



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma
Becerisine Etkisi**

**MÜGE CEYLAN
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR**

KIRIKKALE- 2024



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma
Becerisine Etkisi**

**MÜGE CEYLAN
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR**

KIRIKKALE- 2024

KABUL- ONAY

Müge CEYLAN tarafından hazırlanan “ANALİTİK TAKIM TEKNİĞİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR

İmza:.....

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan: Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

İmza:.....

Uygulamalı Dilbilimi Anabilim Dalı, İstanbul Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Fatih ARSLAN

İmza:.....

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 05/07/2024

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Prof. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Müge CEYLAN

05/07/2024

ÖZET

ANALİTİK TAKIM TEKNİĞİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR

Temmuz 2024, 99 sayfa

Konuşma, insanoğlunun geçmişten bugüne diğer insanlarla etkileşime geçmek için başvurduğu temel becerilerin başında gelmektedir. Konuşma eğitiminde amaç, bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru, etkili bir şekilde ifade etmesini sağlamak; toplum içerisinde insanlar arası iletişimin gelişmesini sağlamaktır. Bu sebeple Türkçe derslerinde konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesi ve özellikle üst düzey düşünme becerilerini destekleyici tekniklerin kullanımının artması gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, analitik takım tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisine etkisini incelemektir. Çalışmada kaygı ve özyeterlik; cinsiyet ve başarı durumu değişkenleri bakımından ele alınmış; ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, bahar dönemi, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir ortaokulun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 2 şubedeki 54 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci tanıma formu, konuşma kaygısı ölçeği ve konuşma özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Uygulama süreci, ön test ve son test ile öğrencilere analitik takım tekniğine uygun olarak hazırlanmış 8 etkinlikle gerçekleştirilmiş ve çalışma 10 hafta sürmüştür. Araştırma verileri, SPSS v23.0 paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan konuşma kaygısına yönelik elde edilen sonuçların, deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, analitik takım tekniğinin konuşma kaygısını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma özyeterlik sonuçlarında ise deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda, analitik takım tekniğinin konuşma özyeterliliğine herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet, başarı puanı değişkenleri ise konuşma kaygısını etkilememiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar literatürle karşılaştırılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, konuşma becerisi, konuşma kaygısı, konuşma özyeterliği, analitik takım tekniği.



ABSTRACT

THE EFFECT OF ANALYTICAL TEAM TECHNIQUE ON THE SPEAKING SKILLS OF 6TH GRADE STUDENTS

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Turkish Education, Master's Thesis

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR

July 2024, 99 pages

Speaking is one of the basic skills that human beings have used to interact with other people from past to present. The aim of speech training is to enable individuals to express their feelings and thoughts accurately and effectively; To ensure the development of communication between people within society. For this reason, the methods and techniques used in speaking instruction in Turkish language classes need to be diversified, and especially the use of techniques that support advanced thinking skills should be increased. In this regard, the aim of the research is to examine the effect of the analytical team technique on students' speaking skills. Anxiety and self-efficacy in the study; discussed in terms of gender and achievement variables; A quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. The study group of the research consists of 54 students in 2 branches in total, studying in the 6th grade of a secondary school in Çankaya district of Ankara province, in the spring semester of the 2022-2023 academic year. Student recognition form, the Speaking Anxiety Scale, and the Speaking Self-Efficacy Scale were used as data collection tools in the study. The application process consisted of 8 activities prepared for the students in accordance with the Analytical Team Technique, with pre-test and post-test phases, and the study lasted for 10 weeks. Research data were analyzed using the SPSS v23.0 software package. It was determined that the results obtained from the study regarding speech anxiety showed a significant difference in favor of the experimental group. Accordingly, it was concluded that the analytical team technique is effective in improving speaking anxiety. There was no statistically significant difference between the experimental and control groups in speaking self-efficacy results. In this case, it was determined that the analytical team technique did not have any effect on speaking self-efficacy. Gender and achievement score variables did not affect speaking anxiety. The results obtained as a result of the research were compared with the literature and some suggestions were made.

Key words: Turkish education, speaking skill, speaking anxiety, speaking self-efficacy, analytical team technique.



TEŞEKKÜR

Tez konumun belirlenmesinde ve çalışma sürecim boyunca bana yol gösteren, bilgi birikimini, desteğini eksik etmeyen, yorumları ve önerileri ile çalışmayı önemli derecede geliştirmemi sağlayan, çalışma fırsatı bulmaktan onur ve gurur duyduğum saygıdeğer hocam, Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde bilgi birikimini, desteğini eksik etmeyen, süreç boyunca her safhada yol gösteren, bir güçlükle karşılaşmam durumunda her daim yanımda olan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında derin bir hoşgörü ve özveriyle katkı sunan, saygıdeğer hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Suphi Güneş ALAMDAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca her zaman yanımda olan ve hep örnek aldığım, meslektaşım, kıymetli ablacığım Ece CEYLAN'a ve bugünlere gelmemde emekleri büyük olan, beni hep destekleyen değerli aileme çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Konuşma Becerisi.....	13
2.2. Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi	15
2.3. Konuşma Eğitimi.....	21
2.4. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu.....	24
2.4.1. Konuşma Kaygısı.....	24
2.4.2. Özyeterlik Algısı	25
2.5. Analitik Takım Tekniği.....	28
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu	37
3.3.2. Konuşma Kaygı Ölçeği	37
3.3.3. Konuşma Özyeterlik Ölçeği.....	38
3.5. Uygulama Süreci.....	39
4. BULGULAR ve YORUMLAR	49
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	57
5.1. Sonuç ve Tartışma	57

5.2. ÖNERİLER	63
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	63
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	64
KAYNAKLAR.....	67
EKLER	75
EK-1. Etik Kurulu İzni.....	76
EK-2. Ankara Valiliği Araştırma İzni.....	77
EK- 3. Konuşma Özyeterlik Ölçeği İzni.....	78
EK- 4. Konuşma Kaygısı Ölçek İzni	78
EK- 6. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	80
EK-7. Öğrenci Tanıma Formu.....	81
EK-8. Veli İzin Formu.....	82
EK-9. Çalışmada Kullanılan Görsel/İşitsel Materyallerin Uzantıları	83
EK-10. Ders Planı	84
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Sembolik Görünümü.....	33
Tablo 2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	35
Tablo 3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	36
Tablo 4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeği Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	44
Tablo 5. Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	45
Tablo 6. Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Normallik Sonuçları.....	45
Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	49
Tablo 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Özyeterliği Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu.....	49
Tablo 9. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Ön test Puanları Arasındaki Korelasyon (Kontrol Grubu).....	50
Tablo 10. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon (Kontrol Grubu).....	51
Tablo 11. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Ön Test Puanları Arasındaki Korelasyon (Deney Grubu).....	51
Tablo 12. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon (Deney Grubu).....	52
Tablo 13. Konuşma Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapması.....	52
Tablo 14. Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	52
Tablo 15. Konuşma Özyeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapması.....	54
Tablo 16. Konuşma Özyeterliği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu.....	54

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan, gündelik yaşamda diğer insanlarla etkileşimini dil vasıtasıyla gerçekleştirir. Ergin'e göre (2000, s.3) dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir. Sever'e göre (2004, s.2) ise dil; bir toplumun değerlerini, yaşam tarzını ve dünya görüşünü yansıtır. Bireyin diğer insanlarla karşılıklı etkileşim kurmasını sağlar ve bu etkileşim, toplumsallaşmanın bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir. Bu tanımlardan hareketle, dilin sosyal bir iletişim aracı olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en mühim özelliği, sahip olduğu dildir. Nitekim birey, dil vasıtasıyla düşünür, dünyayı anlamlandırır ve sosyal ilişkiler kurar. Duman'a göre (1998, s.413) bir toplumun değer hükümlerini ve kültürünü yaşatan, onu kuşaktan kuşağa aktaran dil olduğuna göre insanın sosyalleşmesinin ilk ve en önemli şartı da ana dili eğitimidir. Bu sebeple bireylerin sahip olduğu ana dilini yetkin şekilde öğrenmesi hem bilişsel ve sosyal gelişmişliği açısından önem taşımaktadır.

Birey, ana dilini doğduğu çevreyle etkileşime girerek edinir ve okul döneminde planlı bir şekilde öğrenerek geliştirir. Örgün eğitimde ana dili eğitimi, okuma ve yazma öğretimiyle başlar. Bu becerileri psiko-motor bir davranıştan beceriye dönüştüren çocuk ilerleyen dönemlerde dilin diğer becerileriyle de karşılaşır (Sallabaş, 2011, s.3). Okullarda dil eğitimiyle ilgili derslerde esas amaçlanan anlama (dinleme- okuma) ve anlatma (konuşma- yazma) becerilerini geliştirmektir. Bu hususta Türkçe öğretmenlerinden beklenen, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak her bir beceriye ayrı ayrı hizmet eden etkinlikler tasarlamalarıdır. Bu sayede öğrenciler, dil

sevgisi ve bilinci edinerek öğrenme aşamasında daha istekli olacak, kendilerini yaşama ve geleceğe hazırlayacak birikime sahip olacaklardır (Öztürk ve Altuntaş, 2012).

Ana dilinde etkileşimin büyük bir çoğunluğu, konuşma becerisiyle gerçekleşmektedir. Gündelik yaşamda bireyler, gereksinimlerini, duygu ve düşüncelerini çoğunlukla konuşma becerisiyle ifade etmektedir. Kurdayıoğlu'na göre (2003, s. 288), konuşma bireyin başarısını, işini, eğitim ve özel yaşamını etkileyen, yön veren etkinliklerdir. Konuşma becerisini hedeflenen seviyede kullanan öğrenci, duygu ve düşüncelerini çeşitli konuşma stratejilerini kullanarak, nezaket kuralları çerçevesinde, kalabalık gruplara hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarla dile getirebilmektedir (MEB, 2019). Bununla birlikte konuşma eğitim faaliyetlerinin işleyişini sağlar. Özbay'a göre (2005) öğretmen- öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, ölçme gibi etkinlikler konuşma vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, konuşma becerisinin Türkçe derslerinde uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesinin, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimi açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma, bireyde doğuştan gelen bir yetidir ancak beceriye dönüşmesi için eğitim gerekmektedir. Bu becerinin karmaşık bir süreç içerdiği düşünüldüğünde eğitici tarafından uygulanan etkinliklerin öğrencilerin sıkılmasını engelleyen, ilgi çekici çeşitli yöntem ve tekniklerle işlenmesi önem taşımaktadır. Güneş'e göre (2016), öğretmenlerin tekdüze yöntem ve tekniklerle işledikleri dersler, öğrencileri dersten uzaklaştırmakta ve ders başarısını düşürmektedir. Bu sebeple öğretmenler, dersin dinamiğini sağlamak adına farklı yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin süreçte edineceği bilgilerin kalıcılığını artırmalı, öğrencilerin öğrenim faaliyetine katkıda bulunmalıdır. Öğrenciler ders sürecinde aktif tutulmalı ve öğrencilerin sık sık pratik yapması sağlanmalıdır.

Konuşma becerisine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu becerinin örgün eğitim ortamında yeterince önemsenmediğine rastlanılmaktadır. Doğan'a göre (2009, s.186) Türkçe eğitiminde sıklıkla ihmal edilen bu beceri, eğitimin tüm kademelerinde belli olmakta ve öğrencilerin başarı durumlarını etkilemektedir. Arslan (2012, s.229) da çalışmasında, okul ortamında öğrencilerin topluluk önünde konuşmasına yeteri ölçüde yer verilemediğini, bu nedenle öğretim kurumlarında kendini ifade etmekte güçlük çekmeyen bireylerin yetiştirilemediği bulgusuna varmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında konuşma becerisine dair konuşma eğitiminin işlenme sürecine ilişkin yeterli bilginin verilmemesi, öğretmenlerin bu beceriyi geliştirmede çoğunlukla aynı

yöntemlerle uygulama yaptırmasına yol açmaktadır. Bu durum, hâlihazırda yürürlükte olan Türkçe öğretim programında vurgulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle ders işlenmesini engellemekte, öğrencilerin derse olan ilgisini kaybetmesiyle birlikte performanslarının düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, ders içerisinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğretmen merkezli yöntemlerle, öğrencinin yaparak ve yaşayarak süreçte aktif olduğu uygulamalar geliştirmelidir. Öte yandan bir üretim becerisi olan konuşmanın analiz etme, değerlendirme ve yaratma gibi üst bilişsel basamakları destekleyen analitik düşünme becerisini geliştirici uygulamalarla desteklenmesi önem taşımaktadır. Zira bir üst düzey düşünme becerisi olan analitik düşünme, yaratma, değerlendirme ve analiz basamaklarında ortaya çıkan problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi pek çok üst bilişsel düşünme becerisine zemin hazırlamakta; öğrencilerin kendilerini güçlü savlarla, rahat bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır (Özdemir, 2020, s.955). Bununla birlikte konuşma becerisinin geliştirilmesinde bilişsel süreçlerle beraber, öğrencilerin derse olan ilgi, istek, motivasyon, tutum, kaygı ve özyeterlik algısını oluşturan, öğrenmeyi doğrudan etkileyen duyuşsal süreçlere de önem verilmelidir. Nitekim duyuşsal süreçler, bilişsel süreçlerin gelişmesinin temelini oluşturmaktadır.

Konuşma becerisinin duyuşsal süreçlerinin bir boyutunu konuşma kaygısı oluşturmaktadır. Burger (2006) çalışmasında kaygıyı; panik, korku gibi olumsuz duygulara sebep olan, rahatsız edici duygusal bir deneyim olarak tanımlamaktadır. Demir ve Melanlıoğlu'na göre (2014, s.109) konuşma kaygısı, konuşma süreçlerinde üzüntü, öfke, korku vb. duygusal biçimlerle birlikte, kalp atışlarının hızlanması, terleme gibi fiziksel biçimlerle ortaya çıkmaktadır. Konuşma sürecini olumsuz yönde etkileyen konuşma kaygısının temel sebebi, başarısızlık korkusu ve topluluk önünde utanç duruma düşme endişesidir (Boylu ve Çangal, 2015, s.354; Bodie, 2010, s.71). Bu sebeple konuşma becerisinde belirlenen kazanımlara ulaşmak için kaygıyı gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Konuşma kaygısını ortadan kaldırmak için öğrencilerin kendilerini rahat hissedebildiği, görüşlerini rahatça dile getirebildiği bir sınıf ortamı hazırlanmalıdır (Yıldırım, 2020, s.605). Bununla birlikte konuşmaya yönelik geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin kaygı seviyesini düşürecek şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bandura'ya göre (1997, s.8) konuşma eğitiminde öğrenci motivasyonunun artırıcı ve özyeterlik gibi meta-bilişsel birtakım yeterlikleri kazandıran uygulamalar, kaygı seviyesini düşürmektedir. Konuşma kaygısının normal

seviyeye düşmesi, öğrenci başarılarını yükseltip, özyeterlik algısını geliştirdiğinden konuşma becerisine yönelik tasarlanan etkinliklerin, konuşma kaygısını geliştiren yöntem ve tekniklerle desteklenmesi son derece önemlidir.

Konuşma becerisinin duyuşsal süreçlerinden bir diğeri ise özyeterlik algısıdır. Özyeterlik, bireyin kendi nitelik ve yeteneklerini gözden geçirerek belirli bir etkinlikte başarılı olup olmadığına dair öz değerlendirme yapmasıdır (Katrancı, 2014, s. 117). Bandura'nın sosyo-bilişsel kuramının temel kavramlarından birisi olan özyeterlik algısı, bireylerin öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Schunk'a göre (1995) özyeterlik, bireylerin başarı seviyesini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Nitekim özyeterlik algısı gelişmiş bireyler, bir eylemi gerçekleştirirken başarı sağlamaları takdirde daha sonraki eylemlerinde de başarıya ulaşacaklarına inanır. Bir başka ifadeyle, özyeterlik algısı yükselen bireyler, başarılı olacaklarına inandıkları hiçbir eylemden kaçınmamakta, tüm çabasını göstererek eylemlerini kararlılıkla sonuca ulaştırmaktadır (Schunk, 2000, s.117; Pajares ve Schunk, 2001, s.242). Bu nedenle konuşma becerisinin özyeterlik algılarını güçlendiren çalışmalarla desteklenmesinin bireylerin özgüvenlerine, iletişim becerilerine ve akademik başarılarına katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

Toplumsal etkileşimin temelini oluşturan konuşma, insanın sahip olduğu en temel dil becerisidir. Sosyal bir canlı olan insanın çevreye uyumu, büyük ölçüde konuşma becerisine bağlıdır. Toplum dinamiğini, sürekliliğini oluşturan konuşmanın küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi, büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi kazanımlarının çağın gerekliliğini yerine getiren bilişsel ve üstbilişsel işlevleri kapsayacak biçimde oluşturulduğu görülmektedir. Bununla birlikte programda kazanımların farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde uygulanan yöntem ve tekniklerin üstbilişsel işlevleri geliştirecek şekilde çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden biri de analitik takım tekniğidir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde yer alan üst bilişsel basamaklardan analiz etme (ayrıt etme, organizasyon, ilişkilendirme), değerlendirme, yaratma becerilerine hizmet eden, analitik düşünmeyi destekleyen analitik takım tekniği, üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesinde uygulayıcılara yol gösterecek bir tekniktir. Son derece müphem bir yaratım süreci olan konuşmanın, analitik takım tekniğiyle desteklenmesinin,

bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada analitik takım tekniğinin Türkçe eğitimi alanında ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimine, konuşma kaygısına ve konuşma özyeterliliğine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, konuşma becerisinin üst düzey düşünme becerisini harekete geçiren analitik takım tekniğiyle geliştirilmesi amaçlanmıştır. İfade edilen amaca yönelik “Analitik takım tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi nedir?” sorusu, çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, analitik takım tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı ile konuşma özyeterlilik algısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puan ortalamaları başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlilik son test puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlilik son test puan ortalamaları başarılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ile konuşma özyeterlilik ön test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki var mıdır?
6. Kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ile konuşma özyeterlilik son test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki var mıdır?
7. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ile konuşma özyeterlilik ön test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki var mıdır?
8. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ile konuşma özyeterlilik son test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki var mıdır?

9. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlik ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Duygu, düşünce ve hayallerini birbirlerine aktararak ortak değer sistemleri oluşturan bireyler, etkileşimlerini çoğunlukla sözlü iletişim aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Demir ve Melanlıoğlu'na göre (2014, s.108), gündelik yaşamda bireyler kendini ifade etmek için en çok konuşma becerisinden yararlanmaktadır. Özellikle günümüzde kitle iletişim araçlarındaki gelişimle birlikte küresel olarak artan etkileşimler, dil becerilerine, bilhassa yaşam içerisinde en çok kullanılan konuşma becerisinin gelişimine ağırlık verilmesini gerekli kılmıştır. Nitekim Yaman ve Karaaslan'a göre (2012, s.546), bilim çağı olarak nitelendirilen içinde yaşadığımız dönemde, gereksinimlerimizi karşılamak, çağdaş bir hayat sürmek, yaratıcı fikirler oluşturup onları hayata geçirmek, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için birtakım donanımlara ihtiyacımız vardır. Bu donanımlara sahip olmak için kendini rahat ve doğru şekilde ifade eden, etrafında gerçekleşen olayları kolaylıkla kavrayabilen, problemlere mantıklı ve hızlı çözümler üretebilen eğitilmiş bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen bu hedeflere ulaşılması için konuşma eğitimi derslerine gereken önemin verilmesi ve ders içeriklerinin çağın gerektirdiği donanımları kapsayıcı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisi, örgün eğitim öncesinde aile ortamında belirli bir düzeyde edinilmektedir. Demir ve Melanlıoğlu (2014, s.108) araştırmasında, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisini edinerek okula geldiğini, ancak iki becerinin de okul öncesinde yeterli seviyede gelişmediğini belirtmektedir. Bu sebeple dinleme ve konuşma becerisinin, bireyin örgün eğitim öncesi öğrenmediği okuma ve yazma becerisi kadar önemli görülmesi, diğer becerilerle birlikte mevcut kazanımlar çerçevesinde geliştirilmesi gerekmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, kazanımların öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında birey, bilgiyi çevreden etkin bir şekilde alır ve bilgi bireyin zihninde etkin

olarak yapılandırılır. Bilgiye erişme, kişinin hayatını düzenleyen bir uyum dönemidir ve bilen kişi, biliş dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmemektedir. Bilgi, bireysel ve toplumsal olarak düzenlenmektedir (Epçayan ve Erzen, 2008, s.184). Öğrenenin öğretim süresince aktif olarak bilgiye erişimini destekleyen yapılandırmacılık, öğrencilerin ders sürecinde devinim hâlinde olmasını ve öğrendiklerini gündelik hayatla ilişkilendirebileceği etkinliklerde etkin rol alması gerektiğini savunmaktadır. Bu sebeple Türkçe derslerinde öğrencilere hazırlanan etkinliklerin, kazanımlara uygun olarak öğrenciyi ders süresince etkin kılan yöntem ve tekniklerle desteklenmesi önemlidir.

Türkçe eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak, amaçlara uygun strateji, yöntem ve tekniklerin derslerde kullanımıyla gerçekleşmektedir. Nitekim bu hususta, öğrencilerin duyuşsal becerilerinin yanı sıra bilişsel becerilerine de hizmet eden strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması mühimdir. Zira bilişsel strateji, yöntem ve teknikler, öğrencinin dikkatine, öğrenmesine, hatırlamasına ve düşünmesine yol gösterir. Bireyin kendine rehberlik etme uygulamaları, daha çok bireyin zihinsel becerileri etkili olarak kazanmasına ve kullanmasına olanak sağlar (Senemoğlu, 2018, s.416). Bu sebeple öğretim programları da bilişsel becerileri destekleyici kazanımlardan oluşmaktadır. Karadağ ve Tekercioğlu'na göre (2019, s.640), öğretim programında bulunan kazanımların bir kısmı bilişsel ve üstbilişsel işlevleri yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Bunlardan en göze çarpanı, “herhangi bir dil becerisi hususunda strateji kullanır” ile ilgili kazanımlardır, bunların haricindeki “-özetler, ana fikri/yardımcı fikri bulur” gibi kazanımlar ise bilişle ilgilidir. Bu nedenle Türkçe derslerinde bu kazanımları destekleyici bilişsel yöntem ve tekniklerin kullanılması, istenilen hedeflere daha çabuk ulaşılmasını sağlayacağından son derece mühimdir. Araştırmada kullanılacak olan analitik takım tekniği, bilişsel becerileri destekleyici bir yöntemdir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, bu yöntemin uygulandığı okuma, konuşma gibi alanlarda öğrenci motivasyonunun ve dil becerisindeki gelişimlerin olumlu yönde seyrettiği görülmektedir. Analitik takım tekniğini okuma becerisi üzerine uygulayan Hartatik (2013) çalışmasında, tekniğin okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Arif Mustofa (2009) da araştırmasında kullandığı bu tekniğin öğrenci başarı ve motivasyonuna olumlu etkide bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple Türkçe eğitiminde Bloom Taksonomisi'nin üst basamaklarından olan analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını destekleyen bu tekniğin, Türkçe öğretim

programında yer alan kazanımları karşıladığı görülmekte ve böylelikle öğretim sürecinde öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin, okul öncesinde konuşma becerisini edinim olarak kazanarak gelmesi, becerinin üzerine düşülmesini engellemektedir. Doğan (2009) çalışmasında, okullarda konuşma becerisini kazandırmada birinci derecede yükümlü olan Türkçe derslerinde konuşma eğitiminin çoğu zaman ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Bireyin kritik zamanlarında dil becerilerinin gelişmemesi, bireyin hedeflenen davranışları kazanmasını engellemektedir. Bilhassa birey, 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi görmediği takdirde, ileriki yaşlarda bu eğitimi alsa dahi başarılı olma ihtimali azalmaktadır (Yalçın, 2002, s.144). Bu nedenle kritik zamanlarda bireylere konuşma becerisinin kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda, konuşma becerisinin gelişimini bilişsel alanlarla ilişkilendirerek ele almak ve konuşma becerisine yeni bir bakış açısı getirip bu bakış açısını alana kazandırmak hedeflenmelidir. Bu sebeple araştırmada kullanılan analitik takım tekniğinin doğrudan bilişsel basamakları desteklemesi yönüyle alana yeni bir bakış açısı getireceği söylenebilir.

Birey, bilişsel gelişimi sayesinde dünyayı algılar, düşünce sistemleri geliştirir ve çevresiyle etkileşime girer. Bu sebeple Türkçe derslerinde ele alınan becerilere yönelik yapılan uygulamaların üst bilişsel süreçlere hizmet etmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Türkçe derslerinde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan tekniklerin ağırlıklı olarak araştırmaya dayalı, öğrenmeye bağlı yaratıcı drama, rol oynama, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği gibi yıllardır kullanılan teknikler olduğu görülmektedir. Konuşmanın gündelik hayatta çeşitli şekillerle var olduğu düşünüldüğünde, bu tekniklerin çeşitlenmesinin bireyin sosyal yaşantısındaki etkileşimlerini geliştireceği bir gerçektir. Kavcar'a göre (1997, s.16), Türkçe derslerinin çok yönlü olması, derste gerçekleştirilen çalışmaların birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulmasını zorunlu kılmaktadır. Nitekim derslerde kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler, dersin dinamizmini sağlamakla birlikte öğrenci dikkatini çekmekte ve öğrenmelerin daha kalıcı hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu sebeple konuşma becerisinin üst bilişsel düşünme becerisine hizmet eden yeni bir teknikle birlikte incelenmesinin ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Analitik takım tekniğinin, öğreticilerin ders işleme sürecinde kullandığı yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu açıdan araştırmada, bireylerin konuşma becerilerini geliştirmede kullanılacak analitik takım tekniğinin konuşma ve üst bilişsel düşünme becerilerini ne ölçüde etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Alanyazın taraması yapıldığında ortaokul Türkçe derslerinde konuşma becerisine yönelik analitik takım tekniğinin daha önce çalışılmadığı görülmüştür. Oysa son dönemlerde kitleler arası etkileşimin artması, çağın gerekliliklerinin değişmesi, bu kapsamda öğretim programlarının güncellenmesi ve uygulamada olan programda çeşitli yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması gerektiğinin vurgulanması Türkçe öğretiminde öğrencilerin ilgisini çeken, alışılmış tekniklerin dışında farklı yöntem ve tekniklere yönelik çalışmaların gerekliliğini göstermektedir. Bu bakımdan Türkçe öğretiminde analitik takım tekniğinin ele alındığı bu çalışma, alanda bir ilk olması açısından önemlidir. Alanda yeni olan bu tekniğin çalışılmasının, özellikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin üst bilişsel basamaklarına göre incelenmesinin, Türkçe öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışma, konuşma becerisinin incelenmesi, analitik takım tekniğinin nasıl uygulanması gerektiği ve bu uygulama sırasında nelere dikkat edileceği konusunda öğrencilere yol göstermesi bakımından da önemlidir. Bu çalışmanın hem Türkçe derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlenmesine hem de Türkçe öğretim alanında konuşma becerisine yönelik yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin seviyesine ve çalışmanın amacına uygun olduğu,
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin “Öğrenci Tanıma Formu, Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeği”ni içtenlikle ve doğru yanıtlar vererek doldurduğu,
3. Araştırma için ayrılan sürenin uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada konunun kapsam genişliği ve araştırmacının imkânlarının sınırlılığından kaynaklı bazı sınırlandırılmalara gerek duyulmuştur.

Araştırma;

1. 2022- 2023 eğitim öğretim yılı bahar dönemi
2. Ankara ili merkez ilçelerdeki ortaokul 6. sınıf öğrencileri
3. Ortaokul Türkçe dersi konuşma becerisi
4. Amaca uygun olarak hazırlanan etkinlikler
5. Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği
6. Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği
7. Öğrenci tanıma formu
8. Yapılan 10 haftalık deneysel süreç ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Konuşma Becerisi: Bireyin doğuştan edindiği, yaşamı boyunca sahip olduğu fikirlerini, isteklerini ve duygularını bir amaç doğrultusunda karşısındakine iletebilmesidir (Çongur, 1995, s.42).

Konuşma Kaygısı: Topluluk karşısında ya da ikili iletişimde bireyin konuşmaktan çekinmesi; konuşmanın zaruri olması hâlinde bireyin heyecanlanması, kendini ifade etmekte zorlanması, yüzünün kızarması, kalp atışlarının hızlanmasıdır (Keşaplı ve Çiftçi, 2017).

İletişim: Aynı duyguları taşıyıp, birbirine aktaran insanların yarattığı topluluk; toplum hayatı içinde ortaya çıkan davranış, yargı, fikir ve duygular bütünüdür (Oskay, 2004).

Özyeterlik Algısı: Bireyin belli bir performansı açığa vurmak için gerekli uygulamaları organize edip başarılı bir şekilde yapma kapasitesine dair kendisinde bulunduğu inançtır (Bandura, 1986, s.391).

Analitik Düşünme: Kendi düşünce sistemimizin farkında olarak, diğer insanların düşünce süreçlerini göz önünde bulundurarak, öğrendiklerimizi hayata aktararak, kendimizi ve çevremizde var olan olayları kavrayabilmeyi hedefleyen aktif ve organize zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1994, s.217).

Analitik Takım Tekniği: Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içi etkileşimi sağlayan, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren işbirlikli öğrenme tekniklerinden biridir (Parmawati, 2018).





2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Konuşma Becerisi

İnsanlar, yaşamları boyunca duygu, düşünce ve hayallerini iletişim yoluyla birbirlerine aktarmaktadır. Sözlü ve sözsüz gerçekleşebilen iletişim türlerinden gündelik hayatta en çok sözlü iletişim kullanılmaktadır (Sarpkaya ve Şekercioğlu, 1997, s.41). Bununla birlikte sözlü etkileşimde bireyin fikirlerini aktarması ve karşısındakileri anlaması konuşma aracılığıyla gerçekleşmektedir (Carter ve Nunan, 2001). Toplumsal yaşamda birey, kendini göstermek ve çevresi tarafından kabul görmek, gereksinimlerini karşılamak açısından konuşmaya ihtiyaç duymaktadır (Arıkan, 2011). Bu tanımlardan hareketle, konuşmanın sözlü etkileşimin temelini oluşturan bir faaliyet olduğunu söylemek mümkündür.

Üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuramının kurucusu Chomsky, her insanın bir dil kullanma yetisiyle dünyaya geldiğini belirtir (Ergenç 2000, s.120). Nitekim insan yavrusu, dünyaya gözlerini açtığı ilk andan itibaren dil gelişimi başlar. Dil öncesi olarak adlandırılan birinci evrede bebek, ağlama sesleri çıkarırken, ikinci evrede agulama aşamasına geçer ve üçüncü evrede altı aylık olan bebek, çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek ünlü ve ünsüz birçok sesi dudak, dil, diş ve gırtlığını kullanarak çıkarmaya çalışır. Üçüncü evre, bebeğin konuşmaya en çok yaklaştığı dönemdir. Bu aşamaların ardından dilsel gelişimi başlayan bebek, tek sözcüklerin kullanımına başladığı dördüncü dönem olan tek sözcük evresine girer. Dönemi takiben 18 ay ile 2 yaş arasında iki veya üç sözcüklü cümleler kurduğu beşinci evre başlar. Altıncı ve son evrede ise basit yapı, tam cümleler kurar. Bununla birlikte cümle bilgisi kurallarını 2-3 yaşından itibaren edinmeye başlar (Ayrancı, 2018, s.18). Bu dönemle birlikte çocuk, çevre etkileşimine girerek kendi cümlelerini geliştirmeye yönelir ve dili önceki dönemlere göre daha etkili bir biçimde kullanır.

Dil kullanma yetisi sayesinde diğer canlılardan farklı bir konuma sahip olan insan, çağlar boyunca düşünce sistemleri geliştirmiş ve böylelikle dünyayı anlamlandırmıştır.

Nitekim dil, anlama (dinleme, okuma) ve anlatma becerileri (konuşma, yazma) şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri, doğuştan gelen ve örgün eğitimle gelişen beceriler arasındayken; okuma ve yazma becerileri örgün eğitimle kazanılan beceriler arasında bulunmaktadır. Göçer'e göre (2018, s.43) bireylerin toplumsal yaşamda gösterdiği başarılar, anlama ve anlatma becerilerine göre gelişmektedir.

İnsanlar arası etkileşimi sağlayan ve gündelik hayatta sıklıkla başvurulmuş becerilerin başında konuşma becerisi gelmektedir. Alanyazın incelendiğinde beceriye dair pek çok tanıma rastlanılmaktadır. Demir'e göre (2010, s.415) dil, tüm beceriler içinde en çok konuşma becerisiyle ortaya çıkmaktadır. Taşer'e göre (200, s.27) konuşma; duygu, fikir ve isteklerin işitsel- görsel unsurlarla beraber başka birisine aktarılması, dışa vurulmasıdır. Vural (2007) ise çalışmasında, konuşmanın bilişsel faaliyetlerin dil durumlarına aktarılması jest ve mimiklerle birlikte ses formuna getirilmesi olduğunu ifade etmektedir. Demirel (2003, s.90) de araştırmasında konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal nitelikler olmak üzere dört boyuttan oluşan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Konuşmanın fiziksel boyutu, ses dalgalarının alıcı tarafından işitilebilir frekans aralığında kaynaktan çıkarak bağlam içerisinde belirli yöne yayılmasıyla gerçekleşmektedir. Konuşmanın fizyolojik boyutunda merkezi yönetim beyinde gerçekleşir. Beyinde planlanan fikirler, sinirler tarafından sırasıyla akciğer, ses telleri, damak, burun, dil, diş ve dudaklara aktarılır ve konuşma süreci bu şekilde oluşmaktadır. Konuşmanın psikolojik boyutunda ise birey, konuşmalarını dünyayı algılama biçimi, duygu dünyası ve yaşantılarından yola çıkarak ortaya koymaktadır. Taşer (2000, s.74) çalışmasında, insanların konuşmalarında konunun kendisini değil, o konulara ilişkin kendi tecrübelerini düşünüp konuştuklarını vurgulamaktadır. Konuşmanın toplumsal boyutu için, bireylerin bir arada yaşamasında ortak değer sistemlerinin üretimi ve aktarımının büyük ölçüde konuşma sayesinde olduğunu söylemek mümkündür. Demirel'e göre (2003, s.98) konuşma, toplumların etkileşim kurarak bir bütün olarak ayakta kalmasını sağlayan becerilerden biridir.

Anlatma becerilerinden biri olan konuşma, bireyler arası etkileşimin seri ve kolay gerçekleşmesini sağlamaktadır. Hızlı bir konuşmada ortalama 100-200 sözcükten yararlanılmaktadır (Levelt, 1989). Bununla birlikte oldukça kolay gibi duran ve kesintisiz sürdürülen bu beceri, bilişsel ve fiziksel bir dizi karmaşık işlem neticesinde

ortaya çıkmaktadır (Ferrand, 2001). Bu işlemler, iletilecek bilginin bulunması, sıralanması, aktarılacak sözcüklerin seçilmesi ve mantıklı bir dizi şeklinde, uygun bir sesle söylenmesiyle oluşmaktadır. Bu nedenle konuşmanın görüldüğü kadar basit olmadığını ve üzerine düşünülmesi gereken bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Doğuştan gelen ve eğitimle birlikte desteklenerek geliştirilen konuşma, bireyin sosyal ve bilişsel gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Konuşma, bireyin okul ve mesleki hayatındaki başarı ve başarısızlığına etki eden faktörlerden biridir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Bu nedenle eğitim-öğretim süreci boyunca konuşma becerisinin fiziksel ve zihinsel süreçlerle desteklenerek bireylere duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır bir şekilde ifade etme yetisinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

2.2. Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi

Öğretim programları, bir ders kapsamında hazırlanan ve yıl içerisinde öğrencilere kazandırılması istenen amaç ve kazanımların, ilgili dersin içeriklerinin yer aldığı kılavuz niteliğinde programlardır. Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl işleneceğini söyleyen öğretim programları (Özçelik, 1998, s.4), öğretmenlere rehber olmaktadır. Nitekim Türkçe dersleri için de beceri alanlarını kategorize eden ve dil becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, yöntem ve teknikleri belirten program, Türkçe öğretmenlerine yol gösterici niteliktedir.

Eğitimde kullanılan programlar, zaman zaman içeriğindeki eksiklikleri gidermek, yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi birtakım hedefler çerçevesinde oluşturulmakta ya da tümüyle yenilenmektedir (Durukan, 2013, s.2). Özbay'a göre (1997, s.34), öğretim programlarının içinde bulunulan döneme uygun olması zaruridir ve bu nedenle dünyanın değişim hızına ayak uydurarak yenilenmesi gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına yönelik zaman zaman değiştirilip yenilendiği görülmektedir.

Dört temel becerinin de sınırlarının çizildiği Türkçe dersi öğretim programı, günümüze dek çeşitli değişimler geçirmiş, becerilerin kapsamı ve hedefleri dönem ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilmiştir. Çalışma kapsamında, bilhassa konuşma eğitiminin zaman içinde farklı ele alınış biçimlerine bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kronolojik olarak bakıldığında, Türkçe öğretim programlarında konuşma becerisine dair sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	Konuşma becerisine dair bir ifade bulunmamaktadır.
1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı	“Talebeye, düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek.” şeklinde konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir.
1929 Ortamektep Türkçe Programı/ 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	Türkçe derslerinin başlıca gayeleri başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak.” maddesiyle konuşma becerisinden söz edilmiştir.
1938 Ortaokul Türkçe Programı	Türkçe derslerinin başlıca gayeleri altında “Talebeyi meramını hem sözel hem de yazı ile ifade etmeğe çalışmak.” maddesiyle konuşma becerisinden bahsedilmiştir.
1949 Ortaokul Türkçe Programı	Türkçe derslerinin amaçları başlığı altında “Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları, iyi doğru olarak anlamaya çalışmak.” ve “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.” şeklinde konuşma becerisinin sınırları çizilmiştir.
1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	Türkçe dersi amaçları başlığı altında “Onlara görüp izlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir. Öğrencilerin sözlü olarak kazanacakları davranışlara her kademe için ayrı ayrı (6-8) yer verilmiştir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Genel amaçlar başlığı altında “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ve “Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.” verilen ifadeler konuşma becerisini doğrudan kapsamaktadır. Temel beceriler başlığı altında konuşma becerisine “Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanma” ve “iletişim kurma” şeklinde yer verilmiştir. Her sınıf seviyesi için amaç ve kazanımlar belirtilmiştir. (6-8.sınıf) Konuşma yöntem, teknikleri verilmiştir.
2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Genel amaçlar başlığı altında verilen “Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.”, “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ifadeleri doğrudan konuşma becerisiyle ilişkilidir. Programda üç öğrenme alanından biri olarak karşımıza çıkan konuşma becerisi, sözlü iletişim başlığı altında verilmiştir. Konuşma kazanımlarına yer verilmiştir. (1-8. Sınıf) Konuşma yöntem, teknikleri belirtilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı	Genel amaçlar başlığı altında öğrencilerin “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi.”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.”, “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ifadeleri doğrudan konuşma becerisiyle ilişkilidir. Programda yer alan dört temel dil becerisinden biri konuşma becerisidir. Kazanımlar verilmiştir. (1-8.sınıf) Yöntem, teknikler verilmiştir.
--	---

(Temizyürek ve Balcı, 2015:150-282)

Türkçenin bir ders olarak öğretilmesi ve ders içeriğinin bir program şeklinde oluşturulması ilk defa Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir (Göğüş, 1970, s. 124-140). Cumhuriyet sonrası yürürlüğe giren ilk program, 1924 yılında ilkokullar için oluşturulmuştur. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nda, konuşma eğitimine dair bir açıklama bulunmamakla birlikte, Kıraat ve İnşad derslerinin içerikte yer alması, dolaylı olarak konuşma eğitimini kasteder (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.16).

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nın daha kapsamlı hâle getirilmesiyle oluşturulan 1926 İlk Mektep Türkçe Ders Programı’nda konuşma eğitiminden doğrudan bahsedilmiştir. Programda, genel amaçlar bölümünde öğrenciye duyduklarını ve bildiklerini etkili bir biçimde anlatma yetisi kazandırmanın önemi dile getirilmiştir. Bununla birlikte konuşmada telaffuz, konuşma kusurları, İstanbul Türkçesinin kullanımı gibi hususlara ilişkin uygulamalara yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.19-30).

1929 Ortamektep Türkçe Programı’nda Ortamekteplerde “Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri” başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak.” cümlesiyle ilk defa doğrudan konuşma becerisine değinildiği varsayılmaktadır.

1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı, Harf İnkılabı (1928) dolayısıyla birtakım değişimler geçirmiş, konuşmayı doğrudan ilgilendiren bölümler değiştirilmemiştir. Bu programdan altı yıl sonra yeniden değiştirilen 1936 programında, konuşma eğitimine

dair “Talebeye; bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözlü ve yazılı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.” (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.41) maddesine yer verilmiştir.

1949 yılında yayımlanan program, kendisinden önce yürürlükte olan programlardan daha kapsamlı hazırlanmıştır. Bu programda, Türkçe dersinin genel amaçları ve Türkçe dersiyle ilgili genel açıklamalar kısmı oluşturulmuştur. Bununla birlikte sözlü ve yazılı ifadelerle ilgili öğrencilere kazandırılacak beceriler için her sınıf seviyesinde ayrı ayrı hedeflere yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.66-96). Nitekim programda konuşma becerisine dair etkinlik örneklerinin yer alması, öğretmenlerin işini kolaylaştırmış ve onlara derslerde yol gösterici olmuştur.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, tüm ilköğretim kademelerini kapsamakla birlikte, birinci ve ikinci kademe şeklinde iki kısımdan meydana gelmiştir. Programda genel amaçlara yer verilmiş ve ardından her kademe için özel hedefler belirtilmiştir. Programda dil becerileri, anlama ve anlatma olarak iki gruba ayrılmış ve konuşma becerisi anlatma başlığında sunulmuştur. Öte yandan bu programda, konuşmanın toplumsal niteliğine dair “akış sırasıyla anlatabilmek, konuşma yöntem ve inceliğini uygulayabilmek, görgü kurallarına uymak, işitilebilecek ve anlaşılabilir gibi güçlük çekmeden konuşabilmek” gibi ifadelerle de yer verilmiştir. Nitekim bu programda öğretmenlerin ders işleme süreçleri, konuşma çalışmalarının nasıl gerçekleşeceği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme başlığı ilk kez belirtilmiştir ve bu başlık altında konuşma becerilerinin öğrencilere anlattırma uygulamaları yapılarak ölçülebileceği ifade edilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006, s.144-227).

2005 yılına dek geleneksel bakış açısıyla birlikte davranışçı yaklaşım kapsamında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programları, 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır (Bıçak ve Alver, 2018, s.2483). Gün’e göre (2012) bu programda “yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı” gibi yaklaşımlar esas alınmıştır. Daha evvel hazırlanmış programların en detaylısı olan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma, öğrenme alanı şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte programda “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı

kazanma” amaçlarını içeren kazanımlar yer almıştır. Kazanımlar kapsamında “ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği” gibi birtakım yöntem ve tekniklerden de bahsedilmiştir.

2005 yılında yayımlanan öğretim programı, yerini 2015’te yenilenen öğretim programına bırakmıştır. Bu programa göre üç öğrenme alanından biri olan konuşma becerisi, Dinleme/İzleme becerisiyle birlikte “Sözlü İletişim” başlığı altında verilmiştir. Kazanımların öğretmen rehberliğinde gerektiğinde tekrar dinleme, 5N1K, empati kurma, öyküleştirme, beyin fırtınası, görsel materyallerden faydalanma, not tutma, tahmin etme gibi yöntem, teknik ve stratejilerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Program, iki yıl uygulamada kalmıştır.

Günümüzde uygulamada olan son program 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır. Bu programın ilk şekli, 2017 yılında yayımlanmış, geçirdiği birtakım değişikliklerin ardından 2018’de tekrar uygulamaya geçirilmiş ve 2019’da son düzenlemelerle birlikte yürürlüğe girmiştir. Programda konuşma becerisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmış ve tüm sınıf seviyelerinde aynı olan yedi kazanımla birlikte verilmiştir. Programda konuşma becerisinin önemi “*Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır* (MEB, 2019, s.8).” şeklinde vurgulanmıştır. Öte yandan programda, “Konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı altında 2015 programından farklı olarak “serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma” gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. 2019 Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar şu şekildedir:

Hazırlıklı konuşma yapar.
<i>Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.</i>
Hazırlıksız konuşma yapar.

Konuşma stratejilerini uygular. <i>Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</i>
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Konuşma becerisinde yer alan ve sınıf seviyesine göre değişmeyen mevcut kazanımlar, programda yer alan diğer beceri alanlarına göre daha az sayıda bulunmaktadır. Kazanımların, belirli bir müfredatla birlikte, çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Konuşma sürecinde kullanılması gereken yöntem ve teknikler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, eleştirel konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empatik konuşma), ikna etme, katılımlı konuşma, tartışma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği* olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte programda belirtilen yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından ders işleme sürecinde çeşitlendirilmesi öngörülmüştür.

2.3. Konuşma Eğitimi

Bireyler, gündelik yaşamda kendini ifade ederken, başka insanlarla etkileşim kurarken büyük ölçüde konuşma becerisinden yararlanmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre insanlar gün içinde %50 ile %80 oranında çevresiyle iletişim kurmakta ve bu zamanın %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya ve %9'unu yazma becerilerine ayırmaktadır. Dinlemenin konuşmayla birlikte ortaya çıktığı düşünüldüğünde, konuşmanın insan açısından büyük önem teşkil ettiği görülmektedir (Topçuoğlu ve Özden, 2019, s.71). İlgili araştırmalar göz önüne alındığında, becerinin bireyin sosyalleşme ve bilişsel gelişim sürecinde başarılı olmasında önem taşıdığını söylemek mümkündür. Nitekim birey, insanlarla iletişim

kurarken konuşma becerisinin düzeyi oranında başarı sağlayabilmektedir (Yılmaz ve Abacı, 2024, s.921). Güneş'e göre (2014, s.2) konuşma becerisi, dinleme, okuma, yazma becerilerinin temelini oluşturduğundan üzerinde durulması gereken önemli bir beceridir. Bununla birlikte Özbay (2006, s.103) da çalışmasında, konuşma becerisinin yaşamın her alanında yer alan bir beceri olduğunu ve Türkçe dersleriyle birlikte diğer derslerin öğretilmesinde son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu hususta, aile ortamında kazanılan bu becerinin örgün eğitim kurumlarının her kademesinde ve bilhassa ortaokul Türkçe derslerinde geliştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Konuşma eğitimiyle hedeflenen duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve etkili biçimde ifade eden bireyler yetiştirmektir. Nitekim bu hedeflerin kazanıma dönüşmesi için öğrenciler tarafından içselleştirilip davranış hâline getirilmesi gerekmektedir. Bu hususta, öğrencilerin kritik gelişim dönemlerinde, seviyelerine uygun konuşma yöntem ve tekniklerin seçilmesi becerinin etkili şekilde kazanılmasına katkı sağlamaktadır. Süreç içerisinde öğrencilerin aktif olmasını sağlayan oyun ve uygulamalarla gerçekleştirilen konuşma etkinlikleri de becerinin içselleştirilmesi açısından gereklidir. Sağlam'a göre (2010, s.31) konuşma, öğretilen değil, uygulama ve öğretim yoluyla geliştirilebilen bir beceridir ve bu sebeple öğrencilerin performans gösterebileceği etkinliklere maruz kalmaları gerekmektedir. Öte yandan kritik gelişim dönemlerinde konuşma eğitiminin ihmal edilmesi hâlinde bireyler, ilerleyen yıllarda sıkıntı yaşamakta ve bu durumun düzeltilmesi güçleşmektedir. Bu nedenle 4- 15 yaş aralığındaki bireylerin ana dili eğitimi aralıksız olarak sürmelidir (Çiftçi, 1998, s.67).

Konuşma, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik unsurlardan oluşan karmaşık bir süreçtir. Bireyin kendini tam ve kusursuz şekilde ifade etmesi konuşmanın bilişsel; konuşma esnasında vurgu, tonlama, jest, mimik ve göz teması gibi faktörler konuşmanın fiziksel; konuşmaya karşı oluşturulan tutum, güdü, özyeterlik algısı, kaygı düzeyi ise duyuşsal yönüyle ilgilidir. Bireylerin doğru ve etkili bir konuşma gerçekleştirmesi, bu üç boyutun sağlıklı işleyişine bağlıdır.

Alanyazın incelendiğinde, bireylerin zihinsel ve fiziksel herhangi bir problemi olmamasına karşın çoğunlukla konuşma kaygısı sebebiyle konuşma etkinliklerinde zorluk çektikleri görülmektedir (Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar, 2018, s. 76). Konuşma faaliyeti sırasında gösterilen bir reaksiyon olan konuşma kaygısı, fiziksel açıdan terleme, kalp atışlarının hızlanması; psikolojik açıdan ise üzüntü, öfke gibi birtakım tepkilerle ortaya çıkmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Konuşma

sürecini bütünüyle etkileyen bu sorun, bireyin sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmesini engellemektedir. Andrade ve Williams (2009) çalışmasında kaygı seviyesi yüksek bireylerin nitelikli bir konuşma gerçekleştiremediğini ve amaçlarına ulaşmada sorunlar yaşadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle konuşma eğitiminde öğrencilerin kaygı durumu göz önüne alınarak etkinliklerin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Günümüzde konuşma eğitimi kapsamında hedeflenen, öğrencilerin ölçünlü dili etkili, rahat, kolay ve akıcı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bireyler, doğuştan sahip oldukları konuşma becerisinde, okul yaşamındaki öğrenmeleriyle yetkinlik sağlamaktadır. Sever'e göre (1993, s.2) dilin zarafeti ve güzellikleri sistemli şekilde okul döneminde verilmektedir. Bu sebeple öğretmenlere bir dizi görev düşmektedir. Türkçe derslerinde öncelikle öğretmenin Türkçeyi etkili ve düzgün kullanması ve böylelikle öğrencilere model olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin sık sık uygulama yapabileceği ortamlar yaratılmalı, etkinlikler gündelik yaşamdaki gerçek iletişim hâlleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Richards, 2003, s.2). Zira öğrenilenlerin gündelik hayatta karşılığını bulması, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmektedir.

Konuşma becerisi, akademik başarıyı etkileyen temel becerilerden biridir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995, s.57, 58) çalışmalarında, yetkin konuşma becerisine sahip öğrencilerin gördükleri derslerde yüksek başarılar elde ettiklerini ve bu bireylerin olumlu kişilik gelişimine sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımla beraber iletişim becerisi güçlü, toplumla uyumlu, bilgiye ulaşmayı bilen ve muhakeme yetisi gelişmiş bireyler yetiştirme amacıyla olan günümüz eğitim sisteminde konuşma becerisinin çağdaş yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi önem taşımaktadır. Nitekim çok boyutlu bilişsel süreçleri içeren konuşma eğitiminde yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilerek derslerde kullanılması gerekmektedir. Zira sürekli benzer yöntem ve tekniklerle yapılan uygulamalar, dersleri tekdüze hâle getirmekte ve öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkileyerek üstbilişsel becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren yöntem ve tekniklerin alana kazandırılması gerekmektedir.

2.4. Konuşmanın Duyuşsal Boyutu

2.4.1. Konuşma Kaygısı

Konuşma, duygu ve düşüncelerin zihinde meydana gelen sıralama, kategorize etme, ilişkilendirme, eleştirme, tahminde bulunma, analiz- sentez ve değerlendirme gibi bir dizi bilişsel işlem sonrası sesler, heceler, kelime ve cümleler yoluyla fiziksel olarak iletilmesidir (Güneş, 2007, s.95). Doğru ve nitelikli bir konuşma, bilişsel ve fiziksel süreçlerin eksiksiz ilerlemesine bağlıdır. Fakat bilişsel ve fiziksel süreçlerin kusursuz işlemesi tek başına yeterli değildir. Bu hususta, konuşma sürecini etkileyen önemli bir diğer boyutun duyuşsal süreçler olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim konuşma sürecinde konuşmacının duygu durumu, jest ve mimikleri anlatımını etkilemektedir (Akalin ve Adıgüzel, 2020, s.1347). Katrancı ve Kuşdemir'e göre (2015) dinleyiciler, konuşmacının sözlü aktarımlarına ek olarak beden diline de dikkat etmektedir. Bu sebeple etkili bir konuşma süreci için konuşmanın duyuşsal boyutlarına da önem vermek gerekmektedir.

Konuşma eğitimi sürecinde konuşma başarısını etkileyen pek çok duyuşsal faktör bulunmaktadır. Bunlardan birisi de konuşma kaygısıdır. Kaygı, Güncel Türkçe Sözlükte “Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2024) olarak tanımlanmıştır. Taş'a göre (2006) kaygı, korku ve endişenin egemen olduğu bir his; Morgan'a göre (1998) kaynağı belirsiz bir korku; Scovel'e göre (1991) ise endişe verici olaylar karşısında hissedilen rahatsızlık durumudur. Bu hususta konuşma kaygısını, bireylerin çoğunlukla topluluk karşısında konuşma yaptıkları sırada yaşadıkları rahatsızlık durumu olarak tanımlamak mümkündür (Suroğlu Sofu, 2012, s. 12-16; Özdemir, 2013, s.43). Konuşma kaygısının yaşanmasında çeşitli faktörler bulunmaktadır. Katrancı ve Kuşdemir'e göre (2015, s.418) dinleyiciler önünde konuşmalarını unutmak, yanlış yapmaktan ve bilmediği bir soruyla karşılaşmaktan korkmak, dinleyicilerin bakışlarından rahatsızlık duymak gibi çeşitli durumlar, konuşma kaygısına yol açmaktadır. Kardaş (2015, s.546) da çalışmasında konuşma kaygısına konuşma yapılan ortamın özelliklerinin, dinleyici tepkilerinin ve konuşmacının ruhsal durumunun sebep olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte pek çok duruma bağlı olarak ortaya çıkan konuşma kaygısı titreme, baş ağrısı, mide rahatsızlığı ve sık tuvalete gitme ihtiyacı gibi fizyolojik (Türkçapar, 2004) belirtilerle olduğu gibi, üzüntü, öfke, korku biçiminde duygusal tepkilerle (Demir ve Melanlıoğlu, 2014,

s.109) ortaya çıkmaktadır. Çoğunlukla konuşma kaygısına sahip bireyler, topluluk karşısında konuşma yapacakları durumlarda bu sorunları yaşamaktadır (Breakey, 2005). Nitekim bu sorun, konuşma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Özdemir'e göre (2000) konuşma kaygısı, bireylerin sosyal, mesleki ve akademik başarılarına zarar vermektedir. Bu sebeple öğrencilerin konuşma kaygısının konuşma eğitimi sürecinde normal düzeyde tutulması, becerinin gelişimi açısından önemlidir. Nitekim konuşma kaygı düzeyinin uygun seviyelerde olması, bireylerin karar almasını, kararları sonucunda harekete geçmesini sağlamakta ve bu sayede başarılarını artırmaktadır (Burkovik, 2009). Görüldüğü üzere, olumlu ve olumsuz iki tür kaygı bulunmaktadır. Olumlu kaygılar, öğrenci güdülenmesini destekleyerek öğrenme sürecini kolaylaştırırken, olumsuz kaygılar öğrenci başarısını düşürmektedir (Scovel, 1978; Alport ve Haber, 1980). Bu nedenle ders sürecinde olumsuz kaygıların olumlu kaygılara dönüşmesi, konuşma sürecinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Konuşma kaygısı, ders başarısını doğrudan etkilediğinden küçük yaşlardan itibaren bu durumun olumlu düzeyde gelişimi desteklenmelidir. Bu sebeple öğrencilere sık sık konuşma etkinlikleri yaptırılmalıdır. Özdemir'e göre (2018, s.369), konuşma sürecinde sahip olunan deneyimler, konuşma kaygısını önemli miktarda azaltmaktadır. Bununla birlikte konuşma eğitiminde öğrenci ilgi ve motivasyonunun artırılması ve özdenetim, özyeterlik gibi birtakım meta-bilişsel yeterliklerin kazandırılması da kaygının azalmasına katkı sağlamaktadır (Bandura, 1997, s.8). Bu nedenle konuşma eğitiminde öğrencilerin kaygı düzeyini düşüren ve özyeterlik algılarını geliştiren uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

2.4.2. Özyeterlik Algısı

Özyeterlik, Albert Bandura'nın Sosyo-Bilişsel Öğrenme kuramın temelini oluşturan bir kavramdır (Akgün, 2013, s.51). Bandura (1986) özyeterlik kavramını, bireylerin eylemlerinde başarılı olmak adına hareketlerini planlama ve yürütme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu'na göre (2005) özyeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği herhangi bir olumsuz durumu yönetme yeteneği hakkında kendine olan inancıdır. Katrancı'ya göre (2014, s.177) ise özyeterlik algısı, bireyin yaptığı bir işte başarılı olup olmadığına yönelik yapmış olduğu özdeğerlendirmedir. Bandura'ya göre (1977), bir bireyin herhangi bir alanda başarılı olabilmesinde yalnızca o alanda sahip olduğu bilgi ve beceriler yeterli değildir; önemli olan, bireyin sahip olduğu bilgi

ve becerilerini etkili ve kendinden emin bir biçimde kullanabilmesidir. Gawith (1995) bireyin bir işi yapmada gerekli becerilere sahip olmasına rağmen o işi başarabileceğine dair düşük bir özyeterlik inancı geliştirmesi durumunda o işte başarısız olabileceğini belirtmektedir. Bir başka ifadeyle, bir eylemin yapılıp yapılmamasında, sürekliliğinde, motivasyon üzerinde özyeterlik inancının büyük bir rolü bulunmaktadır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Bu sebeple öğrencilerin ders başarısının kendilerine yönelik olumlu özyeterlik algısına sahip olmalarına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Özyeterlik algısı ders başarısına olumlu ve olumsuz yönde etki etmektedir. Özyeterlik algısı yüksek bireyler, karşısına çıkan tüm engellerle kolaylıkla başa çıkmakta, zorlukların üstesinden gelmek için çaba sarf etmektedir (Bandura, 1997; Pajares ve Schunk, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002). Bu bireyler, güç durumlarla karşılaştıklarında sakinliklerini koruyarak mantıksal hareket etmektedir. (Flannagan, 2007). Öte yandan özyeterlik algısı yüksek bireyler, kaygı seviyeleri normal olduğundan görev ve sorumlulukları rahatlıkla yerine getirmektedir (Katrancı, 2014, s.177). Bu nedenle özyeterlik algısı gelişmiş bireylerin, konuşma sürecindeki etkinliklerde yer almaktan çekinmediklerini, görevlerini kolaylıkla yerine getirdiklerini söylemek mümkündür.

Düşük özyeterlik algısına sahip bireyler, karşılaştıkları engellerle başa çıkmada zorlanmakta, sorunlar karşısında başarılı olacaklarına inanmamaktadır (Pajares ve Schunk, 2001; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005, s.344). Bu sebeple düşük özyeterliğe sahip bir öğrencinin, konuşma eğitimi sürecinde kendisine verilen görevleri yapmak istememe, konuşma yapmaktan kaçınma gibi davranışlarda bulunabileceği söylenebilir. Nitekim bu durum, sorumluluktan kaçınan öğrencinin üzerinde baskı yaratacağından konuşma kaygısına da yol açmaktadır (Katrancı, 2014, s.177). Bu sebeple düşük özyeterlik algısının konuşma eğitimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmek mümkündür.

Özyeterlik algısı, başarılı deneyimler, vekaleten deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal duruma bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1977). Bu dört durumdan özyeterlik algısı üzerinde etkisi en yüksek olan, başarılı deneyimlerdir. Zira bir görev neticesinde tekrarlanan başarılar, bireylerin görevlere dair özyeterlik inancını perçinlemekte; görev sonucunda tekrarlanan başarısızlıklar ise özyeterliği düşürmektedir. Bununla birlikte özyeterlik algısı gelişmiş bireylerde, az sayıdaki başarısızlıklar özyeterliği etkilememektedir (Kotaman, 2008, s.120). Özyeterlik

algısını etkileyen ikinci bir kaynak da görev performansıdır. Görev performansı, bireylerin çevresindekileri gözlemleyerek özyeterlilik algısının gelişmesidir. Bandura'ya göre (1986), deneyimsiz bireylerin gözlem yaptıkları deneyimler aracılığıyla özyeterliliği artmaktadır.

Özyeterliliği yükselten üçüncü kaynak olan sözel ikna, bireyin ortaya koyduğu performansa dair çevresindeki kişilerin dönüt vermesidir (Coleman ve Karraker, 1997). Olumlu ikna edici dönütler, özyeterliliği artırmakta fakat birey görevinde devamlı başarısızlık sergilerse bu artış kalıcı olmamaktadır (Schunk, 1991). Bu sebeple üçüncü yöntemin özyeterlilik gelişimine etkisinin zayıf olduğun söylemek mümkündür. Özyeterlilik algısını etkileyen son kaynak ise fizyolojik ve duygusal algılardır. Birey, bir görevi yerine getirmeden önce kendi fizyolojik ve duygusal durumundan olumlu- olumsuz etkilenecek özyeterlilik algısını yükseltmekte veya düşürmektedir.

Özyeterliliğin artırılmasında geçmiş yaşantıların önemi göz önüne alındığında, özyeterlilik gelişimi için ders sürecinde öğrencilerin başarı duygusunu deneyimlemesini sağlamak gerekmektedir. Bu hususta, öğretmenler tarafından eğitim- öğretim yılı başlamadan önce öğrenci seviyeleri belirlenmelidir. Öğrenci düzeylerinin tespitinden sonra öğrencilerin seviyesine uygun uygulamalarla her ders içerisinde başarılı olmalarına olanak sağlanmalıdır. Bununla birlikte süreç içinde öğretmen tarafından verilen dönütler de özyeterlilik algısına etki etmektedir. Bu nedenle öğrenciler başarılı deneyimlerinin hemen ardından takdir edilmelidir. Nitekim öğretim yılı boyunca birden fazla başarı deneyimi yaşayan bireylerin zamanla özyeterlilik düzeyi yükselmektedir. (Kotaman, 2008, s.123). Bu sebeple konuşma eğitiminde geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin başarı duygusunu yaşayabilecekleri şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilerin konuşmaya yönelik özyeterlilik algılarının yükseleceğini ve buna bağlı konuşma etkinliklerinde daha başarılı olacaklarını söylemek mümkündür.

2.5. Analitik Takım Tekniği

İnsan bilişinde doğuştan var olan ve zamanla gelişen bir yeti olan düşünme, mevcut bilgilerin sınırlarını aşarak diğer bilgilere erişme yöntemidir (Lipman, 2003; Gömleksiz ve Kan, 2009). Alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımları bulunan düşünme becerisi, Mayer'e göre (1983) amaca yönelik zihinsel bir süreçtir. Tarih boyunca felsefenin temelini oluşturan düşünme, günümüz medeniyetlerinin temelini oluşturmaktadır. Zira arkaik insan, düşünme sayesinde kendini geliştirmiş ve sosyal yaşam normlarını oluşturarak başka insanlarla etkileşime geçmiş ve böylelikle toplumsal birliktelikler ortaya çıkmıştır. Güneş'e göre (2012, s.129) bilişsel gelişme, ilerleme ve zihinsel özgürlüğe ulaşmanın yolu düşünme eğitiminden geçmektedir.

Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında insan varoluşunun temelini, düşünme becerileri oluşturmaktadır. Bu sebeple Türkçe derslerinde bilhassa üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim uygulamada olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, özel amaçlarından birinin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamak olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Üst düzey düşünme becerileri, Bloom'un bilişsel alan taksonomisine dayanmaktadır (Brown, 2004). Bloom'un bilişsel alanda oluşturduğu taksonomi, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içeren altı aşamadan meydana gelmektedir (Bloom, 1956). Taksonominin son üç basamağı olan analiz, değerlendirme ve sentez üst düzey düşünme becerilerini oluşturmaktadır (Çakır ve Senemoğlu, 2016). Nitekim Çakır'a göre (2013, s.25), üst düzey düşünme becerileri, birçok bilgi ve becerinin toplamından meydana gelen; bireyin yeteneğini dışarı vururken başvurduğu zihinsel, duyuşsal ve psiko-motor özellikler bütünüdür.

Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan analiz etme/ analitik düşünme becerisi, olaylar arasındaki ilişkilerin incelendiği, çözümlemeye bağlı bir düşünme şeklidir. Analitik düşünme, literatürde bütünün parçalara bölünmesi, parça bütün etkileşimi ve parçaların birbiriyle etkileşiminin anlaşılması şeklinde ifade edilmektedir (Anderson, Krahtwol, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, 2001; Amer, 2005; Bloom, vd., 1956; Brookhart, 2010). Kökeni, Aristo'nun akıl yürütme prensiplerini gözden geçirdiği mantık çalışmalarıdır (Shields, 2012). Bununla birlikte Descartes da bir sorunun kavranması için problemdeki tüm gereksiz kavramların atılması ve sorunun en basit modüllerine indirgenmesi gerektiğini, oluşan basit parçaların da mantıksal

çerçevede sentezlenmesini vurgulamaktadır (Descartes, 1701). Analitik düşünme becerisi, tümevarım, tümdengelim, değerlendirme yapabilme, sınıflandırabilme, ayrıntılı düşünebilme, ayırt etme, bağdaştırma, sonuç çıkartma, karşılaştırma, açıklama gibi pek çok aşamaları kapsar (Sternberg, 2002; Sternberg ve Grigorenko, 2004; Dewey, 2007; Sevinç ve Tok, 2010;). Böylelikle, analitik düşünme becerisi sayesinde bireyler, bir problemi parçalara ayırıp, parçalar üzerinde detaylı düşünüp çözümler üreterek ve esas sorunu çözmeye çalışmaktadır.

Analitik takım tekniği, sınıf içi etkileşimi sağlayan işbirlikli öğrenme tekniklerinden birisidir. Gömleksiz ve Özyürek'e göre (1994) işbirlikli öğrenme, sınıf içinde bir araya gelen öğrencilerin, karışık gruplar şeklinde, ortak hedef çerçevesinde, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettikleri, grup başarısının çeşitli biçimlerde ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu teknik hem anlama hem de anlatma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Parmawati (2018), analitik takım tekniğinin öğrencilere verilen çeşitli görevlerle (özetleyici, bağlayıcı, savunucu, eleştirmen) gerçekleştiğini ve görevler neticesinde sorgulama, araştırma, savunma vb. birtakım analitik düşünme becerilerinin desteklendiğini vurgulamaktadır. Barkley (2014) de çalışmasında analitik takım tekniğinde öğrencilere verilen rollerin, eleştirel düşünme gibi birtakım analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ve rollere uygun olarak üretilen fikirlerin doğru bir şekilde ifade edilmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Çelik'e göre (2015, s.398) analitik düşünme, bilişsel işlevlerin kullanıldığı zihinsel bir faaliyettir. Bu nedenle analitik düşünme dikkat, hafıza, muhakeme, algılama ve çıkarsamada bulunma gibi bir dizi bilişsel sürecin eşgüdümlü bir şekilde etkileşim kurduğu bir süreçtir. Bu süreçte seçme, kategorize etme, tümevarım, tümdengelim, mecaz, benzetme, ayırıştırma ve soyutlama gibi analitik süreçler desteklenmektedir. Bu hususta, analitik düşünme becerisini geliştiren analitik takım tekniğinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin analiz etme, değerlendirme, yaratma gibi üst basamakları karşıladığını söylemek mümkündür.

Analitik takım tekniğinde öğrenciler, öğretmen tarafından verilen bir metni eleştirel olarak okuma veya eleştirel dinleme/izleme yaparken, kendilerine önceden verilmiş belirli görevlere göre metni okumaya/dinlemeye özen gösterir (Parmawati, 2018). Öğrencilere metin öncesinde verilen roller, özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen gibi rollerdir. Barkley (2005, s.194)

alışmasında, analitik takım tekniğinin uygulanmasında kullanılan bazı aşamaları şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Dört veya beş kişilik öğrenci grupları oluşturulur ve her bireye bir rol verilir.
- b. Öğretmen, dersi başlatır, hedeften öğrencileri haberdar eder ve okunacak veya dinlenecek metni sınıfta işler.
- c. Öğretmen, öğrencilere dinledikleri/ okudukları metinle ilgili üstlendikleri rollere uygun olarak araştırma yapmasını söyler. Bu süreçte öğretmen, gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.
- d. Dersin sonunda öğretmen, öğrencilerden araştırma sonuçlarını paylaşmalarını ister. Kısa metinlerde, bir ders süresince gerçekleştirilebilen araştırma neticesinde öğrencilerden paylaşım yapmaları istenirken, uzun ve zor metinlerde öğrencilerden panel ya da poster etkinliğiyle süreci tamamlamalarını istemek daha uygun olur.
- e. Öğretmen, kısa bir açıklama yaparak sınıfa dönüt verir.

Analitik takım tekniğı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanında sosyal gelişimlerini de destekleyerek tam öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Nitekim bireylerin, akranlarıyla kurdukları etkileşimler sonucu kalıcı öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Vygotsky'ye göre (1998) sosyal etkileşim, kişinin öğrenmesi için gereklidir. Bireyin öğrenme gücü, diğerk akranlarıyla iletişim kurduğunda ortaya çıkar. Öğrenciler, akranlarıyla etkileşim hâlindeyken tek başına yapabileceklerinden daha fazlasını yapar (Özden, 2005, s.60). Bu sebeple analitik takım tekniğinin, öğrencilerin konuşma becerisini, bilişsel süreçleri etkileyen roller ve akran etkileşimini sağlayan görevlerle desteklendiğini söylemek mümkündür. Hartatik'e göre (2013, s.28), analitik takım tekniğı öğrencilerin duyduğu çeşitli bilgi ve görüşleri anlamlı bir biçimde sentezlemelerine yardımcı olmakta, zorlu rollerde yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Karşılaşılan sorunlara göre verilen roller, öğrencileri eleştirel düşünme konusunda geliştirmektedir (Barkley vd., 2014, s.291). Bu nedenle analitik takım tekniğinin, üst düzey düşünme becerilerini doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde, analitik takım tekniğinin çeşitli dil becerileri üzerinde kullanıldığı görölmektedir. Nitekim çeşitli araştırmacılar, bu yöntemin uygulandığı

okuma, konuşma gibi alanlarda öğrenci motivasyonunun ve dil becerisindeki gelişimlerin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Analitik takım tekniğini okuma becerisi üzerine uygulayan Hartatik (2013) çalışmasında, tekniğin okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Arif Mustofa (2009) da araştırmasında kullandığı bu tekniğin, öğrenci başarı ve motivasyonuna olumlu etkiye bulunduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte tekniği öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde uygulayan Parmawati (2018), araştırması neticesinde tekniğin öğrencileri konuşmaya teşvik ettiğini, uygulamada öğrencilerin konuşmalarını desteklemek için çeşitli kaynaklardan bilgi elde etmek için ekstra çaba gösterdiğini, sınıf içerisindeki her bir öğrencinin konuşmaya hevesli olduğunu, ders içindeki tartışma süresinin yetmediğini düşündüklerini ve konuyu ders bitimine taşıdıklarını belirtmekte ve tekniğin bu sebeplerle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır (Parmawati, 2018, s.24). Analitik takım tekniğini dinleme becerisini geliştirmek amacıyla filmler yoluyla uygulayan Rochmiyati ve Rufaidah (2017), çalışmalarında, analitik takım tekniğinin öğrencilerin filmleri analiz edebilme becerisini artırdığını, öğrencilerin öğrenme çıktılarının bireysel görev yöntemine göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Nitekim teknik sayesinde, öğrenciler arası dayanışma gelişmekte ve az bilgiye sahip öğrenci kendisinden daha çok bilgiye sahip öğrenciden yeni bilgiler öğrenebilmektedir (Rochmiyati ve Rufaidah, 2017, s.149). Çalışmalar neticesinde, analitik takım tekniğinin akran öğretime olumlu katkıda bulunduğu görülmektedir.

Analitik takım tekniğinde en önemli husus, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların yeterince bilgi sahibi olmadığı, akıl yürüterek, araştırarak bilgi sahibi olacağı konuların seçilmesidir. Nitekim Hartatik (2013, s.26) çalışmasında tekniğin en zor yanının öğretmen açısından konu seçme aşaması olduğunu belirtmekte; karmaşık olmayan, ilgi çekmeyen, tamamen bilgi sahibi oldukları basit bir konunun öğrencileri sıkacağını ve teknikten istenilen verimin alınamayacağını vurgulamaktadır.

Analitik takım tekniğinde öğrencilere verilen roller, savunucu, eleştirmen, örnekleyici, özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme) soru sorucu gibi görevlerdir. Savunucu görevini üstlenen öğrenciler, konuya ilişkin kabul ettikleri hususları sıralı bir şekilde, nedenleriyle birlikte belirtmektedir. Eleştirmen görevini üstlenen öğrenciler, katılmadıkları ve yararsız buldukları noktaları listeleterek sebepleriyle birlikte açıklamaktadır. Örnekleyici rolündeki öğrenciler, konuya dair

temel kavramlara ilişkin çeşitli örnekler vermektedir. Özetleyici görevindekiler, konuyu ve araştırmalarına ilişkin bulguları en mühim noktalarına dikkat çekerek özetlemektedir. Bağlayıcı görevindekiler, konuyu kendi bilgilerinden yola çıkarak açıklamaktadır. Soru sorucu kişiler ise, konuya ilişkin önemli soruların listesini hazırlamaktadır (Hartatik, 2013, s.27). Belirtilen bu roller sayesinde bireyler, akranlarıyla etkileşime girerek kendi öğrenmelerini yönlendirmektedir. Bununla birlikte bu görevlerin öğrenci başarısını doğrudan etkilemesi için öğrencilerin hazırbulunuşluklarının bilinmesi gerekmektedir. Nitekim verilen rollerin bireyleri araştırmaya itmesi ve onları zorlayarak zihinlerinde yeni şemaları oluşturacak konularla desteklenmesi mühimdir.

Analitik takım tekniği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlamakla birlikte birtakım zayıf yönleri de içerisinde bulundurmaktadır. Nitekim oluşturulan gruplarda bir öğrencinin bile üstüne düşen role katkıda bulunmaması, diğer öğrencilerin de motivasyonunu etkilemektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, grup etkinliklerinden keyif almamakta veya da grup arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışmamaktadır. Bu hususta, takım arkadaşlarının konsantrasyonunu bozmakta ve öğrenmeyi grup çapında engellemektedir (Hartatik, 2013, s.29). Bu nedenle takımlar meydana getirilirken öğretmenin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması ve öğrenciler arasındaki etkileşim düzeylerine göre grupları oluşturması gerekmektedir.

Konuşma ve analitik takım tekniğine dair çalışmalar alana katkı sağlamakla birlikte, her iki konunun beraber incelendiği bir çalışma alanyazında bulunmamaktadır. Bu araştırmanın, konuşma ve analitik takım tekniğini birlikte incelemesi bakımından Türkçe eğitime bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı, özyeterlik ve konuşma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, birtakım değişkenlerin kontrol edilemediği durumlarda başvurulmuş bir araştırma desendir (Johnson ve Christensen, 2014, s.319). Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmasının başlıca sebebi, eğitimle ilgili araştırmalarda rastgele atamanın yapılma olasılığının oldukça düşük olmasından kaynaklıdır (Kerlinger, 1986). Okul yönetimi tarafından önceden oluşturulmuş sınıfların araştırmacı tarafından gelişigüzel şekilde deney ve kontrol grubu olarak seçildiği araştırmalarda bu desenden sık sık yararlanılmaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada da grupların oluşturulmasına müdahale edilemediğinden yansız atamayla gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu şeklinde seçilmiştir. Çalışmada kullanılan deneysel desenin sembolik görünümü 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Yarı Deneysel Desenin Sembolik Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G1	O1	Analitik Takım Tekniği	O3
	OÖKKÖ	Kullanılarak Gerçekleştirilen	OÖKKÖ
	OÖKÖÖ	Konuşma Etkinlikleri	OÖKÖÖ
G2	O2		O4
	OÖKKÖ	Türkçe Öğretim Programına	OÖKKÖ
	OÖKÖÖ	Göre Konuşma Etkinlikleri	OÖKÖÖ

Tablo 1’de yer alan kısaltmaların açıklamaları aşağıda bulunmaktadır.

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

OÖKKÖ: Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği

OÖKÖÖ: Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Özyeterlik Ölçeği

O1 ve O2: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler

O3 ve O4: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son testler

Tablo 1’den de anlaşıldığı üzere deney ve kontrol gruplarına deneysel araştırma öncesinde ön test olarak konuşma kaygısı ve özyeterlik ölçekleri uygulanmış ve Mann-Whitney U testi kullanılarak puanlanmıştır.

Deney grubunda on hafta süresince analitik takım tekniğine göre geliştirilen konuşma etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Deneysel işlem sonrasında ise her iki gruba da son test olarak konuşma ve özyeterlik ölçeği uygulanmış, gruplarda yer alan öğrencilerin konuşmaları Mann-Whitney U testi kullanılarak puanlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullardan basit seçkisiz yöntemle belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Fevzi Özbey Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grupları, 6. sınıf şubeleri arasından seçkisiz olarak belirlenerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okul belirlendikten sonra yönetim ve Türkçe öğretmeni ile çalışma hakkında görüşmelerde bulunulmuş, yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiş, ardından araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayıp sağlayamayacakları sorulmuştur. Alınan olumlu dönüt sonucunda Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmî izinler alınmıştır (Ek- 2).

Çalışmaya katılan 6-B sınıfından 27 öğrenci araştırmanın deney grubunu, 6-D sınıfından 27 öğrenci ise kontrol grubu oluşturmuş ve araştırmaya toplam 54 öğrenci katılmıştır. 6-B sınıfındaki öğrencilere analitik takım tekniğine dayalı hazırlanan 10 etkinlik uygulanmışken 6-D sınıfına herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 11-12 arasında olup bu öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	51.9
	Erkek	13	48.1
	Toplam	27	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	3.7
	Ortaokul	1	3.7
	Lise	2	7.4
	Üniversite	23	85.2
	Toplam	27	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	3.7
	Ortaokul	1	3.7
	Lise	4	14.8
	Üniversite	21	77.8
	Toplam	27	100.0
Ailedeki Kişi Sayısı	3 Kişi	8	29.6
	4 Kişi	15	55.6
	5 Kişi	3	11.1
	6 Kişi	1	3.7
	Toplam	27	100.0
Başarı	62 – 85 Puan Alanlar	9	33.3
	86 – 100 Puan Alanlar	18	66.7
	Toplam	27	100.0

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından dağılımları yakın görünmektedir. Öğrencilerin %51.9’u kadın (f=14), %48.1’i erkektir (f=13). Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine bakıldığında %85.2’lik oranla en fazla katılım annesi üniversite mezunu olan öğrencilerde gerçekleşmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinde ise en fazla katılım babası üniversite mezunu olan öğrencilerde görülmektedir. Ailede dört kişi olanlar tüm öğrencilerin yarısına yakını (%55.6) oluşturmaktadır. Öğrencilerin Türkçe testindeki başarılarına bakıldığında öğrencilerin yarıdan fazlasının (%66.7) 86 – 100 puan aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	12	44.4
	Erkek	15	55.6
	Toplam	27	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	3.7
	Ortaokul	0	0.0
	Lise	2	7.4
	Üniversite	24	88.9
	Toplam	27	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	0	0.0
	Ortaokul	2	7.4
	Lise	1	3.7
	Üniversite	24	88.9
	Toplam	27	100.0
Ailedeki Kişi Sayısı	3 Kişi	2	7.4
	4 Kişi	18	66.7
	5 Kişi	6	22.2
	6 Kişi	1	3.7
	Toplam	27	100.0
Başarı	62 – 85 Puan Alanlar	12	44.4
	86 – 100 Puan Alanlar	15	55.6
	Toplam	27	100.0

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin 12’si kadın (%44.4), 15’i erkektir (%55.6) ve erkek öğrencilerin sayısı kadın öğrencilerden daha fazladır. Annesi ortaokul mezunu olan ve babası ilkokul mezunu olan hiç öğrenci bulunmamaktadır. Annesi üniversite mezunu olanlarda da babası üniversite mezunu olanlarda da 24 öğrenci bulunmaktadır. Ailedeki kişi sayısı dört olanlar çoğunlukta olup (f=18, %66.7) Türkçe testi başarıları 86 – 100 puan aralığında olanlar 15 (%55.6) 62 – 85 aralığında olanlar ise 12 (%44.4) kişidir.

Tablolar, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu (%51.9’u kız, %48.’i erkek) görülürken; deney grubundaki cinsiyet dağılımında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir (%55.6 erkek, %44.4 kız). Bu sebeple deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarının birbirine benzer olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte tablolar, anne eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda en fazla katılımın annesi üniversite mezunu olan öğrencilerden (%85.2 kontrol grubu, %88.9 deney grubu) olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu, anne eğitim düzeyi değişkenine göre birbiriyle örtüşmektedir. Tablo, baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde,

deney ve kontrol grubunda en fazla katılımın babası üniversite mezunu olan öğrencilerden (%77.8 kontrol grubu, %88.9 deney grubu) oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubu baba eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, bulguların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablodaki bulgular, ailedeki kişi sayısı değişkeni yönünden incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının ailesindeki kişi sayısının dört olduğu görülmektedir (%55.6 kontrol grubu, %66.7 deney grubu). Deney ve kontrol grubu ailedeki kişi sayısı değişkenine göre incelendiğinde bulguların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablolar, başarı değişkenine göre incelendiğinde, kontrol grubundaki 18 (%66.7) öğrencinin 86 – 100 puan aralığında olduğu; deney grubunda ise 15(%55.6) öğrencinin 86 – 100 puan aralığında olduğu geri kalan 12 (%44.4) öğrencinin 62 – 85 puan aralığında olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle deney ve kontrol grubunun başarı değişkeni yönünden de birbiriyle örtüştüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden veri toplamak için öğrenci tanıma formu, konuşmaya yönelik kaygı ölçeği ve konuşma özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere dair ayrıntılı açıklamalar, başlıklar şeklinde sunulmuştur.

3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu

Çalışmada uygulanmak üzere, alanyazındaki benzer araştırmalardan yararlanılarak “Öğrenci Tanıma Formu” hazırlanmıştır. Sorular, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik erişilmek istenen verilere göre oluşturulmuştur. Araştırmacının hazırladığı bu formdaki soruların öğrenci ve çalışma için uygun olup olmadığıyla ilgili uzman görüşü alınmıştır.

3.3.2. Konuşma Kaygı Ölçeği

Araştırmada yer alan katılımcıların deneysel işlem öncesi ve sonrasında konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Gündüz ve Demir (2021) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen *Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (OÖKKÖ)* kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında dört farklı okuldan toplam 450 ortaokul öğrencisi yer almıştır. Beşli likert modeline uygun olarak hazırlanan ölçek, 21 madde ve üç faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte maddeler Tamamen

Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde puanlanmıştır. Puanlama sonucunda konuşma kaygısı en yüksek olan 105, en düşük olan ise 21 puan almaktadır. Ölçekten elde edilen puan artışı, konuşma kaygısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğin test etmek amacıyla Cronbach's alpha, testi uygulanmıştır. Cronbach's alpha güvenirlik kat sayısı hesaplanmış ve .899 çıkmıştır. Akgül ve Çevik'e göre (2003) sonuç 0,80 ile 1,00 arasındaysa "yüksek ölçüde güvenilir"dir. Bu sebeple ölçeğin ortaokul seviyesindeki öğrenciler için kullanıma uygun olduğu söylenebilir.

3.3.3. Konuşma Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada yer alan öğrencilerin konuşma özyeterliklerini belirlemek amacıyla Aksoy, Arıcı ve Kan (2021) tarafından ortaokul öğrencileri için geliştirilen "*Konuşma Özyeterlik Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri, on dört farklı okulda öğrenim gören 610 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Beşli likert modeline uygun olarak hazırlanan ölçek 24 madde ve dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1) biçiminde puanlanmıştır. Puanlama sonucu konuşma özyeterliği en yüksek 120, en düşük 24 puan almaktadır. Ölçekten elde edilen puan artışı, konuşma özyeterliğinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin güvenirliğine yönelik yapılan iç tutarlılık analizinde Cronbach Alfa değeri .945 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığı olduğunu ve araştırmada kullanılabilecek seviyede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılması için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 16.02.2023 tarihli E.14588481 sayılı izin alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul, araştırmacı tarafından belirlendikten sonra okul idaresiyle görüşülerek çalışma süreciyle ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmacı ve okul idaresiyle beraber araştırmanın yapılacağı sınıflar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmadan bir hafta önce belirlenen okula gidilmiş ve öğrencilere veli izin formları verilmiştir. İlgili formda araştırma konusu, amacı, kullanılacak ölçekler belirtilmiştir. Çalışmaya katılan 54 öğrenci, 18 yaşından küçük

olduğundan velilerinden araştırmaya yönelik katılım izin belgesi alınmıştır. Katılım izni alınan öğrencilerle bir hafta sonra araştırma sürecine başlanmıştır.

Öğrencilere uygulama öncesinde çalışmaya katılımın gönüllülüğe dayandığı hatırlatılarak katılmak istemeyen öğrenciler araştırmanın dışında tutulmuştur. Araştırmada yer alan öğrencilere çalışmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ilk aşamada kişisel bilgi formu, konuşma kaygısı ve konuşma özyeterlik ölçeği dağıtılmış ve formların doldurulması istenmiştir. Araştırmanın sekiz hafta süren uygulama aşamasında, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş etkinlikler sınıf ortamında uygulanmıştır. Etkinlikler kapsamında 8 hafta boyunca beşerli gruplar oluşturularak öğrencilerin teknikteki rollere uygun birer dakika konuşma yapmaları sağlanmıştır. Araştırmaya ait tüm verilerin toplanması toplam 10 hafta sürmüştür. Çalışmanın sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Veri analizinde SPSS (Statistical Package for Social Science) for Windows 23.0 paket programı kullanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Ön test ve son test uygulamalarıyla birlikte on haftada gerçekleştirilen çalışmada deney grubu ile yapılan etkinlikler ve araştırmanın uygulama süreci şu şekilde özetlenebilir:

1. Hafta

Araştırmanın ilk haftasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerine analitik takım tekniği hakkında bilgi verilmiş ve tamamına kişisel bilgi formu, ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ve özyeterlik ölçeği dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu formlarda yer alan bilgileri kendilerine uygun olarak doldurmaları istenmiştir. Ön test uygulamaları tamamlandıktan sonra ikinci haftaya ve analitik takım tekniğine uygun şekilde planlanan ilk derse geçilmiştir.

İkinci haftadan itibaren deney grubuyla analitik takım tekniğine uygun konuşma etkinliklerine başlanmıştır. Sekiz hafta süren etkinlikler, iki ders saati üzerinden tasarlanmıştır (Ek- 9).

2. Hafta

Araştırmanın ikinci haftasında analitik takım tekniğine uygun olarak hazırlanmış ilk etkinlik uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluğunu ölçmek için sınıfa getirilmiş tiyatro maskeleri ve tiyatro görselleri üzerine konuşma yapılmış ve öğrencilere “Bu maskeler hangi sanat dalıyla ilgilidir, tiyatro izlemeyi sever misiniz? En son hangi oyunu izlediniz?” gibi sorular yöneltilmiştir. Dersin giriş aşamasının ardından sınıf, analitik takım tekniğine uygun olarak beş gruba ayrılmış ve gruptaki öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme)*, *savunucu*, *eleştirmen*, *öneri sunucu* gibi roller verilerek okunacak metni kendi rollerine uygun olarak dinlemeleri istenmiş ve dinlerken not alabilecekleri söylenmiştir. Bununla birlikte ders bitiminde tiyatroya dair farklı bakış açıları kazanacakları da söylenerek öğrenciler hedeften haberdar edilmiştir. Ardından insanların tiyatroya ilgisinin azalmasına dair haber metni öğrencilere okunmuş, öğrencilere metin sonrası rollerine uygun olarak grup arkadaşlarıyla birlikte hazırlanmaları için on dakika süre verilmiş ve tartışma sonrası gruplar tahtaya çıkarılarak her öğrenciden bir dakika konuşma yapması istenmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

3. Hafta

Araştırmanın üçüncü haftasında, öğrencilerin dikkatini çekmek için sınıfa bir dünya maketi getirilmiş; öğrencilere dünya, iklim ve küresel ısınma hakkındaki düşünceleri sorularak konuya ilişkin hazırbulunuşlukları sağlanmıştır. Ardından sınıf beş gruba ayrılarak öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme)*, *savunucu*, *eleştirmen*, *öneri sunucu* gibi roller verilmiş ve izleyecekleri videoyu, kendi rollerine uygun olarak dinlemeleri söylenmiştir. İklim değişikliğini anlatan animasyon filmi öğrencilere iki kez izletilmiş, ardından öğrencilere hazırlık süresi verilmiş ve hazırlığı tamamlanmış öğrenciler gruplarıyla birlikte tahtaya çıkararak rollerine uygun olarak birer dakika konuşma yapmıştır. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

4. Hafta

Uygulamanın dördüncü haftasında öğrencilere taş devri ve teknoloji konulu kısa bir animasyon filmi izletilmiştir. Videonun ardından öğrencilere “İzlediğiniz videoda yer alan teknolojik aletler nelerdir? Bu aletlerin insan yaşamına katkıları nelerdir? Teknoloji ilerlemeseydi dünya nasıl bir yer olurdu? gibi sorular yöneltilerek konuşma yapacakları konuya hazırlanmaları sağlanmıştır. Ardından sınıf beşerli gruplara bölünmüş ve her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, okunacak metni rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Günümüzün insansı robotlarını anlatan metin öğrencilere iki kez okunmuş ve sonrasında öğrencilere gereken hazırlık süresi verilmiştir. Tartışma sonrası gruplarıyla birlikte tahtaya çıkan öğrenciler rollerine uygun olarak birer dakika konuşma gerçekleştirmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

5. Hafta

Dersin başlangıcında, öğrencilere İzmir, Bursa, Konya ve Zonguldak adına hazırlanmış kısa, bilgilendirici slaytlar gösterilmiştir. Ardından, öğrencilerin bu şehirlerle ilgili bildiklerini paylaşmaları istenmiştir. Sonrasında uygulama kısmı için sınıf beşerli gruplara bölünmüş ve her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, okunacak metni rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Gaziantep şehrini tanıtan bir metin sınıfta iki kez okunmuş ve öğrencilere gereken hazırlık süresi verilmiştir. Tartışma sonrası gruplar tahtaya çıkarak rollerine uygun konuşmalar gerçekleştirmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır. Değerlendirmelerin ardından grup öğrencilerinden yaşadıkları şehri 3 kelimeyle özetlemeleri istenmiştir.

6. Hafta

Uygulama öncesinde, öğrencilere çeşitli dijital ve sokak oyunlarına dair görseller gösterilmiş, bu oyunlar hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Ardından sınıf beşerli gruplara bölünmüş ve her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, izleyecekleri belgeseli rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Unutulmuş sokak oyunlarını

anlatan bir belgeselin ilk 15 dakikası öğrencilere izletilmiş ve ardından konuşmaya hazırlanmaları için gereken süre verilmiştir. Tartışma sonrası gruplar tahtaya çıkarak rollerine uygun konuşmalar gerçekleştirmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

7. Hafta

Uygulama öncesinde sınıfa içi su dolu bir bardak getirilmiş ve öğrencilerden bu bardağın içine çeşitli çöpler atarak kirletmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilere “Suyun dünya ve insanlar için önemi nedir? Suların kirlenmesinin canlılar için olumsuz sonuçları nelerdir?” gibi sorular sorulmuş ve öğrenciler beşerli gruplara bölünerek her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, izleyecekleri videoyu rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Denizlerdeki kirliliği anlatan videonun izletilmesinin ardından öğrenciler gruplarıyla birlikte tahtaya çıkmış ve her öğrenci rolüne uygun olarak birer dakika konuşma yapmıştır. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

8. Hafta

Uygulama öncesinde sınıfa bir çocuk kitabı götürülmüş ve öğrencilere “Ne tür kitaplardan hoşlanırsınız?” “Kitap okumanın faydaları nelerdir?” gibi sorular yöneltilerek konuşma öncesinde konuya ilişkin hazırlanmaları sağlanmıştır. Sonrasında uygulama kısmı için sınıf beşerli gruplara bölünmüş ve her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, okunacak metni rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Ardından sınıfa teknolojinin kitap okuma oranlarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik bir haber metni okunmuştur. Gruplara konuşma yapmaları için gereken hazırlık süresi verilmiş ve süre bitiminde tahtaya çıkan grup üyelerinden rollerine uygun birer dakika konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

9. Hafta

Öğrencilere uygulama öncesinde iletişim ve değişime yönelik bir video izletilmiş ve videonun ardından “Videoda geçmişten günümüze iletişimde hangi aletler kullanılmıştır? Tarihsel süreçte icat edilen bu aletlerin insan hayatına katkıları nelerdir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin konuya hazırlanmaları sağlanmıştır. Sonrasında uygulama kısmı için sınıf beşerli gruplara bölünmüş ve her öğrenciye *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen, öneri sunucu* gibi roller verilmiş, okunacak metni rollerine uygun biçimde dinlemeleri istenmiştir. Ardından sınıfa teknolojinin aşırı ve yanlış kullanımının göz sağlığını olumsuz yönde etkilediğine yönelik bir haber metni okunmuştur. Gruplara konuşma yapmaları için gereken hazırlık süresi verilmiş ve süre bitiminde tahtaya çıkan grup üyelerinden rollerine uygun birer dakika konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini paylaşmıştır.

10. Hafta

Onuncu hafta, planlanan çalışmaların son haftasıdır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tarafından ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ve özyeterlik ölçekleri doldurulmuştur. Ardından tüm öğrencilere çalışmalara katkıları için teşekkür edilmiş ve uygulama sonlandırılmıştır.

3.6. Veri Analizi

Ankara ili Fevzi Özbey Ortaokulundaki öğrencilerle gerçekleştirilen deneysel çalışmada analitik takım tekniğinin öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma özyeterliliğini etkileyip etkilemediği araştırılırken SPSS (Statistical Package for Social Science) for Windows 23.0 paket programından yararlanılarak analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çeşitli özelliklere göre dağılımları yüzde ve frekans yöntemleri ile analiz edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeği son testi puan ortalamaları arasında cinsiyet ve başarılarına göre anlamlı fark olup olmadığına karar vermek için parametrik test varsayımları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bireylerin çeşitli ölçeklerdeki puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeği Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	f	Aritmetik Ortalama	Min	Maks	Ss
Konuşma Kaygısı	Cinsiyet					
	Kadın	12	43.83	24.00	71.00	14.84
	Erkek	15	42.86	21.00	82.00	17.07
	Başarı					
	62 – 85 Puan Alanlar	12	50.66	24.00	82.00	18.74
	86 – 100 Puan Alanlar	15	37.40	21.00	54.00	10.26
Konuşma Özyeterlik	Cinsiyet					
	Kadın	12	92.58	51.00	112.00	16.00
	Erkek	15	87.73	60.00	120.00	15.79
	Başarı					
	62 – 85 Puan Alanlar	12	85.75	51.00	112.00	16.59
	86 – 100 Puan Alanlar	15	93.20	60.00	120.00	14.79

Deney grubundaki 27 öğrencinin cinsiyet ve başarılarına göre Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik son testlerinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir. Buna göre kadınların (n=12) Konuşma Kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 43.83 iken erkeklerin (n=15) ortalaması 42.86’dır. Gruplardaki birey sayısının 30’un altında olması parametrik testlerin yapılamamasına sebep olduğu için ortalamalar arasındaki 0.97’lik farkın anlamlı olup olmadığı Mann-Whitney U testiyle incelenmiştir. Türkçe testinden 62 – 85 puan alanların Konuşma Kaygısı son test ortalaması 50.66, 86 – 100 puan alanların Konuşma Kaygısı son test ortalaması 37.40 olup ortalamalarda 13.26 puanlık bir azalma görülmüştür. Bu farkın anlamlılığı da Mann-Whitney U testi ile test edilmiştir. Konuşma Özyeterlik son testi puan ortalamaları cinsiyete göre kadın ve erkeklerin sırasıyla 92.58 ve 87.73; başarıya göre sırasıyla 62– 85 puan alanların ve 86– 100 puan alanların 85.75 ve 93.20 olup ortalamalar arasında anlamlı fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Aynı zamanda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön testleri ile Konuşma Özyeterliği ön testleri arasındaki ilişki ve Konuşma Kaygısı son testleri ile Konuşma Özyeterliği son testleri arasındaki ilişkiyi de incelemeyi önce

parametrik test varsayımları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda çeşitli ölçeklerden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te, puan dağılımlarının normallikleri de Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Grup	f	Aritmetik Ortalama	Min	Maks	Standart Sapma
Konuşma Kaygısı	Kontrol Grubu					
	Ön test	27	59.51	29.00	93.00	18.53
	Son test	27	59.40	32.00	105.00	17.91
	Deney Grubu					
	Ön test	27	52.29	21.00	95.00	20.16
	Son test	27	43.29	21.00	82.00	15.82
Konuşma Özyeterlik	Kontrol Grubu					
	Ön test	27	88.88	60.00	115.00	14.85
	Son test	27	88.51	52.00	115.00	17.72
	Deney Grubu					
	Ön test	27	88.88	52.00	120.00	18.45
	Son test	27	89.88	51.00	120.00	15.77

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubundaki bireylerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik ön test puan ortalamaları sırasıyla 59.51 ve 88.88; standart sapmaları sırasıyla 18.53 ve 14.85 iken son test puan ortalamaları sırasıyla 59.40 ve 88.51; standart sapmaları sırasıyla 17.91 ve 17.72’dir. Deney grubundaki bireylerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik ön test puan ortalamaları sırasıyla 52.29 ve 88.88; standart sapmaları sırasıyla 20.16 ve 18.45 iken son test puan ortalamaları sırasıyla 43.29 ve 89.88; standart sapmaları sırasıyla 15.82 ve 15.77’dir.

Tablo 6. Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Normallik Sonuçları

Ölçek	Grup	Shapiro Wilk	Çarpıklık	Basıklık
Konuşma Kaygısı	Kontrol Grubu			
	Ön test	0.156	0.366	-0.852
	Son test	0.573	0.427	0.047
	Deney Grubu			
	Ön test	0.666	0.195	-0.504
	Son test	0.109	0.743	0.143
Konuşma Özyeterlik	Kontrol Grubu			
	Ön test	0.895	-0.504	-0.745

Tablo 6. (devamı) Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlik Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Normallik Sonuçları

	Son test	0.042	-0.452	-1.063
Deney Grubu				
	Ön test	0.754	-0.134	-0.812
	Son test	0.369	-0.644	0.429

Öğrencilerin Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını incelemekten önce bu testlerden elde edilen dağılımların normallliğini incelemek gerekmektedir. Bu sebeple Tablo 6’da yer alan Shapiro Wilk testi sonucu ile çarpıklık ve basıklık değerlerinden hareketle normallikler incelenmiştir. Alan yazında çarpıklık katsayısı (-1, +1) ve basıklık katsayısı (-3, +3) sınırları içinde kalıyorsa, dağılım normal kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2006). Buna göre kontrol grubunda Konuşma Kaygısı ön test ve son test puanlarının çarpıklık basıklık değerleri sırasıyla 0.366, -0.852 ve 0.427, 0.047; deney grubunda Konuşma Kaygısı ön test ve son test puanlarının çarpıklık basıklık değerleri sırasıyla 0.195, -0.504 ve 0.743, 0.143’tür. Kontrol grubunda Konuşma Özyeterlik ön test ve son test puanlarının çarpıklık basıklık değerleri sırasıyla -0.504, -0.745 ve -0.452, -1.063; deney grubunda Konuşma Kaygısı ön test ve son test puanlarının çarpıklık basıklık değerleri sırasıyla -0.134, -0.812 ve -0.644, 0.429’dur. Ayrıca gözlem sayısı 50’nin altında olduğu durumlarda genellikle Shapiro Wilk yöntemiyle normallik incelenir (Alpar, 2021). Tablo 6’daki Shapiro Wilk testi sonuçlarının anlamlı olmadığı, yani dağılımların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Kontrol grubundaki bireylerin Konuşma Özyeterlik son test puanlarında Shapiro Wilk testi sonucu anlamlı olsa da çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde dağılımın normal olduğu görülmektedir.

Tüm dağılımların normallığının sağlanması sebebiyle kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test ve Konuşma Özyeterliği ön test puanları arasındaki ilişki, Konuşma Kaygısı son test ve Konuşma Özyeterliği son test puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test ve Konuşma Özyeterliği ön test puanları arasındaki ilişki, Konuşma Kaygısı son test ve Konuşma Özyeterliği son test puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı fark olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi ile incelenebilmektedir. Bu parametrik testin deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının normal dağılım göstermesi, deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına ait varyansların homojen olması ve ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir fark gözlenmemesi gibi bazı varsayımları bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Tablo 5'e bakıldığında dağılımların normalliği koşulunun sağlandığı görülmektedir. Varyansların homojenliği için yapılan Levene Testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmektedir ($p=0.404>0.05$). Son olarak kovaryanslar arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.267>0.05$) ve Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizinin gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur. Ayrıca anlamlı çıkan sonuçlar için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bunun için kısmi eta-kare değerine bakılmıştır. Kısmi η^2 değerinde 0.01 düşük etki, 0.06 orta etki, 0.14 ve üstü büyük etki gücü olarak değerlendirilir (Gray ve Kinnear, 2012).

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Özyeterliliği ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı fark olup olmadığını incelemede yukarıda bahsedilen varsayımlar sınanmıştır. Buna göre dağılımların normal olduğu (Tablo 5), Levene testi sonucunda varyansların eşitliğinin sağlandığı ($p=0.196>0.05$) görülmüştür. Kovaryansların eşitliği için Box testi anlamlı çıkmış olup o teste alternatif başka bir test olan Wilk's Lambda testi kullanılmıştır. Bu testin sonucu ise anlamlı çıkmamış olup ($p=0.758>0.05$) kovaryansların eşit olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar neticesinde Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi ile analiz yapılmıştır.



4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında tüm problemler çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 0.01 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlara da yer verilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı son test puan ortalamalarının cinsiyet ve başarılarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiş olup testin sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet					
Kadın	12	14.63	175.50	82.500	0.714
Erkek	15	13.50	202.50		
Başarı					
62 – 85 Puan Alanlar	12	17.33	208.00	50.000	0.051
86 – 100 Puan Alanlar	15	11.33	170.00		

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 7’de verilmiş olup deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Konuşma Kaygısı son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=82.500$; $p>0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin başarılarına göre Konuşma Kaygısı son test puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ($U=50.000$; $p>0.05$). Ortalamalar arasındaki bu fark tesadüfen ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Özyeterliği Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonucu

Grup	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet					
Kadın	12	15.92	191.00	67.000	0.261
Erkek	15	12.47	187.00		
Başarı					
62 – 85 Puan Alanlar	12	11.75	141.00	63.000	0.187
86 – 100 Puan Alanlar	15	15.80	237.00		

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre Konuşma Özyeterliği son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmede kullanılan Mann-Whitney U Testi sonucu Tablo 8’de verilmiş olup öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalamalarında anlamlı fark bulunmamıştır ($U=67.00$; $p>0.05$). Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin başarılarına göre Konuşma Özyeterliği son test puan ortalamaları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır ($U=63.000$; $p>0.05$).

Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test ile Konuşma Özyeterliği ön test puanları arasındaki ilişkiyi ve Konuşma Kaygısı son test ile Konuşma Özyeterliği son test puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonucu Tablo 9. ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Ön test Puanları Arasındaki Korelasyon (Kontrol Grubu)

Testler	f	r	p
Konuşma Kaygısı Ön Test	27	-0.273	0.168
Konuşma Özyeterliği Ön Test	27		

Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterlik ön test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile test edilmiştir. Testin sonucunun Tablo 9’da incelenmesinden kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterliği arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($r = -0.273$; $p>0.05$).

Tablo 10. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon (Kontrol Grubu)

Test	f	r	p
Konuşma Kaygısı Son Test	27	-0.245	0.218
Konuşma Özyeterliği Son Test	27		

Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterlik son test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş olup test sonucu Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterliği arasında anlamlı doğrusal bir ilişki görülmemektedir ($r = -0.245$; $p > 0.05$).

Tablo 11. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Ön test Puanları Arasındaki Korelasyon (Deney Grubu)

Testler	f	r	r ²	p
Konuşma Kaygısı Ön Test	27			
Konuşma Özyeterliği Ön Test	27	-0.518	0.27	0.006**

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterlik ön test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı ± 1 ’e ne kadar yakınsa değişkenler arasındaki doğrusal ilişki o kadar güçlüdür (Can, 2019). Korelasyon katsayısının işareti ilişkinin yönünü göstermekte olup katsayının mutlak değeri 0.70 – 1.00 arasındaysa değişkenler arasında yüksek, 0.30 – 0.70 arasındaysa değişkenler arasında orta, 0.00 – 0.30 arasındaysa değişkenler arasında zayıf ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). Buna göre analiz sonucunda değişkenler arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.518$; $p < 0.01$). Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test puanları arttıkça Konuşma Özyeterlik ön test puanlarının azalacağı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.27$) dikkate alındığında Konuşma Kaygısındaki toplam varyansın %27’sinin Konuşma Özyeterliğinden kaynaklandığı söylenebilir (Tablo 11).

Tablo 12. Konuşma Kaygısı ve Konuşma Özyeterliği Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon (Deney Grubu)

Testler	f	r	r ²
Konuşma Kaygısı Son Test	27		
Konuşma Özyeterliği Son Test	27	-0.341	0.082

Deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterlik son test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ile Konuşma Özyeterlik son test puanları arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r = -0.341$; $p > 0.05$).

Tablo 13. Konuşma Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapması

Grup	Ön test			Son test		
	f	$\bar{X}$	Ss	f	$\bar{X}$	Ss
Kontrol Grubu	27	59.51	18.53	27	59.40	17.91
Deney Grubu	27	52.29	20.16	27	43.29	15.82

Ss: Standart Sapma

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test puan ortalaması 59.51, son test puan ortalaması 59.40’tır. Deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test puan ortalaması 52.29, son test puan ortalaması 43.29’dur. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarında daha fazla bir düşüş olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Kaygısı ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı fark olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi ile incelenip sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Konuşma Kaygısı Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Denekler arası	31834.185	53				
Grup (Kontrol/Deney)	3675.000	1	3675.000	6.786	0.012*	0.12
Hata	28159.185	52	541.523			
Denekler içi	7288.999	54				

Tablo 14. (devamı) Konuşma Kaygısı Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Ölçüm (Ön test-Son test)	560.333	1	560.333	4.703	0.035*	0.08
Grup*Ölçüm	533.333	1	533.333	4.476	0.039*	0.08
Hata	6195.333	52	119.141			
Toplam	39123.184	107				

*p<0.05

sd: serbestlik derecesi

Tablo 14 incelendiğinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı düzeyleri deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir. Farklı gruplarda olmak (deney-kontrol grubu) ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön test-son test) konuşma kaygısı puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,52)}=4.476$; $p<0.05$). Konuşma kaygısı puanlarında deney öncesine kıyasla deney grubunun kontrol grubuna göre öğrencilerin konuşma kaygılarını geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, farklı işlem gruplarında olmanın ön test ve son test Konuşma Kaygısı puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Analitik takım tekniğine dayalı hazırlanan etkinliklerle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı puanlarının deneysel işlem öncesine göre programa dâhil olmayan kontrol grubundaki katılımcılara kıyasla farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan kısmi η^2 değeri (0.08) orta etkiyi göstermektedir. Bu çalışmada aynı zamanda ölçümlerden bağımsız bir biçimde, sadece gruplar dikkate alındığında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(1,52)}= 6.786$; $p<0.05$). Başka bir ifadeyle, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri arasında ayrım yapmaksızın, Konuşma Kaygısı ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Hesaplanan kısmi η^2 değeri (0.12) orta etkiyi göstermektedir. Benzer şekilde, grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçümler göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarının Konuşma Kaygısı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, başka bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(1,52)}= 4.703$; $p<0.05$). Hesaplanan kısmi η^2 değeri (0.08) orta etkiyi göstermektedir.

Tablo 15. Konuşma Özyeterliği Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapması

Grup	Ön test			Son test		
	f	$\bar{X}$	Ss	f	$\bar{X}$	Ss
Kontrol Grubu	27	88.88	14.85	27	88.51	17.72
Deney Grubu	27	88.88	18.45	27	89.88	15.77

Ss: Standart Sapma

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Tablo 15'e bakıldığında kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Konuşma Özyeterliği ön test puan ortalamaları 88.88'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Özyeterliği son test puan ortalamaları 88.51 iken deney grubundakilerin ortalaması 89.88'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Özyeterlik ön test-son test puan ortalamalarında anlamlı fark olup olmadığı Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi ile incelenip sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Konuşma Özyeterliği Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	22393.269	53			
Grup (Kontrol/Deney)	12.676	1	12.676	0.029	0.864
Hata	22380.593	52	430.396		
Denekleriçi	6865.500	54			
Ölçüm (Ön test-Son test)	2.676	1	2.676	0.020	0.887
Grup*Ölçüm	12.676	1	12.676	0.096	0.758
Hata	6850.148	52	131.734		
Toplam	29258.769	107			

sd: serbestlik derecesi

Tablo 16 incelendiğinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlik düzeyleri deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermemiştir. Farklı gruplarda olmak (deney-kontrol grubu) ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin (ön test-son test) konuşma özyeterliği üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1,52)}=0.096$; $p>0.05$). Analitik takım tekniğine dayalı hazırlanan etkinliklerle ders işlemenin öğrencilerin konuşma özyeterliğine etkisi olmamıştır. Konuşma Özyeterlik puanlarında deney öncesine kıyasla deney grubunun kontrol grubuna göre öğrencilerin konuşma özyeterliğine etkisi olmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada aynı zamanda ölçümlerden bağımsız bir biçimde, sadece gruplar dikkate alındığında, deney ve

kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($F_{(1,52)}=0.029$; $p>0.05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçümler göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarının Konuşma Özyeterlik ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yani zaman temel etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(1,52)}=0.020$; $p>0.05$).





5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Temel dil becerilerinden biri olan konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini paylaşmak, diğer insanlarla etkileşim kurmak amacıyla sıklıkla kullandığı becerilerin başında gelmektedir. Konuşma becerisi, sosyal ilişkilerin güçlenmesine ve akademik başarıya katkı sağlamaktadır. Günümüzde konuşma eğitiminin düzenli bir şekilde verildiği ders, Türkçe dersidir. Konuşma eğitimiyle hedeflenen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu sebeple Türkçe derslerinde konuşma eğitimi gerekliliği zamanın ayrılması ve derslerde konuşmanın bilişsel, duyuşsal, sosyal boyutlarını destekleyen yöntem ve tekniklerin kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan analitik takım tekniği kullanılarak geliştirilen konuşma etkinliklerinin; ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve özyeterlik becerilerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular alanyazında bulunan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, analitik takım tekniğine uygun etkinliklerin kullanıldığı deney grubu öğrencileriyle etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin ön- test sonuçlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubu arasında araştırma sonuçlarını ve araştırmanın geçerliliğini etkileyecek seviyede bir farklılık görülmemiştir. Bu nedenle ölçülmek istenen özellikler açısından gruptaki öğrencilerin homojen olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre konuşma kaygısı ön test- son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin başarılarına göre konuşma kaygısı ön test-son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygılarını geliştirmek için oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerle etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma özyeterlik son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulardan hareketle, analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma özyeterliklerini geliştirmek için yeterli düzeyde etkili olmadığı ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuç, Türkçe eğitiminde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin konuşma becerisine etkisine dair yapılan araştırmaları desteklemektedir.

Parmawati (2018) çalışmasında analitik takım tekniğinin üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerisi üzerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında analitik takım tekniği, 2018- 2019 öğretim yılı içerisinde 40 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırma sonucunda uygulanmış olan etkinliklerin, öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği; tekniğin konuşma kaygılarını gidererek öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Parmawati'nin (2018) çalışmasında analitik takım tekniğinin konuşma becerisine olumlu yönde etki ettiği sonucu, yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ratih (2020) araştırmasında analitik takım tekniğinin 10. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini incelemiştir. Çalışmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırma, 36 öğrenci üzerine uygulanmış ve uygulama 2 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda uygulanmış olan tekniğin, öğrencilerin konuşma becerisini ve kaygı düzeyini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ratih'in (2020) çalışmasında analitik takım tekniğinin konuşma becerisi ve kaygı

düzeyine olumlu yönde etki ettiği sonucu ile yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Aydın ve Kayman (2021) çalışmalarında akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön- test son- test kontrol gruplu deneme modeline göre tasarlanmıştır. Uygulama süreci 5 hafta sürmüş ve çalışmaya 49 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda akademik tartışma modelinin uygulandığı deney grubunda konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan akademik tartışma modeli, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirdiğinden ve sınıf içi tartışmaya dayalı olarak uygulandığından araştırmada kullanılan teknikle benzerdir. Aydın ve Kayman'ın (2021) çalışmasında akademik tartışma modelinin konuşma kaygısını olumlu yönde geliştirdiği sonucu ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmanın konuşma özyeterlik becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucu, yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Özçetin (2019) araştırmasında öğrencilerin metinler aracılığıyla düşünme becerilerini geliştiren ve onlara kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri konusunda yardımcı olan “akademik tartışma” modelinin Türkçe derslerinde uygulanma sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 8 ve 9. sınıflara uygulanmış ve toplam 6 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, akademik tartışma modelinin uygulandığı deney grubunda konuşma etkinliklerine öğrencilerin ilgiyle katıldığı, tekniğin öğrenci başarı ve motivasyonuna olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır. Çalışmada kullanılan akademik tartışma modeli, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirdiğinden ve sınıf içi tartışmaya dayalı olarak uygulandığından araştırmada kullanılan teknikle benzerdir. Araştırmada modelin konuşma becerisini geliştirdiği ve kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin derse katılımının arttığı sonucu ile bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırma sonucunda akademik tartışma modelinin öğrencilerin özyeterlik becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucu, yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Ünsal (2019) çalışmasında, rol alma modeli kullanılarak hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygıları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma 33 öğrenciye uygulanmış ve 4 hafta sürmüştür. Rol alma modeli, öğrencilerin verilen rollere uygun şekilde konuşma

gerçekleştirmesini sağladığından çalışmada kullanılan teknikle benzerdir. Araştırma sonucunda, bu etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygılarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Ünsal'ın (2019) araştırmasında rol alma modelinin konuşma kaygısını olumlu yönde etkilediği sonucu ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Karabay (2005) araştırmasında kubaşık öğrenme etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 133 öğrenciye uygulanmış ve toplam 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre konuşma öz yeterlik algısında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kubaşık öğrenme, öğrencilerin gruplar haline gelerek etkileşim kurmasını sağlayan, analitik düşünme becerilerini geliştiren işbirlikli öğrenme modeli olduğundan çalışmada kullanılan teknikle benzerdir. Karabay'ın (2005) çalışmasında kubaşık öğrenme etkinliklerinin konuşma özyeterlik algısına olumlu etki ettiği sonucu, yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

Yangil ve Topçuoğlu (2019) çalışmalarında ikna etme tekniğinin öğretmen adaylarının konuşma tutumuna etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma, zayıf deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüş ve 65 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ikna etme tekniğinin uygulandığı deney grubunda konuşma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir. İkna etme tekniği, analitik takım tekniğinde savunucu ve eleştirmen rolündeki bireylerin konuşmalarında kullandıkları bir tekniktir. Yangil ve Topçuoğlu'nun (2019) çalışmalarında uygulamış oldukları ikna etme tekniğinin kaygı düzeyine yapmış olduğu olumlu etki, yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Kardaş ve Yıldırım (2016), araştırmalarında köşelenme tekniğinin yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmada ön-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 8 hafta sürmüş ve 46 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonucunda köşelenme tekniğinin uygulandığı deney grubunda konuşma kaygısının önemli ölçüde düştüğü tespit edilmiştir. Köşelenme tekniği, öğrencilerin verilen bir sorunla ilgili grup halinde çözüm önerileri geliştirmelerini destekleyen bir teknik olduğundan analitik takım tekniğine benzerdir. Kardaş ve Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında köşelenme tekniğinin öğrencilerin konuşma kaygısına yapmış olduğu olumlu etki, yapılan çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Karatay ve Demirel (2020) çalışmalarında münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygısına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 5 hafta süren araştırmada toplam 29 katılımcı yer almış ve çalışma sonunda hem nicel hem nitel veriler elde edilmiştir. Münazara tekniği, bir konu hakkındaki karşıt düşüncelerin gruplar halinde savunulması yönüyle analitik takım tekniğine benzerdir. Araştırma sonucunda, münazara etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda konuşma kaygısının azaldığı ve deneklerin özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Karatay ve Demirel'in (2020) çalışmalarında münazara etkinliklerinin konuşma kaygısına yapmış olduğu olumlu etki, yapılan çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Kardaş ve Tüzemen (2017) araştırmalarında akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Toplam 12 hafta süren araştırmanın çalışma grubu 47 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniği olan akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada “cinsiyet” değişkenine akademik çelişki tekniğinin istatistiksel bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik çelişki tekniği, öğrencileri belirli bir konu veya problem hakkında çelişkili bilgilerle karşılaştırarak onların analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdiğinden analitik takım tekniğine benzerdir. Kardaş ve Tüzemen'in (2017) araştırmalarında akademik çelişki tekniğinin konuşma kaygısına yapmış olduğu olumlu etki çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmada “cinsiyet” değişkenine akademik çelişki tekniğinin istatistiksel bir etkisinin olmadığı sonucu da yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Yaman ve Karaarslan (2012) çalışmalarında konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmaya 12 öğrenci katılmış ve uygulama 8 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin konuşma becerisine olumlu katkıda bulunmuştur. Beyin fırtınası tekniği, grup çalışmalarıyla kullanıldığı ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğinden analitik takım tekniğine benzerdir. Yaman ve Karaarslan'ın (2012) beyin fırtınası tekniğinin konuşma becerisine olumlu etki etmesi, yapılan araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Altunkaya (2018) çalışmasında etkinlik tabanlı sözlü anlatım dersinin öğretmen adaylarının konuşma özyeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veriler elde edilmiştir. 12 hafta süren çalışma, 80 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre etkinliklerin öğrencilerin özyeterliklerine olumlu yönde etki ettiği görülür. Çalışmada kullanılan etkinlikler, tartışma tekniğine dayanması ve işbirlikli öğrenmeyi desteklemesi bakımından analitik takım tekniğine benzerdir. Altunkaya'nın (2018) çalışmasında elde ettiği etkinlik tabanlı sözlü anlatım dersinin öğretmen adaylarının konuşma özyeterliklerini geliştirmede olumlu etki ettiği sonucu ile yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmemektedir.

Türkçe eğitiminde, öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar çerçevesinde yapılandırmacılığa uygun, öğrencileri ders sürecinde aktif kılan yöntem ve tekniklerin konuşma becerisinin gelişiminde, konuşma kaygısının azalmasında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçların, araştırmayı destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma becerisi ve kaygısının yanı sıra, alanyazında Türkçe eğitiminde konuşma özyeterliğine ilişkin de çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında Türkçe eğitiminde yapılan çeşitli araştırmaların konuşma özyeterliklerine etkileri incelendiğinde, öğrencilerde konuşma özyeterliklerine olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak analitik takım tekniğine uygun hazırlanan etkinlikler doğrultusunda yapılan çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma özyeterlik puanlarının son testte arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılık, istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde değildir ($F_{(1,52)}=12.676$; $p>0.05$). Etki büyüklüğü değerinin de “küçük etki” aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda çalışmanın bu alt probleminin doğrulanmadığı ve analitik takım tekniği kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma özyeterlik algısına yeterli düzeyde etki etmediği saptanmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, analitik takım tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Özellikle, bu teknik sayesinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve bunun sonucunda konuşma becerilerinin etkin bir şekilde geliştirildiği saptanmıştır. Bu bulgular, analitik takım tekniğinin öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine önemli

ölçüde katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Öte yandan yukarıda bahsi geçen çalışmalar da işbirlikli öğrenme teknikleri olmaları ve eleştirme, sorgulama, savunma, akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel işlemleri gerçekleştirmeleri bakımından analitik takım tekniğiyle benzerdir. Bu nedenle ilgili çalışmalar araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları, araştırmamızı destekler niteliktedir. Sonuç olarak, analitik takım tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Bu teknik, öğrencilerin kaygılarını geliştirerek daha özgüvenli ve etkili iletişim kurabilen bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Araştırma, bu tekniğin eğitim alanında daha yaygın bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkıda bulunacağını göstermektedir.

Analitik takım tekniğinin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin alanyazın tarandığında ortaokul kademesine yönelik konuşma eğitimi ve analitik takım tekniğinin birlikte ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu doğrultuda diğer araştırmalardan farklı olarak Türkçe eğitime bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu başlık altında sunulan öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik iki ayrı grupta incelenmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Analitik takım tekniğine yönelik hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucundan hareketle, Türkçe derslerinde analitik takım tekniği kullanılmalı, öğrenciler tekniğin aşamaları hakkında bilgilendirilmelidir.
- Çalışma sürecinde öğrencilerin birbirlerinden olumsuz etkilenme durumu gözlemlenmiş ve bu durumun öğrencilerin konuşma kaygı ve öz-yeterliklerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle uygulama sürecinde kaygı ve özyeterliğin olumsuz etkilenmesini önlemek adına uygulama kuralları sıklıkla hatırlatılmalı ve kural ihlali olmaması için öğretmen tarafından süreç takip edilmelidir.

- Analitik takım tekniğine yönelik hazırlanan etkinlikler için sınıfa getirilen materyallere öğrencilerin ilgi duyduğu ve dinleme/ izleme metinlerini dikkatle takip ettiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle derslerde konuşma etkinliklerine uygun öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri materyallere, görsellere ve özellikle videolara sıklıkla yer verilmelidir.
- Çalışmada kullanılacak okuma ve dinleme/izleme metinleri belirlenirken hedef davranışlara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, yaş düzeyine ve hazırbulunuşluğuna dikkat edilmelidir.
- Analitik takım tekniğine yönelik etkinlikler uygulanmadan önce gerçekleştirilen hazırlık çalışmaları öğrencilerin ön bilgi düzeyini artırıp çalışmanın daha verimli geçmesini sağladığından bu çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Analitik takım tekniği, öğrencilerin konuşma becerisine olumlu yönde etki ettiğinden bu tekniğin etkinlikler aracılığıyla diğer becerilerde de kullanımı sağlanmalıdır.
- Uygulama öncesinde öğretmenler tarafından konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler tespit edilmeli ve analitik takım tekniğine uygun roller verilirken bu öğrencilere daha küçük roller verilerek konuşma çalışmalarına alışmaları sağlanmalı, iş birliğiyle çözüm yolu geliştirilmelidir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda on hafta süren bu çalışmada öğrencilerin ön test ve son testte konuşma özyeterlik algısına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin özyeterlik algısını geliştirmek için daha uzun süreli çalışmalara ağırlık verilmeli, konuşma etkinlikleri farklı yöntem ve tekniklerle desteklenerek konuşma stratejilerinin uygulanması sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Analitik takım tekniği Türkçe eğitimi alanındaki araştırmalarda kullanılmamıştır. Bu nedenle tekniğin doğrudan temel dil becerilerine yönelik etkisini ölçen çalışmalar yapılmalı, uygulama sürecinde rubrikler kullanılmalı ya da eylem araştırması gibi sürece dönük yöntemler işe koşulmalıdır.

- Analitik takım tekniği kullanılarak yapılacak deneysel çalışmalar için geliştirilen etkinliklerin içeriği öğrencilerin ilgi, gereksinim ve bilişsel gelişimine uygun olmalıdır.
- Analitik takım tekniğinin konuşma özyeterliği üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Konuşma zyeterliği üzerine farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Analitik takım tekniği kullanılarak konuşma becerilerinin geliştirilmesine dair uygulamalara daha fazla ağırlık verilmeli; araştırmaların ortaokul, lise ve niversite gibi farklı yaş grupları üzerinde de gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Bu araştırma, bir eğitim ğretim dönemi ile sınırlandırılmıştır. Analitik takım tekniğinin kullanıldığı boylamsal bir araştırma tasarlanarak daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Alport, R. ve Haber, R. N. (1980). Anxiety in academica chievement situations. *Journal of Abnormaland Social Psychology*, 10, 207-215.
- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1345-1356.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aksoy, S. H., Arıcı, M. A. ve Murat, K. A. N. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Opus International Journal Of Society Researches*, 18(41), 3631-3653.
- Alpar, R. (2021). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2018). The impact of activity based oral expression course on speech self-efficacy of students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 137-150.
- Arıkan, E. N. Y. (2011). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim Okulu örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Amer, A. (2005). Pathways to higher education. <http://www.pathways.cu.edu.eg/> İndirilme Tarihi: 15.12.2023.
- Andrade, M. ve Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in japanese efl university classes: physical, emotional, expressive, and verbal reactions, *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Anderson, L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank K. A., Mayer, R. E. ve Pintrich, P. R. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, E. ve Kayman, F. (2021). Akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (54), 267-294.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Barkley, E. F. (2005). *Collaborative learning techniques*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Barkley, D.K. (2014). *Collaborative learning techniques: teknik-teknik pembelajaran kolaboratif*. Penerjemah Narulita Yusron. Bandung: Nusa Media.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191 215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaini”ng, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of public speaking- the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 107-117.
- Brookhart, S. M. (2010). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz* (Çev: E.C. Ataçay). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Brown, T. (2004). *Critical thinking and learning: an encyclopedia for parents and teachers*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev: İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak ne var*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter R. ve Nunan D. (2001). *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, K. P. ve Karraker, H. K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Çakır, N. (2013). Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Çakır, N. ve Senemoğlu, N. (2016). Yükseköğretimde analitik düşünme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1487-1502.
- Çelik, H., Gürpınar, C., Başer, N. ve Erdoğan, S. (2015). Öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişimi üzerine fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Platform*, 4(1), 396- 408.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, (28), 28-48.

- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 1(47), 103-124.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Descartes, R. (1701). *Opuscula posthuma, physica et mathematica*. Amsterdam: Apud Janssonio-Waesbergios, Boom et Goethals.
- Dewey, R. A. (2007). *Psychology: An introduction*. New York: Macmillan.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Duman, A. (1998). Neden Türkçe eğitimi. *Türk Dili*, (557), 413-415.
- Durukan, E. (2013) Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Ergenç, İclâl (2000). *Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Ferrand, L. (2001). *La production du langage*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Flannagan, J. S. (2007). A study of student achievement based on autonomous learning and self-efficacy. Unpublished Doctor of Education Dissertation. *Regent University, Graduate College, Arizona*.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty. <http://www.theschoolquarterly.com/>. İndirilme Tarihi: 10.04.2024.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Göğüş, B. (1970). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1970, 123-154.
- Gömlüksiz, M. ve Özyürek, D. (1994). Türk dili ve edebiyatı dersinde uygulanan kubaşık öğrenme yönteminin erişkiye, demokratik tutumlara ve benlik saygısına etkisi. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye, 28-30 Nisan.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 39-49.

- Gray, C. D. ve Kinnear, P. R. (2012). *IBM SPSS statistics 19 made simple*. East Sussex: Psychology Press.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 145-159.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Hartatik, S. (2013). The effectiveness of analytic teams technique to teach reading comprehension viewed from students. Master's Thesis. *Sebelas Maret University*, Surakarta.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal Of Language Education And Research*, 4(2), 75-85.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karabay, A. (2005). Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim besinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-646.
- Kardaş, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygılarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 541-556.
- Kardaş, M. N. ve Yıldırım, Ş. (2019). Köşelenme tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *The Journal Of Academic Social Science*, 31(31), 91-106.
- Karatay H. ve Demirel A. (2020). Münazara etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısına etkisi. İçinde İ. Kalenderoğlu ve P. K. Uysal (Edt.), *Türkçe eğitime adanmış bir ömür* (ss.374-387). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. ve Oğuzhan F. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kerlinger, F. N. (1986), *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 415-445.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press,

Mayer, R. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: Freeman.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

Mustopa, A. (2009). The effectiveness of Jigsaw to teach speaking viewed from students motivation: an experimental research at the first year students of smpn 02 tanjunganom, nganjuk, jawa timur in 2011-2012 academic year. Unpublished Master's. *Sebelas Maret University, Department of English Education*, Surakarta.

Oskay Ü. (2004). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.

Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi. *Çağdaş Eğitim*, (232), 34-35.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafkaz University*, 177-1.

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

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçetin, K. (2019). Akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanılabilirliği üzerine bir durum araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.

Özdemir, E. (2000). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.

Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971.

Özden, M. (2005). Fen bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Öztürk, B.K. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.

- Parmawati, A. (2018). Using analytic teams technique to improve students speaking skill. *Edulitics Journal*, 3(2), 21-25.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> İndirilme Tarihi:11.04.2024.
- Ratih, K. D. (2020). Teaching speaking using analytic team technique to tenth grade students of sman 1 porong. Unpublished Undergraduate Thesis. *Sekolah Tinggi Keguruan dan Ilmu Pendidikan Persatuan Guru Republik, Sidoarjo*.
- Reha, A. (2021). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teacher*, 27(7), 3-6.
- Rochmiyati, S. ve Rufaidah, D. (2017). Pengaruh teknik analitik ekipler terhadap kemampuan menganalisis film. *Wacana Akademika: Majalah Ilmiah Kependidikan*, 1(2), 143-150.
- Sağlam, Ö. (2010). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2011). Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Sarpkaya, P. ve Şekercioğlu S. (1997). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Manisa: Manisa Yayınları.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Scovel, T. (1991). *The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In language anxiety: from theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hal.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction. In Self-efficacy, adaptation, and adjustment*. Boston, MA: Springer.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiyeye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. *Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sevinç, M. ve Tok, E. (2010). Düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 875-891.
- Shields, C. (2012). *The Oxford Handbook of Aristotle*. USA: Oxford University Press.
- Sternberg R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for success fulin telligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2004). Success fulin telligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Taş, Y. (2006). Kaygı nedir. *Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi*. http://www.pdgm.bilkent.edu.tr/sinav_kaygisi.html İndirilme Tarihi: 10.03.2024.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Temizyürek, F., Erdem, G. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Tüzemen, T. ve Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, F. (2019). Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Vural, B. (2007). *Uygulama örnekleriyle doğru ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H., ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 545-563.

Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.

Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610.

Yılmaz, M. Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2024). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919-936.



EKLER

EK-1. Etik Kurulu İzni

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 19/09/2022
OTURUM NO : 08
TOPLANTI SAATİ : 12.30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Şahin AHMETOĞLU başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

- GÜNDEM** 12-İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'nun danışmanı olduğu Müge CEYLAN tarafından yürütülen "Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" konulu proje başvurusunun görüşülmesi,
- KARAR** 12- İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'nun danışmanı olduğu Müge CEYLAN tarafından yürütülen "Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" konulu proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Şahin AHMETOĞLU

EK-2. Ankara Valiliği Araştırma İzni

Kırıkkale Üniv. Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 17.02.2023-153865

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-70501536
Konu : Araştırma İzni

16.02.2023

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 23.01.2023 tarihli ve 146914 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Müge CEYLAN'ın "Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okul ve kurumlarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (4 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Kırıkkale Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alpandan Türkiye Cad. 4/A Yenimahalle
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon No : 0 (312) 306 89 30
E-Posta : mutistik06@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@trn01.kcp.tr
İnternet Adresi : ankara.meb.gov.tr
Faks :
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr/adresimiz> 7e9c-ca1a-3db6-b735-b491 koda ile doğrulanabilir.
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <http://dogrulama.kku.edu.tr/envision.sorgula/belgedogrulama.aspx?eD=BSU50VY0P0&eS=153865> adres

EK- 3. Konuşma Özyeterlik Ölçeği İzni

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Müge Ceylan

10 Ocak Sal 14:43

☆ ↶ ⋮

Sayın Sevil Hasırcı Aksoy,

Ben Müge Ceylan, Kırıkkale Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Prof. Dr. Deniz Melanloğlu, "Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" üzerine tez çalışması yapacağım. Sizin hazırlamış olduğunuz "Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği"ni bu araştırma kapsamında izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Sevil Aksoy

Alıcı: ben ▾

Merhaba Müge Hanım,

Elbette kullanabilirsiniz. Araştırmanızı merakla bekliyorum. Deniz Hocama selamlar.

10 Ocak Sal 18:03

☆ ↶ ⋮

EK- 4. Konuşma Kaygısı Ölçek İzni

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

Müge Ceylan

10 Ocak Sal 14:52

☆ ↶ ⋮

Sayın Sezgin Demir,

Ben Müge Ceylan, Kırıkkale Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam, Prof. Dr. Deniz Melanloğlu, "Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" üzerine tez çalışması yapacağım. Sizin hazırlamış olduğunuz "konuşma kaygısı ölçeği"ni bu araştırma kapsamında izin verirsiniz kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

sezgin demir

Alıcı: ben ▾

Müge Hanım merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçekle ilgili bilgileri öğrencim en kısa sürede size gönderecektir. Gecikme olursa lütfen benimle iletişime geçin. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Sezgin Demir

10 Ocak Sal 15:15

☆ ↶ ⋮

EK- 5. Konuşma Özyeterlik Ölçeği			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DUYUŞSAL	1.	Konuşurken heyecanımı kontrol altında tutabilirim.	5	4	3	2	1
	2.	Sesim titremeden konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	3.	Sözcük tekrarı yapmadan konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	4.	Konuşurken dikkatimi dağıtabilecek durumlarla baş edebilirim.	5	4	3	2	1
	5.	Dinleyicileri sıkmadan konuşmamı sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
	6.	Çevremdekilerin konuşmamı beğendiklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
	7.	Konuşma etkinliklerinde söz almaktan çekinmem.	5	4	3	2	1
	8.	Konuşma yaparken kendimi rahat hissedirim.	5	4	3	2	1
İÇERİK	9.	Sözcükleri anlamlarına uygun bir biçimde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
	10.	Konuşma amacıma uygun bir giriş yapabilirim.	5	4	3	2	1
	11.	Konuşmamı konu dışına çıkmadan sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
	12.	Konuşmamda birbiriyle tutarsız ifadelerden kaçınabilirim.	5	4	3	2	1
	13.	Konuşmamı belirli bir ana fikir/ ana duygu etrafında düzenleyebilirim.	5	4	3	2	1
	14.	Konuşmamı bir sonuca bağlayabilirim.	5	4	3	2	1
	15.	Konuşmamı yaparken dinleyicilerin çeşitli özelliklerini (yaşları, cinsiyetleri, dikkat durumları, konuya yönelik ön bilgileri vb.) göz önünde bulundurabilirim.	5	4	3	2	1
DİL ÖTESİ	16.	Konuşurken sözcükleri doğru bir biçimde seslendirebilirim.	5	4	3	2	1
	17.	Konuşmamda dikkat çekmek istediğim yerleri vurgulu söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
	18.	Konuşurken doğru yerlerde nefes alıp verebilirim.	5	4	3	2	1
	19.	Sesimin yüksekliğini konuşma ortamına göre ayarlayabilirim.	5	4	3	2	1
	20.	Jest (el ve kol hareketleri) ve mimiklerimi (yüz ifadesi) söylediklerimle uyum içinde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
	21.	Konuşmamı normal konuşma hızında (ne hızlı ne yavaş) sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
ETKİLENME	22.	Beğendiğim konuşmacılar gibi konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	23.	Başkalarının konuşmalarını gözlemleyerek nasıl konuşmam gerektiğini belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
	24.	Konuşmamla ilgili görüşlere göre konuşmamı düzenleyebilirim.	5	4	3	2	1

EK- 6. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.	5	4	3	2	1
2. Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.	5	4	3	2	1
3. Konuşmam eleştirilince gerilirim.	5	4	3	2	1
4. Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekle.	5	4	3	2	1
5. Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakmam.	5	4	3	2	1
6. Arkadaşlarımın benden daha iyi bir konuşma yaptıklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
7. Dinleyicilerin konuşmalarımı anlamayacaklarını düşünürüm.	5	4	3	2	1
8. Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
9. Konuşma anında hata yapmak utanç verir.	5	4	3	2	1
10. Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.	5	4	3	2	1
11. Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.	5	4	3	2	1
12. Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.	5	4	3	2	1
13. Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
14. Konuşma yaparken ellerim titrer.	5	4	3	2	1
15. Konuşma yaparken nefes alışverişim hızlanır.	5	4	3	2	1
16. Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.	5	4	3	2	1
17. Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.	5	4	3	2	1
18. Konuşmamdan sonra arkadaşlarımın benimle dalga geçeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
19. Konuşurken hata yapmaktan korkarım.	5	4	3	2	1
20. Konuşma gerçekleşirken dinleyenlerin bana güleceklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
21. Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.	5	4	3	2	1

EK-7. Öğrenci Tanıma Formu

Sevgili öğrenciler,

“Analitik Takım Tekniğinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi” konulu tez çalışması için sizlere birtakım sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi için aşağıdaki soruları doğru bir şekilde, boş bırakmadan işaretlemeniz istenmektedir. Burada vermiş olduğunuz bilgiler gizli tutulacaktır. Yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

1. Adınız- Soyadınız:

2. Yaşınız:

3. Cinsiyetiniz:

Kız () Erkek ()

4. Annenizin Eğitim Düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim (Lise) () Üniversite ()

5. Babanızın Eğitim Düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Ortaöğretim (Lise) () Üniversite ()

6. Ailenizdeki Kişi Sayısı:

7. Kaç Kardeşsiniz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5
ve üzeri ()

8. Evinizde kitaplık/ kütüphane var mı?

Var () Yok ()

9. Birinci dönem sonundaki Türkçe dersi karne notunuz:

10. En çok kiminle konuşmaktan hoşlanırsınız?

EK-8. Veli İzin Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi**” adıyla, 27.02.2023 / 02.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada öğrencilerin sosyal yaşamda en çok kullandığı becerilerden biri olan konuşma becerisinin, üst düzey düşünme becerisini harekete geçiren analitik takım tekniğiyle geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

**Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.**
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-9. Çalışmada Kullanılan Görsel/İşitsel Materyallerin Uzantıları

2. Hafta

<https://www.habervakti.com/2021de-sinema-ve-tiyatroya-ilgi-azaldi>

3. Hafta

https://www.youtube.com/watch?v=2T-A3s_DPO4

4. Hafta

<https://www.youtube.com/watch?v=M7F4EW2I3xs>

https://bilimcocuk.tubitak.gov.tr/system/files/34-39_insansi_robot_temmuz_2020.pdf

5. Hafta

<https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0zmir>

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Bursa>

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Konya>

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Zonguldak>

https://bilimcocuk.tubitak.gov.tr/system/files/21-25_gaziantep_eylul_2020.pdf

6. Hafta

<https://www.dailymotion.com/video/x51i42p>

7. Hafta

<https://www.youtube.com/watch?v=eoWiHRkZz24>

8. Hafta

<https://dogruhaber.com.tr/haber/758462-teknoloji-bagimliligi-arttikca-kitap-okuma-oranlari-dusuyor/>

9. Hafta

<https://www.youtube.com/watch?v=vXvnI5iF9Mw>

<https://www.trthaber.com/haber/saglik/teknolojinin-asiri-ve-yanlis-kullanimi-goz-sagligini-olumsuz-etkiliyor-461316.html>

EK-10. Ders Planı

Analitik Takım Tekniği 2. Hafta Ders Planı

Tema	Sanat
Süre	40 Dakika
Araç- Gereçler	Maske, akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Etkinlik öncesinde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluğunu ölçmek amacıyla sınıfa tiyatro maskelerini ve tiyatro görsellerini gösterir. Ardından öğrencilere sırayla aşağıdaki soruları yöneltir:

1. Elimdeki maskeler, hangi sanat dalının sembolüdür?
2. Tiyatro izlemeyi sever misiniz, neden?
3. En sevdiğiniz tiyatro oyunu nedir, neden?
4. En son hangi oyuna gittiniz? Oyunu beğenme/beğenmeme nedenleriniz?

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler. (Öğretmen, bu aşamada öğrencilere ders bitiminde tiyatroya dair farklı bakış açıları kazanacaklarını söyleyerek onları hedeften haberdar eder.)
- Öğretmen, “2021’de Tiyatroya İlgi Azaldı” başlıklı haber metnini öğrencilere okur. Ardından, öğrencilere dinledikleri/ okudukları metinle ilgili üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla kendi aralarında

tartışmalarını ve sonrasında sunum için hazırlanmalarını söyler. Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.

- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşmalarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder.
- Öğretmen tahtaya sıraları öğrencilerin birbirlerini görecekları şekilde yerleştirir. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



Analitik Takım Tekniği 3. Hafta Ders Planı

Tema	Doğa ve Evren
Süre	40 Dakika
Araç-Gereçler	Dünya maketi, top, akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Etkinlik öncesinde öğretmen, sınıfa dünya maketi ve kahverengi bir topla girer. Öğrencilere dünyayla ilgili düşüncelerini ve kahverengi topun neyi ifade ettiğine dair görüşlerini sorar. Tahminlerin ardından öğretmen, “İklim Değişikliği” adlı animasyon filmini sınıfa izletir.

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler. (Öğretmen, bu aşamada öğrencilere ders bitiminde iklim krizine dair farklı bakış açıları kazanacaklarını söyleyerek onları hedeften haberdar eder.)
- Ardından, öğrencilere dinledikleri/ okudukları metinle ilgili üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla kendi aralarında tartışmalarını ve sonrasında sunum için hazırlanmalarını söyler. Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.
- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden araştırma sonuçlarını paylaşmalarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.

Analitik Takım Tekniği 4. Hafta Ders Planı

Tema	Bilim ve Teknoloji
Süre	40 Dakika
Araç- gereçler	Akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Ders başlangıcında öğretmen, öğrencilere “*Taş Devri ve Teknoloji*” adlı kısa animasyonu izletir.

Ardından öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:

1. İzlediğiniz animasyonda hangi teknolojik aletler kullanılmıştır?
2. Sizce bu aletlerin insan hayatına faydaları nelerdir?
3. Sizce bu aletler bulunmamış olsaydı, dünya nasıl bir yer olurdu?
4. Siz bir mucit olsaydınız ne icat etmek isterdiniz, neden?

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler. Ardından, “İnsansı Robotlar” adlı metni okur.
- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmalarını için zaman tanır.

- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden araştırma sonuçlarını paylaşmalarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



Analitik Takım Tekniği 5. Hafta Ders Planı

Tema	Zaman ve Mekân
Süre	40 Dakika
Araç- gereçler	Akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için aşağıda yer alan şehirlerin görsellerini ve o şehirlere ait özet bilgileri okur.

İzmir, Türkiye'de Ege Bölgesi'nde yer alan şehir ve ülkenin 81 ilinden biridir. Ülkenin nüfus bakımından en kalabalık üçüncü şehridir. Ekonomik, tarihi ve sosyo-kültürel açıdan önde gelen şehirlerden biridir. Nüfusu 2021 itibarıyla 4.425.789 kişidir. Yüzölçümü olarak ülkenin yirmi üçüncü büyük ilidir. Etrafı Aydın, Balıkesir, Manisa illeri ve Ege Denizi ve Ege Adaları ile çevrilidir. İzmir, yatlar ve gemilerle çevrilmiş uzun ve dar bir körfezin başında yer almaktadır. İzmir Limanı, Türkiye'nin en büyük yedinci limanıdır. İzmir'in batısında denizi, plajları ve termal merkezleriyle Urla Yarımadası uzanır. İzmir Körfezi çevresinde bulunan şehir, her yıl İzmir Enternasyonal Fuarı'nı düzenleyen önemli bir fuar merkezi ve liman kentidir.

Bursa, Türkiye'nin bir ili ve en kalabalık dördüncü şehri. 2021 itibarıyla 3.147.818[2] nüfusa sahiptir. Kuzeyinde Marmara Denizi ve Yalova, kuzeydoğuda Kocaeli ve Sakarya, doğuda Bilecik, güneyde Kütahya ve batıda Balıkesir illeri ile çevrilidir. Ekonomik açıdan Türkiye'nin en gelişmiş kentlerinden biri olan Bursa doğal ve tarihsel zenginlikleriyle de önem taşır. Bursa'da en çok Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş dönemine ait tarihi eserlerin bulunmasının sebebi ise, Bursa'nın Osmanlı Devleti'nin ilk başkenti olmasıdır. Bursa alışveriş merkezleri, parkları, müzeleri ve çarşısıyla bölgede öne çıkar.

Konya, Türkiye'nin yüzölçümü bakımından en büyük ili ve en kalabalık altıncı şehridir. 31 ilçeden oluşur. Konya il nüfusu 2021 yılında 2.277.017ydi,[1] trafik plaka numarası 42'dir.[3] 1875'te kurulan Konya Belediyesi, 1987'de çıkarılan 3399 sayılı yasa gereğince "büyükşehir" statüsüne kavuşmuş olup 1989'dan beri belediye hizmetleri bu statüye göre yürütülmektedir. 2014'te 6360 sayılı kanun ile büyükşehir belediyesinin sınırları il mülki sınırları oldu.

Ekonomik açıdan Türkiye'nin gelişmiş kentlerinden biri olan Konya doğal ve tarihsel zenginlikleriyle de önem taşır. Dünyanın en eski yerleşimlerinden biri olan Çatalhöyük, 2012 yılında UNESCO Dünya Miras Listesi'ne alınmıştır. Şehir Anadolu Selçuklularının ve Karamanoğulları'nın başkentliğini yapmıştır. Türkiye'nin en önemli sanayi kentlerinden birisidir.

Zonguldak, Zonguldak ilinin merkez ilçesi ve aynı isme sahip şehri. Karadeniz kıyısında bulunan şehir, özellikle limanı ile Türkiye'nin Karadeniz ülkeleriyle arasındaki deniz ticaretinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca Türkiye'nin en zengin taşkömürü madenlerini barındırır.

Arkeolojik kanıtlara göre MÖ 2500'lere uzanan bir geçmişi bulunan bölgeye ilk yerleşenler Hattiler, daha sonra ise Hititler olmuştur. Yörenin ilk sakinleri Frig boylarından oluşan Bitinler, Mariandin ve Migdon adlı göç topluluklarıdır. MÖ 7. yüzyılda başlayan Batı Anadolu'dan Karadeniz'e Yunan kolonizasyonu sürecinde yörede de ticaret amaçlı limanlar

Ardından öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:

1. Bu şehirlerin içinden gördüklerinizle ilgili izlenimleriniz nelerdir?
2. Bu şehirlerden hangisine gitmek istersiniz, neden?
3. Yaşadığınız şehirle bu şehirler arasında benzerlikler nelerdir? Neden?
4. Yaşadığınız şehirle bu şehirler arasındaki farklılıklar nelerdir? Neden?
5. Türkiye'de en çok görmek istediğiniz şehirler hangileridir, neden?

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı* (*metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme*), *savunucu*, *eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler.
- Ardından, “*Gaziantep’e Hoş geldiniz*” adlı metni öğrencilere sesli olarak okutur.
- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmalarını için zaman tanır.
- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşmalarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar. Değerlendirmelerin ardından öğretmen, grup öğrencilerinden yaşadıkları şehri 3 kelimeyle özetlemelerini ister.

Analitik Takım Tekniği 6. Hafta Ders Planı

Tema	Çocuk Dünyası
Süre	40 Dakika
Araç- gereçler	Akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluğunu ölçmek amacıyla çeşitli oyunların yer aldığı görselleri öğrencilere gösterir.

Ardından öğrencilere aşağıdaki soruları yöneltir:

1. Görsellerde yer alan oyunları daha önce oynadınız mı? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
2. Bu oyunlardan en çok oynadıklarınız hangileridir, neden?
3. Bu oyunlar arasından oynamadıklarınız hangileridir, neden?
4. Son zamanlarda en çok oynadığınız oyunlar nelerdir? Neden?
5. Arkadaşlarınızla yüz yüze oynadığınız oyunlardan mı yoksa bilgisayar üzerinden oynadığınız oyunlardan mı daha çok keyif alıyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı* (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), *savunucu*, *eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler.

- Ardından, “Unutulan Sokak Oyunları” adlı belgeselin ilk 15 dakikasını öğrencilerine izletir.
- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler. Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.
- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşmalarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



Analitik Takım Tekniği 7. Hafta Ders Planı

Tema	Doğa ve Evren
Süre	40 Dakika
Araç- gereçler	Bardak, akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Ders başlangıcında öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek ve konuya dair ön bilgilerini kontrol etmek amacıyla bir bardak getirir. Bu bardağın içine su koyan öğretmen, bir süre sonra bu bardağın içine peçete, silgi tozu, uç gibi maddeler atarak suyu kirletir.

Ardından öğrencilere aşağıdaki soruları sorar:

1. Suyun insanlar için önemi nedir?
2. Suyun dünyamız için önemi nedir?
3. Bu kirli sudan içebilir miydiniz, neden?
4. Sizce dünyamızdaki suları neler kirletmektedir?
5. Dünyamızdaki suların kirlenmesi, geleceğimiz açısından tehlikeli midir?
Neden?

Uygulama Aşaması

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı* (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), *savunucu*, *eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler.
- Ardından, “Denizdeki Kirlilik” adlı videoyu öğrencilere izletir.

- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşımları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.
- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşımlarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



Analitik Takım Tekniği 8. Hafta Ders Planı

Tema	Okuma Kùltürü
Sùre	40 Dakika
Araç-gereçler	Kitap, akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Ders öncesinde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluğunu ölçmek amacıyla sınıfa bir çocuk kitabı getirir.

Ardından öğrencilere aşağıdaki soruları sorar:

1. Kitap okumayı seviyor musunuz? Neden?
2. Kitap okumanın hayatınıza kattıklarını paylaşır mısınız?
3. Bugüne dek okuduğunuz en etkileyici kitabın adı nedir?
4. Şu an hangi kitabı okuyorsunuz, neden?
5. Sizce kitap okumak neden gereklidir?

Uygulama Süreci

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici*, *bağlayıcı* (*metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme*), *savunucu*, *eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler.
- Ardından öğrencilere “Teknoloji Bağımlılığı Arttıkça Kitap Okuma Oranları Düşüyor” adlı haberi okur.
- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmaları için zaman tanır.

- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşımlarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



Analitik Takım Tekniği 9. Hafta Ders Planı

Tema	Bilim ve Teknoloji
Süre	40 Dakika
Araç-gereçler	Akıllı tahta
Teknikler	Analitik Takım Tekniği
Kazanımlar	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. T.6.2.3.Konuşma stratejilerini uygular.

Hazırlık Aşaması

Ders öncesinde öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek ve hazırbulunuşluğunu ölçmek amacıyla “İletişim ve Değişim” adlı animasyon videosunu izletir.

Ardından aşağıdaki soruları sorar:

1. Videoya göre geçmişten günümüze iletişimde hangi aletler kullanılmıştır?
2. Tarihsel süreçte icat edilen bu aletlerin hayata kattıkları nelerdir?
3. Sizce telefon icat edilmemiş olsaydı, günümüze nasıl iletişim kurardık?
4. Sizce bu aletlerin yaşamımıza olumsuz etkileri nelerdir? Neden?

Uygulama Süreci

- Öğretmen, sınıfı dört veya beş kişilik gruplara ayırır ve gruptaki öğrencilere *özetleyici, bağlayıcı (metni dünya bilgisiyle ilişkilendirme), savunucu, eleştirmen* gibi roller vererek metni kendi rollerine uygun olarak dinlemelerini söyler.
- Ardından öğrencilere “*Teknolojinin Aşırı ve Yanlış Kullanımı Göz Sağlığını Olumsuz Etkiliyor*” adlı haberi okur.
- Öğretmen, öğrencilerden dinledikleri metni üstlendikleri rollere uygun olarak grup arkadaşlarıyla tartışmalarını ve sunum için hazırlanmalarını söyler.
- Bu süreçte öğretmen gruplara bireysel bulgularını paylaşmaları ve analizlerini sözlü veya yazılı sunabilmeleri adına birlikte çalışmalarını için zaman tanır.

- Sonrasında öğretmen, öğrencilerden tartışma sonuçlarını paylaşımlarını ister ve öğrencileri tahtaya davet eder. Gruplar, rollerine göre sırayla konuşmalarını gerçekleştirir. Konuşma bitiminde gruplar, konuya dair değerlendirmelerini yapar.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Müge CEYLAN

Eğitim Durumu

Lise : Taç Koleji

Lisans : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yabancı Dil

İngilizce (Başlangıç)

Yayınlar (Diğer)

Hakemli Dergilerde Çıkan Makaleler

Kızılcakaya S., Ceylan, M., Tunay B. ve Omuk F. (2021). Suriyeli Çocukların Ebeveynlerinin Gözünden Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Edebiyat Bilimleri*, 1, 56-74.

Ceylan, M. (2022). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkokul A1 Seviyesi İçin Etkinlik Önerileri. *Edebiyat Bilimleri*, 3, 95-113.

Ceylan, M. ve Alamdar, S. G. (2024). Analitik Takım Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygısı ve Özyeterlik Algılarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 324-348.

Araştırma Alanı

Türkçe Eğitimi