisinde de karşıdaki kişinin sözünü kesmeden sırası gelince konuşma yaptığı dile getirilmiştir.

Ö5 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde olumlu yönde bir ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinde genelde panik olduğu ama bu etkinliklerin daha sakin olmasını sağladığı ve konuşurken daha tane tane konuştuğu söylenmiştir.

Çalışmaya katılan beş öğrencinin öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin olumlu yönde gelişim kaydettiği fark edilmiştir.

Veli görüşleri;

Ö1 kodlu öğrenci için; hem dinleme hem de konuşma becerisinde yapılan etkinliklerin öğrencinin becerilerini geliştirmede yararlı olduğu böylece özgüven duygusunun daha da arttığı ifade edilmiştir.

Ö2 kodlu öğrenci için; olumlu yönde ilerle olduğu hem dinleme hem de konuşma becerisinin geliştiği ifade edilerek akıcı konuşma başladığı söylenmiştir.

Ö3 kodlu öğrenci için; etkinlik süresince anlatım becerisinin güçlendiğini, duraksamadan ifade yeteneğinin olumlu yönde geliştiğini aynı zaman da anlama ve anlatma becerilerine büyük katkı sağladığını bunun yanında kitap okuma alışkanlığının pekişmesine yardımcı olduğu dile getirilmiştir.

Ö4 kodlu öğrenci için; velisi “Çocuğumun seçtiği masalı önce okuması ve ardından belki de bu masalı daha önce duymamış arkadaşlarına anlatması bunu nispeten düzgün cümlelerle, daha akademik bir şekilde yapması konuşma becerisine artılar ekledi. Masalı önce bizlere video çekiminde anlatması ardından çevrim içi çalışma sırasında arkadaşlarına anlatması da iki farklı deneyim sağladı. Bu deneyimler gelişim yönünden

çokta iyi oldu.” ifadelerini dile getirmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrencide olumlu yönde ilerleme kaydettiği görülmektedir.

Ö5 kodlu öğrenci için; Öğrencinin hem dinleme hem de konuşma becerilerine katkı sağladığını hatta bu katkının öğrencinin de fark ettiğini ve öğrenci ne kadar dikkatli dinlersem masallara o kadar hâkim olup “Hikâye Robotunu” çizebileceğini ifade etmiştir. Konuşma becerisinde önceden daha uzun cümleler kurarak kendini ifade ederken ve bu durum karşıdaki kişiyi olumsuz yönde etkilerken çalışma sonrasında artık kendini öz bir şekilde ifade ettiği dile getirilmiştir.

Çalışmaya katılan beş öğrencinin velileriyle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin olumlu yönde gelişim kaydettiği fark edilmiştir.



5.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Araştırma çevrim içi olarak yürütülmüştür. Çalışmanın eylem araştırma süreci kullanılarak yüz yüze yeni bir çalışma tasarlanabilir. Böylelikle çevrim içi ve yüz yüze olarak gerçekleştirilen çalışmaların etkililiği karşılaştırılabilir.

2. Araştırma, farklı sınıf düzeylerinde ve kademelerde de uygulanabilir. Öğrencilerin hem sınıf olarak hem de kademe olarak dinleme ve konuşma becerilerindeki durumu tespit edilebilir.

3. Çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin derslerine ne düzeyde etkilediği noktasında yeni bir araştırma planlanabilir.

4. Araştırma sonunda sadece öğretmen ve veli görüşleri alınmıştır. Bunun yanında uygulamanın içinde yer alan öğrencilerin görüşleri ve okul idaresinin görüşleri de alınarak çalışmanın boyutları artırılabilir.

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

1. Yapılan araştırmada çevrim içi masal anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde gelişim sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler çevrim içi masal anlatıcılığı yöntemini kullanabilir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, T. (2020). *STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 629972) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Abedin, M. M., Majlish, S. H. K. ve Akter, S. (2009). Listening Skill At Tertiary Level: A Reflection. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(3), 69-90.
- Akbayrak, İ. (2019). *Katılımsız dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 383582) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (3. bs.). Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (11. bs.). Pegem Akademi.
- Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması* (Tez No.234858) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anadolu masallarıyla büyüyoruz projesi, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı masalları. (2019).https://avukatahmetulucanilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/38/15/700417/dosyalar/2020_03/02140742_Anadolu_MasallarY_Yle_Buyuyoruz_Projesi.pdf
- Andersen, H.C. (1999). *Andersen masalları*. (M. Akçen Çev. Ed.). Engin Yayıncılık.

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)* (Tez No. 219959) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, A. F. (2001). *İlköğretim üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki masalların öğrenci eğitimine katkıları* (Tez No. 109367) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arıcı, A. F. (2004). Tür özellikleri ve tarihlerine göre Türk ve dünya masalları. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 26, 159-169.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035. DOI=10.17556/jef.92998
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Kırıkkale ili örneği*. (Tez No. 308636) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, M. (2017) Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar, *Asos Journal (Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 5(46), 63-77.
- Asan, H. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına eğitsel oyunların etkisi*. (Tez No. 600591) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, E. (2021). *Türk halk edebiyatı*. (7.bs.). Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 46-63.
- Ateş, M. ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119 doi:10.7822/omuefd.34.2.7
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Tez No. 280654) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Aytekin H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. (1.bs.). Anı Yayıncılık.
- Aytül, A. (2012). Uyumak istemeyen zürafa/ uyku masalları 1. Uçanbalık Yayınları.
- Azizoğlu, N. İ. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 626992) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baker, C.R. ve Logan, L.B. (2006). Using action research to promote increased academic success for educationally disadvantaged students, *Global Perspectives on Accounting Education*, 3, 1-21.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. (2. bs.). Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (9. bs.). Pegem Akademi.
- Biçer, N. (2013). Prof. Dr. Murat Özbay'ın Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler adlı eseri üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 411-417.
- Bilgiç-Yıldız, A. (2019). *Ezop masallarının dinlediğini anlama başarısına etkisi* (Tez No. 599584) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Biroğlu-Şahbaz, B. (2013). *Doğu Anadolu Bölgesi'nden derlenen masalların 7-9 yaş çocuklarının dil gelişimi açısından incelenmesi* (Tez No. 345247) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Blackmer, N. M. (1976) *A critical literary review on listening skills*. [Yüksek Lisans Tezi, California Üniversitesi].
- Boratav, P. N. (1969). *Az Gittik Uz Gittik*. İstanbul: Bilgi Yayınları, 26-29.
- Börekçi, M. (2009). Dil-edebiyat ilişkisi bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: destanca, divanca ve hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25(25), 27-39.

- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Tez No. 332676) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calderón, M., Lazarowitz, R., H. Slavin R. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students making the transition from spanish to english reading. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 153-165.
- Casebeer, K. L. (1970). Listening Skills: Caught or Taught?, *Reading Horizons*, 11(1).
- Cheeseman, G. W. ve Gapp, S. C. (2014). Fifth Grade Voices Integrating Storytelling into Classroom Instruction: A Phenomenological Study. *Education Practice and Innovation*, 1(3), 20-35.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. (Tez No. 415878) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 231-244.
- Coşkun-Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme* (Tez No. 419360) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 623858) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelebi, H. M. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olay ve düşünce yazılarına göre dinleme becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 221047) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik A. (2009). *Masalların eğitim açısında dil ve kültür edinimine katkısı üzerine bir araştırma* (Tez No. 241705) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Çetin, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlamalarının sınanması* (Tez No. 497681) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi* (Tez No. 211632) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, F. Ç., Sönmez M. (2019). Masal Anlatımının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Prozodilerine Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2). 297-308.
- Çıblak, N. (2008). Teknoloji Çağında Kültürel Miras Olan Masalların Korunması. *TÜBAR-XXIII*. 39-50.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165- 177.
- Daşöz, T. (2013). *Yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına, dinleme kaygılarına ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 354092) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Tez No. 375796) [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dedeoğlu-Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerden konuşma becerilerine etkisi*. (Tez No. 239329) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, İstanbul, MEB Yayınları.
- Demirel, Ö ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. (Tez No. 206980) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması*. (Tez No. 113878) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Dewi , R. S., Kultsum, U., Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63-71.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi* (Tez No. 463314) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Tez No. 205400) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan Y. (2020). *Dinleme eğitimi*, (7. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Dohen, M. Schwartz, J. ve Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, (52), 477-480.
- Durmuş, N. (2013). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi*. (Tez No. 333891) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. (Tez No. 296483) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, E. (2018). *Elves tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme başarılarına etkisi*. (Tez No. 526985) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elçin, Ş. (1981). *Halk edebiyatına giriş*. (8. Bs.). Ankara: Akçağ yayınları.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4),769-782.
- Emiroğlu, S. (2015). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmada kullandığı farklı kelime sayısının tespiti ve incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (18), 19-40. DOI: 10.14225/Joh764

- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *Rumeli de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. DOI: 10.29000/rumelide.995299.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Tez No. 315031) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.
- Erdem, M. D. ve Akkaya, A. (2018). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi* (2.bs.). Pegem Akademi.
- Erdoğan, T. (2010). *Ana dili öğretimiyle birlikte başlayan yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi* (Tez No. 265236) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde etkili iletişim*. (8.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2003). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel dinleme becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 651399) [Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Espino, C. M. (1999). Promoting language proficiency and academic achievement through cooperation. 1-10.
- Gilakjani, A. P. Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors effecting efl learners' english listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of English Teaching and Research*, 2(5) 977 988.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.

- Greenwood D. J. (2015). An analysis of the theory/ concept entries in the SAGE Encyclopedia of Action Research: What we can learn about action research in general from the encyclopedia. *Action Research*, 13(2), 198-213. DOI: 10.1177/1476750315573592
- Güçüyeter B. (2014). Sözlü anlatım etkili konuşma. Turan, L. (Ed.), *Türk Dili II* içinde 187-206. <https://docplayer.biz.tr/5427114-Unite-turk-dili-ii-icindekiler-hedefler-sozlu-anlatim-turleri-yrd-doc-dr-bahadir-gucuyeter-konferans-acik-oturum-panel-munazara.html>
- Gül-Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi* (Tez No. 211665) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güleç, S. ve Durmuş, N. (2015). A Study Aiming To Develop Listening Skills Of Elementary Second Grade Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 103 – 109.
- Gün, E. (2018). *8. Sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. (Tez No. 508601) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, U. (1975). *Elazığ masalları* (Tez No. 421941) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, S. (2020). Naki Tezel'in Türk masalları adlı eserindeki masalların değerler eğitimi açısından incelenmesi [Yayınlanmamış Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (9. bs.). Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1 – 27.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (9. bs.). Pegem Akademi.

- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ve deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 276-297.
- Gürel, Z. Temizyürek, F. ve Şabaz, N. K.(2016). *Çocuk edebiyatı*. (1. bs.) Pegem Akademi.
- Harris, T. ve Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary : the vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Tez No. 531165) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Kantarcıoğlu, S. (1991). *Eğitimde masalın yeri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 383582) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaköse, V. (2019). *6. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma* (Tez No. 591220) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakuş-Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 354643) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 463-475.
- Kardaş, M. N., Harre, T. (2015). 6-8 sınıf öğrencilerinin Türkçe dinleme/izleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13). 264-291. DOI : [10.16992/ASOS.676](https://doi.org/10.16992/ASOS.676)
- Kardaş, M. N. (2020) *Konuşma Eğitimi*. (1.bs.). Pegem Akademi.

- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Tez No. 509825) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kardaş, N., Kardaş, M. N. (2022). *Türkçe öğretimi*. (1. bs.). Pegem Akademi.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 397425) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Katrancı, M. (2012). *Üst biliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Tez No. 315052) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Katrancı, M., Yangın, B. (2013) “Üst biliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi”, *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11, 733- 771.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi. Engin Yayınevi.
- Kavum, K. (2021). *Dinleme/izleme becerisi alanında yapılan lisansüstü araştırmalar üzerine bir meta sentez çalışması* (Tez No. 660937) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 89-101.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. (Tez No. 447585) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, F. (2021). *Yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (2019) dinleme/izleme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 712393) [Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kılınç, A., Keskin, H. ve Yalanız, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 38-50.
- Kocaadam D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 288408) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlenim önerisi*. (Tez No. 528981) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 6(2), 45-54.
- Kurudayıoğlu, M. (2017). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Tez No. 333579) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (Tez No. 226919) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü* (Çekmeköy İlçesi örneği) (Tez No. 249066) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- La Fontaine (2005). İlköğretim için 100 temel eser La Fontaine masalları. Kervan Yayınları.

- Lüle-Mert E. (2009). *Türkçenin sözcük varlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar* (Tez No. 250020) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lüle-Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mackinnon, M. (2011). Tilki ile leylek. (Atlıhan, S. Çev.) İş Bankası Kültür Yayınları.
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S. (2011). Drama tekniklerinden rol kartlarının konuşma becerilerinin öğretimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 186048) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Melanlıoğlu, D. (2012a). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.418>
- Meskill, C. (1996). Listening Skills Development Through Multimedia. *Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(2), 179-201.

- Miller, L. (2003). Developing listening skills with authentic materials. *ESL Magazine*, 6(1), 16-19.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1981). İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Türkçe öğretim dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe öğretim dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Mokhtar, N. H., Abdul Halim, M. F. ve Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (18) 163–169.
- Nalıncı, A.Nur. (2000). Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma, Ümit Yayınevi.
- Oğuz, S. G. (2017). *Masalları birleştirme yoluyla ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 463327) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki rolü* (Tez No. 159487) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *TÜBAR-XXVII*, 521-561.

- Orhun, B. D. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi.* (Tez No. 239329) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. Doi Number: 10.20322/lt.15463
- Ören, B. (2019). *Estetik dinlemenin 4. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* (Tez No. 593516) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Örge-Onuk E. (2013). İlkokul çağı çocuklarının söz varlığının gelişiminde masallar. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 21-31.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili Dergisi*, 589, 9-15.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi, *Millî Eğitim Dergisi*, 33(168) 116-125.
- Özdemir, E. (2004). *Masalların Türkçe eğitimindeki işlevi ve Türkçe ders kitaplarındaki yerinin incelenmesi.* (Tez No. 147686) [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Öztürk, E. (2018). *Etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* (Tez No. 510164) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 470984) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özel, B. (2003). *Almanca'nın Avrupa Birliği ve Türkiye'deki dil politikaları bağlamında incelenmesi* (Tez No.140900) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, M. (2016). Edebiyatta dil kullanımı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 52(52), 65-77.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.

- Pilancı, H. (2008) *Çağdaş eğitimde halk edebiyatının kullanılması*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Rosemblum, S., Weiss, P. L. and Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties: a review. *Educational Psychology Review*, 15 (1).
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24). 43-56.
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Saltık, O. (2016). *Derlenmiş masallar ile kurgulanmış masalların çocuğa göreliği* (Tez No. 431278) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Saraç, C. (2006). *Sözlü iletişim becerileri açısından türk dili ve edebiyati eğitimi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169).
- Sargın, M. (2006). İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi - Muğla ili örneğinde. (Tez No. 188536) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi 1*. Nar Çocuk Yayınları
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim, etkili yazılı ve sözlü anlatım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 31(1), 51-66.
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi* (Tez No. 395049) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması* (Tez No. 159466) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sidekli, S. ve Yangın S. (2005), Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Sidekli, S. (2010b). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. (Tez No. 279615) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Sidekli, S. (2010a). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Sulak, S. E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 393- 407.
- Susar-Kırmızı, F. (2021). *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi*. (1. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2015). *Konuşma eğitimi yöntemler – etkinlikler*. (1.bs.). Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. (4. bs.). Pegem Akademi.
- Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları*. (Tez No.145138) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Y. M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No.552460) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(8), 1285-1299.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *TÜBAR - XIII*. 161-167.
- Temizyürek, F. (2007a). *Çocukta dil gelişim süreci*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (7), 169-176.
- Temizyürek, F. (2007b). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40 (2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*, (7.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Temur, T. ve Çakıroğlu, A. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3.bs.). Pegem Akademi.
- Tezel, N. (2014). Türk masalları. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları. (s.374).
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)*, 14(1), 1003-1024.
<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.37>
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Tez No.263465) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Türkben T. (2018). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1821-1841.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu (2022). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 59-69.
- Uğur, M. (2019). *Dinleme stratejileri öğretiminin dinleme öz yeterlik algısına ve dinleme başarısına etkisi* (Tez No. 609002) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ungan, S. (2014). Dinleme eğitimi. Akyol H. ve Kırkkılıç A. (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi içinde* (4. bs., s.135-160). Pegem Akademi.
- Uzun, R. (2009). *Konya ili Seydişehir ilçesi ve çevresinde anlatılan masalların çocuk eğitimine katkısı* (Tez No. 235086) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi*. (Tez No. 491052) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vandergrift, L.(2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Cambridge Journals*, 40(3), 191-210.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Yaldız, H. T. (2006). *Masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi (Sarayönü örneği)* (Tez No. 189031) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaman, E. (2010). *Doğru güzel ve etkili konuşma sanatı- sözlü anlatım*. Ankara, Savaş Yayınevi.
- Yaman, H., Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi II*, 59-71.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ELVES yönteminin etkisi* (Tez No. 73850) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşlık, Ç. (2019). *Seslendirilmiş dinleme metinlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* (Tez No. 584412) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, M. H. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yazar, S. ve Yazar. İ. (2018). Türkçe Öğretimi. Serdarhan Musa Taşkaya ve Ruhan Karadağ (Ed.), *Dinleme Öğretimi* (s.80-102). İstanbul: Lisans.
- Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Tez No. 381222) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yemenici, A. İ. (2019). *Türkçe öğretiminde masallarla yapılan etkinliklerin dinleme becerilerine etkisi* (Tez No. 594939) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yeşilöz, Z. (2003). *Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Pelikan Yayınları.

- Yeşiltepe-Sağlam, Ö. (2010). *Yedinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 278275) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 214443) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız C. (2013). *Türkçe Öğretimi*. (4.bs.) Pegem Akademi.
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Tez No. 373631) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi* (Tez No. 391265) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. ve Kılınç, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE), ÖS-II*, 17-34.
- Yılmaz, C. N. (2019). *Video destekli öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerisine etkisi*. (Tez No. 564643) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Tez No.209406) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 366371) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel-Dinç, F. (2019). *Gezgin su damlası macera peşinde*. Dikkat Atölyesi Yayınları.
- Zan, B.(2005). *Adana İli merkez Seyhan ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. sınıflarına devam eden öğrencilerin konuşma bozuklukları açısından*

incelenmesi. (Tez No. 205910) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi].
YÖK Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

Ek 1. *Veli Görüşme Soruları*

- 1) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun dinleme becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- 2) Yapılan çalışmaların çocuğunuzun konuşma becerisine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
- 3) Etkinlik süresinde çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler var mı varsa nelerdir?
- 4) Etkinlik öncesinde ve sonrasında çocuğunuzun akademik çevrim içi derslerinde ne gibi değişimler oluştu?

Ek 2. Öğretmen Görüşme Soruları

- 1) Kaçınıcı sınıftan itibaren sizin öğrenciniz?
- 2) Çalışması öncesi öğrencideki dinleme hataları nelerdi?
- 3) Dinleme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?
- 4) Çalışması öncesi öğrencinin konuşma hataları nelerdi?
- 5) Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda öğrencideki değişim nasıldı?
- 6) Etkinlikler öncesinde ve sonrasında öğrencinin Türkçe dersi başarısında ne gibi değişiklikler meydana geldi?

Ek 3. Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Formu

HAZIRLIKSIZ KONUŞMA DEĞERLENDİRME FORMU					
1. Fiziksel Durum	(1) Hiç Gözlenmedi	(2) Gözlenmedi	(3) Kısmen Gözlendi	(4) Gözlendi	(5) Tamamen Gözlendi
Konuşmasına uygun mimikler kullanıyor					
Konuşmasına eşlik eden el-kol hareketlerini kullanıyor					
Konuşurken dinleyen ile göz teması kuruyor					
Konuşurken duyulabilen bir ses tonuyla konuşuyor					
Konuşma sırasında nefes alıp verişini kontrol altında tutabiliyor					
Konuşma esnasında sesi titriyor					
2. Duygusal Durum	(1) Hiç Gözlenmedi	(2) Gözlenmedi	(3) Kısmen Gözlendi	(4) Gözlendi	(5) Tamamen Gözlendi
Konuşma esnasında kendine güvenerek konuşuyor					
Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor					
Konuşma sırasında duygularını ses tonuna yansıtabiliyor					
Konuşurken bir başkasının onu dinlemesinden rahatsız oluyor (Utanma gibi durumlar yaşıyor.)					

Konuşurken istekli bir şekilde konuşuyor					
Konuşurken canlı ve coşkulu bir şekilde konuşma gerçekleştiriyor					
3. İçerik Durumu	(1) Hiç Gözlenmedi	(2) Gözlenmedi	(3) Kısmen Gözlendi	(4) Gözlendi	(5) Tamamen Gözlendi
Konuşma metninin başlığını söylüyor					
Konuşma metnin konusunu vurguluyor					
Konuşma sırasında metnin içerdiği duyguyu veriyor					
Cümleleri kurallı bir şekilde oluşturabiliyor					
Cümleleri olayların oluş sırasına göre aktarabiliyor					
Cümle içerisinde gereksiz sözcükler kullanıyor					
Kelimeleri anlamına uygun kullanıyor					
Kelimelerin telaffuzuna dikkat ediyor					
Konuşma sırasında kelimelere gereksiz ekler, heceler ekliyor					
Harfleri doğru bir şekilde seslendirebiliyor					
Harfleri gereksiz yere uzatıyor					
Konuşma sırasında harfleri yutuyor					
4. Akıcılık Durumu	(1) Hiç Gözlenmedi	(2) Gözlenmedi	(3) Kısmen Gözlendi	(4) Gözlendi	(5) Tamamen Gözlendi
Konuşma esnasında gereksiz sesler çıkarıyor (ııııııı,eeee vs.)					

Konuşma hızını dinleyicilerin anlayabileceği şekilde ayarlayabiliyor					
Gereksiz kelimeler kullanıyor					
Konuşma sırasında vurguya dikkat ediyor					
Dinleyicilerin düzeyine uygun konuşabiliyor					
Gereğinden uzun cümleler kuruyor					
Cümle tekrarları yapıyor					
Kelime tekrarları yapıyor					
Konuşma sırasında tonlamaya dikkat ediyor					



Ek 4. Uygulama Öncesi Anlatılan “Tilki ile Leylek” Masalı

Tilki İle Leylek

Günlerden bir gün, çok çok uzak ülkelerden birinde çok büyük bir orman varmış. Bu kocaman ormanın içinde sayısız çeşit hayvan yaşarmış. Bu hayvanların biri tilkiymiş. Bu tilki çok kurnaz ve açığız bir hayvanmış. Herkesle dalga geçer ve diğer hayvanlara karşı çok saygısızmış. Bir gün bu kurnaz tilkinin canı çok sıkılmış ve ormanda gezintiye çıkmış. Ormanda gezerken kendi kendine konuşuyormuş “Canım çok sıkılıyor. Keşke şimdi bir olsa da dalga geçip kendimi eğlendirsem.” diye etrafına bakınarak ormanda yürüyormuş. Kocaman ormanda öylece etrafına bakarak gezinirken, birden ağaçların arasından uçan beyaz leyleği görmüş.

O anda leylek ile dalga geçip eğlenmeye karar vermiş. Ve leyleğe doğru dönerek seslenmiş:

Tilki: “Hey leylek arkadaşım! Şu kocaman ormanda bir başıma kaldım. Canım çok sıkılıyor.

Yanıma gel de biraz konuşalım.” demiş.

Leylek, evden yiyecek bulmak için çıkmış. Ormanda yiyecek arıyormuş. Ama tilkinin böyle yalnız kaldığını görünce üzölmüş onun o haline. “Yanıma gidip bir bakayım neden yalnız kalmış” diyerek tilkinin yanına doğru uçmuş.

Leylek: “Tilki arkadaşım, seninle zaman geçirirdim ama yiyeceğim hiç kalmadı. Ben de evime yiyecek bulmak için uçuyorum. Eğer izin verirsen şimdi yiyecek aramaya devam edeceğim.” demiş.

Ama bir yandan da merak ediyormuş, tilki onu neden çağırdı diye.

Tilki: “Ben de bu akşam tek başıma yemek yiyecektim. Madem senin de yemeğin yok, gel beraber benim evde yemek yiyelim.” demiş kurnaz tilki.

Leylek çok şaşırılmış. Çünkü tilki durup dururken neden onu yemeğe çağırırsın ki. Kesin tilki bir işler çeviriyor diye düşünmüş. Ama tilkinin davetini de geri çevirmek ayıp olabilir diye geçirmiş içinden. Ve tilkiye bakıp:

Leylek: “Tilki arkadaş, mademki o kadar çok istiyorsun, kabul ediyorum. Yalnız kalma. Akşama seninle yemek yemeye geleceğim” demiş. Ve uçarak ormanın ağaçları arasından kaybolup gitmiş.

Tilki, leyleği kandırabildiği için gülerek evine doğru gitmiş.

Tilki evine gittiğinde hazırlıklara başlamış. Çok güzel bir çorba pişirmiş. Çorbanın güzel kokusu ormana kadar yayılmış. Kurnaz tilki çorbayı yemek tabaklarına doldurup sofraya koymuş. Oturup leyleğin gelmesini beklemiş.

Leylek, evdeki işlerini halledip tilkinin evine doğru uçmaya başlamış. Tilkinin evine ulaşır kapıdan girdiğinde çorbanın o güzel kokusu içini doldurmuş. Çok sevinmiş karnını doyuracağı için.

Leylek: “Kolay gelsin Tilki arkadaşım. Çorba da çok güzel kokuyor” demiş.

Tilki: “Teşekkürler leylek arkadaşım. Bol bol çorba yaptım. Karnımız doyana kadar içeriz.” demiş.

Yemek masasına oturduklarında tilki hemen çorba tabağını önüne alıp iştahla yemeye başlamış. Tilkinin çorbayı öyle içtiğini gören leylek daha fazla dayanamamış ve çorbayı içmek için tabağa eğilmiş. Ama leylek ne yaparsa yapsın çorbayı içemiyormuş. Çok uzun gagası içmesine izin vermiyormuş. Gagası tabağın yüzeyine değip duruyormuş.

Tilki ise leyleğin bu durumuna bakıp içinden gülüp eğleniyormuş. Çorbasını iştahla yemeye devam eden tilki bir an durmuş ve leyleğe bakarak:

Tilki: “Leylek arkadaşım, çorba da çok güzel olmuş değil mi” demiş.

Leylek, Tilkinin onu dalga geçip, eğlenmek için yemeğe çağırdığını anlamış. Ama hiç belli etmeden cevap vermiş.

Leylek: “Evet tilki arkadaş. Çok güzel çorba pişirmişsin. Ellerine sağlık. Çok içtim karnım tika basa doydu” demiş.

Leylek, tilkinin onunla dalga geçmesine çok içerlemiş. Bu yaptığına karşılık vermek istemiş. Tilkiye dönerek:

Leylek: Tilki arkadaş. Sen bugün benim için güzel bir yemek hazırladın. Yarın da ben seni yemeğe davet ediyorum. Eğer beni kırmaz ve yarın bana yemeğe gelirsen çok

mutlu olurum” demiş.

Tilki her şeyden habersiz, leyleğin bu teklifini hemen kabul etmiş.

Diğer gün tilki ormanın içinde leyleğin evine doğru yol almış. Leyleğin evinden girince mis gibi yemek kokuları kurnaz tilkinin iştahını daha da açmış. Yemek yiyeceği için çok mutlu olmuş. Ama tilki masaya bakmış ve çok şaşırılmış! Çünkü bütün yemekler daracık ağızlı tabaklardaymış. Leylek uzun gagası ile daracık tabaklardan rahat rahat yemekleri yerken tilki bakakalmış. Yemeği yemeye çalışmış ama ne yaparsa yapsın yemeğe ulaşamıyormuş. Leyleğin ona oyun oynadığını anlamış. Leylekten özür dileyerek, dün yaptığı hatadan dolayı çok utanmış. O akşamdan sonra tilki kimse ile dalga geçmemiş. Ormanda ki bütün hayvanlara karşı saygılı bir tilki olmaya karar vermiş.

(Mackinnon, 2011).

Ek 5. “Tilki ile Leylek” Masalına Ait Dinleme Testi Soruları ve Cevapları

1.Düzyey

1. Anlatılan masalın başlığı neydi?

Anlatılan masalın başlığı Tilki ile Leylek'tir.

2. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?

Anlatılan masalda ana kahraman tilki ile leylektir.

3. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmaktadır?

Anlatılan masalda yaşanan olaylar çok uzak ülkelerin birinde büyük bir ormanda ve tilki ile leyleğin evinde yaşanmaktadır.

4. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmaktadır?

Anlatılan masalda yaşanan olaylar belli bir güne ait değildir. Masalda bir gün olarak nitelendirilmiştir.

5. Anlatılan masalda tilkinin özellikleri nedir?

Anlatılan masalda tilkinin çok kurnaz, açığöz bir hayvan olduğu ve herkesle dalga geçip diğer hayvanlara karşı çok saygısız olduğu ifade edilmiştir.

2.Düzyey

1. Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın?

Bireysel cevap.

2. Sen tilkinin yerinde olsaydın ne yapardın?

Bireysel cevap.

3. Leyleğin yerinde sen olsaydın tilkiye nasıl bir ders verirdin?

Bireysel cevap.

4. Masalın sonunu nasıl yazardın?

Bireysel cevap.

5. Anlatılan masalı kısaca özetler misin?

Bireysel cevap.

3.Düzyey

1. Anlatılan masalın konusu nedir?

Anlatılan masalın konusu tilkinin leyleği aldatması sonucunda leyleğin tilkiye yaptığı davranışlar.

2. Anlatılan masalın ana fikri nedir?

Anlatılan masalın ana fikri kendimize yapılmasını istemediğimiz davranışı bir başkasını da yapmamalıyız.

3. Anlatılan masalın kahramanlarını değiştirmek isteseydin hangi kahramanları yer verirdin?

Bireysel cevap.

4. Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?

Bireysel cevap.



Ek 6. *Eylem Planında Üçüncü Derste İşlenen Masal*

Akıllı Evlat

Evvel zaman içinde zenginlerden zengin bir adam varmış. Zengin adam, bir gün üç oğlunu da yanına çağırarak demiş ki:

- Sevgili yavrularım... Bakın artık saçım sakalım iyiden iyiye aklaştı... Yüzüm, ellerim adamakıllı buruştu... Gözlerim her şeyi seçemez, ellerim her şeyi tutamaz, bacaklarım da beni uzaklara götüremez oldu... Daha ne kadar yaşayacağım belli değil ama herhalde günlerim sayılı... Ölmeden önce mallarımı aranızda bölmek istiyorum. Ne olur ne olmaz, belki ben öldükten sonra aranızda anlaşamaz, kavga edersiniz... Hâlbuki ben, sizin kardeş kardeş, birbirinizi severek yaşamanızı istiyorum. Zaten kardeşlere yakışan da budur. İhtiyar adam, sözlerinin burasında biraz duraklamış... Arka arkaya birkaç defa öksürdükten sonra, sözlerine şöyle devam etmiş:

- Şimdi her birinize birer kese altın vereceğim... İstedığınız yere gidin. Üç yıl dolmadan buraya dönmeyin. Üç yıldan sonra döndüğünüz zaman, her biriniz bana bu üç yıl içinde neler yaptığınızı, altınları nerelere harcadığınızı anlatacaksınız... Hanginizin yaptığı işleri daha çok beğenirsem, mallarımı, paralarımı ona vereceğim. Üçünüz de beni memnun ederseniz, mallarımı aranızda eşit olarak paylaşırım... Haydi şimdi yolunuz açık olsun evlatlarım!..

Çocuklar hemen hazırlığa başlamışlar. İşlerini bitirdikleri zaman gelip babalarının elini öpmüşler. Atlarına binip yola çıkmışlar. Üçü birlikte bir zaman gittikten sonra, önlerine üç yol çıkmış. Büyük kardeş sağdaki, ortanca kardeş ortadaki, küçük kardeş de soldaki yola yürümüş, uzaklaşmışlar. Günler günlerle birleşiverip aylar olmuş. Aylar aylarla birleşiverip yıl olmuş da kimse farkına varmamış. Derken efendim, baharlar yazları, yazlar da kışları kovalamış... Yel esmiş, sel gelmiş, üç yıl gelip çatmış... İhtiyar babanın da artık sabrı tükenmişmiş... Çocukları burnunda tütüyormuş. Onları o kadar göreceği gelmiş... Zenginler zengini ihtiyar, etrafındaki adamlara:

- Artık, demiş, çocuklarım nerede ise gelirler... Hasretlik çöktü içime... Daha sözünü bitirmemiş ki, adamlardan biri gün doğusunu göstererek:

- Gelenler var, demiş, herhalde sizin çocuklardır...

Hep birden o tarafa bakmaya başlamışlar. Tozu dumana katarak bir şeydir geliyor... Gele gele büyük oğlan çıkagelmiş. Arkasında da birbirinden babayığit kırk atlı varmış. Hemencecik koşup babasının elini öpmüş. Derken, arkadan ortanca oğlan görünmüş.

Onun yanında da yüz tane deve varmış. O da gelip babasının elini öpmüş. En sonra küçük oğlan gelmiş. Çocukları yere indirdikten sonra gelip babasının elini öpmüş. Katırlardan inen çocuklar da gelip ihtiyar adamın elini öperek bir kenara çekilmişler.

İhtiyar zengin, yanındaki adamlara:

- İzin verirseniz, demiş, oğullarım bugüne kadar neler yaptıklarını anlatsınlar!..

Orada bulunanlar:

- Hay hay, demişler, biz de merak ediyorduk zaten...

Önce büyük oğlan söze başlamış:

(Masal burada yarım bırakılır ve öğrencilerden tahmin etmeleri istenir.)

- Az gittim, uz gittim... Dere tepe düz gittim... Altı ay bir güz gittim... Öyle bir yere vardım ki, her taraf ormanlık... Pınarlarından buz gibi sular akıyor... Kayalıklarından keklikler sekiyor... Yaylalarında geyikler, ceylanlar dolaşiyor... İnsanların yüzlerinden de kan damlıyor... Şu kırk babayığidi oradan aldım. Onlara ata binmeyi, kılıç kuşanmayı öğrettim. Bana vereceğin malları, paraları bu adamlar koruyacak... İhtiyar baba, büyük oğluna hiçbir şey söylememiş. Dönüp ortanca oğluna bakmış. Ortanca oğlan, sıranın kendisine geldiğini anlayarak konuşmaya başlamış:

(Masal burada yarım bırakılır ve öğrencilerden tahmin etmeleri istenir.)

- Az gittim, uz gittim... Dere tepe düz gittim... Altı ay bir güz gittim... Öyle bir yere geldim ki, insan ayağını uzatıp otursa da hiç iş görmese, aç kalmaz. Giderken bana verdiğin altınlarla şu yüz deveyi aldım. Ama görüyorsunuz, öyle develer ki, her biri bir kere altın eder. Burada onları satarak zengin olacağım. Fazla mal göz çıkarmaz ya... Ortanca oğlan sözlerini bitirince, ihtiyar baba ona da bir şey söylememiş. Sıra küçük kardeşe gelmiş. O, demiş ki:

(Masal burada yarım bırakılır ve öğrencilerden tahmin etmeleri istenir.)

- Az gittim, uz gittim... Dere tepe düz gittim... Altı ay bir güz gittim. Bir ulu subaşına vardım. Öyle bir su ki, kızıl akar, boz akar, durmaz yatağını yıkar. Sordum, araştırdım, öğrendim ki, bu su nice yiğitleri almış, nice gelin duvakları yutmuş da, nice çocukları yetim bırakmış... Dört bir tarafa haberci gönderip ustalar getirttim. Kayaları kırdırıp suyun üzerine köprü kurdurdum. O suyun yetim bıraktığı çocukları da toplayıp buraya

getirdim. Mallarımı kime verirsen, bu çocuklar onun evlâtları olacak... O, bu çocukları büyütüp yetiştirecek. Hem iyilik yapmış hem de memlekete faydalı insanlar kazandırmış olacak. Küçük oğlan sözlerini bitirdiği zaman, ihtiyar babanın yüzü gülüyormuş. Öteki kardeşler, babalarının bu hâlimden bir şey anlamamışlar. Fakat o, bastonuna dayanarak ayağa kalkmış.

(Masal burada yarım bırakılır ve öğrencilerden tahmin etmeleri istenir.)

Eliyle işaret ederek küçük oğlunu yanına çağırılmış. Eğilip onu alnından öptükten sonra:
- Aferin sana, demiş, üçünüzün içinde ben yalnız senin yaptığın işi beğendim. Paralarımın, mallarımın hepsi de senindir! Bu yetimlere sen babalık edeceksin... Büyük ağabeyin adamlarıyla seni koruyacak... Küçük ağabeyin de develeriyle senin vereceğin işleri görecek... Sen de hepsine baş olacaksın... Bunu hak ettin! Onlar ermiş muradına... Darısı dostlar başına.

(Tezel, 2014).

Ek 7. “Akıllı Evlat” Masalına Ait Dinlediğini Anlama Soruları**Düzyey 1**

1. Anlatılan masalın adı neydi?
2. Anlatılan masaldaki kahramanlar kimlerdir?

Düzyey 2

1. Sizce çocuklardan hangisinin davranışı doğru?
2. Çocuklardan biri siz olsaydınız bir kese dolu altın ile neler yapardınız?
3. Bu masal da ihtiyar kişi sen olsaydın, çocuklarına mallarını paralarını nasıl paylaşırdın?
4. Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne koyardın?

Düzyey 3

1. Anlatılan masalın konusu nedir?
2. Anlatılan masalın ana fikri nedir?

Soruları yöneltilek tüm öğrencilerin cevaplamaları istenecektir.

Ek 8. Eylem Planına Ait Beşinci Derste Anlatılan Masal

İyi Yürekli Eşek

Bir varmış, bir yokmuş. Bol bol süt içenlerin kentinde bir sütçüyle eşeği yaşarmış. Sütçü, çıkarımı iyi bilen, çalışkan, gayretli ve kurnaz bir adammış. Sabahları gün ağarmadan uyanır, gider eşeğini uyandırır, neşeli türkülerle onu hazırlarmış:

Güneş şimdi doğmadan

Dostum benim, gel uyan!

Kazanır daima çalışkan

Dostum benim, gel uyan!

Uykusunu bir türlü alamayan eşeğin gönlünü almak için çeşitli komiklikler yapar, ona şeker verir, sağrısını sıvazlarmış. Eşek bu ya, eşekliği nerden belli olacak? İsteksiz isteksiz bir iki anırırmış. Uykusunu dağıtmak için gözlerini ovduka ovarmış. Ancak karnı bir güzel doyduktan sonra keyfi yerine gelirmiş. O da başlarmış sahibiyile birlikte türkü söylemeye:

Sabah erken kalkmalı

İşimize bakmalı

Öğlen vakti olmadan

Şu sütleri satmalı

Öyle bir gayretlenirmiş ki eşekçik, sütüne yüklenen süt güğümlerinin bile ağırlığını duymaz olurmuş. İki çalışkan arkadaş, horozlar kukkuriku diye bağırmadan, bebekler inga inga diye ağlamadan yola çıkarlar, evlere süt dağıtırlarmış.

“Süüüt! Sütçüüü!”

Eşek de sahibinden geri kalır mı? Başlarmış bağırmaya:

“Ai...Aaaaii!”

Böylece sahibiyile beraber süt satarmış eşekçik. Akşamlara kadar yorulmak nedir bilmezmiş. Sahibinin cepleri para ile doldukça bir sevinirmiş, bir sevinirmiş ki, anlatamam. Her akşam yatarken ; “Yarın olsa da işe çıksak sahibimin cepleri yine parayla dolsa!” diye güzel güzel düşünürmüş. Boğaz tokluğuna çalışmaktan, sahibini mutlu kılmaktan başka bir şey akıl etmezmiş zavallıcık.

“Süüüt.Sütçüüü! Haydi, sütçünüz geldi!”

Derken, çalışmalarının karşılığını görmüş sütçü. Zengin olmuş. Adamlar tutmuş. Sütçülüğe çıkmayı bırakmış. Eşek bu duruma üzülmüş. Üzülmüş ama elden ne gelir? Katlanmış çaresiz. Asık suratlı bir adamla satışa çıkarken isteksiz isteksiz yürür, eski günlerini içinden acı acı anarmış.

“Hey gidi günler hey, ne mutluyduk o günlerde! Cepte ağırlığımızca paramız, altın yaldızlı koltuğumuz yoktu ama neşemiz, dostluğumuz vardı. Birbirimize sevgimiz vardı. Gülen yüzümüz vardı. Türkülerimiz vardı. Yarınları bekleyişimiz vardı. Canım, her şeyimiz vardı işte!”

Zengin oldukça gülmesini unutan asıl sahibi artık ne kendisini arar, ne de hal hatır sorar olmuş. Bu vefasızlık iyi yürekli eşeğe pek dokunmuş. Öyle ki, gün geçtikçe sararıp solmaya, zayıflamaya başlamış. İnsan, o sıkıntılı günlerin sadık arkadaşını, dert ortağını, türkü arkadaşını unuttur mu? Bir türlü kabullenemiyormuş bunu...

Derken, sıskalıktan kaburgaları birbirine geçer olmuş hayvancığın. O kadar zayıflamış yani. Değil sabahtan akşama kadar dolaşmak, ayağını bile kımıldatamaz olmuş. Dünya hali bu. Hastalık, düşkünlük olmaz mı?

Ama asık suratlı adam aman zaman dinleyecek soyundan değilmiş. Eşek kırılıp döküldükçe, acıma dilendikçe basarmış tekme, sen misin tembellik eden diye. Üstelik ağır sözler söylemiş:

“Seni ucuz hayvan seni! Demek bütün niyetin sahibini iflas ettirmek. Geber de kurtulalım bari!”

Aman zaman bilmeyene hal anlatmak ne mümkün?

İki gözü iki çeşme, öksürüp aksırarak, derdini anlatamadan bir köşeye çekilirmiş kara yazgılı hayvan. Asık suratlı adam dayaklar yetmezmiş gibi tutmuş eşeği sahibine şikâyet etmiş.

“Aman efendim, ne uyuz hayvan bu? Üstelik her gün hasta. Naz ediyor ama kime? Böyleleri her zaman zarar verir sahibine. Bana kalırsa, çalışmayana ekmek olmamalı. Satalım, başımızdan atalım, gitsin!”

Parasına para katmaktan başka bir şey düşünmeyen sahibi, eskisi kadar düşünceli, iyi huylu değilmiş. Üstelik bir sinirliymiş, bir sinirliymiş ki, ne söylense bağırır çağırırmış! Adamını dinledikten sonra iri iri açılmış gözleri:

“Ne demek?” demiş. “Benim evimde para kazanmadan yan gelip yatmak, ha? Olmaz öyle şey! İşine gelmiyorsa, defolsun! Biz kimsenin bedava bakıcısı değiliz!”

Zavallı hasta eşek pencerenin altında sahibinin bu sözlerini duyunca yüreğine inecekmiş nerdeyse.

“Yok, vallahi kalmam burada! Bu kadar vefasızlık sığmaz benim mantığıma.” demiş kendi kendine, üzerinden güğümleri atıp ormana doğru kaçmış...

Allah bir kapıyı kaparsa bir kapıyı açar elbet. Eşek gözyaşları içinde söylene söylene yürüye dursun, yolda ufacık bir torbayı bile taşıyamayan ihtiyar bir çiftçiye rastlamış. Hani, insanlara bir daha yanaşmayacağına söz vermiş ama yufka yüreği dayanamamış yine. Kendi hastalığını, halsizliğini unutup seslenmiş:

“Çiftçi baba, çiftçi baba, istersen torbanı yükle sırtıma. Kaldıracak halin yok belli. Sana yardım edebilirim belki.”

Çiftçi o kadar sevinmiş ki, hayvanın boynuna sarılmış, torbayı sırtına atmış.

“Eşek kardeş, belli, seni Allah gönderdi... Sağ olasın! Ama sen de ne kadar zayıfsın. Üstelik soluyorsun. Titriyorsun. Besbelli, hastasın. Ama yine de ben, senden daha hasta ve dermansızım.”

İki bitkin yolcu konuşa konuşa bir kulübeye gelmişler. İhtiyar sırtından torbayı indirirken eşeğe teşekkür etmiş:

“Buyur” demiş. “Biraz dinlen. Belki gideceğin yol uzundur.”

Eşek üzüntüyle kafasını sallamış:

“Gideceğim yer yok ki!”

“Ya evin barkın?”

“Yok... Yok!”

“Eşin, dostun?”

“Yok dedim ya!”

Başlamış başından geçenleri birer birer anlatmaya. Sözlerini bitirirken,

“Allah kimseyi benim gibi düşürmesin” demiş. “Artık bundan sonra bir köşeye çekilip ölümümü bekleyeceğim.”

Kafasını uzun uzun kaşımış sevimli ihtiyarcık:

“Doğrusu sevgili eşek,” demiş. “Hikâyen pek acıklı. Naparsın, dünyanın hali bu! Sen de fazla duygulusun. Belli. Bir dostun seni terk etti diye bu dünyayı terk etmeye değer mi? Gel, burada kal. Yemeğime ortak ol. Kıt kanaat geçinir gideriz. Üstelik biz arkadaş değerini biliriz.”

Pek sevinmiş eşekçik. Yüreğine su serpilmiş. Mutlulukla ihtiyarın evine yerleşmiş. Neşeli günler yaşamaya başlamışlar. Günler ayları, aylar yılları kovalamış.

Bir gün kentteki zengin sütçünün varlığını kaybettiği, yorgan döşek hasta düştüğü haberi ortalığa yayılmış. İhtiyar:

“Sana ettiğini buldu!” demiş eşeğe.

Ama eŖeğin yüreeği acıyla burkulmuş. Sormuş soruŖturmuş. Eski sahibine kimsenin bakmadığını, pek zavallı bir durumda son günlerini saydığını öğrenmiş.

“Ne de olsa eski dost, varayım helâllaŖayım. Bir yararım dokunur mu sorayım” demiŖ. Yola düŖmüş. Ölüm döŖeđinde bulmuş eski sahibini. Gitmiş, öpmüş ellerini. Sahibi önce tanıyamamış. Ama dikkatli bakınca sevinçle boynuna atılmış:

“Gel, benim eski dostum!” demiŖ. “Ŗu zavallı sahibini bađıŖla. Anladım ki arkadaşlık, dostluk parayla ölçülmemeli. Doğrusu, sen eŖekliđinle iyi ders verdin bana. Yalvarırım, sana yaptıklarım için beni bađıŖla!” demiŖ ve ruhunu teslim etmiş. İnce duygulu eŖek, sahibinin başında uzun süre ağlamış. Son görevlerini de yerine getirdikten sonra çiftçinin yanına dönmüş.

İhtiyar çiftçi onu sevgiyle karŖılamış ve demiŖ ki:

“Sevgili dostum, hoŖ geldin! Doğrusu soyluluğun gözlerimi yaŖartıyor. Başkası olsaydı gitmezdi. Oysa sen başkalarından çok deđiŖiksin. Böyle hiçbir karŖılık beklemeden sevmek ve yardımcı olmak ne güzel! Artık bu güzel huyunu öğrendim ya, malım mülküm, varım yoğum senindir. Var, bildiğin gibi yaŖa. Ŗunu unutma sakın; senin gibi olanlar bir gün mutlaka kavuŖur hak ettiğine!”

(La Fontaine,2005).

Ek 9. Eylem Planına Ait Yedinci Derste Anlatılan Masal

Uyumak İstemeyen Zürafa

Bir varmış, bir yokmuş. Bir zürafa varmış. Boyu o kadar uzun, o kadar uzunmuş ki, karnı acıktığı zaman ağaçların en yüksek dallarındaki yaprakları rahatlıkla yiyebiliyormuş. Bir gün yine karnı acıkmış. Önüne ilk çıkan ağacın yapraklarını şapur şapur yemeye başlamış... Ama birden, incecik kızgın bir ses duymuş.

“Heey, dur bakalım canavar! Evimin bahçesini neden yoluyorsun?” Zürafa bakmış, minicik bir kuş. “Ben canavar değilim ki!” demiş kuşa. “Yavru bir zürafayım. Hem sonra evinin bahçesini yolduğumda yok. Yalnızca karnımı doyuruyorum.” “Ama yediğin bütün yapraklar benim evimin bahçesi... Neredeyse yuvamı da kocaman ağzına alıp yutacaktın,” demiş kuş. Zürafa çok üzülmüş. “Burada yuvan olduğunu bilmiyordum. Öyleyse ben de başka bir ağacın yapraklarını yerim.” Ama ya başka ağaçta da, başka bir kuşun yuvası varsa?

Kuş ona yardım etmeyi önermiş. “İstersen ben önden uçup bakayım. Eğer yaprakların arasında gizlenmiş bir yuva varsa sana haber veririm.” Böylece kuş ve zürafa arkadaş olmuşlar. Kuş ona dallarında yuva olmayan ağaçların yerini göstermiş zürafa bol bol yaprak yemiş, karnını doyurmuş. Eğer yediği yaprakların üzerinde tırtıl varsa, o zaman zürafa kuşa haber veriyormuş. Kuş da tırtılı yiyormuş. Çünkü kuşlar tırtıla ve solucana bayılırlarmış.

“Dikkat etsene koca ayaklı canavar! Neredeyse üzerime basacaktın!” Zürafa eğilip sesin geldiği yöne bakmış. Birde ne görsün? Küçücük bir tavşan yavrusu! Zürafanın gözü hep ağaçlarda olduğu için, yerdeki tavşanı görememiş. “Özür dilerim tavşan kardeş” demiş. “Kuş kardeşle ağaçlarda karnımızı doyuruyorduk, önüme bakmamışım.” Tavşan meraklanmış. “Benim boyum çok kısa. Büyüyüp kocaman bir tavşan olduğum zaman bile boyum bir ağacın boyuna ulaşamayacak. Oysa hep merak ederim, acaba dünya ağaçların tepesinden nasıl görünür diye,” demiş. Zürafa, “Bundan kolay ne var? Ben başımı eğeyim, sen tırmanıp boynuma tutun. Böylece ağaçların tepesinden çevreyi seyredebilirsin,” demiş. Tavşan çok sevinmiş ve hemen zürafanın boynuna tutunmuş. Bu işe kuş da çok sevinmiş. İlk defa gökyüzüne tırmanan bir tavşan görüyormuş çünkü. Böylece zürafa, kuş ve tavşan arkadaş olmuşlar. Akşam olup güneş batana kadar oynamışlar. Güneşin onlara el salladığını önce kuş görmüş. “Akşam oluyor, artık eve dönmeliyiz,” demiş arkadaşlarına. Zürafa hemen atılmış. “Aman boş verin! Daha gece

olama kadar çok zaman var. Ben zaten uyumayı hiç sevmem. Bu gece uyumasak da hep oynasak ne olur sanki?” Tavşan bu fikirden çok hoşlanmış.

“Evet, evet, ben de uyumayı hiç sevmem. Bu gece eve çok geç gidelim. Burada kalıp oyun oynayalım.” Yalnız kuş telaşlanıyormuş eve gecikeceği için. Ama sonunda o da razı olmuş. Oyuna dalmışlar. Oynamışlar, oynamışlar, o kadar çok oynamışlar ki, güneş gökyüzünde çoktan kaybolmuş, hava iyice kararmış. “Ama benim çok uykum geldi,” diye sızlanmış kuş. “Ben artık eve gidiyorum!” Sonra PIRRR! Diye kanatlanıp evine uçuvermiş. “Ben de uyumak istiyorum!” demiş tavşan. “Hoşçakal zürafa kardeş, yarın görüşürüz.” Sonra uzun arka bacaklarıyla o kadar hızlı koşmuş ki, bir anda ortadan kaybolmuş. Zürafa hiç aldırmamış. O uyumak istemiyormuş. Oyun oynamak, uyumaktan daha güzelmiş. Ama sağına bakmış, soluna bakmış, çevrede oyun oynayabileceği kimseyi görememiş. Herkes çoktan uyumuş. Her yer karanlık olmuş. Ağaçlar, çiçekler, taşlar bile görünmüyormuş. Bir süre sonra zürafanın canı sıkılmış. Uykusu da gelmiş.

Ağzını kocaman kocaman açıp esnemeye başlamış. Sıcacık yatağında olmayı istemiş, ama o ne bir kuş gibi uçabilir, ne de tavşan gibi kızlı koşabilirmiş. Uzun boyu ile karanlıkta ağaçlara çarpmamak için çok yavaş yürümek zorundaymış. Yürümüş... Yürümüş! Gitmiş... Gitmiş! Ama bir türlü evine ulaşamamış... Zürafanın o kadar uykusu gelmiş ki, hemen oracıkta ıslak otların üzerine uzanıvermiş. Mışıl mışıl uyumuş. Sabah olunca, güneşin pırıl pırıl ışıklarıyla uyanmış. Uyanmış ama bir türlü yerinden kıpırdayamamış. Her yanı ağrıyormuş. Bütün gece soğukta uyuduğu için üşütüp hasta olmuş. O günden sonra zürafa günlerce hasta yatmış. İyileşene kadar oyun oynamaya hiç çıkamamış.

Arkadaşları kuş ile tavşan neşe içinde oynarlarken, o, evinde iyileşmeyi bekliyormuş. Tabii sonunda iyileşmiş ve arkadaşlarına katılmış. Ama artık havanın kararmaya başladığını, güneşin onlara el salladığını önce zürafa görüyor, “Haydi arkadaşlar, artık eve dönme saati geldi,” diyormuş. Hem zürafa artık uyumayı çok seviyormuş. Yumuşacık ve sıcak yatağını da çok seviyormuş. Uyumak o kadar güzelmiş ki!

Gökten üç elma düşmüş; biri masalı yazanın başına, biri okuyanın başına, biri de bu masalı dinleyenin başına.

(Akal, 2012).

Ek 10. Eylem Planına Ait Sekizinci Derste Anlatılan Masal

Ayağına Diken Batan Serçe

Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallarken uzak diyarlarda çok güzel bir orman varmış. Bu ormanda tüm hayvanlar neşe içinde yaşamış.

Günlerden bir gün ırmak şırıltılarının arasında küçücük bir serçenin inleyen sesi duyulmuş. Bu minik serçe kırlarda gezinirken ayağına bir diken batmış.

Serçe dikeni çıkarmaya çalışmış ancak ne kadar uğraşsa da diken bir türlü çıkmamış. Çaresizce yardım aramaya başlamış. Nihayet ileride bir kulübe görmüş. Kulübenin önünde yaşlı mı yaşlı, tonton mu tonton, al yanaklı, beyaz yaşmaklı bir nine varmış.

Nine bağdaş kurmuş, sofranın başında hamur yoğuruyormuş. Yoğurduğu hamuru da yanındaki fırında pişiriyormuş.

Etraf mis gibi ekmek kokuyormuş. Bizim serçe inleye inleye ninenin yanına konuvermiş ve: “Nine nine! Ayağıma diken battı, çıkarır mısın?” diye ayağını uzatmış.

Nine hemen serçeyi nazikçe avucunun içine almış. Serçenin ayağındaki dikeni dikkatlice çıkarmış. Ayağındaki diken çıkınca serçe derin bir “Ohh!” çekmiş.

Nineye teşekkür etmiş ve demiş ki: “Nine nine! Ayağımdan çıkardığın dikeni sakın atma. Benim biraz işim var. Döndüğümde dikenimi göremezsem şu mis kokan ekmeklerinden birini alıp kaçırım, ona göre!” Nine, serçeye dikeni saklayacağına dair söz vermiş.

Serçe de hızla uçarak uzaklaşmış. Aradan biraz zaman geçince nine “Küçük serçe nasılsa bir daha gelmez. Bu işe yaramaz dikeni de yakayım, gitsin.” demiş kendi kendine ve dikeni ateşe atmış.

Ateşte de mis kokulu ekmekleri pişirmeye devam etmiş. Bir süre sonra serçe geri dönmüş. “Nine nine, ben geldim dikenimi versene.” demiş.

Nine şaşkınlıkla cevaplamış: “Aaa! Ben sen gelmezsin diye dikenini ateşe attım. Diken senin ne işine yarayacaktı ki? Diye sormuş.

Verilen sözün tutulmadığına sinirlenen serçe, ninenin ekmeklerinden birini alıp kaçmış. Serçe ağzında ekmekle uçup gitmiş. Dağlar tepeler aşmış, çok yorulmuş. Aşağıya baktığında bir yayla görmüş. Çayırarda koyunlar, kuzular otliyormuş. Çoban da bir ağacın gölgesinde dinleniyormuş. Serçe yavaşça çobanın yanına konuvermiş.

Ağzındaki ekmeği güzelce yere bırakmış. Sonra çobana: “Çoban kardeş, çoban kardeş bu ekmeği sütüne doğra. Ben de az sonra geleceğim. Sakın ben gelmeden yeme. Şayet beni beklemezsen en besili koyununu alır kaçırım.” demiş.

Çoban, serçeye dönmüş ve “Tamam tamam, beklerim.” demiş. Serçe gittikten sonra çoban, koyunlardan birini sağlamış. Sıcacık süte serçenin emanet ettiği ekmeği doğrayıp afiyetle yemiş. “Nasıl olsa küçücük bir serçe, ekmeği onsuz yesem ne olacak ki?” diye geçirmiş içinden.

Aradan biraz zaman geçtikten sonra serçe yine çobanın yanına gelmiş ve seslenmiş: “Çoban kardeş, çoban kardeş! Ne yaptın ekmeğimi?” “Yedim.” demiş çoban yere bakarak.

Serçe, çobanın bu hareketine çok kızmış ve onun en besili koyununu alıp kaçmış. Kır bayır demeden uçmuş. En sonunda yorulmuş ve bir düğün evine konmuş. Ağzındaki koyunu yavaşça yere bırakmış ve düğün sahibine şöyle demiş: “Koyunumu size emanet ediyorum. Sakın ona bir şey yapmayın. Yoksa gelininizi alır kaçırım.” Düğün sahibi gülererek: “Minicik serçeye bak, gelinimizi kaçıracaktı.” diye geçirmiş içinden.

Ardından küçük gördüğü serçeye bakarak: “Tamam tamam, sen git serçe kardeş. Koyunun bize emanet.” demiş. Ama serçe gider gitmez koyunu kesmiş ve düğüne gelen misafirlere ikram etmiş.

Biraz zaman geçtikten sonra serçe düğün evine dönmüş. Bir de ne görsün! Düğün sahibi koyunu kesip herkese yedirmiş. Serçe bu duruma çok öfkelenmiş. Hemen kanatlanmış ve gelini alıp gökyüzüne yükselmiş.

Serçe ağzında gelinle uçup gitmiş. Kırırlar bayırlar aşmış, çok susamış. “Bir yerde dinleneyim de su içeyim.” diye düşünmüş. Aşağıda bir çeşme görmüş. Yavaşça aşağı inmiş, ağzındaki gelini yere bırakmış.

Çeşmeden su içmeye başlamış. Serçe su içerken kulağına bir türkü sesi gelmiş. “Bu türküyü kim söylüyor böyle dertli dertli?” diye kendi kendine söylenirken oradan geçen davulcuyu görmüş.

Serçe, davulcuya: “Bu gelini sana vereyim. Sen de bana davulunu ver, olur mu?” demiş. Davulcu, geline bakmak için kafasını çevirince bir de ne görsün? Sevdiği kız tam karşısında gelinlikle duruyor.

Meğer kızın da davulcuda gönlü varmış ancak kızın babası kızını fakir birisine vermeye razı olmamış.

Davulcu da bu yüzden dertli dertli türkü söylemiş. Serçenin bu teklifi üzerine davulcu ve kız çok mutlu olmuşlar. Davulcu sevinçle elindeki davulu serçeye vermiş. Serçe de davulu alıp köyün minaresine çıkmış ve başlamış çalmaya: “Dikeni verdim, ekmeği aldım. Ekmeği verdim, koyunu aldım. Koyunu verdim, gelini aldım. Gelini verdim, davulu aldım.

Dambulu dak dak, dambulu dak dak” Böylelikle serçe bilmeden sevenleri kavuşturmuş.
Onlar ermiş muradına biz çıkalım kerevetine.

(Boratav, 1969).



Ek 11. Ara Değerlendirmede Anlatılan Masal

Karabuğday Masalı

Kendini büyük görenlerin ibretlik masallarından biri de Kara Buğday Masalı. Bana da bu masalı tarlalara yuva yapan küçük serçeler anlattı.

Karabuğday tarlalarının yağmurdan hemen sonra sanki yanmış, yıldırım çarpmış bir hali vardır. Nedenini merak edenler masalımızı dikkatle okusunlar.

Çok eski zamanların birinde, büyük bir söğüt ağacının hemen yanındaki tarlada karabuğday kök salmış yaşıyormuş.

Kibirli karabuğday, kendini herkesten güzel görür, bunu desteklemek için de yanı başındaki söğüt ağacına sorarmış: “Ulu söğüt ağacı, var mı benden daha güzeli, tüm buğdaylar arasında?” Söğüt ağacı ise yem yeşil yapraklarını aşağıya doğru eğer sanki başını “Evet” anlamında sallarmış.

Gel zaman git zaman, karabuğdayın kibri o kadar artmış ki diğer tüm buğdayları beğenmez, burnundan kıl aldırılmaz olmuş. Ta ki, şimdiye dek yaşanan en büyük fırtınaya kadar.

Kara bulutlar etrafı kaplamışlar, rüzgâr tüm gücüyle çok büyük bir fırtınayı yaklaştırmış bitkilerin ağaçların üzerine.

Buğdaylar, başaklar, çiçekler ve otlar yaklaşan fırtına öncesinde başlarını eğmiş ve şimşeklere, yıldırımlara karşı boyunlarını bükmüşler. Bir tek karabuğday başını eğmemiş. Hepsi bir ağızdan “Lütfen karabuğday, sen de başını eğ!” diye haykırmış, seslenmişler. Ama karabuğday “Hayır! Ben başımı eğmem, çakan şimşeklere ve yıldırımlara bakacağım.” diyerek onları terslemiş.

Fırtına tüm tarlanın üzerine kara bir gece gibi çökmüş. Şimşekler, gök gürültüleri ve yıldırımlar üşüşmüş tarlanın üzerine. Karabuğday, inadından vazgeçmemiş.

Fırtına dinince etraf sakinleşmiş. Başını eğen tüm çiçekler, başaklar, otlar başlarını kaldırıp etrafı kolaçan etmişler. Karabuğday, kap kara bir hal almış. Çünkü ona bir yıldırım çarpmış.

Kendini beğenen, kendini olandan çok daha güçlü görenlerin sonu, karabuğdayı da yakalamış. Karabuğdayın bu halini gören söğüt ağacı ise üzüntüsünden yeşil yapraklarını yeniden aşağıya doğru eğmiş. Yapraklarından damlalar sel olup karabuğdayın tarlasına

doğru akmaya başlamış. Bunu gören serçeler, hemen söğüt ağacının dallarına konmuşlar, karabuğday için söğüt ağacıyla birlikte yas tutmuşlar.

Demiştim ya karabuğday masalını bana serçeler anlattı diye. İşte o serçeler, karabuğday için yas tutan serelerden başkası değildir.

(Andersen, 1999).



Ek 12. Ara Değerlendirmede Anlatılan “Karabuğday” Masalına Ait Sorular

Düzyey 1 Soruları

1. Anlatılan masalın başlığı neydi?

Anlatılan masalın başlığı Karabuğday’dır.

2. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?

Anlatılan masaldaki ana kahramanı Karabuğday’dır.

3. Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar kimlerdir?

Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar; serçe, başaklar, çiçekler, otlar ve söğüt ağacıdır.

4. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır?

Anlatılan masalda yaşanan olaylar söğüt ağacının hemen yakınındaki tarlada yaşanmıştır.

5. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır?

Anlatılan masalda yaşanan olayların belirli bir zamanı yoktur. Ancak fırtına sonrası şeklinde belirtilebilir.

Düzyey 2 Soruları

1. Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?

Bireysel cevap.

2. Karabuğdayın yerine sen olsaydın söğüt ağacını dinler miydin? Neden?

Bireysel cevap.

3. Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın?

Bireysel cevap.

4. Anlatılan masalı kısaca özetler misin?

Bireysel cevap.

Düzyey 3 Soruları

1. Anlatılan masalın konusu nedir?

Anlatılan masalın konusu kendini beğenmenin ve kendini herkesten üstün görmenin hazin sonu.

2. Anlatılan masalın ana fikri nedir?

Anlatılan masalın ana fikri bize yapılan uyarıları dikkate almamız gerektiği. Hayat tecrübeleri sadece yaşanarak değil başkalarının söylediklerinden de edinilir.

3. Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir?

Bireysel cevap.



Ek 13. Son Değerlendirmede Anlatılan “Bit Hatun ile Pire Bey”

Bit Hatun ile Pire Bey

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, develer tellal iken, pireler berber iken, ben bağda üzüm bekler, derede odun yükler iken... Bir varmış, bir yokmuş. Dünyanın uzak bir ülkesinde, Bit Hatun ve Pire Bey adında iki arkadaş yaşamış. Günlerden bir gün Bit Hatun ve Pire Bey, tahtakurusuna misafirliğe gitmeye karar vermişler. Bit Hatun ile Pire Bey ırmağın bir kenarında, tahtakurusu ise öbür kenarında oturuyormuş. Bit Hatun ile Pire Bey yola çıkmışlar, ırmak kıyısına varmışlar. Pire Bey hop diye geçmiş karşıya. Pire Bey'in bir sıçrayışta karşıya geçtiğini gören Bit Hatun da şöyle bir gerilip sıçramış karşıya. Sıçradığıyla da ırmağın sularına kapılması bir olmuş. Çırpına çırpına bağırarak Pire Bey'e. Kendisini kurtarması için ondan yardım istemiş. Pire Bey ne yapacağını şaşırarak bir hâlde çalıya koşmuş. Çalıdan çırpı alıp Bit Hatun'a uzatmayı, böylece onu sudan çekerek kurtarmayı düşünmüş.

Pire Bey, çalıya seslenmiş: “Çalı, bana çırpı ver. Bit Hatun suya düştü, onu kurtaracağım.” demiş.

Çalı, Pire Bey'e: “Karakargaya söyle üzerime konup beni rahatsız etmesin. Karga beni rahatsız etmezse ben de sana çırpı veririm.” demiş.

Pire Bey doğruca kargaya gitmiş: “Karga kardeş ne olur çalıya konma, sen çalıya konmazsan çalı bana çırpı verecek. O çırpıyla Bit Hatun'u sudan kurtaracağım.” demiş. Karganın karnı açmış ve Pire Bey'e dönerek: “Ambara söyle, bana buğday versin. Ambar bana buğday verirse ben de çalıya konmam. Çalı sana çırpı verir. Böylece sen de arkadaşını kurtarırın.” demiş.

Pire Bey durur mu? Bir sıçramış, iki sıçramış ambarın yanına varmış. Ambara seslenmiş: “Ambar, sen kargaya buğday ver, o çalıya konmasın. Çalı da bana çırpı verecek. Bit Hatun suya düştü, onu kurtaracağım.” demiş. Ambar bu sırada fareye öfkeliymiş. Pire Bey'e dönerek: “Arsız fareye söyle de bana dadanmasın. Fare bana dadanmazsa kargaya buğday veririm. Karga çalıya konmaz, çalı da sana çırpı verir, sen de çırpıyı arkadaşına uzatır ve onu kurtarırın.” demiş.

Bunun üzerine Pire Bey, fareyi bulmuş: “Fare kardeş, ambara dadanma ki ambar bana buğday versin. Ben buğdayı kargaya vereyim, karga da çalıya konmasın ki çalı bana çırpı versin. Ben de gidip arkadaşım Bit Hatun'u sudan kurtarayım.” demiş.

Fare korkuyla kafasını çıkartmış deliğinden: “Huysuz kediye söyle beni kovalamasın. Kedi beni kovalamazsa ben de ambara dadanmam. Ambar kargaya buğday verir. Karga çalıya konmaz. Çalı sana çırpı verir. Sen de Bit Hatun’u kurtarırısın.” demiş.

Pire bu sefer kediye gidip yalvarmış: “Kedi ne olursun, fareyi kovalayıp korkutma. Sen onu korkutmazsan fare ambara dadanmayacak. Ambar bana buğday verecek. Ben o buğdayı alıp kargaya götüreceğim. Karga çalıya konmayacak. Çalıdan çırpı alıp Bit Hatun’u kurtaracağım.” demiş.

Kedi acımış mı Pire Bey’in hâline? Acımamış. Pire Bey’e doğru bakarak: “O zaman sen bana bir parça peynir getir. Peynirle karnımı doyurursam fareyi kovalamam. Fare ambara dadanmaz. Ambar, kargaya buğday verir. Karga çalıya konmazsa çalı da sana çırpı verir ve Bit Hatun’u kurtarırısın.” demiş.

Pire Bey, bakkala gitmiş. Bir parça peynir istemiş. Bakkal da ona “Benim sadık bir köpeğim var. Sen de onu rahatsız etmez, kaşındırmazsan ben de sana peyniri veririm.” demiş.

Pire Bey söz verince bakkal da ona peyniri vermiş. Pire Bey, peyniri getirip koymuş kedinin önüne. Kedi peyniri bir güzel yemiş. Karnı doyan kedi, fareyi kovalamaktan vazgeçmiş. Bunun üzerine fare de ambara dadanmayınca ambar da söz verdiği gibi kargaya buğday vermiş. Buğdayı alan karga, çalıya konmamış bir daha. Çalı da rahata kavuşunca Pire Bey’e çırpıyı vermiş. En sonunda çırpıyı alan Pire Bey, ırmağa koşmuş. Bir de ne görsün? Pire Bey çalıdan çırpı alıp yetişene kadar ırmağın suları iyice kabarmış ve Bit Hatun artık dayanamaz hâle gelmiş. Pire Bey, hiç düşünmeden ırmağın kıyısına yanaşmış ve elindeki çırpıyı Bit Hatun’a tüm gücüyle uzatmış. Bit Hatun, çırpıya uzanmak istemiş ancak sular o kadar coşkun akıyormuş ki dalgaya kapılıp gitmekten korkuyormuş. Pire Bey son kez var gücüyle çırpıyı ırmağın sularına doğru uzatmış. Bit Hatun da güçlkle zıplayarak çırpının üstüne çıkmış ve sonunda kurtulmuş.

Onlar ermiş muradına, darısı sevdikleri için fedakârlık yapan tüm dostların başına.

(Anadolu Masallarıyla Büyüyoruz, 2019).

Ek 14. Son Değerlendirmedeki “Bit Hatun ile Pire Bey” Masalına Ait Sorular

Düzyey 1 Soruları

1. Anlatılan masalın başlığı neydi?

Anlatılan masalın başlığı Bit Hatun ve Pire Bey’dir.

2. Anlatılan masaldaki ana kahraman kimdir?

Anlatılan masaldaki ana kahramanlar Bit Hatun ve Pire Bey’dir.

3. Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar kimlerdir?

Anlatılan masaldaki yardımcı kahramanlar karga, kedi, fare, bakkal çalışanı, çalı, ambar ve tahtakurusudur.

4. Anlatılan masalda yaşanan olaylar nerede yaşanmıştır?

Anlatılan masalda yaşanan olaylar ırmağın kenarında yaşanmıştır.

5. Anlatılan masalda yaşanan olaylar ne zaman yaşanmıştır?

Belirli bir zaman yoktur.

Düzyey 2 Soruları

1. Bu masalı sen yazmış olsaydın başlığını ne yazardın?

Bireysel cevap.

2. Pire Bey’in yerine sen olsaydın Bit Hatunu kurtarmak için nasıl bir çözüm yolu bulurdun?

Bireysel cevap.

3. Masalın yazarı sen olsaydın masalın sonunu nasıl yazardın?

Bireysel cevap.

4. Anlatılan masalı kısaca özetler misin?

Bireysel cevap.

Düzyey 3 Soruları

1. Anlatılan masalın konusu nedir?

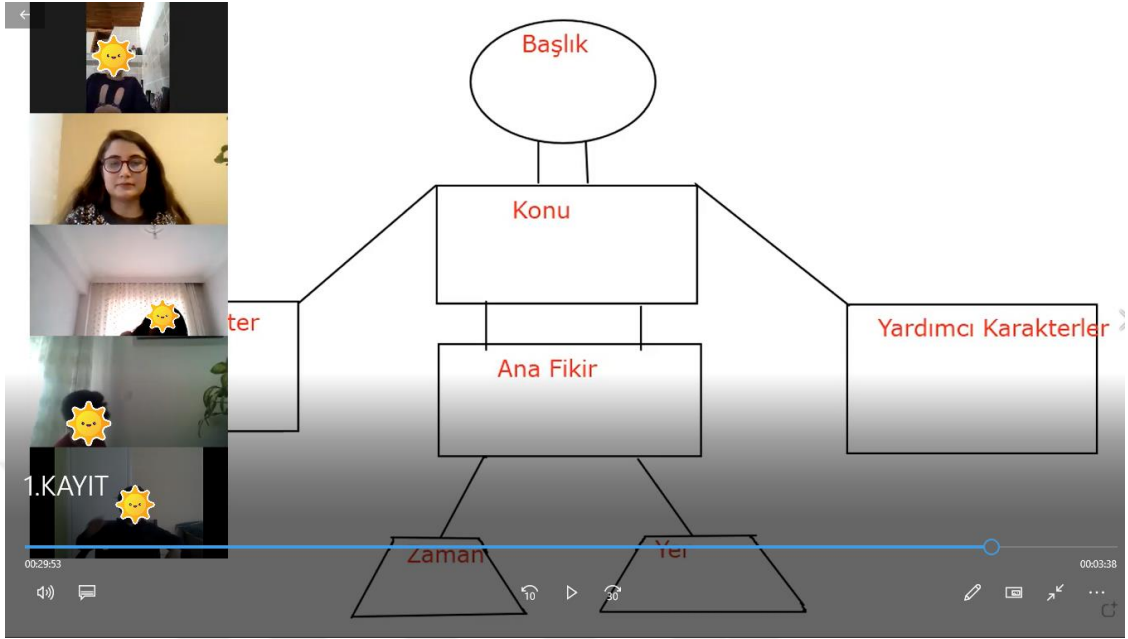
Anlatılan masalın konusu karşılaşılan zorluklarda yılmadan azimle mücadele etmenin istenilen hedefe ulaştırdığı ifade edilmektedir.

2. Anlatılan masalın ana fikri nedir?

Anlatılan masalın ana fikri sevdiğimiz için karşılaşılan güçlüklerde fedakârlık etmenin önemi.

3. Daha önceden okumuş olduğun ya da dinlemiş olduğun masalların konusu ile bu masalın konusu arasındaki benzerlikler nelerdir? Bireysel cevap.

Ek 15. Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Etkinlikleri Ekran Görüntüleri



Fotoğraflar - aysegull.png

Tüm fotoğrafları görüntüle + Şuraya ekle:

Düzenle ve O...

Başlık
Kim Demiş Niye
Demiş Bu Naneyi
Kim Yemiş ?

Konu
Kara Yusuf'un yaşadığı maceralardır.

Ana Karakter
Kara Yusuf

Ana Fikir
Emek verirse her şey başarabiliriz.

Yardımcı Karakter
Kara Yusuf'un eşi, Kardeşler, Kara Yusuf'un kardeşleri, Cin foznah.

Zaman
Günlerden bir gün.

Yer
Cin Foznah ülkesi

KAYIT 2

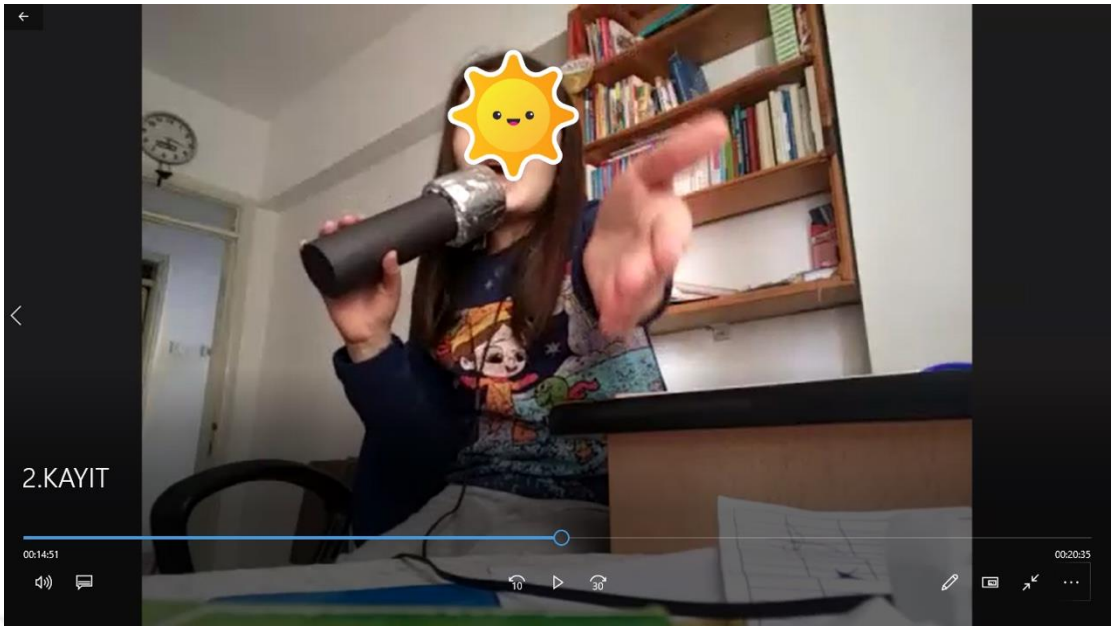
00:07:30 Herhangi bir şey ara 00:08:16

1.KAYIT

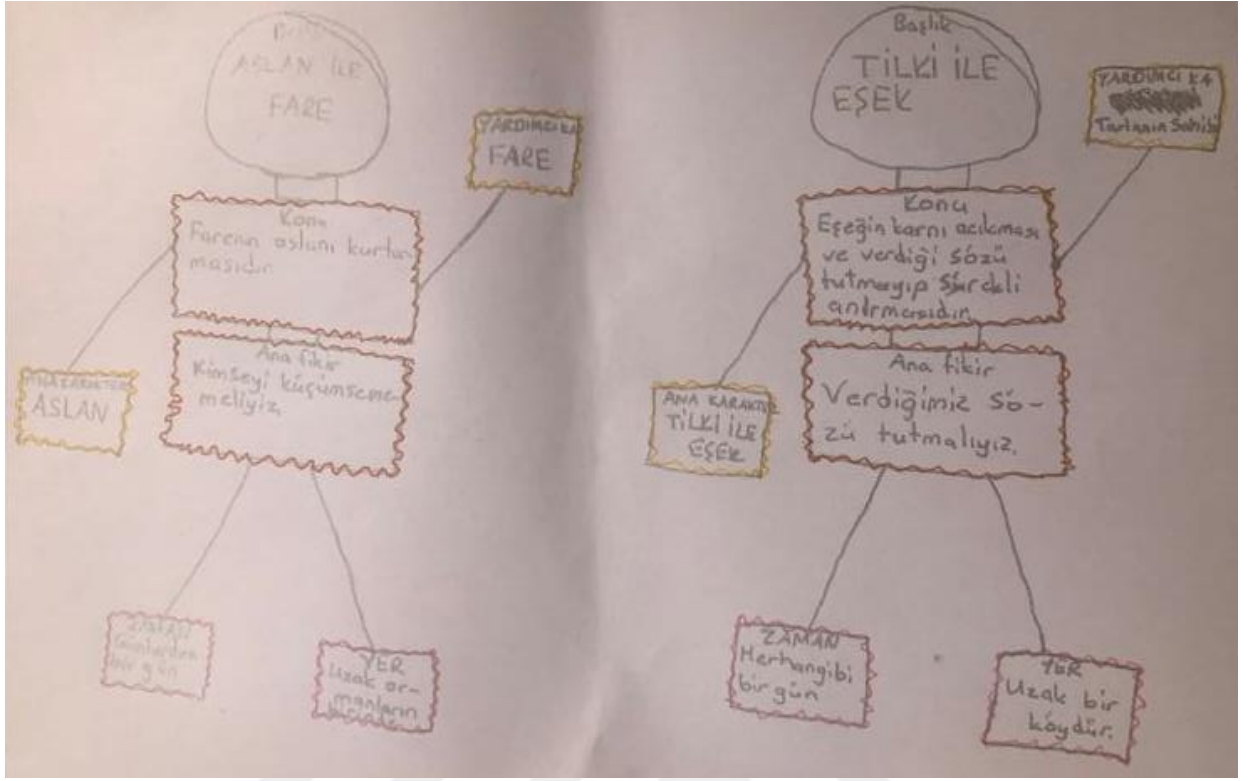
00:12:06 00:09:37

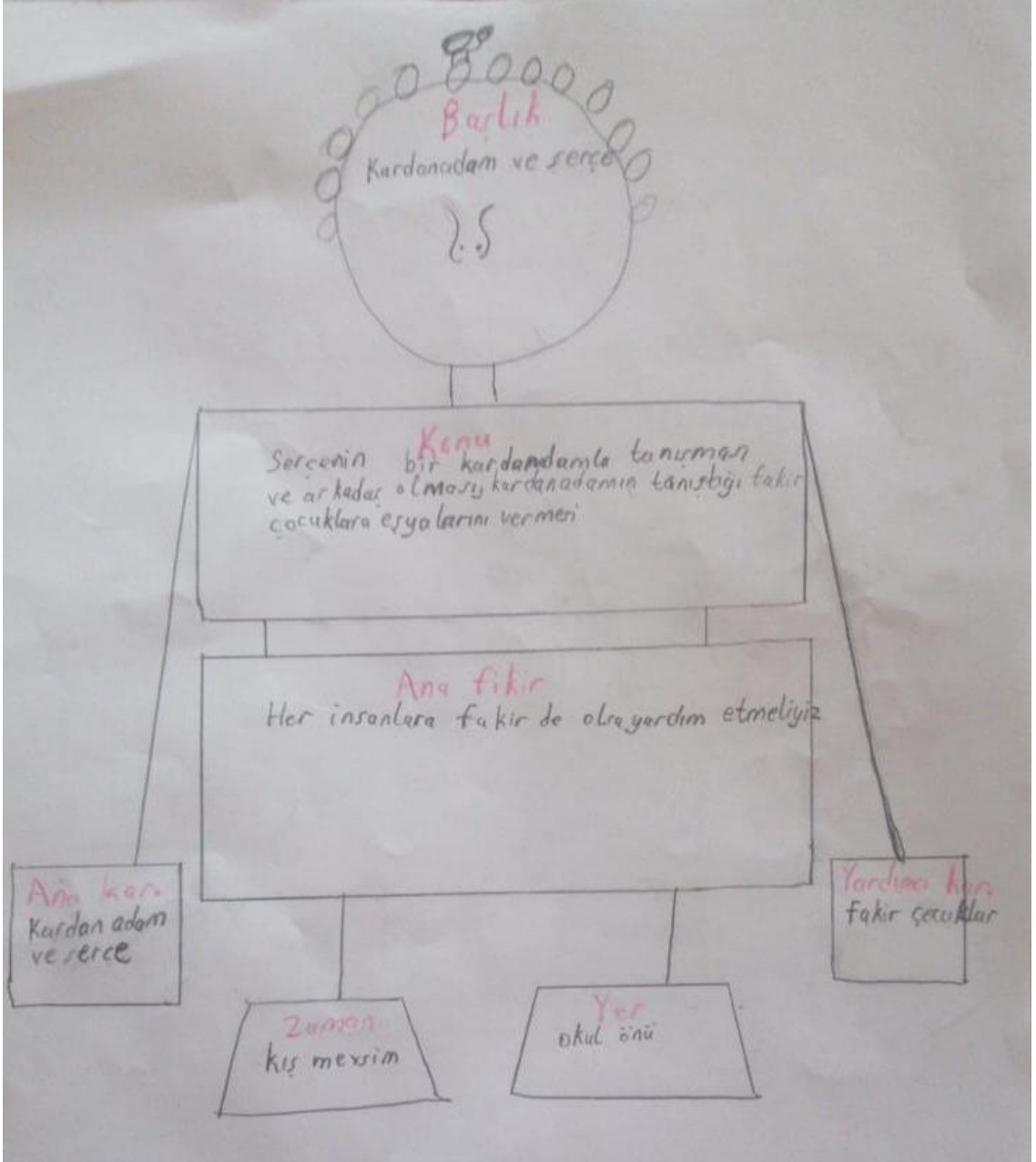
Herhangi bir şey ara

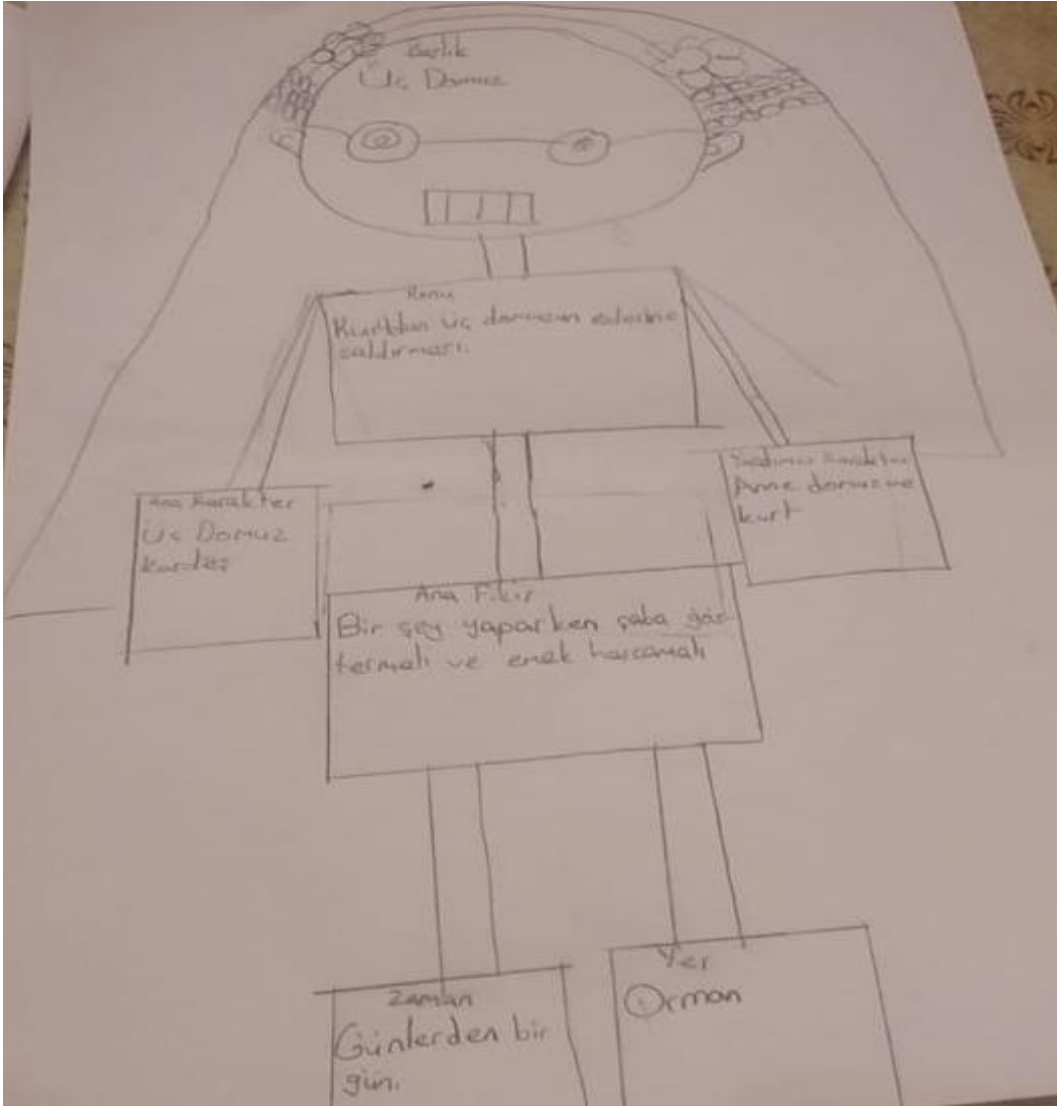
Herhangi bir şey ara

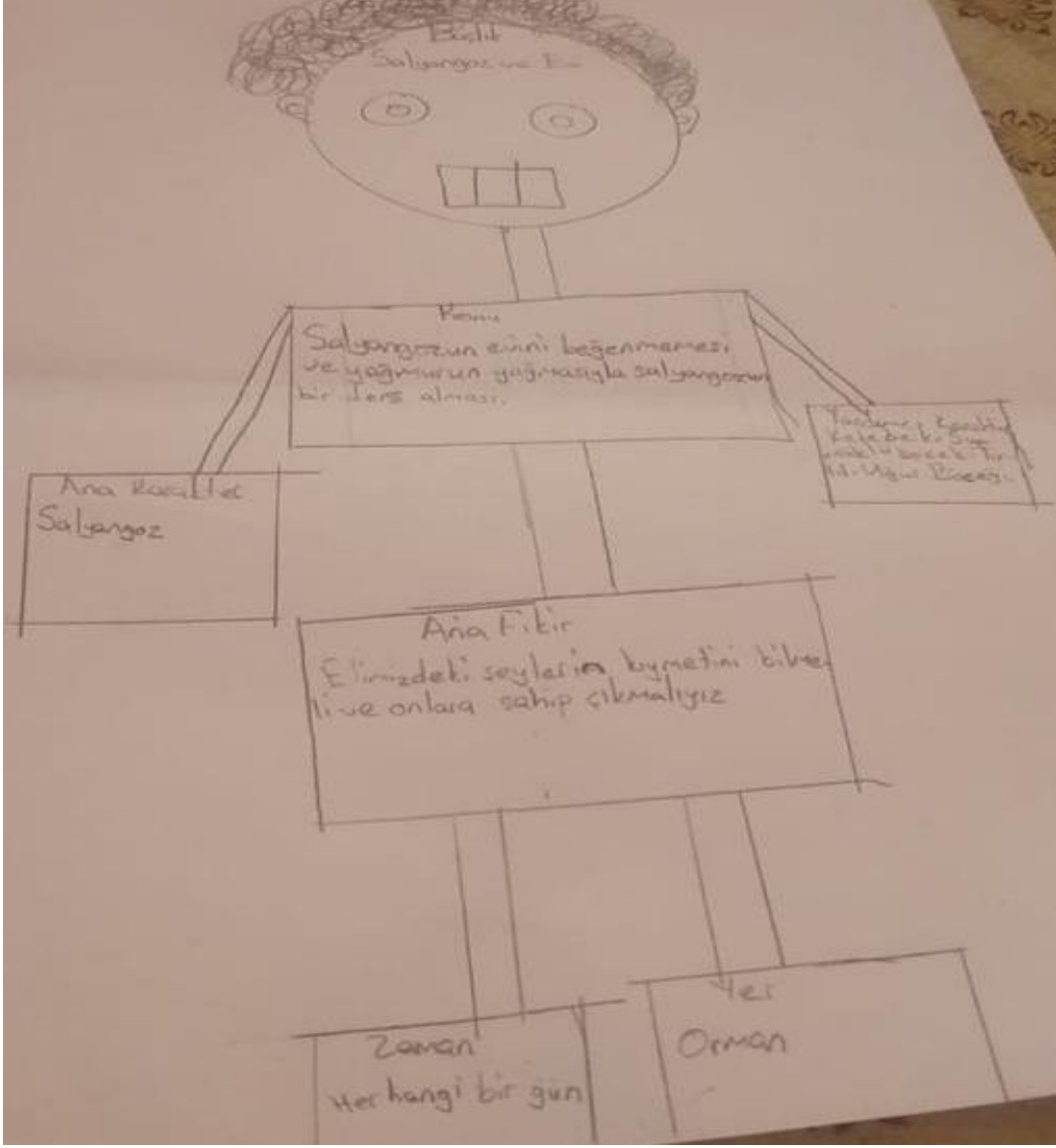


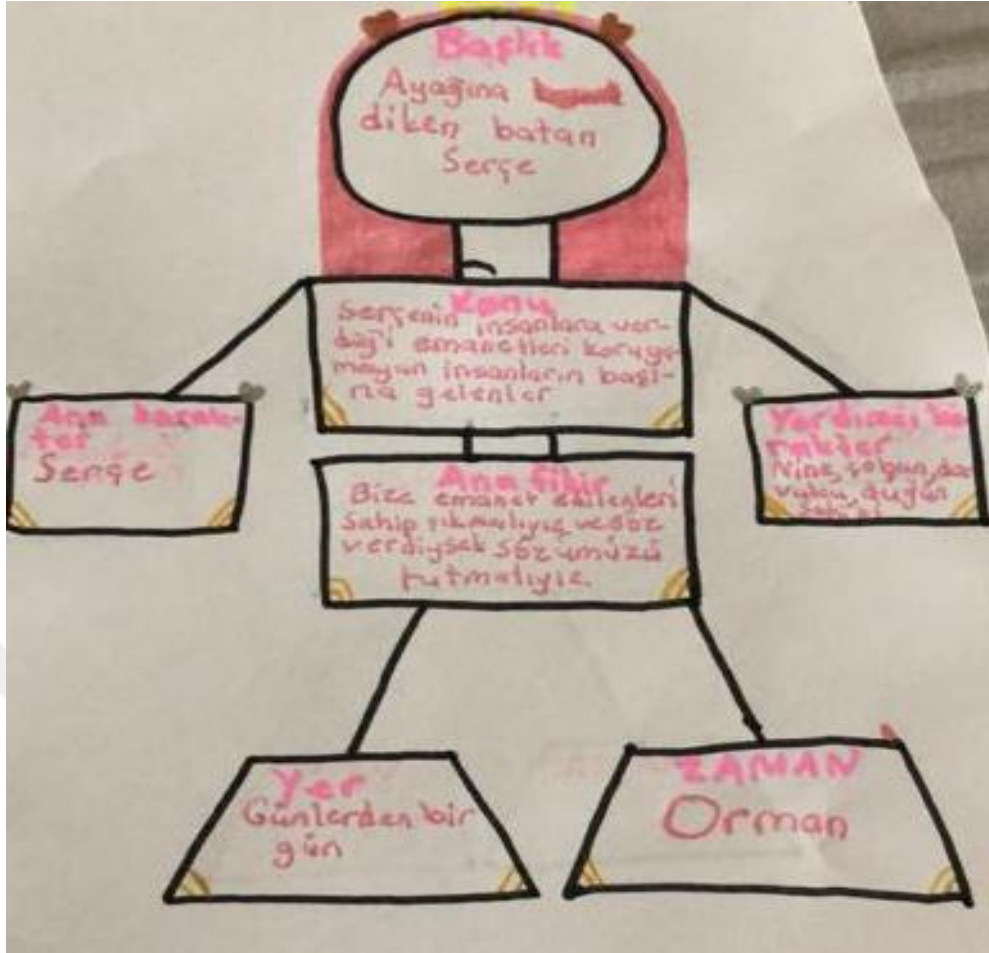
Ek 16. Öğrencilerin Çevrim İçi Masal Anlatıcılığı Hikaye Robotları

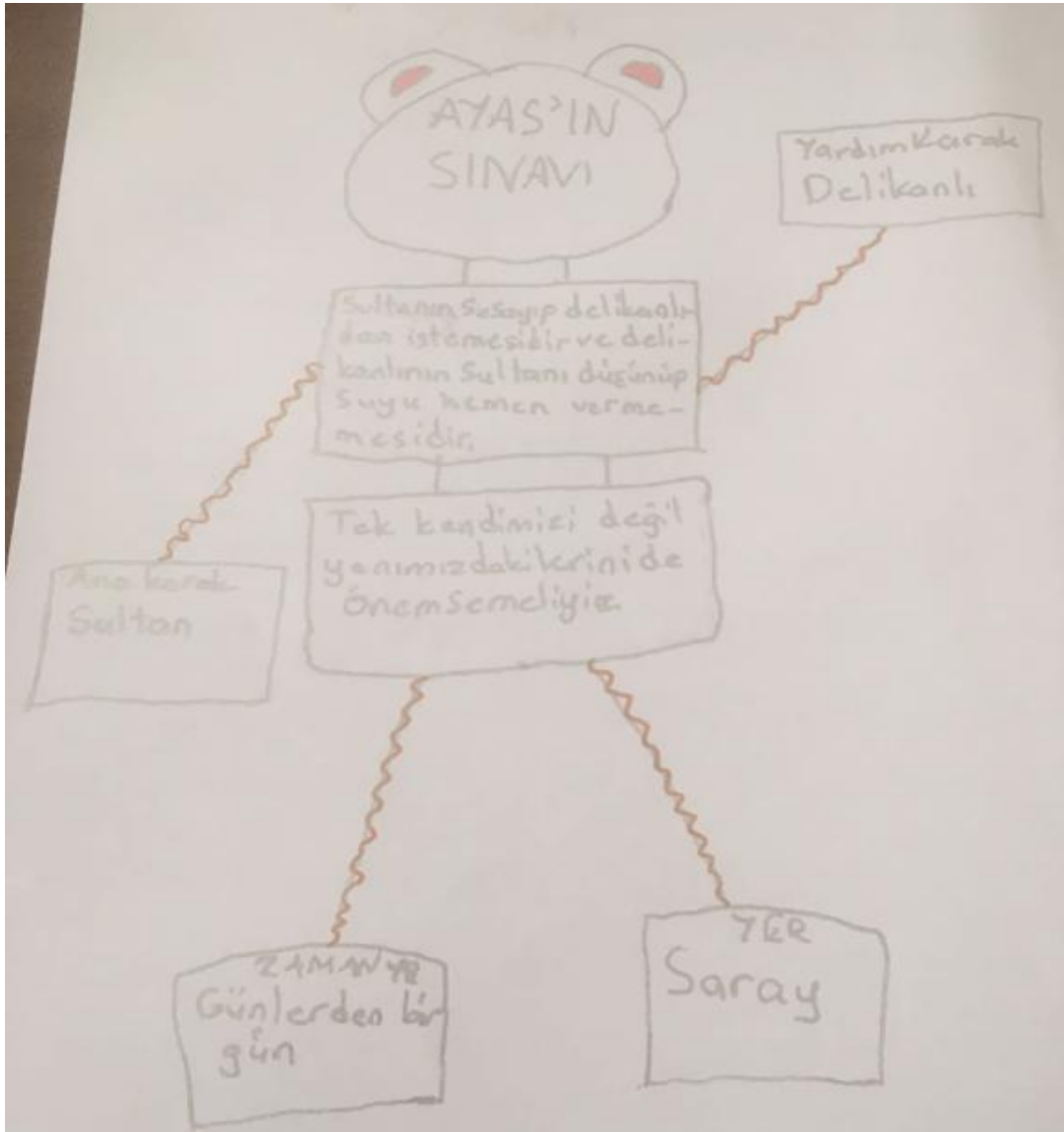


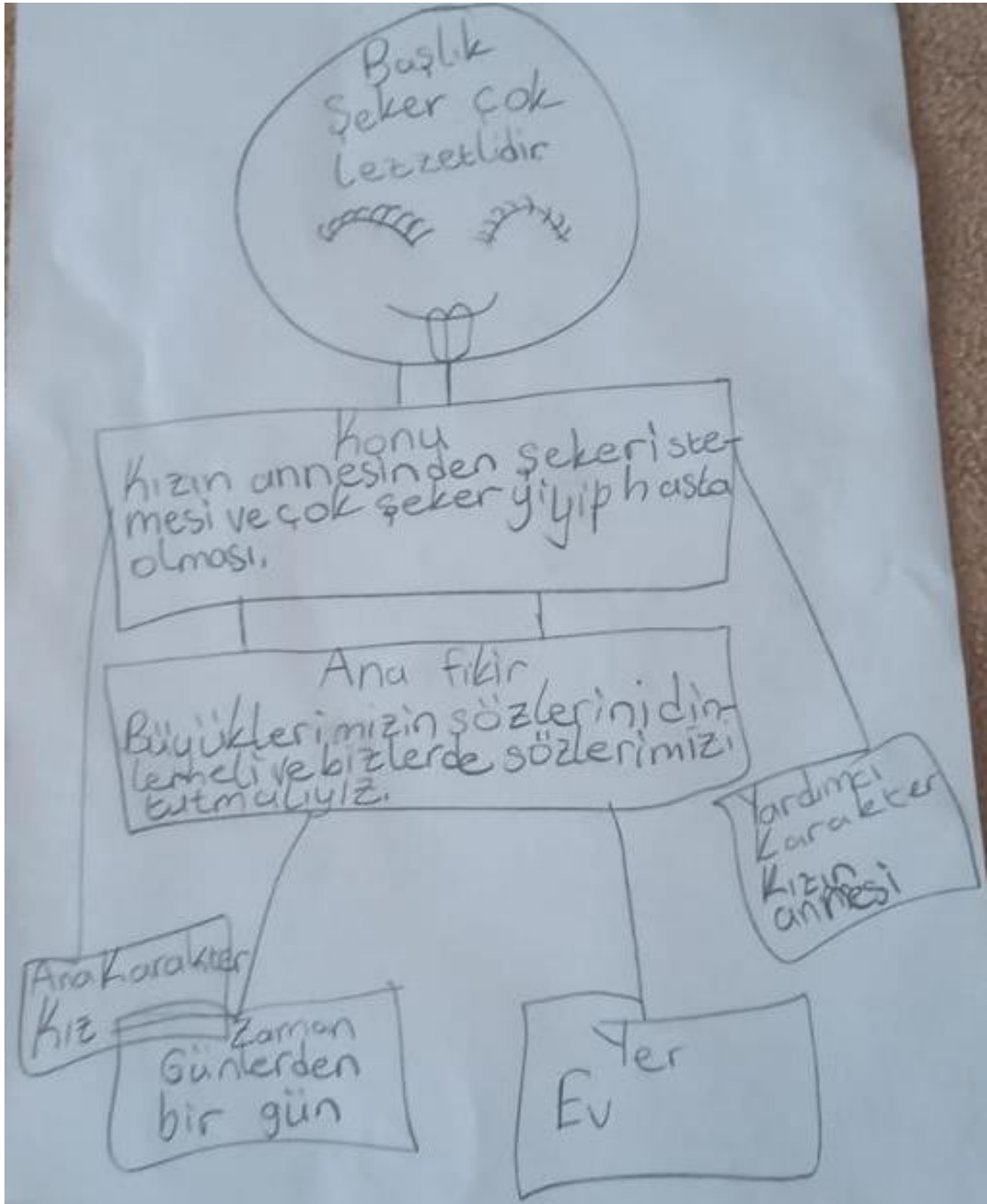












Ek 17. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Araştırma İzin Formu



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.01.01-25444265
Konu : İzin

24.05.2021

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) Valilik Makamının 24.05.2021 tarihli ve E-70004082-20-25436624 sayılı Makam Oluru.
b) 29.04.2021 tarihli ve 283635 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1943114008 numaralı öğrencisi Seçil SAĞIR'ın Muğla ili Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Amerikan Kültür Kolejinde (TAÇ Okulları) öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)

Ek 18. Mili Eğitim Araştırma İzin Formu

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-20-25436624
Konu : İzin Talebi

24.05.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29.04.2021 tarihli ve 283635 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1943114008 numaralı öğrencisi Seçil SAĞIR'ın Muğla ili Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Amerikan Kültür Kolejinde (TAÇ Okulları) öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1943114008 numaralı öğrencisi Seçil SAĞIR'ın " **İlkokulu Öğrencilerinin Çevrimiçi Masal Anlatıcılığı Yöntemi İle Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi** " konulu çalışmasını;

2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; Muğla ili Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Amerikan Kültür Kolejinde (TAÇ Okulları) öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek 19. Müdür ve Öğretmen Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu**MÜDÜR VE ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAY FORMU**

Sayın Müdürüm ve Öğretmenlerim;

Danışmanım Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ önderliğinde “İlkokul Öğrencilerinin Çevrim içi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı bir araştırma gerçekleştirmekteyiz. Bu araştırma yüksek lisans tez araştırmasıdır ve öğretmen Seçil SAĞIR tarafından gerçekleştirilecektir. Amacımız; ilkokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerini incelemek ve geliştirmektir.

Araştırmaya “Çocuk Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu” ve “Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” onaylı olan öğrenciler katılacaktır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenci, haftada iki gün Zoom programı üzerinden yapılacak olan masal anlatıcılığı saatine katılması gerekmektedir. Bu çalışmanın içeriğinde öğrencinin düzeyine uygun masallar anlatılıp bu masallarla ilgili öğrenci ile birlikte etkinlikler yapılacaktır. Uygulama sırasında video görüntü ve ses kaydedilecektir. Böylece değerlendirme sırasında bu kayıtlardan yararlanılacaktır. Ama bu uygulama da öğrenci ile ilgili tüm bilgiler saklı tutulacaktır. Uygulama sırasında öğrenci etkinliklere katılmak istemezse istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılan öğrenciye ait veriler çalışmadan çıkarılacak ve araştırmada kullanılmayacaktır. Uygulama bahar dönemi boyunca devam edecektir.

Bu araştırmada okulunuzda bulunan ilkokul öğrencilerinin yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan sonra ve sorularınız cevaplandıktan sonra öğrencilerinizin katılmasını isterseniz sizden bu formu imzalamanızı isteyeceğiz.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkürler.

Müdürün Adı Soyadı: Tarih: İmza:	Öğretmenin Adı Soyadı: Tarih: İmza:
Öğretmenin Adı Soyadı: Tarih: İmza:	Araştırmacının Adı Soyadı: Tarih: İmza:

Ek 20. Çocuk Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu**ÇOCUK BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAY FORMU**

Sevgili Öğrencim,

Benim adım Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ. Öğretmeniniz Seçil SAĞIR ile “İlkokul Öğrencilerinin Çevrim içi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı bir araştırma yapıyoruz. Amacımız; senin dinleme ve konuşma becerilerini incelemek ve geliştirmektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul edersen senden Zoom programı üzerinden masal anlatıcılığı etkinliklerini katılarak bize yardımcı olmanı isteyeceğiz. Masal anlatıcılığı saati çocuklar için yararlı bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonucunda dinleme ve konuşma becerilerin geliştirilecektir. Bu çalışmaya seninle birlikte bahar dönemi boyunca devam edeceğiz. Çalışma süresince, haftada iki gün Zoom programı üzerinden yapılacak olan masal anlatıcılığı saatine katılman gerekecek. Masal saatinde sana uygun masallar anlatıp bu masallarla ilgili etkinlikler yapacağız. Birlikte etkinlikler yaparken video görüntü ve ses kaydedilecektir. Böylece değerlendirme yaparken bu kayıtlardan yararlanılacaktır. Ama bu uygulama da seninle ilgili tüm bilgiler saklı tutulacaktır.

Bu araştırmaya katılıp katılmamak için karar vermeden önce anne ve baban ile konuşup onlara danışmalısın. Onlara da bu araştırmadan bahsedip onaylarını/izinlerini alacağız. Anne ve baban tamam deseler bile sen kabul etmeyebilirsin. Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana kızmaz ya da küsmez. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da biz ve öğretmenlerinin sana karşı davranışlarında bir değişiklik olmayacaktır.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram ve adresim bu kâğıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana ve ailene bu formun bir kopyası verilecektir.

Çalışmamıza katılarak bize ve bilim dünyasına verdiğin katkı için sonsuz teşekkürler.

Çocuğun Adı Soyadı: Tarih: İmza:	Araştırmacının Adresi: Telefon Numarası:	Araştırmacının Adı Soyadı: Tarih: İmza:
---	--	--

Ek 21. Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu**EBEVEYN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU**

Değerli Anne ve Babalar;

Danışmanım Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ önderliğinde “İlkokul Öğrencilerinin Çevrim içi Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı bir araştırma gerçekleştirmekteyiz. Bu araştırma yüksek lisans tez araştırmasıdır ve öğretmen Seçil SAĞIR tarafından gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzun bu çalışmaya davet edilmesinin nedeni ilkokul 3.sınıf öğrencimiz olmasıdır. Amacımız öğrencimizin dinleme ve konuşma becerilerini incelemek ve geliştirmektir. Çocuğunuzun bu çalışmada yer alabilmesi için sizden izin istiyoruz.

Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ederseniz, haftada iki gün Zoom programı üzerinden yapılacak olan masal anlatıcılığı saatine katılım göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmanın içeriğinde araştırmaya gönüllü katılan öğrencinin dinleme ve konuşma becerilerini belirlemek amacı ile hazırlıksız konuşma yapmaları sağlanacak. Yapılan hazırlıksız konuşma süreci görüntülü video kayıtlarına alınacak ve dinleme becerilerini değerlendirmek için dinleme testi uygulanacaktır. Çalışmanın ön değerlendirmesini yapabilmek için video kayıt ve testlerin ham verileri ilgili alanda bilimsel araştırmalar yapmış alan uzmanlarına gönderilecek. Alan uzmanlarının değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumları belirlenecek. Öğrencilerin konuşma hataları varsa konuşma hataları ve nedenleri tespit edilecek. Dinleme becerisini olumsuz etkileyen nedenler belirlenip var olan duruma göre eylem planı tasarlanacak. Eylem planı doğrultusunda çocuğunuzun düzeyine uygun masallar anlatılıp çocuğunuz ile birlikte etkinlikler yapılacak. Bu uygulama da öğrenci ile ilgili tüm bilgiler saklı tutulacak. Uygulama bahar dönemi boyunca devam edecektir.

Bu çalışma, araştırma amaçlı yapılmaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Uygulama sırasında öğrenci etkinliklere katılmak istemezse istediği zaman çalışmadan ayrılabilir. Çalışmadan ayrılan öğrenciye ait veriler çalışmadan çıkarılacak ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Bu araştırma hakkında çocuğunuza da bilgi vereceğiz ve ondan da bu çalışmaya katılması için izin alacağız.

Çalışmaya desteğiniz ve katkınız için teşekkürler.

Ebeveyn Adı Soyadı: Yakınlık derecesi: Tarih: İmza:	Araştırmacının Adı Soyadı: Tarih: İmza:
---	--