



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN  
KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE  
İLGİLİ ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**SALİH KESİCİ**

**Denizli-2021**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN KULLANILAN  
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR  
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**SALİH KESİCİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Bayram Baş .....

Üye: Prof. Dr. Nurettin Öztürk.....

Üye: Doç. Dr. Ahmet Zeki Güven .....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun  
...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Salih Kesici

## TEŞEKKÜR

Çalıőmalarım sırasında bana her zaman destek olan, çalıőmalarımda yol gösteren danıőmanım Prof. Dr. Nurettin Öztürk'e, çalıőmamın her aşamasında kıymetli fikirlerini benden esirgemeyen hocalarıma, çalıőmamın uygulanmasında bana olanak sağlayan ve beni her zaman destekleyen aileme ve sevdiklerime sonsuz teşekkür ederim.

DENİZLİ, 2021

Salih Kesici

## ÖZET

### **Konuşma Becerisini Geliştirmek İçin Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme**

KESİCİ, Salih

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

Ağustos 2021, 114 sayfa

Bu araştırma, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliğine ilişkin bir görünüm sunmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılandırılan çalışmada 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 32 makale ve 24 tez olmak üzere toplam 56 çalışma analiz edilmiştir. Veri toplama aşamasında doküman analizi ve meta sentez yöntemleri kullanılmış ve bu doğrultuda Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Dergi Park, Ulakbim, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılması gerekli olan geçerlilik ve güvenirlik önemleri alınarak çalışma yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Türkiye’de konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konu alan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde en fazla çalışmanın 2018-2020 yılları arasında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında ise en fazla çalışma gerçekleştiren üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu saptanmıştır. İncelenen 56 çalışmanın 32 tanesini makale 17 tanesini yüksek lisans tezi 7 tanesini ise doktora tezi oluşturmuştur. İncelenen araştırmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğrenciler kullanılmıştır. En fazla araştırma gerçekleştirilen yöntem teknik yaratıcı drama olmuştur. Ele alınan çalışmaların büyük çoğunluğu öğretim yöntem ve tekniklerinin konuşma becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 29 tanesi nitel 27 tanesi ise karma model ile desenlemiştir. Araştırmalarda veri toplama aracı olarak en fazla tercih edilen veri toplama aracı görüşme formu olmuştur. Araştırmaların sonuçlarına ilişkin

bulgular incelendiğinde ise yapılan çalışmaların konuşma becerilerini geliştirme üzerine olumlu bulgulara ulaştığı gözlemlenmiştir. Araştırmacıların en fazla öneride buldukları konu ise konuşma becerisini geliştirmede yöntem/teknik kullanımının gerekli olduğudur.

Anahtar Sözcükler: Konuşma becerisi, Konuşma eğitimi, Yöntem ve Teknik

## **ABSTRACT**

### **A Review Of Studies On Teaching Methods And Techniques Used To Develop Speaking Skills**

KESİCİ, Salih

Master's Thesis, Department of Educational Sciences,

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

August 2021, 114 pages

This research aimed to present a view of the quality of methods and techniques for speaking skills, based on the findings of studies on teaching methods and techniques used to develop speaking skills. In the study, which was structured with the case study method, one of the qualitative research methods, a total of 56 studies, including 32 articles and 24 theses, published between 2010 and 2020 and selected by criterion sampling method, were analyzed. In the data collection phase, document analysis and meta-synthesis methods were used and in this direction, Google Scholar, YÖK National Thesis Center, Dergi Park, Ulakbim, Pamukkale University Library databases were used. The study was carried out by taking the importance of validity and reliability, which should be used in qualitative research. According to the results obtained from the research: When the distribution of the studies on teaching methods and techniques used to improve speaking skills in Turkey by years is examined, it was observed that the most studies were carried out between the years 2018-2020. When the distribution of the studies included in the research according to the universities is examined, it was determined that the university that carried out the most studies was Gazi University. Of the 56 studies examined, 32 were articles, 17 were master's thesis, and 7 were doctoral dissertations. In the studies examined, mostly students were used as the sample group. The method with the most research was technical creative drama. The majority of the studies discussed aimed to determine the effect of teaching methods and techniques on speaking skills. 29 of the studies examined within the scope of the research were designed with qualitative models and 27 of them were designed with mixed model. The most preferred data collection tool as a data collection tool in studies was the interview form. When the findings related to the results of the studies are examined, it has been observed



that the studies have reached positive findings on improving speaking skills. The issue that the researchers make the most suggestions is that the use of methods/techniques is necessary to improve speaking skills.

**Key Words:** Speaking skill, Speaking education, Method and Technique

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Tümcesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler .....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.5. Tanımlar .....	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Konuşma.....	9
2.1.2. Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri .....	11
2.1.2.1. Konuşmanın fiziksel temelleri. ....	12
2.1.2.2. Konuşmanın zihinsel temelleri.....	15
2.1.3. Konuşma Eğitimi.....	16
2.1.4. Yöntem ve Teknik Nedir? .....	21
2.1.5. Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Yöntem/Teknikler .....	24

2.1.5.1. Eleştirel konuşma .....	24
2.1.5.2. İkna etme .....	25
2.1.5.3. Katılımlı konuşma .....	25
2.1.5.4. Tartışma.....	26
2.1.5.5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma .....	27
2.1.5.6. Gdümlü konuşma .....	28
2.1.5.7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma .....	29
2.1.5.8. Serbest konuşma.....	29
2.1.5.9. Yaratıcı konuşma .....	30
2.1.5.10. Hafızada tutma tekniği .....	30
2.1.6. Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	31
2.1.6.1. Anlatım yöntemi.....	32
2.1.6.2. Soru cevap yöntemi.....	34
2.1.6.3. Örnek olay yöntemi.....	36
2.1.6.4. Gösterip yaptırma yöntemi.....	39
2.1.6.5. Sorun çözme yöntemi.....	41
2.1.6.6. Gezi-gözlem yöntemi .....	42
2.1.6.7. Proje yöntemi .....	44
2.1.6.8. Yaratıcı drama yöntemi.....	46
2.1.6.9. Rol oynama tekniği .....	48
2.1.6.10. Zıt panel tekniği .....	49
2.1.6.11. Akvaryum tekniği.....	51
2.1.6.12. Phillips 66 tekniği. ....	52
2.1.6.13. Beyin fırtınası tekniği.....	53
2.1.6.14. Altı şapkalı düşünme tekniği.....	55
2.1.6.15. Dedikodu tekniği .....	57
2.1.6.16. Konuşma halkası tekniği .....	58

2.1.6.17. Kartopu tekniği.....	60
2.1.6.18. Mikro öğretim tekniği .....	61
2.1.6.19. Mahkeme tekniği.....	63
2.1.6.20. Görüş geliştirme tekniği.....	64
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	67
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar .....	67
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	72
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....	74
3.1. Araştırma Deseni.....	74
3.2. Çalışma Grubu .....	74
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	75
3.4. Verilerin Toplanması .....	75
3.4.1. Araştırmaların Örnekleme Alınma Ölçütleri.....	76
3.5. Verilerin Analizi .....	77
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	82
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	83
4.1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	83
4.2. Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	84
4.3. Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular .....	85
4.4. Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımlarına İlişkin Bulgular.....	85
4.5. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Konu Dağılımlarına İlişkin Bulgular .....	87
4.6. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Amaçlarına İlişkin Dağılımlarına Yönelik Bulgular .....	88
4.7. Araştırmaların Modellerine Yönelik Dağılımlarına İlişkin Bulgular .....	90
4.8. Araştırmaların Veri Toplama Araçları Türlerine İlişkin Dağılımlarına Yönelik Bulgular .....	90

4.9. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçları Bakımından Dağılımlarına İlişkin Bulgular .....	92
4.10. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımlarına İlişkin Bulgular .....	93
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	97
5.2. Öneriler .....	103
KAYNAKÇA .....	104
ÖZGEÇMİŞ .....	114

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Örnekleme Alınan Çalışmalar</i> .....	77-81
Tablo 3.2. <i>Ortak Temalar</i> .....	81
Tablo 4.1. <i>Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları</i> .....	83
Tablo 4.2. <i>Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı</i> .....	84
Tablo 4.3. <i>Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı</i> .....	85
Tablo 4.4. <i>Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımları</i> .....	85-86
Tablo 4.5. <i>Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Konu Dağılımları</i> .....	87
Tablo 4.6. <i>Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Amaçlarına İlişkin Dağılımları</i> .....	88
Tablo 4.7. <i>Araştırmaların Modellerine Yönelik Dağılımları</i> .....	90
Tablo 4.8. <i>Araştırmaların Veri Toplama Araçları Türlerine İlişkin Dağılımları</i> .....	90-91
Tablo 4.9. <i>Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçları Bakımından Dağılımları</i> .....	92
Tablo 4.10. <i>Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımları</i> .....	93-95

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Konuşma sürecinin zihinsel ve fiziksel temelleri .....	12
<i>Şekil 2.2.</i> Konuşma sürecinin fiziksel temelleri.....	12
<i>Şekil 2.3.</i> Konuşma organları.....	14
<i>Şekil 2.4.</i> Konuşmanın zihinsel temelleri.....	15
<i>Şekil 2.5.</i> Konuşma eğitimi döngüsü .....	17
<i>Şekil 2.6.</i> Türkçe öğretim programlarında yer alan yöntem/teknikler .....	24
<i>Şekil 2.7.</i> Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler .....	32
<i>Şekil 3.1.</i> Araştırmada uygulanan işlem basamakları .....	76

## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

akt.: aktaran

ed.: editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

s.: sayfa

vd.: ve diğerleri

TDK: Türk Dil Kurumu



## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliğine ilişkin görünülerinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, problem tümcesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Temel dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olarak iki gruba ayrılır. Bu becerilerden anlama becerileri okuma ve dinlemeyi içinde barındırırken anlatma becerileri konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Anlama becerilerinden olan dinleme becerisi ile anlatma becerilerinden olan konuşma becerisi diğer dil becerilerinden daha önce edinilir (Doğan, 2009).

Konuşma, bireyin gündelik yaşamda duygu, düşünce, istek ve hayallerini, bilgi birikimini ve gözlemlerini karşısındaki kişiye aktarmada başvurduğu en etkili iletişim aracıdır (Temizyürek, 2007). Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle öğrenciler, Türkçenin estetik zevkine vararak kendileri doğru ve etkili ifade ederken günlük hayatta karşılaştıkları problemleri yorumlayıp değerlendirme konusunda da gelişim göstereceklerdir (MEB, 2006).

Türkçe Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanına yönelik olarak "konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" amaçlarına yönelik çeşitli kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2006, s.6). Söz edilen bu amaçlardan hareketle, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik planlanan süreçlerin verimliliğinin artırılması amaçlandığı ifade edilebilir.

Konuşma becerisi, diğer becerilerle kıyaslandığı zaman ihmal edilen ve üzerinde kısıtlı çalışmanın yapıldığı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Potur ve Yıldız, 2016). Bu duruma konuşma ve dinleme becerilerinin okul hayatına başlamadan önce belirli miktarda gelişmiş olmasının neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul hayatında öğrencilere daha çok okuma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler yaptırılmaktadır (Doğan, 2009). Oysa öğrencilerin okul hayatından önce kazanmış olduğu konuşma becerisi içinde bulunduğu toplumun ağız özelliklerini barındırmaktadır. Burada öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahalli özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onlar

üzerinde baskı kurmadan, onları bunaltmadan toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma düzeyine getirmeye çalışmaktır (Temizyürek, 2007).

Konuşma becerisi, öğrencilerin günlük yaşamlarında iş birliği yapmaları, iletişim kurmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmeleri açısından oldukça önemlidir (Temizyürek, 2007). Öğrencilerde bu edininin doğru ve etkili bir biçimde sağlanması için öğretmenin süreç içerisinde üstlenmesi gereken önemli bir görevi vardır. Öğretmen, kendi meslek alanıyla ilgili gelişmeleri yakından takip etmeli ve öğrenciyi öğretim sürecinde olabildiğince etkin kılacak öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşmalıdır. Yöntem kullanılmadan öğrencilere aktarılan bilgiler karışık ve öğrenciler tarafından anlamsız olmakta bu durum da öğretim etkinliklerinden elde edilen verimi önemli ölçüde düşürmektedir. Öte yandan öğretmenlerin hep aynı yöntemleri ya da belirledikleri tek bir yöntemi kullanması öğrencilerde bıkkınlık oluşturmakta derse karşı olan isteklerini düşürmektedir. Bu nedenle öğretmenler derste işleyecekleri konunun kapsamına göre farklı yöntemler seçerek öğrencilerin süreç içerisinde elde edecekleri bilgilerin kalıcılığını artmasına katkı sağlamalı, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmalıdır (Güneş, 2016).

Yöntem ve teknik seçiminde öğretmen gelişigüzel davranmamalı birtakım etkenleri göz önünde bulundurmalıdır. Küçükahmet (2006) bu etkenleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmenin yönetime olan yatkınlığı
2. Zaman ve fiziksel olanaklar
3. Maliyet
4. Öğrenci grubunun büyüklüğü
5. Konunun özelliği
6. Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmesi istenilen nitelikler (s.54).

Öğretmenler yöntem ve teknik seçiminde ilk olarak dersin amaçlarını gerçekleştirebilmeyi en yüksek düzeyde sağlayabilecek olan yöntem ve tekniği seçmesi gerekmektedir. Seçilen yöntem ve tekniklerin amacı gerçekleştirme düzeylerinin eşit olduğu durumlarda, öğretmenin yönetime yatkınlığı, maliyet, zaman ve fiziksel olanaklar gibi ikincil etkenler göz önünde bulundurulmalıdır (Good ve Brophy, 2003; akt. İlhan, 2006). Dersin amacına uygun olarak çeşitli konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılması konuşma becerisi geliştirme etkinliklerini daha ilgi çekici ve zevkli duruma getirecek, dersi sıradan olmaktan kurtaracaktır (Ceran, 2012). Bu noktada öğrencinin düzenlenecek etkinliklerin başrolünde olması gerekmektedir. Öğretmen etkinliği düzenlemeli ve yönetmeli ancak etkinlikler öğrenciler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Öğretmen, öğrencileri yazdırmalı,

okutmalı, konuşturmalı ve dinletmelidir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013). Mc Neil ve Wiles öğrenilenlerin akılda kalıcılığına ilişkin yapmış oldukları çalışmada;

- Anlatım yönteminin %5
- Okumanın %10
- İşitsel materyal kullanmanı %20
- Gösterme yönteminin %30
- Materyal kullanma ve kullanılan materyali yorumlamanın %50
- Tartışma yönteminin %70
- Yapararak yaşayarak öğrenmenin %75
- Öğrendiklerini kullanma ve başkalarına öğretmenin %90 oranda etkiye sahip olduğunu dile getirmişlerdir (Mc Neil ve Wiles, 1990, akt. Eren Yavuz, 2005).

Bu durum öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımının ulaşılmak istenen hedeflere ulaşmada ve bilginin kalıcılığının artmasında önemli bir etken olduğunu gösterir. Temel dil becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan bir öğretimde geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmak yerine öğretimin doğasına uygun olacak biçimde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalı yöntem tekniklerin ve öğretim anlayışlarının olanakları çerçevesinde bütünleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı odağa alınmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

MEB Türkçe Öğretim Programında konuşma becerisine yönelik olarak Türkçe öğretim sürecinde kullanılması planlanan konuşma tür, yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Programda konuşma yöntem ve teknikleri şöyle sıralanmıştır:

1. Eleştirel konuşma
2. İkna etme
3. Katılımlı konuşma
4. Tartışma
5. Kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma
6. Güdümlü konuşma
7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma
8. Serbest konuşma
9. Yaratıcı konuşma
10. Hafızada tutma (MEB, 2006).

Adı geçen yöntem ve tekniklerin yanında alanyazında konuşma eğitimine yönelik olarak çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülür. Aykaç ve Çetinkaya (2013) yaratıcı drama, doğaçlama, rol kartları ve drama gibi öğrencinin sürece etkin katılımını sağlayan teknikleri kullanmanın öğrencilerin konuşma yeteneğini arttırdığını bunun yanı sıra karşısındakini dinleme, farklı düşüncelere saygı duyma ve grupla çalışma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Türkel ise (2019, s.155-162) konuşma eğitimiyle ilgili olarak kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini şöyle sıralamıştır:

1. Tabu kartları
2. Altı şapkalı düşünme tekniği
3. Sıcak sandalye
4. Kulenga öykü yaratma tekniği
5. Akvaryum
6. Vızıltı
7. Top taşıma
8. Mahkeme
9. Philips 66
10. Birleştirme tekniği
11. Senaryo tekniği

Alanyazında ve programda belirtilen bu yöntem ve tekniklerin konuşma eğitimi sürecinde öğretmen aracılığıyla etkin bir biçimde işe koşulması gerekmektedir. Türkçe dersi beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve yeteneklerin geliştirilmesini temel alan bir ders alanıdır. Söz konusu olan bu becerilerin geliştirilmesi ise öğrencilerin aktif olarak sürece katıldığı bir öğretim anlayışıyla gerçekleştirilebilir. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve tekniklerin süreçte işe koşulmasıyla öğrencilerin karşılıklı olarak etkileşimde olmaları sağlanacak ve uygulama yapmalarına olanak sunan bir öğretim ortamı oluşturulmuş olacaktır (Arslan ve diğ., 2008).

Yöntem ve tekniklerin konuşma eğitimi sürecinde sağladıkları katkıya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı görünümünün ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Kuru (2017) yapmış olduğu çalışmada mikro öğretim tekniğinden yararlanarak sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin ne düzeyde gelişeceğini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda mikro öğretim tekniğinin hazırlıklı konuşma çalışmalarında katkı sağlamadığı ancak hazırlıksız konuşma çalışmalarında olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum yöntem ve tekniklerin uygun durumlarda

kullanılması gerektiği görüşünü doğrular niteliktedir. Yine benzer bir biçimde Sallabaş (2011) yaptığı çalışmada aktif öğretim yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye olan etkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemindeki öğrencilerle 12 haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda aktif öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin konuşma becerisi puanlarının geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum geleneksel öğretim yöntemleri yerine çağdaş öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006) görüşünü desteklemektedir.

Konuşma becerisinde yöntem ve teknik kullanımıyla ilgili olarak yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise benzer görünümler karşımıza çıkmaktadır. Batdı ve Batdı (2015) yapmış oldukları çalışmada yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya olan etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın akademik başarıya olumlu katkısı olduğu ayrıca çeşitli alanlara yönelik etkili olduğu gözlemlenmiştir. Yine benzer bir biçimde Iamsaard ve Kerdpol (2015) yaptıkları çalışmada drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerisine olan etkisini araştırmışlardır. Yedi haftalık uygulama sonucunda drama etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ayrıca drama etkinliklerine katılım gösteren öğrencilerin dramaya yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Ulaşılan bu iki görünüm Aykaç ve Çetinkaya'nın (2013) drama, rol kartları gibi öğrencinin öğrenim sürecine etkin katılımını sağlayan teknikleri kullanmanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği görüşünü destekler niteliktedir.

Konuşma becerisine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin eğilimlerine ilişkin bütüncül bir görünüm sunan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan yöntem ve tekniklerin uygulamalarına ilişkin gerek konuşma eğitimi ortamlarında gerekse ilgili ders kitaplarında yeterli bilginin verilmediği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının derslerinde kullanacakları öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi birikimlerini olumsuz olarak etkilemekte ve sürecin etkin bir biçimde yönlendirilmesine engel olmaktadır. Bu görüşe benzer bir biçimde Erden (2014) öğretim programında konuşma eğitimine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin yöntem ve tekniklere yönelik farkındalığının yetersiz olduğunu, genellikle soru cevap, beyin fırtınası, güdümlü konuşma gibi yöntem ve tekniklerden yararlandığını dile getirmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin teknikleri uygulama aşamasında birçok sorunla karşılaştıkları ve konuşma becerisine verilen önemin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sebeple konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin araştırıldığı çalışmaların gerekli olduğu gözlemlenmektedir.

Bu çalışmada konuşma becerisini gerçekleştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin alanyazındaki eğilimleri üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda çalışmanın konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin bütüncül görünümünü sunması konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.1.1. Problem Tümcesi**

Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliklerine ilişkin görünümüleri nelerdir?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırmaların örneklem grubu olarak dağılımı nasıldır?
5. Araştırmalarda kullanılan yöntem/tekniklerin dağılımı nasıldır?
6. Araştırmalarda kullanılan yöntem/tekniklerin amaçları nelerdir?
7. Araştırmaların modellerine göre dağılımları nelerdir?
8. Araştırmaların kullanılan veri toplama aracı türlerine göre dağılımları nelerdir?
9. Araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik sonuçları bakımından görünümüleri nasıldır?
10. Araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik önerileri bakımından görünümüleri nasıldır?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu edinen çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliklerine ilişkin görünümüleri ortaya koymak ve bütüncül olarak değerlendirmektir. Ayrıca çalışmaların görünümüne ilişkin elde edilen bulguları bütüncül bir biçimde sunarak sonraki çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Konuşma eğitimi, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bilgilerini ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar; böylece öğrenciler günlük yaşamlarının her alanında kendilerini daha doğru ve etkili bir biçimde dile getirebilme olanağı bulurlar. Konuşma eğitiminin öğretimi sürecinde niteliğini belirleyen en temel etmenlerden birisi kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Konuşma eğitime yönelik var olan yöntem ve tekniklerin öğretim sürecine olan katkısını konu alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde söz konusu yöntem ve tekniklerin konuşma eğitimi sürecindeki işlevlerine yönelik birçok görünüm sundukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın birinci önemi var olan bu sonuçları bir araya getirerek alanyazında bütüncül bir görünüm sunmasıdır. Ayrıca nitel yöntem yaklaşımıyla 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilen konuşma eğitimi yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların yıllarına, üniversitelerine, yayın türlerine, örneklem gruplarına, konu aldıkları yöntem ve tekniklerin dağılımlarına, amaçlarına, modellerine, veri toplama araçlarına, sonuçlarına ve önerilerine ilişkin kapsamlı bir görünüm sunarak konuyla ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara önemli bir katkı sunabilir. Öte yandan ilgili alanyazında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin eğilimiyle ilgili ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Türkiye’de gerçekleşmiş çalışmalarla sınırlıdır.
2. Bu araştırma nitel ya da karma desenli çalışmalar ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2010-2020 yılları arasında yapılmış çalışmalar ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmada kullanılan çalışmalar konuşma becerisine ilişkin kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konu edinmelidir.
5. Bu çalışmada kullanılan çalışmalar erişime açık olmalıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Konuşma:** “Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulmasıdır” (Güneş, 2014, s.3).

**Konuşma Eğitimi:** Öğrencilere duygu, düşünce ve isteklerini doğru, etkili ve dil kurallarına uygun bir biçimde anlatma becerisi kazandırmak için verilen eğitim (Aktaş ve Gündüz, 2015).

**Yöntem:** “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur” (Demirel, 2017, s.77).

**Teknik:** “Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi” (Demirel, 2017, s.103).



## İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve konusuna yönelik; konuşma, konuşmanın unsurları, konuşma eğitimi, yöntem ve teknik nedir, Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve teknikler, konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışmanın ilgili araştırmalar kısmında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili alanyazın özetlenmiştir.

#### 2.1.1. Konuşma

Konuşma, bireyin gündelik yaşamında iletişim kurmasını, edindiği bilgi ve birikimlerini aktarmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini dile getirmesini sağlayan en etkili iletişim araçlarında biridir. Anadili eğitiminde önemli bir yeri olan konuşma, yazmayla birlikte dilin üretici beceri alanını oluşturmaktadır (Temizkan, 2010). “Yapılan araştırmalar insanların gününün %50 ile %80’lik bir bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; geçen bu zamanın ise yaklaşık %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak, %9’unu ise yazarak geçirdiğini gözler önüne sermektedir” (Nalıncı, 2000, s.130). Bu yüzdelerden hareketle dinlemeden sonra en çok kullandığımız beceri olan konuşmanın ne kadar önemli olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Konuşma sürecinde dil, düşünce, duygu, beyin, ses ve konuşma organları görev almakta ve sırasıyla birtakım karmaşık faaliyetler yürütülmektedir. Bu parçalardan birinin eksik ya da yetersiz olması çeşitli konuşma kusurlarına sebep olmaktadır. Bu yüzden konuşma basit bir seslendirme faaliyeti olarak görülmemelidir. Konuşma, seslendirmenin dışında çeşitli zihinsel işlem ve aşamaları da kapsamaktadır (Güneş, 2020). Özellikle bireyin günlük yaşamda kullandığı iletişim becerilerinin gelişmesi üzerinde önemli bir etkisi olan konuşma, etkili ve doğru bir biçimde geliştirildiği zaman günlük yaşamında başarıyı belirleyen etmenlerden birisi olacaktır (Kurudayıoğlu, 2003). Etkili konuşmayı öğrenen birey, kendini toplum içinde daha rahat dile getirecek, daha rahat dile getirdiği durumlarda kendine olan özgüveni geliştirecek, bu durum bireyin yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyecektir.

Sözlü iletişim, bireyin yaşamında önemli bir yer tuttuğu kadar toplum içinde önemlidir. Toplumun her kesiminde kendini doğru aktaran ve karşısındaki kişiyi doğru anlayan bireylerin varlığı toplumda oluşacak olan iletişimsizlik sorunlarının önüne geçecek, bu durum toplumdaki huzur ve güven ortamının oluşmasına öncülük edecektir. Böylece

insanlar birbirlerini daha iyi anlayacak iletişim daha etkin bir biçimde gerçekleşmiş olacaktır. Bu özellikleriyle konuşma, bir milletin kültürünün aktarılmasında önemli bir basamak olduğu kadar toplumun sağlıklı iletişim kurmasını ve birlikteliğini sağlayan önemli bir temel olma özelliği taşımaktadır (Ayrancı, 2016).

Konuşma, eğitim hayatında da öğrenci için önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendini güzel ifade eden, duygu, düşünce ve hislerini zorlanmadan karşısındakine aktaran öğrenciler, diğer öğrencilerle daha rahat düşünce alışverişinde bulunabileceği gibi öğretmen tarafından da fark edilecektir. Bu sebeple etkili ve güzel konuşabilen bireyler bu özellikten yoksun olan bireylere göre eğitim hayatında daha başarılı olmaktadır (Eyüp, 2013). Ailesinde ve çevresinde yeterince konuşma olanağı bulamayan bireye eğer eğitim hayatında da bu olanak tanınmazsa okul yaşamından sonraki yaşamda konuşmaya dönük olarak bileceği tek şey düşüncelerini aktarmak için kullanacağı bir araç olduğu olacaktır. Oysa konuşma bundan çok fazlasıdır. Bu noktada biz eğitimcilere düşen görev, derslerimizde konuşma konusunda çekingen olan öğrencileri cesaretlendirerek onların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak, onların konuşmaya olan isteklerini yükseltmek, ayrıca derslerimizde onları iş birliğine yönlendirip birbirleriyle iletişim kurmak zorunda olacakları etkinliklerle sık sık karşı karşıya getirerek onların mevcut konuşma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamak olmalıdır. Bunu başarıyla derslerimize uyguladığımız durumda öğrencilerin konuşmaya ilişkin algılarının değişmesi ve konuşmaya karşı ilgi duymaları olasıdır.

Demirel (2003, s.90) konuşmayı önemli bir iletişim ve etkileşim aracı olduğunu vurgulayıp konuşmanın dört niteliği üzerinde durmuştur:

1. Fizik,
2. Fizyolojik,
3. Psikolojik,
4. Sosyolojik.

Taşer (2020) bu nitelikleri şu biçimde açıklamaktadır.

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ışık ve ses dalgalarının boşlukta belli bir hedefe doğru hareket etmesiyle gerçekleşen bir süreçtir.

2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: Akciğer, dil, beyin, ses telleri, burun, dudak, diş, damak, gırtlak, soluk borusu vb. gibi konuşmada görev alan tüm organların uyum ve sistemli çalışmasıyla gerçekleşen karmaşık bir süreçtir.

3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Konuşmanın, insan zihinde anlamlandırılabilmesi anlambilim yardımıyla gerçekleşen bir süreçtir. Anlambilim, bireylerin konuşmaya başladığı esnada, kendi dünya görüşleri üzerinden kendilerini ifade ettiklerini, düşüncelerini dile getirdiklerini söyler.

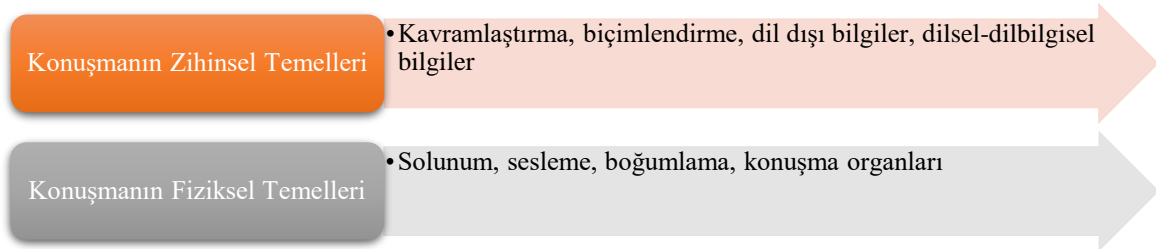
4. Konuşmanın toplumsal niteliği: İnsan, etrafındaki diğer insanlarla beraber hayat sürmeye başladığı andan beri kendi duygu ve düşüncelerini anlatma, öğrendiklerini ve bildiklerini karşısındakilere aktarma ihtiyacı duymuştur. Bu ihtiyaç iletişim zorunluluğunu meydana getirmiştir. Bu sebeple insan dili kullanarak iletişim kurmuş ve bunu toplumun bir iletişim aracı haline getirmiştir.

Konuşmanın gerçekleştirilebilmesi için bireyin ilk olarak fiziksel ve fizyolojik bakımdan sağlıklı olması gerekmektedir. Konuşmanın meydana gelmesine olanak sağlayan sinir sistemi, beyin, akciğer, ses telleri, dil, diş, dudak gibi organlarda var olan herhangi bir sorun bireyin konuşma faaliyetini gerçekleştirirken çeşitli aksaklıklarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Bu organlardaki herhangi bir rahatsızlık, konuşmacının hitabetinin etkili ve düzgün olmasını engelleyeceği gibi bireyin gerçekleştirdiği konuşmanın dinleyici tarafından eksik ya da kusurlu anlaşılmasına bu durumda konuşmanın içeriğinin dinleyici gözünde değerinin azalmasına neden olacaktır (Eyüp, 2013). Konuşmanın bu denli detaylı ve karmaşık bir yapısının bulunmasının önemli sebeplerinden biri, yalnız bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımını gerçekleştirmek için kullanılan bir iletişim aracı olmasından öte anlama, öğrenme, duygusal ve sosyal becerilerin insan hayatında gelişim göstermesinde de önemli bir yeri olmasıdır (Çiftçi, Batur ve Duru, 2017).

### **2.1.2. Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri**

Konuşma üretim süreci, zihinsel tasarım (kavramlaştırma) dilbilgisel düzenleme (biçimlendirme) ve fiziksel süreç (boğumlama) olmak üzere üç aşamada gerçekleşir (Levelt, 1999, akt. Bozkurt, 2019). Temelde bu üç aşamada gerçekleşen konuşma sürecinde kavramlaştırma ve biçimlendirme aşamaları çoğunlukla aynı anda işlediğinden öğretim sürecinde konuşmanın zihinsel yönü olarak birlikte incelenir (Bozkurt, 2019). Alanyazında konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar göze çarpmaktadır. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2017) yapmış oldukları sınıflandırmada konuşmanın fiziksel unsurları başlığı altında ses, solunum, soluk alma, soluk verme ve fiziksel organların eğitimi alt başlıklarına yer verirken zihinsel unsurları başlığı altında konuşma beyin ilişkisi, hafıza, hafızanın işleyişi ve bellek eğitimi başlıklarına yer vermişlerdir. Başka bir sınıflandırmada ise Topçuoğlu ve Özden (2019) konuşmanın unsurları başlığında konuşma

organları, nefes, ses ve seslendirme, ton, durak, ulama, vurgu ve seslendirme aşamalarına yer vermişlerdir. Gerçekleştirilen bu çalışmada Bozkurt'un (2019) ele aldığı sınıflandırma kullanılmıştır. İlgili sınıflandırma Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Konuşma sürecinin zihinsel ve fiziksel temelleri (Bozkurt, 2019).

### 2.1.2.1. Konuşmanın fiziksel temelleri.

Konuşmanın fiziksel temellerine ilişkin Bozkurt (2019) sırasıyla solunum, sesleme, boğumlama ve konuşma organları başlıklarına yer vermiştir. İlgili başlıklar Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Konuşma sürecinin fiziksel temelleri (Bozkurt 2019).

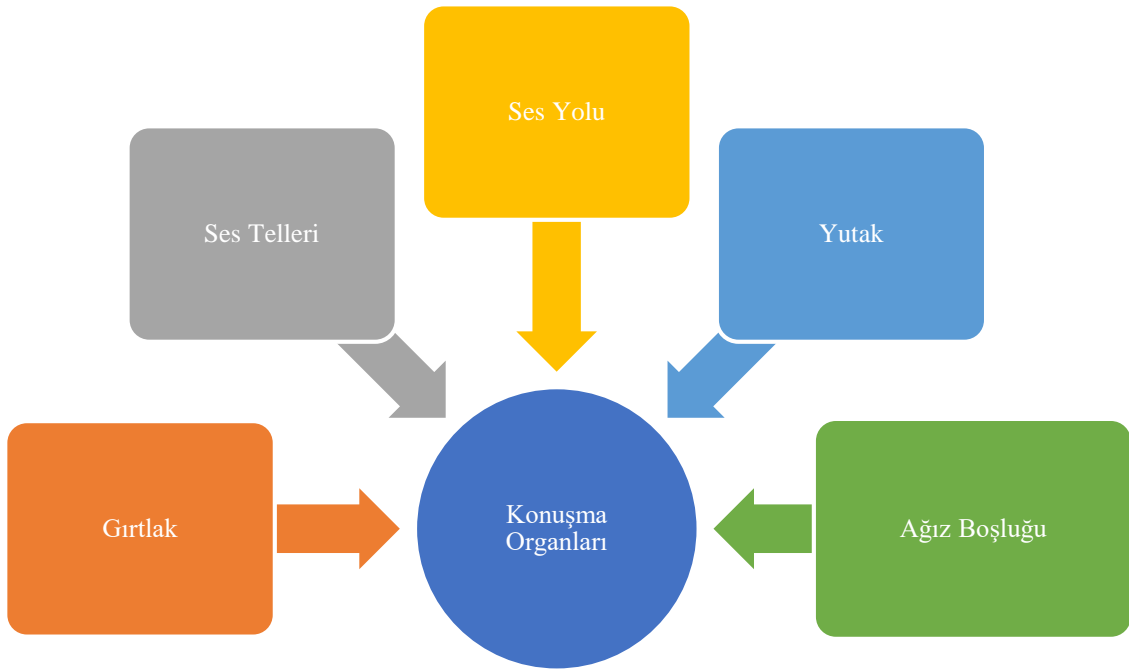
Konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi için enerji kaynağının olması gerekmektedir. Bu enerjinin sağlanmasından ise akciğerler sorumludur. Ciğerle giren hava kullanılarak konuşma gerçekleştirilir. Üst ve alt havayı içeren solunum dizgesi konuşmadaki fiziksel üretimin başlangıcını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2019). Burundan ya da ağızımızdan aldığımız nefes, boğaz, nefes borusu ve bronşlardan oluşan yolu geçerek ciğerlerimize kadar

ulaşır. Ciğerlerin kas yapısı yoktur. Ciğerler, çevrelerindeki kasları destek olarak kullanarak genişleyerek havayı içeri alır. Bu işlem soluk alma olarak adlandırılır. Konuşma açısından bakıldığında burundan soluk almak en doğru olanıdır. Konuşma esnasında burun yoluyla alınan nefes, konuşma açısından bir engel oluşturmaz, ayrıca karşıdaki kişi sizin nefes aldığınızı hissetmez. Konuşma esnasında alınan nefesin karşıdaki dinleyici aracılığıyla hissedilmemesi çok önemlidir. Böylelikle hem dinleyicinin dikkati dağılmamış olur hem de sesin kalitesinde bir bozulma olmaz (Temizyürek, vd., 2017). Soluk verme işlemi ise solunum faaliyetinin ikinci kısmını oluşturur. Solukla vücudumuza alınan oksijen ciğerlerimizde çeşitli işleme uğradıktan sonra karbondioksit dönuştürülür. Oluşturulan bu karbondioksit vücut için zararlı olduğundan dışarı atılması gerekmektedir. Bu dışarı atma işlemi soluk vererek gerçekleştirilir. Bu yönüyle ele aldığımızda soluk verme, insan vücudu açısından yaşamsal bir zorunluluk taşımaktadır. Solunumun ikinci parçasını oluşturan soluk verme eylemi, fiziksel olarak konuşma eyleminin de gerçekleşmesini sağlayan ana etken olarak kabul edilir (Temizyürek, vd., 2017).

Ciğerlerimizde bulunan hava, gırtlaktaki ses tellerinden geçerken oluşan titreşimle konuşma eyleminin gerçekleştirilmesi için bir ses kaynağı oluşturur (Ege, 2006). Bu duruma sesleme adı verilir ve gırtlak aracılığıyla gerçekleştirilir (Bozkurt, 2019). Ses, diyaframdan başlayarak akciğer, ses telleri ve ağız bölgesinde bulunan ses organlarının işleyişi yardımıyla oluşur (Temizyürek, vd., 2017). Hava yolu aracılığıyla gelen hava basıncı gırtlaktaki ses tellerinde titreşim oluşturur ve gelen hava ses biçimini alır. Yutak, burun boşlukları ve ağız titreşim bölgeleridir ve sesin güçlendirilmesinde rol üstlenirler. Boğumlama organları bu sesi işleyerek anlaşılabilir dil sesine yani sesbirime dönuştürürler (Bozkurt, 2019).

“Boğumlanma, en küçük anlam birimlerini çıkarırken ses yolunun herhangi bir yerindeki açılma, kapanma ve daralma eylemi olarak tanımlanabilir” (Taşer, 2020 s.127). Boğumlanma eylemi sırasında sese dönuştürülen hava, ses yolunu izleyerek ağız boşluğu ile burun geçidinin kesişim noktasına gelir. Burada küçük dil yer almaktadır. Küçük dil sesin istenilen biçimi alması için burun geçidini kapatır veya büyük dil ile birlikte ağız geçidini kapatarak burun geçidine yol verir. Ses burun geçidini izlerse geniş sesler üretilmiş olur; ağız boşluğunu izlerse dilin yayılması, kamburlaşması, damağa veya dişlere dokunup çekilmesi gibi biçimlenmelerle boğumlanır (Bozkurt, 2019).

Konuşma organları, büyük bir kısmı ağız boşluğunda bulunan boğumlama ve sesleme eylemlerinin oluşmasına katkı sağlayan organlardır (Bozkurt, 2019). Bu organlar: gırtlak, ses telleri, ses yolu, yutak, ağız boşluğu olarak sıralanmaktadır (Ergenç ve Uzun, 2020). Şekil 2.3.’te bu organlar gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Konuşma organları (Ergenç ve Uzun, 2020).

Seslerin oluşturulmasında ve şekillenmesinde önemli bir görev üstlenen gırtlak, soluk borusunun üst kısmında ses yolunun ise altında bulunur. Gırtlak yapısı, farklı türde sesleri meydana getirmek için gelen havanın değiştirilmesine olanak sağlar (Bozkurt, 2019). Gırtlığın içerisinde bulunan ses telleri ise gırtlığın işlevlerini kontrol eden kasların mevcut hareketlerine göre gerilim, yükseklik, uzunluk, esneklik, genişlik gibi birtakım fiziksel özellikler ortaya koyar. Seslerin meydana getirilmesi sırasında ses tellerinin birbirine çarparak titreşmesi, ötüm adı verilen özelliğin ortaya çıkmasına olanak tanır (Ergenç ve Uzun, 2020). Geniz ve ağız yolu gibi birimleri içeren ses yolu ses kalitesinin ve temel sıklık değerinin belirlenmesi açısından önemli bir görev üstlenmektedir (Ergenç ve Uzun, 2020).

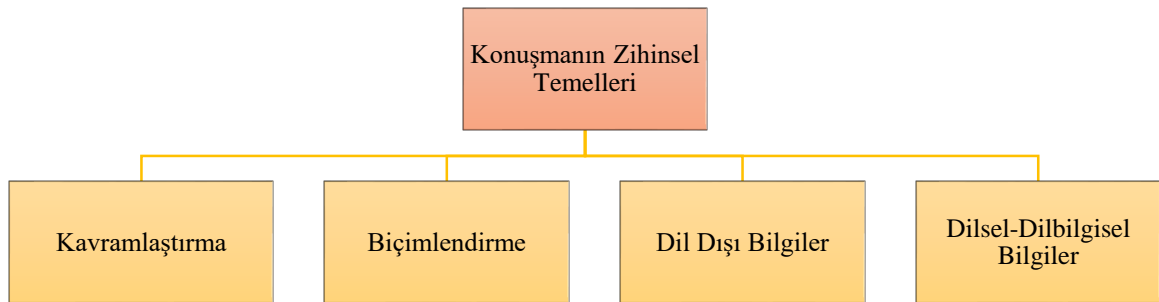
Yutak, konuşma seslerinin çıkarılmasında yararlanılan bir boşluktur. Ses yolunda bulunan yutağın en üst ucu burun, ortası ağız, altı da gırtlığa açılır. Gırtlak ve burun boşluğu arasında aracı görevini üstlenen yutak, genizsi ve genizsi olmayan seslerin oluşturulmasında yer alır (Levelt, 1993, akt. Bozkurt, 2019).

Gırtlak ve ses tellerinden sonra burun ve ağız boşluğu olmak üzere iki boşluk bulunmaktadır. Hava bu boşluklar aracılığıyla devam eder. Bu iki boşluğun konuşmayı etkileyen yönleri bulunmaktadır. Konuşmayı meydana getiren ünlü ve ünsüz seslerin oluşturulduğu bölge ağız boşluğudur (Temizyürek, vd., 2017). Dudak, damak, yanak, alt çene kemiği, alt ve üst dişler ve dilden oluşan ağız boşluğu, dişlerin sıralanışına göre iki kısma ayrılır (Ergenç ve Uzun, 2020). Ağız boşluğunun arka bölümünde kaslı ve geniş bir

doku olarak yer alan yumuşak damağın temel alt organı küçük dildir. Konuşma eylemi sırasında yumuşak damak, burun yutağının duvarına doğru yükseltildiğinde hava ağız yoluyla dışarı atılır. Bu işlem sırasında oluşan sesler ağız sesleri olarak tanımlanmaktadır. Damağın üst sıra dişlere kadar olan kısmı ise konuşma seslerinin oluşumunda önemli görev üstlenen sert damak olarak tanımlanmaktadır (Ergenç ve Uzun, 2020). Konuşma seslerinin oluşturulmasında önemli bir görev üstlenen dudaklar, ağız bölgesinin çevresindeki kaslar aracılığıyla yönetilir. Seslerin oluşumu sırasında çeşitli konumlara getirilen dudaklar düz, kapalı açık veya yuvarlak biçim alabilir (Ergenç ve Uzun, 2020). Dil konuşmada boğumlanmayı sağlayan birinci etkidir. Özellikle ünsüz seslerin meydana getirilmesinde dilin temas ettiği noktalar çok önemlidir. Dilin asıl temas etmesi gereken noktadan uzaklaşmasıyla konuşma ve telaffuzda çeşitli kusurlar meydana gelmektedir. Çene, açılma ve kapanma hareketi yaparak seslerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar. Dişler ise konuşma sırasında sese renk katması açısından önemlidir. Ses olarak dişlere kadar ulaşan hava dişlerde son şeklini alır. (Temizyürek, vd., 2017).

### 2.1.2.2. Konuşmanın zihinsel temelleri.

Konuşmanın zihinsel temellerine ilişkin Bozkurt (2019) sırasıyla kavramlaştırma, biçimlendirme, dil dışı bilgiler ve dilsel-dilbilgisel bilgiler aşamalarına yer vermiştir. İlgili aşamalar Şekil 2.4.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.4. Konuşmanın zihinsel temelleri (Bozkurt, 2019).

Konuşma eylemine ilk olarak zihinde oluşturulmuş bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanır. Bu eylem sırasında konuşmanın yöntemi, amacı, konusu ve sınırlılıkları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak olan bilgiler belirlenmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme aşamalarından geçirilir. Bu eylemler sonucunda düzenlenen bilgiler sırasıyla cümleye, kelimeye, heceye ve sese dökülerek aktarılmaktadır (Güneş, 2014).

Kavramlaştırma ve tasarlama aşaması, konunun belirlenmesini ve ilgili önermesel ve anlamsal bilginin kullanılabilir duruma getirilmesini içerir. Konuşucunun dinleyiciye aktarmak istediği belirli bir iletişimsel isteği varsa kendi dünya bilgisinin dışında karşısındaki dinleyicinin dünya bilgisini de göz önünde bulundurarak konuşmasını tasarlamalıdır. Bu kapsamda kavramlaştırma aşamasında konuşacak olan kişi ne söyleyeceğine ve nasıl söyleyeceğine ilişkin kararlar alır (Bozkurt, 2019).

Biçimlendirme süreci, işleme ve sözcüksel erişim aracılığıyla yönlendirilir. Dilbilgisel ve sesbilimsel kodlamaya sözcüksel erişim aracılık eder. Konuşmaya dönüştürülmemiş olan ön ileti, sözcüksel öğeleri eyleme geçirir. Sözdizimsel, sesbilimsel ve biçimbilimsel özellikleri aktifleştirilmiş bir sözcüksel öge, sırayla, bir sözce üretilmesinin temelinde bulunan dilbilgisel, sesbilimsel ve biçimbilimsel kodlama eylemlerini tetikler (Levelt, 1993, akt. Bozkurt, 2019).

Konuşma eylemini gerçekleştirecek olan birey konuşmanın üretimi sırasında zihinsel ve fiziksel birtakım bilgilere gereksinim duyar. Dil bilgisi, konuşucunun zihinsel sözlükçesinde sakladığı ve dile ilişkin sözcüksel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve sesbilimsel bileşenlerden oluşan bilgilerin tamamını kapsamaktadır. Konuşucunun sahip olduğu bu bilgiler biçimlendirme aşamasında işe koşulur. Dil dışı bilgiler ise özellikle kavramlaştırma aşamasında konuşucunun konuyu seçtiği ve alıcıyla paylaştığı dünya bilgisini denetlediği süreçte işe koşulur (Bozkurt, 2019).

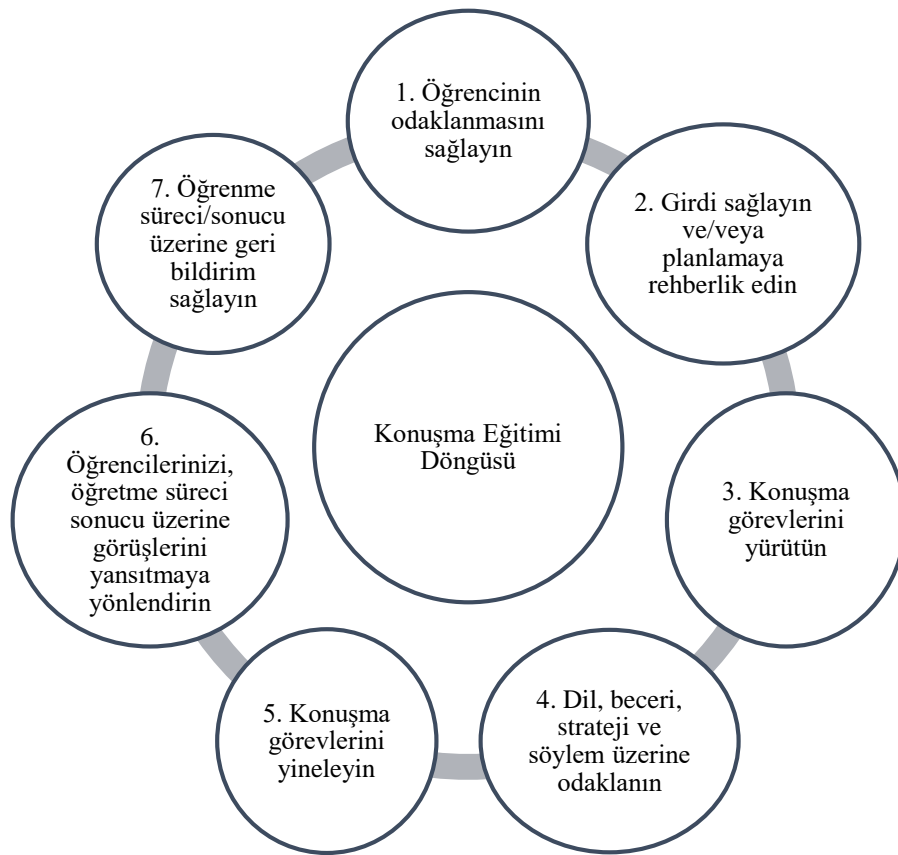
### **2.1.3. Konuşma Eğitimi**

İletişim süreci içerisinde bulunan bir birey başkalarının sözlerini ve yorumlarını dikkate alarak kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini anlatma ihtiyacı hisseder. Bu gereksinimden dolayı sözlü iletişim ve sözlü iletişimin bir bileşeni olan konuşma becerisi karşımıza çıkar (Erdem ve Erdem, 2015). Konuşma, yalnızca bireyler arasında düşünce ve duyguların dile getirildiği etkileşime dayalı bir eylem olarak görülmemelidir. Konuşma eylemi ayrıca anlama, öğrenme, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için kullanılan önemli bir dil becerisidir. Öğrenciler konuşarak çeşitli bilgiler edinmekte bu esnada hem zihinsel hem de konuşma becerileri gelişim göstermektedir. (Güneş, 2014). Konuşma eğitimiyle ulaşılmak istenen amaç bireylerin etkili bir biçimde konuşabilmelerinin yanında konuşmanın zihinsel yönünü oluşturan süreçlerin de işlevsel olmasını sağlamaktır (Yıldız, 2014).



Sever'e (2015) göre çocuklar, eğitim hayatlarının başlangıcına kadar çevresinin de etkisiyle belirli konuşma alışkanlıklarına sahip olarak okula gelirler. Bu alışkanlıklar genellikle ailenin gelenek, görenek ve davranış sınırı içinde gelişim gösterir. Ancak bu noktada öğretmenlere düşen görev çocukların konuşmalarını gelişigüzel olmaktan kurtarıp onlara doğru ve etkili konuşmanın kural ve yöntemlerini kazandırmak olmalıdır.

Konuşma becerisinin öğrencilere kazandırılması süreci yazma becerisinde olduğu gibi çeşitli birtakım kuralları ezberlemeye dayanan bir yöntem ile sağlanamaz. Bireyin konuşma becerisini edinebilmesi için bol bol uygulama yapması, konuşma becerisini konusunda iyi olan konuşmacıları dinleyerek ya da izleyerek onları model alması ve bu gözlemlerini günlük hayatta işe koşması gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Bütün bunlar dikkate alındığında konuşma eğitiminin en verimli edinim alanı sınıf ortamı olacaktır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Bu noktada konuşma eğitimi döngüsünden söz etmekte yarar vardır. "Konuşma eğitimi döngüsü, öğrencinin konuşma becerisi bağlamında dilsel, iletişimsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş bir planlama sürecidir" (Hasırcı, 2019, s.213). Öğrenciyi temel alan ve yedi aşamadan oluşan bu süreç görev, amaç, süreç ve sonuç odaklıdır (Hasırcı, 2019). Konuşma eğitimi döngüsünün aşamaları Şekil 2.5.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Konuşma eğitimi döngüsü (Goh ve Burns, 2012 akt. Hasırcı, 2019).

Birinci aşamada öğrencilerin konuşma eylemine odaklanması ve bunun sağlanması içinde üstbilişsel farkındalık kazanmaları amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciye üstbilişsel bilginin en az bir türü ile ilgili bilgi verilir: kişisel bilgi, görev bilgisi ve stratejik bilgi (Goh ve Burns, 2012 akt. Hasırcı, 2019). Bu aşamada gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrencilerin düşünceleri ayrıca bu etkinliklerde nelere gereksinim duydukları ve ne çeşit beklentileri olduğuna ilişkin bir tahminde bulunmalarının sağlanması gerekir. Konuşma görevine ilişkin öğrenciyi düşündürmek ve kendilerini bu göreve ne derece hazır hissettiklerine ilişkin yoklama yapmak bu aşamanın başlıca uygulamaları arasındadır (Hasırcı, 2019).

İkinci aşama öğrenciye girdi sağlamayı ve plan yapmasına rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada ilgili aşamanın iki yönü bulunmaktadır:

- Konuşma görevine yönelik öğrenciye dilin kullanımını ve içeriği destekleyen ön bilginin verilmesi.
- Neyi, nasıl dile getireceğine ilişkin planlama olanağının sunulması (Hasırcı, 2019).

Üçüncü aşamada öğrencilere biçimsel doğruluktan çok akıcılık noktasına odaklanacakları bir iletişimsel sorumluluk vermek amaçlanmaktadır. Verilecek olan bu görevin;

1. Akran veya küme etkileşimini sağlayacak,
2. Konuşma isteği uyandıracak,
3. Bir iletişimsel gereksinimi yansıtacak,
4. Konuşmaya güdüleyecek özellikte olması gerekir (Goh ve Burns, 2012 akt. Hasırcı, 2019).

Dördüncü aşamada öğrenciler, görev için gerekli olan göstergeler ışığında başarımlarını inceler; böylelikle öğrencilerin görevin nasıl yerine getirileceğini ve çeşitli özelliklerini gözden geçirmeleri sağlanır. Bu doğrultuda öğrencilerin birtakım amaçları gerçekleştirilmesi istenir:

1. Konuşma ihtiyaçlarına uygun sözcük dağarcığı ve dilsel yapıları kazanmak.
2. Belli bir toplumsal yapı ve bağlam için gereksinim duyulan dilsel düzenlemeleri anlamak.
3. Konuşma becerisi için gerekli olan temel ilkeleri öğrenmek.
4. Ortama ve bağlama uygun sözlü iletişim stratejilerini kullanmak (Hasırcı, 2019).

Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için verilen görev doğrultusunda öğrencinin bir arkadaşıyla grup oluşturup konuşmalarının metnini oluşturmaları, sonrasında dereceli

puanlama anahtarından yararlanarak görevin hangi aşamasını yapılandırıp yapılandırmadıklarını denetlemeleri istenir. Göreve ilişkin örneklere bakarak öğrenciler, görevin çeşitli özelliklerini çözümlemiş olurlar (Hasırcı, 2019).

Beşinci aşama üçüncü aşamada öğrencilere verilen görevin tekrarlanmasını içerir. Bu aşamanın üçüncü aşamadan ayrılan yanı ise öğrencilere yeniden uygulama ve dilsel öğelerin anlamsal işlevlerini detaylandırma olanağı sunmasıdır (Goh ve Burns, 2012, akt. Hasırcı, 2019). Bu aşamada öğrencilerin kendilerine şu soruları sorması sağlanabilir (Hasırcı, 2019):

1. Konuşma etkinliğini başka arkadaşıyla tekrardan uyguladığımda neler hissettim?
2. Yaptığım iki uygulama arasında ne gibi ayrımlar var?
3. İki uygulama arasında doğru ve akıcı konuşma, içeriği düzenleme açısından kendimi ne şekilde değerlendiriyorum?

Altıncı aşama öğrencilerin öğrenme yaşantıları üzerine yansımalarını içermektedir. Önceki aşamalarda öğrendiklerine ilişkin izleme ve değerlendirmeler yoluyla öğrenciye öz düzenleme olanağı sunar. Bu aşama bireysel çabadan daha çok grup içindeki öğrenmelerine ilişkin düşünceleri, akran iletişiminin veya öğretmen yönlendirmesinin sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir. Böyle bir uygulama öğrencilerde, özellikle kaygılı ve gergin olanlarda duygusal bir rahatlama sağlar. Böylelikle öğrencilere yalnız olmadıklarına ilişkin bir düşünce oluşturulmuş olur (Goh ve Burns, 2012, akt. Hasırcı, 2019)

Yedinci aşama öğretmenin ana noktalar çerçevesinde öğrencilerin edindikleri başarımlara ilişkin genel ve özel bağlamda geribildirim vermesini içerir. Kalabalık sınıflarda her bir öğrenciye yönelik olarak bunu gerçekleştirmek güçleşebilir. Bu yüzden altıncı aşamada öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin oluşturmuş oldukları kayıtlardan yararlanarak öğretmenin ihtiyaçlar doğrultusunda geribildirim sunması anlamlı olacaktır (Goh ve Burns, 2012, akt. Hasırcı, 2019). Konuşma eğitimi döngüsünün süreçte işe koşulmasıyla öğretim süreci planlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmiş olacak bu durum konuşma eğitiminin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim ortamlarında duygu, istek ve düşüncelerin doğru ve etkili bir biçimde öğrencilere kazandırılabilmesi için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması, kullanılan etkinliklerin gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin görüşlerini, duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirebilecekleri konuşma ortamlarının oluşturulması gerekir (Çalhan, 2012). Herhangi bir öğretim yöntem ve tekniğine başvurmadan oluşturulacak olan öğretim ortamı istenen amaçlara ulaşılmamasının temel nedenlerinden birisi olacaktır. Bireyin çevrenin etkisiyle kazandığı ilgi, tutum, öğrenme stili gibi

değişkenler öğretim ortamının önemli değişkenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu değişkenler göz önünde bulundurularak, öğrenme sürecine ışık tutan, bireyin beklenen amaçlara ulaşmasına katkı sağlayacak yöntem ve teknikler öğrenme başlamadan önce öğretmen aracılığıyla tasarlanmalıdır (Erden, 2014). Öğretmen bu süreçte yöntem ve teknik seçerken bir yandan etkilenecek olduğu etkenleri diğer yandan da seçtiği yöntemi en iyi biçimde uygulamaya koyabilmesi için dikkat etmesi gereken kısımları bilerek çeşitli yöntem ve tekniklerle dersini işlemeye özen göstermelidir (Küçükahmet, 2006).

Eğitim ortamındaki yaşanan değişimler yöntem ve tekniklere olan bakışı değiştirmiştir. Yaşanan bu değişim öğretim sürecinde öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin yerine öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin sürece koşulmasının gerekli olduğu düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple programda yer alan yöntem ve teknikler bilinen yöntemlerden farklı olarak, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine göre biçimlendirilebilen öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımını gerekli kılan, bireyin kendi öğrenmesinde sorumluluğunun olduğu, çoklu iletişim olanağı sunan, sınıf düzenlemelerine gereksinim duyulan iş birlikli öğretim yöntem ve teknikleridir (Erden, 2014). Programda konuşma becerisine yönelik olarak eleştirel konuşma, ikna etme, katılımlı konuşma, tartışma, kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma (MEB, 2006) gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılabileceği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra alanyazında konuşma becerisine yönelik olarak uygulanabilecek çeşitli öneriler sunulmuştur.

Sever'e (2015) göre konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretim sürecinde yapılabilecek çeşitli çalışmalar vardır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Tanışma, kutlama, özür dileme, gibi farklı yaşam durumlarının oyunlaştırılması,
- Masal, fıkra, öykü ve hikâyelerin konuşma ilke ve kurallarına uygun bir biçimde anlatılması,
- Gezi ve gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin konuşma ilkelerine uygun olarak dile getirilmesi,
- Düzeyine uygun olarak seçilip izletilen bir filmin, kendi cümleleriyle konuşma ilke ve kurallarına uygun bir biçimde anlatılması,
- Belirlenen güncel bir sorunun kurallara uygun olarak sınıf ortamında tartışılması.

Yukarıda bahsedilen bu konuşma etkinlikleri öğrencinin bilgiye ulaşmasına, ulaştığı bilgiyi mantıklı bir biçimde düzenlemesine, süreç içerisinde diğer öğrencilerle işbirliği yaparak sosyalleşmesine, kendini rahat bir biçimde dile getirmesine, hem kendi hem de arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmesine fırsat verecek bir biçimde düzenlenmelidir. (Temizkan, 2010). Bu durum öğrencinin sosyalleşmesine ve süreç içerisinde aktif olarak katılmasına katkı sağlayacağı gibi kendine olan özgüvenine de önemli bir katkı sağlayacaktır. Özetle adı geçen bütün bu etkenler konuşma eğitiminin öğretim sürecinde sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi için gereklidir. Bu etkenlerin konuşma eğitiminde işe koşulması sırasında çıkabilecek herhangi bir sorun konuşma eğitiminin öğretimini etkileyecektir. Bu yüzden diğer tüm becerilerde olduğu gibi konuşma eğitiminin planlı, programlı ve çağdaş yaklaşıma uygun olması gerekmektedir. Bu özelliklerin sağlanması durumunda konuşma eğitiminin bireye yaşamı boyunca büyük katkı sağlayacağını söylemek kaçınılmazdır.

#### **2.1.4. Yöntem ve Teknik Nedir?**

Eğitim-öğretim sürecinde aktif bir görev üstlenen öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir öğretim gerçekleştirme etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması konusunda önemlidir. Bu yüzden öğretmenin dersin konusuna, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve dersin kazanımlarına uygun olacak biçimde hangi öğretim yöntem ve tekniğinden yararlanacağını bilmesi gerekir (Cengizhan, 2019). Yöntem ve teknik kavramının ilgili alanyazında çoğunlukla birbirinin yerine kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu konuda araştırma yapan eğitim bilimciler yöntemlerin stratejinin alt başlığında yer aldığını tekniklerin ise küçük uygulama türleri olduğu söylemişlerdir (Gözütok, 2020).

Yöntem alanyazında “Hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol” (Demirel, 2017, s.77) teknik ise “bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan etkinliklerin bütünü” olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2017, s.103). Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasında öğretmenin yöntem ve teknik konusundaki bilgisi oldukça önemlidir. Uygulamalarda çeşitli yöntem ve tekniklere yer vermek, öğretimi zenginleştirerek dersten alınan verimin artmasına katkı sağlayacaktır (Göçer, 2019).

Gözütok (2020) öğretmenlerin yöntem ve teknik konusunda yetkin olma gerekliliklerinin sebeplerini şöyle sıralamıştır:

- Tüm öğrencilerin aynı yöntemle öğrenmesi olası olamaz.
- Kullanılan her yöntem öğrencinin aynı düzeyde ilgisini çekemez.

- Tek yöntem, bütün konuların öğretiminde uygun değildir.
- Her öğretmen bütün yöntemlere aynı oranda yatkın değildir.
- Yöntemlerden bazılarının uygulanması için özel fiziksel koşullar gereklidir.
- Yöntemlerden bazıları ekonomik olarak uygun değildir.

Adı geçen bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin öğretim sürecinde olabildiğince çeşitli yöntem ve tekniklere ilişkin yetkinliğinin olması gerekmektedir. Böylelikle öğretmen süreci daha etkili bir biçimde yönlendirebilecek belirlenen kazanımlara ulaşma konusunda karşılaşılabileceği sorunları daha etkin bir biçimde çözebilecektir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde yaygın olarak kullandıkları yöntemler soru cevap ve anlatım olarak göze çarpmaktadır (Gözütok, 2020). Geleneksel öğretim yöntemlerinin süreç içerisinde sıklıkla kullanılması öğrencinin çabuk sıkılmasına ve derse olan ilgisini kaybetmesine neden olmaktadır. Bu yüzden öğretim sürecinde olabildiğince öğrencinin süreç içerisinde aktif olduğu çağdaş öğretim yöntemlerinden yararlanmak gerekir.

Alanyazında yöntem ve tekniklere ilişkin çeşitli sıralamalar söz konusudur. Sarıtaş (2019) öğretim sürecinde kullanılacak yöntemleri şöyle sırlamıştır:

- Anlatım yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Gösterip yaptırma yöntemi
- Örnek olay yöntemi
- Proje tabanlı öğrenme yöntemi
- Problem çözme yöntemi
- Yaratıcı drama yöntemi
- İşbirlikli öğrenme yöntemi (s.218-238).

Alanyazında yer alan teknikleri ise Şahin (2019) şöyle sırlamıştır:

- Soru cevap
- Mikro öğretim
- Benzetim
- Kavram haritaları
- Philips 66
- İstasyon
- Beyin fırtınası
- Yaratıcı drama
- Rol oynama

- Altı şapkalı düşünme
- Altı ayakkabı uygulama
- Görüş geliştirme (s.247-264).

Adı geçen bu yöntem ve tekniklerin öğretim ortamının gereksinimleri doğrultusunda işe koşulması gerekmektedir. Öğretim sürecinde, uygulanacak olan yöntem ve tekniğin özelliği öğrencinin öğretim ortamda üstleneceği rolü belirler. Dersin amaçladığı bilgi, beceri ve alışkanlıklar yalnızca öğrencinin öğretim sürecinde aktif olduğu yaparak yaşayarak edindiği öğrenme yaşantıları ile kazandırılabilir (Erden, 2014).

Bu noktada öğretmenin yöntem ve teknik seçerken dikkat etmesi gereken birtakım etkenler göze çarpmaktadır. Bu etkenler:

1. Dersin kazanımları
2. Dersin konusu
3. Öğrencilerin özellikleri
4. Dersliğin ve okulun fiziksel durumu
5. Öğrenci grubunun büyüklüğü
6. Öğretmenin yönetime olan yatkınlığı
7. Zaman ve ekonomik koşullar (Sarıtış, 2019).

Öğretmen süreç içerisinde bu koşulları göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlamalıdır. Bu koşullara dikkat ederek gerçekleştirilen öğretim süreci öğretmenin ve öğrencinin süreç içerisinde daha etkin olmasına ve sürecin planlı bir biçimde ilerlemesine katkı sağlayacağından dersin kazanımlarına ulaşmada kolaylık sağlayacaktır. Taşpınar (2020) öğretim sürecinde yöntem ve teknik kullanımının yararlarını şöyle sıralamıştır:

- Yöntemi temel alan bir öğrenme sonucunda çaba, enerji ve araç gereç bakımından ekonomiklik sağlanır.
- Ulaşılabilecek olan amaçlar süreç öncesinde belirlendiği için sürecin kontrolü kolaylaşır.
- Yönteme uygun ders araç gereçleri seçimi konusunda daha etkili karar verilir.

Özetle eğitim ortamında tek bir yöntem yerine çeşitli yöntemleri birlikte süreç içerisinde kullanmak öğrenme stilleri birbirinden farklı olan öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmenin süreçte kullanacağı bu yöntem ve teknikler öğrencinin derse olan güdülenmesine, derse aktif katılımına ve kendi bireysel özelliklerine uygun hızda öğrenmesine olanak sağlayacaktır (Aykaç, 2018).

### 2.1.5. Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Yöntem/Teknikler

Konuşma eğitimine yönelik olarak ilgili programda öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanabileceği çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. Kullanılan bu yöntem ve teknikler öğretim sürecinden alınan verimin artmasına ve öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili programda listelenen yöntem ve teknikler Şekil 2.6.'da gösterilmiştir.



Şekil 2.6. Türkçe öğretim programlarında yer alan yöntem/teknikler (MEB, 2006).

**2.1.5.1. Eleştirel konuşma.** Eleştirel konuşma, öğrencilerin konuşma faaliyeti sırasında üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarını amaçlar (Türkel, 2019). Eleştirel konuşma yöntem/teknikliği yardımıyla öğrencilerin bir konunun olumlu ve olumsuz yanlarını fark etmesi bunun yanı sıra karşılarına çıkan çeşitli problemleri tarafsız bir bakış açısıyla ele alma, yorum yapma, çözüm üretme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi amaçlamaktadır (MEB, 2006). 2019 Türkçe Öğretim Programında eleştirel konuşma yöntem/teknikğine yönelik uygulamalara 7 ve 8. sınıfta yer verilmiştir (MEB, 2019).



**2.1.5.2. İkna etme.** İkna etme, bir konu hakkında kişinin sahip olduğu düşünceleri karşısındaki dinleyici kitlesine kabul ettirmesi, aktardığı düşüncenin karşısındakiler tarafından benimsenmesinin sağlanmasını amaçlar. İkna etmenin başarılı olabilmesi için anlatımı yapan kişi konuşmasında savunduğu düşüncesini güvenilir kaynaklarla desteklemeli, sayısal verilere yer vermeli ve konuşmasını uygun beden dili hareketleriyle desteklemelidir (MEB, 2006). Konuşmayı gerçekleştiren birey yani kaynak, saygınlığını aktardıklarını sağlam kanıtlara dayandırarak sağlayabilir. Bunu gerçekleştirdiği takdirde karşısındaki kişide gerçekleşmesi beklenen tutum değişikliğinin gerçekleşmesi olasıdır (Türkel, 2019).

2019 Türkçe Öğretim Programına göre (MEB, 2019) ikna edici konuşmayla öğrenciler 8. sınıfta tanışmaktadır. Programda bu durum bu şekilde gerçekleştirilse de öğrenciler alt düzeydeki sınıflarda da rahatlıkla ikna edici konuşma uygulamasını gerçekleştirebilir. 2006 Programında ikna edici konuşmaya yer verilmesi öne sürülen bu görüşü destekler niteliktedir Bir ürünün reklamını yaptırmak, tanıtım broşürü hazırlatıp sunmasını sağlamak ikna edici konuşmaya yönelik yapılabilecek uygulamalardan bazılarıdır (Türkel, 2019).

**2.1.5.3. Katılımlı konuşma.** 2006 Programında adı geçen katılımlı konuşma yöntem/teknığının amacı işlenen konunun dinleyici kitlesi tarafından daha iyi bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla dinleyici kitlesinin konuşma sürecine katılmasıdır (MEB, 2006). Katılımlı konuşma yöntem/teknigi sayesinde dinleyici konuşma sürecinde aktif bir rol alacağı için konudan kopması güçleşecektir. Bu da işlenecek olan konunun dinleyici üzerinde bırakacağı etkiyi daha etkili duruma getirecektir.

Katılımlı konuşma yöntem/teknigi aracılığıyla konuşma sürecine katılan dinleyici konuya çeşitli bakış açıları getirecektir. Her konuşmacı dinleyicisine ulaşmak ister; unutulmamalıdır ki dinleyici tarafından karşılık bulamamış konuşma amacına ulaşma konusunda yoksun kalmış bir konuşmadır. Bu nedenle katılımlı konuşma yöntem/teknigi dinleyici katılımını sağlamak konusunda özel bir yere sahiptir (Türkel, 2019). 2019 Türkçe Öğretim Programında katılımlı konuşma yöntem/teknigine yönelik uygulamalara 7. sınıfta yer verilmiştir (MEB, 2019).

**2.1.5.4. Tartışma.** Tartışma yöntemi öğrencilerin işlenen konuya yönelik olumlu ve olumsuz fikirler öne sürerek kendi düşüncelerini savunma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Tartışma konusuyla ilgili öğretmen birtakım seçenekler sunabilir ama konuyu seçme işlemi öğrenci tarafından yapılmalıdır. Seçilen konuyla ilgili kaynak taraması yapılır ve elde edilen bilgiler düzenlenir (MEB, 2006). Öğrencinin konuyu kendi seçmesi onun özgüvenini artıracak ayrıca kendi ilgi alanına yönelik konu seçen öğrenci konuya daha fazla hazırlanacaktır. Konuşmaya karşı daha istekli olacak bu sayede de kullanılan yöntem amaca uygun hizmet etmiş olacaktır.

Programda tartışma yöntemine yönelik olarak dikkat edilmesi gereken diğer bir özellik seçilen konunun özelliğidir. Tartışma yönteminde seçilecek olan konu, öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bunun yanı sıra konu tartışmaya uygun nitelikte ve ders süresini aşmayacak biçimde seçilmelidir (MEB,2006). Konunun tartışmaya uygun bir biçimde seçilmemesi öğrencinin konuya olan ilgisinin kaybolmasına neden olacaktır. Süre konusunda ise öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Ders süresinin dışına çıkan tartışmalar öğrencinin dikkatinin dağılmasından dolayı verimli olmayacaktır.

Tartışma yönteminde öğrencinin sınıf içinde kendini rahatlıkla dile getirebileceği bir ortam oluşturulmalıdır (MEB, 2006). Sınıf ortamında kendini rahat bir biçimde dile getiremeyen öğrencinin böyle bir sınıf ortamında tartışma gerçekleştirebilmesi olanaksızdır. Bu yüzden öğretmenin süreç içerisinde zaman zaman yer alması gerekebilir. Her öğrencinin kendini rahatlıkla dile getirmesi sağlanmalı bunun yanında tartışmaya katılan öğrencilerin tartışmayı birbirlerine saygı ve anlayış göstererek devam ettirmesine dikkat edilmelidir. Tartışma yönteminde oluşturulacak olan jüri adil olmalı başkan ise öğrenciler aracılığıyla belirlenmelidir (MEB, 2006).

Tartışma yönteminde sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi ve uygulanan yöntemin amacına ulaşması için başkana ve tartışmacıya düşen birtakım görevler vardır. Bu görevler 2006 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006) şu şekilde sıralanmıştır:

Başkan:

- Tartışılan konunun özelliklerini ve çerçevesini dinleyiciye doğru bir biçimde aktarmalıdır.
- Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmasının önüne geçmeli düşüncelerin rahat bir biçimde dile getirilmesini sağlamalıdır.
- Tartışma yöntemine uygun olarak süreç sonunda ulaşılan fikirleri oylamaya sunmalı ve konuyla ilgili rapor hazırlanmasını sağlamalıdır.

- İhtiyaç duyulması halinde tartışma sürecine katılmalı, sorular sormalı, belirli aralıklarla konuşulan konuyla ilgili görüşleri özetlemelidir.
- Uzun konuşanlara gerektiği durumlarda uyarılarda bulunmalıdır.
- Süreç içerisinde kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı, tarafsızlığını korumalıdır.

Tartışmacı:

- Tartışma esnasında sırası gelen konuşmacının sözünü kesmemelidir.
- Konu dışına çıkmamaya özen göstermelidir.
- Konuşması sırasında verdiği örnekler konuyla ilgili olmalı, ortaya koyduğu fikirleri ve savunduğu düşüncesini destekler nitelikte olmalıdır.
- Tartışmayı bir amaç olarak görmek yerine gerçeğin ortaya çıkarılması için başvurulan bir seçenek olduğunu unutmamalı, sürecin saygı ve anlayış içinde devam etmesine özen göstermelidir.

**2.1.5.5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma.** Bu konuşma yöntem/tekniki çeşitli kaynaklarda eşduyumsal (empatik) konuşma olarak da geçmektedir. Eşduyumsal konuşmanın özelliğinin ne şekilde olması gerektiğinin doğru şekilde belirlenebilmesi için eşduyum sözcüğünün yabancı karşılığı olan empati sözcüğünün anlamını ve kapsamını irdelemek gerekmektedir (Türkel, 2019).

Empati sözcüğü TDK sözlüğünde (2019) duygudaşlık kavramıyla verilmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak yapılan bir başka tanım ise Dil Derneği (2019) tarafından yapılmıştır. Dil Derneğine göre empati kişinin kendini başka kişilerin yerine koyabilme yetisi, özdeşleşim olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlar empatiye yönelik düşünce sahibi olmamıza yardımcı olabilir ancak bu kavramın net bir biçimde anlaşılabilmesi için empatinin alanyazındaki yerini incelemek gerekmektedir.

Ersoy ve Köşger (2016) alanyazına kazandırmış oldukları çalışmada empatiyi bir bireyin içinde bulunduğu durumda kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin hissetmiş olduğu duyguları ve zihnindeki düşünceleri doğru bir biçimde anlaması, hissetmesi ve bütün bunları ona iletmesi süreci olarak tanımlamıştır. Ersoy ve Köşger bunun yanı sıra empatinin toplumsal hayatta bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesinde önemli bir araç olduğunu bu yüzden çocukluk çağından itibaren geliştirilen sağlıklı iletişimin empati üzerinde etkili olduğu üzerinde durmuştur.

Alanyazında bir diğer önemli isim olan ve çalışmalarıyla empati konusunda uzman görülen Rogers (1957) empati kavramıyla ilgili olarak karşımızdaki kişinin özel hayatıyla ilgili durumunu, değerini azaltmadan olduğu şekilde kendimizinmiş gibi hissetmek olarak dile getirmiş ve bu durumu yaptığı terapilerde gerekli görmüştür. Rogers ayrıca bireyin öfkesini, korkusunu ya da kafa karışıklığını tam olarak hissedebilmek için empati yaparken kendi duygularımızı yansıtmamamız, tarafsız olmamız gerektiğini belirtmiştir (Rogers, 1957). Özbek (2005) ise empati kavramının sempati kavramıyla karıştırılması üzerinde durmuştur. Empati kurmaya çalışan bir birey karşısındaki kişinin hislerini ve düşüncelerini anlamaya çalışır; sempati ise birey anlamaya çalışmanın ötesine geçerek ona karşı olumlu duygular beslemeye anlattığı konularda onu haklı bulmaya başlar (Türkel, 2019).

Bütün bu tanımlardan yola çıkarak 2006 Türkçe Öğretim Programında kendini karşısındaki yerine koyarak konuşma yöntem/teknikği şu şekilde dile getirilmiştir. Bir problemi çözmek, doğruyu bulmak veya karşısındaki sevinçlerine ve dertlerine ortak olmak gibi birtakım olumlu iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta amaca yönelik bir konu seçilerek empati kurma çalışması gerçekleştirilir (MEB, 2006). 2019 Türkçe Öğretim Programında kendini karşısındaki yerine koyarak konuşma yöntem/teknikğine yönelik uygulamalara 7 ve 8. sınıfta yer verilmiştir (MEB, 2019).

**2.1.5.6. Güdümlü konuşma.** Güdümlü konuşma yöntem/teknikği öğrencilerin belirli bir konuya yönelik duygu, düşünce ve bilgilerini etkin bir biçimde aktarma becerilerini geliştirmek için işe koşudur. Güdümlü konuşma yöntem/teknikğinde konu öğretmen tarafından seçilir ve seçilen konu sınıf gündemine getirilir. Sınıf gündemine getirilen konuya yönelik olarak öğrencilere bilgi verilir. Daha sonra konuyla ilgili olarak öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır. Süreç sonunda seçilen birkaç öğrencinin konuya yönelik düşünce duygu ve hayallerini iki dakika içinde sınıftakilerle paylaşması istenir. (MEB, 2006).

Güdümlü konuşma yöntem/teknikği uygulanırken öğretmenin seçeceği konu önem taşımaktadır. Öğrencilerin ilgisini çekecek, farklı bakış açıları kazanmalarına yarar sağlayacak konuların seçilmesi ve bu konuların öğrencilere aktarılmasında konunun ilgi çekici ayrıntılarına yönelik hazırlık yapılmasında yarar vardır (Türkel, 2019). 2019 Türkçe Programında güdümlü konuşma yöntem/teknikğine ortaokul düzeyindeki tüm sınıflarda yer verilmiştir (MEB, 2019).

**2.1.5.7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma.** Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma öğretim yöntem/tekniki öğrencinin öğrenmiş olduğu sözcük, kavram, atasözü ve deyimleri konuşmalarında kullanmalarını sağlayarak sözcük hazinelerini ve anlatım becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Tekniğin uygulama aşamasında öğretmen tarafından içerisinde kelime ve kavramların bulunduğu bir havuz oluşturulur. Öğrenciler, seçtikleri konuşma konulara bağlı kalarak oluşturulan bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları konuşmalarında kullanırlar (MEB, 2006).

Sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesi için tanımın bulunup sınıf ortamında üzerinde durulması sözcüğün öğretilmesi için yeterli olmamaktadır. Sözcüğün tam olarak öğrenilebilmesi için her sözcükle ilgili sınıf ortamında birçok etkinliğe yer vermek gerekmektedir. Bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığı durumlarda direkt sözlüğe başvurmadan olabildiğince kaçınılmalı, öğrencinin anlamı bağlamdan çıkarması için yardımcı olunmalıdır. Sonraki aşamada ise sessiz sinema, renkli kartonlara yazma gibi etkinliklerle öğrenilen sözcüğün pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Sözlük, sözcük öğretiminde başvurulacak en son yol olmalıdır (Türkel, 2019).

Öğrencinin yaparak yaşayarak ders öğretimi sürecinde aktif bir biçimde rol alması öğrendiği kelime ve kavramların kalıcılığını artıracaktır. Bu durum kullanılan öğretim yöntem/teknikiğinin amacına hizmet etmesi açısından önemlidir. 2019 Türkçe Öğretim Programına göre kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma yöntem/teknikiği 5 ve 6. sınıfta uygulanacaktır (MEB, 2019).

**2.1.5.8. Serbest konuşma.** Serbest konuşma yöntem/teknikiği öğrencilerin konu ayırımı gözetmeksizin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak dile getirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tekniğin uygulama aşamasında öğrenciler, seçtikleri konuya yönelik olarak duygu düşünce ve hayallerini kısıtlama olmadan anlatması sağlanır (MEB, 2006). Öğrencilerin seçtikleri bir konu hakkında kendilerini rahat bir biçimde dile getirme olanağı bulmaları onların kendilerine olan güvenlerini artıracak bu durum öğrencilerin konuşma becerilerine yansıtacaktır.

Programda konu seçimini tamamen öğrenci tercihine bıraksa da öğrencilerin konu bulma konusunda zorlandıkları durumda öğretmen gerek ipucu vererek gerekse örnek konu listesi sunarak konu belirleme konusunda öğrencilere yardımcı olabilir (Türkel, 2019). 2019 Türkçe Öğretim Programına göre serbest konuşma yöntem/teknikiği 5 ve 6. sınıfta uygulanacaktır (MEB, 2019).

**2.1.5.9. Yaratıcı konuşma.** Yaratıcılık kavramı son yıllarda dikkatleri üzerine toplayan kavramlarından biri olarak eğitimle ilgili çalışmalarda yerini almıştır. Gerek meslek hayatının gereksinimlerine bağlı olarak gerekse bireyin ilgi ve beğenileriyle ilişkili olarak sık sık çeşitli toplumsal alanlarda vurgulanan yaratıcılıkla ilgili çalışmalar 20. yüzyılın başlarından bu yana devam etmesine rağmen özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında daha belirgin olarak öne çıkmaya başlamış ve önem kazanmıştır (Türkel, 2011). Yaratıcılık, her insanda var olduğuna inanılan bireyi yaratmaya iten varsayım dayalı yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Programda belirtilen yaratıcı konuşma/yöntem tekniğiyle öğrencilerin anlatma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanmıştır. Tekniğin uygulama kısmında öğrencilere öğretmen tarafından bir konu verilir. İlk öğrenciden başlayarak sırası gelen her öğrenci, kendisinden önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden yola çıkarak konuya farklı bir bakış açısı getirir (MEB, 2006). Yaratıcı konuşma yöntem/tekniki sayesinde öğrencilerin olaylara bakış açıları genişleyecek bu durum onların sorun çözme becerilerini geliştirecektir. Yaratıcı konuşma becerisinin geliştirilmesiyle birlikte öğrenciler, kendilerine çizilen yollardan gitmek yerine kendi yollarını çizeceklerdir.

Yaratıcı konuşma sayesinde öğrenciler zihinsel beyin fonksiyonlarını daha fazla kullanacak bu sayede de yapılandırmacı yaklaşımın amaçlarına daha fazla hizmet edilecektir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev bu tekniğin uygulanması sırasında öğrencilerin konuya yönelik olarak getirdikleri farklı bakış açılarını eleştirmek yerine onları cesaretlendirmeli, onların görüşlerine gereken değeri göstermelidir.

Öğrencilerine bu yöntem/tekniki kullanmak isteyen öğretmenin kendisinin de bu özelliğe sahip olması gerekmektedir. Tekniği uygularken öğrencilerin ilgi alanlarını, seviyelerini dikkate almalı yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına olanak tanıyacak ilgi çekici konuşma konuları bulması gerekmektedir (Türkel, 2019). 2019 Türkçe Öğretim Programına göre yaratıcı konuşma yöntem/tekniki 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanacaktır (MEB, 2019).

**2.1.5.10. Hafızada tutma tekniği.** Hafızada tutma tekniği ile öğrencilerin konuşma esnasında konuşmayı kesintiye uğratmadan akıcı, etkili ve kurallarına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu tekniğin uygulama aşamasında, konuşma içeriği düşünce akışına göre düzenlenir. Konuşmadaki cümleler, düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve ortaya çıkan sözlük listeleri kâğıda yazılır. Hayal gücü, abartma, mizah, benzetme vb. den faydalanarak seçilen sözcüklerle küçük bir öykü oluşturulur (MEB, 2006).

Yukarıda sıralanan bu işlemler incelendiğinde, hafızada tutma tekniğinin ezberlemeye ve anlatmaya dayalı bir eylem olarak karşımıza çıktığını söylemek yanlış olmayacaktır. Programda yöntem ve tekniğin yeterince açık bir biçimde aktarılmaması, uygulamalar açısından çeşitli türevlerin meydana gelmesine neden olabilir (Türkel, 2019).

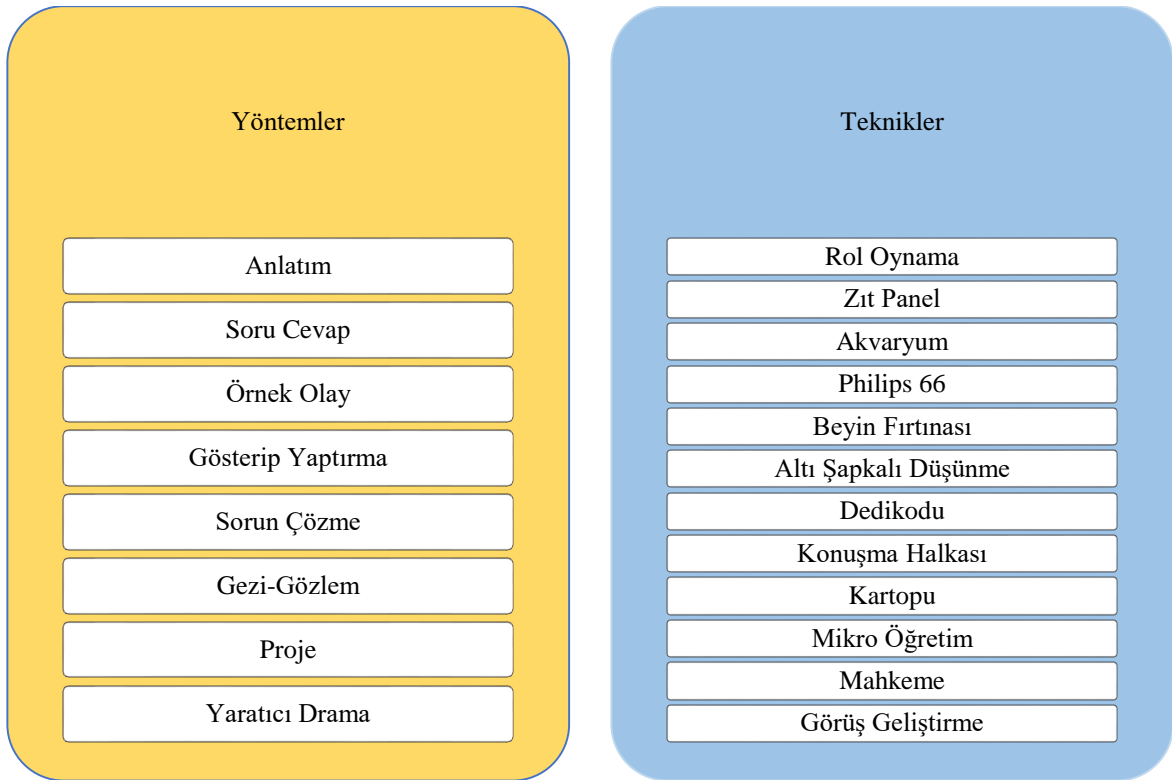
Hafızada tutma tekniğinin kullanımı sırasında bellek destekleyici ipuçlarından yararlanmak yöntem ve tekniğin kullanılabilirliğini arttıracaktır. Bellek destekleyici ipuçları Türkel (2019) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Yerleşim, yeni öğrenilen bir bilgiyi önceden bildiğimiz bir bilgiyle eşleştirmektir.
- Zincirleme bağ yöntemi, öğrenilen yeni bilgilerle öykü oluşturmaktır.
- Öykü oluşturma, öğrenilen yeni kavramlarla ilgili alakasız ve gülünç öyküler hazırlamaktır.
- Akrostiş, yeni öğrenilen sözcüklerin baş harflerinden yararlanarak anlamlı kavram oluşturmaktır.
- İmge, yeni öğrendiğimiz kavramla ilgili olarak zihnimizde imgeler oluşturmaktır.
- Askı sözcük, öğrendiğimiz kavramın benzerine yönelik imgeler oluşturmaktır.
- Uyak oluşturma, yeni öğrenilen sözcüklerle ilgili tekerlemeler ve deyimler oluşturmaktır.

2019 Türkçe Öğretim Programına göre hafızada tutma tekniği 6. sınıfta uygulanacaktır (MEB, 2019).

### **2.1.6. Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler**

Konuşma eğitiminde ilgili programda yer verilen yöntem ve tekniklerin dışında alanyazında çeşitli yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Türkel (2019) konuşma eğitimine yönelik olarak; tabu kartları, altı şapkalı düşünme tekniği, sıcak sandalye, kulenga öykü yaratma, akvaryum, vızıltı, top taşıma, mahkeme, philips 66, birleştirme, senaryo gibi yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Yine benzer bir biçimde Şahin (2019) alanyazında yer alan tekniklere ilişkin: soru cevap, mikro öğretim, benzetim, kavram haritaları, istasyon, beyin fırtınası, yaratıcı drama, rol oynama gibi yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Kuramsal çerçeve kapsamında bu çalışmada yer verilen konuşma eğitimi yöntem ve teknikleri Şekil 2.7.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler.

**2.1.6.1. Anlatım yöntemi.** Anlatım yöntemi, kullanım sıklığı itibariyle gerek öğretmen gerekse öğrenciler tarafından iyi bilinen bir yöntemdir. Anlatım yöntemi, öğretmenin ulaşmak istediği amaç doğrultusunda kavram, olgu ve ilkelerin bunun yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin en basit seviyede kazandırılması amacıyla uygulanan bir öğretim yöntemidir (Ocak, 2020).

Öğretim yöntemleri içerisinde en eski olan anlatım yöntemi, dersin giriş aşamasında öğrencileri derse güdülemek, işlenen konuları özetlemek, konunun anlaşılmayan yanlarını açıklamak gibi amaçlarla öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Anlatım yöntemi öğretmenler tarafından kullanılırken konu, öğrencinin bilgi düzeyi, öğrencinin ihtiyacı ve yetenekleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak uygulanmalıdır (Özerbaş, 2020).

Anlatım yönteminin derslerde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Özelliklerine uygun biçimde kullanılmadığında anlatım yöntemi, öğrencilerin dersten kopmasına, derse ilgi duymamasına ve dersin amaçlarının etkili bir biçimde kazandırılmamasına neden olacaktır.



Bu bağlamda anlatım yönteminin uygulamasında dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Ocak, 2020):

- Sınıfta bulunan bütün öğrenciler anlatılanları rahat bir biçimde duyabilmesi ve anlayabilmesi için öğretmenin ses tonunun açık ve samimi, hitabeti etkili olmalıdır.
- Öğretmen, konu anlatımı sırasında konuyu canlı bir biçimde anlatmalı jest ve mimiklerini konuya uygun olarak kullanmalıdır.
- Sunumun etkili olabilmesi için dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatleri çekilmeli, anlatım esnasında afiş, grafik, resim ve filmler gibi materyallerden yararlanılmalıdır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde anlatımı desteklemek amacıyla verilecek olan örneklerin öğrencinin günlük yaşamından olmasına ve seviyesine uygun olacak biçimde seçilmesine özen gösterilmelidir.
- Anlatım esnasında öğrenci düşünmeye yönlendirilmeli, belirli aralıklarla sorulan sorularla konunun anlaşılma düzeyi tespit edilerek anlatım onların anlama düzeyleri dikkate alınarak devam etmelidir.
- Anlatımın etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmen öğrencilerinden sık sık dönüt almalıdır.
- Konunun anlaşılma durumunun tespiti için ders sonunda mutlaka kısa bir değerlendirilme yapılarak konunun eksik yanları giderilmelidir.

Bahsedilen bu özellikler dikkate alındığında anlatım yöntemi her ne kadar öğretmeni merkeze alan bir yöntem olsa da yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerinin süreç içerisinde işe koşulmasını gerektirmektedir. Unutulmamalıdır ki; sadece öğretmenin merkezde olduğu bir yöntemde öğrenci sürece gerektiği biçimde katılamayacak bu durum onun öğrenmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu noktada yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenin öğrencileri öğretim sürecine sık sık katarak onun dersten kopmasını engellemesi gerekmektedir. Öğrencinin sadece dinleyici rolünü üstlendiği bir yöntemde konunun eksik yanları ortaya çıkmayacak bu durum öğrencinin sonraki öğrenmeleri üzerinde olumsuz etki bırakacaktır. Bu durumun gerçekleşmemesi için öğrenci kafasına takılan soruları öğretmenine rahatlıkla sorabilmeli gerekli dönütleri öğretmenine verebilmelidir. Dersin sonunda ise öğretmen ders boyunca anlattıklarını kısaca özetleyerek öğrencinin öğrenme durumuyla ilgili düşünce edinmelidir. Her öğretim yöntem/teknikinde olduğu gibi anlatım yönteminin de kendi içerisinde barındığı birtakım yarar ve sınırlılıklar bulunmaktadır.

Gökalp (2019) anlatım yönteminin yararlarını şu biçimde sıralamıştır:

- Bilgilerin kalabalık gruplara iletilmesinde idealdir.
- Soyut kavramların öğretimine katkı sağlar.
- Dinleyenlere konuyla ilgili organize edilmiş görüş kazandırır.
- Konuların belirli bir düzen ve sırada aktarılmasını sağlar.
- Hazırlanışı ve uygulanışı itibariyle kolay ve ekonomiktir.
- Etkili bir biçimde dinleme ve not alma becerisi kazandırır.
- Zaman, maliyet ve emek yönünden tasarruf sağlar.
- Eğitsel mesajların kalabalık dinleyici gruplarına aktarılmasında idealdir.

Anlatım yönteminin sınırlı yanlarını ise Taşpınar (2020) şu şekilde sıralamıştır:

- Dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin belirlenmesi güçtür.
- Dinleyici, süreç içerisinde oldukça pasif konumdadır.
- Dinleyiciler söylenenleri koşul olmaksızın kabul etmek durumundadır. Çünkü ön hazırlığın olmadığı durumda öğretmen tarafından aktarılan bilginin kabul edilmesi dışında bir durum söz konusu değildir.
- Ezber ve tekrarın haricinde üst düzey zihinsel davranışlarının kazandırılması zordur.
- Sözel bir iletişimden bahsedildiği için somut bilgilerin, nesnelere öğretilmesi gerektiğinde ek açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bahsedilen tüm bu özellikler dikkate alındığında anlatım yöntemi doğru ve etkili bir biçimde kullanıldığında yararlıken yanlış kullanıldığında ise birçok olumsuz özellikleri içerisinde barındırmaktadır. Bu noktada öğretmenlere düşen görev yöntemin sınırlılıklarının farkında olarak ulaşmak istediği kazanımın durumuna göre ilgili tekniği işe koşturmak olmalıdır.

**2.1.6.2. Soru cevap yöntemi.** Soru cevap yöntemi kullanımı açısından bakıldığında oldukça eskiye dayanmaktadır. Sokrates'ten günümüze kadar sorulardan yararlanarak düşündürmeye ve sahip olunan bu düşünceleri sözlü veya yazılı olarak dile getirmeyi amaçlamaktadır. Soru cevap konusunda yöntem ya da teknik gibi farklı kavramların kullanılmasına karşın soru cevabın uygulandığı durum ve ulaşılmak istenen amaca göre iki kullanım da doğru kabul edilmektedir. Eğer işlenen ders soru cevap üzerine biçimlendirilip uygulanıyor ise yöntem olarak tartışma, grup çalışması, drama gibi yöntemlerle beraber değerlendirme amacıyla kullanılıyor ise teknik olarak kabul edilmektedir (Aykaç, 2018).

Soru cevap yönteminin süreç içerisinde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmen öğrencilerin çekinmeden soru sorabilecekleri bir öğretim ortamı oluşturmalarıdır. Sorulan sorular öncelikle sınıfın geneline sorulmalı, düşünmeleri için öğrencilere yeterli zaman tanınmalıdır. Sorulan sorulara cevaplar alınırken öncelikle gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilmelidir. Eğer sorulacak olan sorular öğrencilere bireysel olarak yöneltilcekse seçkisiz bir biçimde sorulmalıdır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019).

Soru cevap yönteminde diğer yöntemlerde olduğu gibi kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır bu noktaları Çilsalar Sağanak (2019) şu şekilde sıralamıştır:

- Derse giriş aşamasında ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik, dersin gelişme veya kapanış aşamasında ise düşünmeye teşvik edici sorular sorulmalıdır.
- Sorulan sorular öğrencinin düzeyine uygun, açık uçlu, açık ve net bir biçimde ifade edilmiş, düşünmeyi gerektiren, ezber bilgiye odaklanmayan ve doğrudan ilgili konu başlığını hedeflemeyen şekilde hazırlanmalıdır.
- Her bir ilke, kavram ve düşünce için ayrı ayrı sorular sorulmalıdır. Sorulan bir sorunun birden fazla odak noktası bulunmamalıdır.
- Sınıfta öğrencilere her defasında tek bir soru sorulmalıdır.
- Soru sorulacak öğrenciler tesadüfi olarak belirlenmelidir.
- Sorulara cevap veren öğrencilerin sözleri tamamlanana kadar beklenmeli, öğrenciye vermiş olduğu yanıtla ilgili dönüt verilmeli gerektiği durumlarda düzeltmeye başvurulmalıdır. Öğrencinin vermiş olduğu yanıt doğru ise pekiştirilerek verilmelidir.
- Öğretmenler derse ilginin sürekli olmasını sağlamak amacıyla sordukları soruları tekrarlamamalıdır.
- Eğer sorulan soru öğrenciler tarafından doğru bir biçimde anlaşılmamışsa, öğretmen soruyu öncelikle başka sözcükler kullanarak sormalı, yine anlaşılmamışsa soruya bir açıklama eklemelidir.
- Sorulan soru öğrenciler tarafından yanıtlanmazsa öğretmen ipuçlarından yararlanmalıdır.

Soru cevap yönteminin yukarıdaki özellikleri dikkate alınarak kullanıldığı zaman ulaşılmak istenen kazanımlara götürmede son derece etkili bir yöntemdir. Ders sırasında sorulan soruların öğrenciler tarafından düşünülmesi konunun saklı kalmış yönlerinin açığa

kavuşmasına katkı sağlayacak öğrenciler tarafından verilen cevaplar konuya yönelik farklı bakış açılarının sınıf gündemine taşınmasına fırsat tanıyacaktır. Bu durum öğrencilerin zihinsel becerilerini daha aktif biçimde kullanmasına yarar sağlayacağı için düşünen, sorgulayan ve kendini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilen bireylerin yetişmesine de olanak tanıyacaktır.

Soru cevap yönteminin diğer yöntem ve tekniklerde olduğu gibi bünyesinde barındırdığı birtakım yarar ve sınırlılıklar bulunmaktadır. Soru cevap yönteminin içinde barındırdığı yararları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yanlış öğrenmeleri tespit ederek öğrencileri düşünmeye yönlendirir.
- Öğrencilerin öğrenme seviyesini ve motivasyonunu yükseltir.
- Öğretimde tekrar ve pekiştirmeye yarar sağlar.
- Öğrencilerin öğretim sürecine aktif bir biçimde katılmasını sağlar.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlar.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak tanır.
- Öğretmenlere öğrencilerin ilgili konuyu ne kadar öğrendiklerine ilişkin dönüt sağlar (Üredi, 2019).

Soru cevap yönteminin sınırlı yanlarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Açık bir amacı olmalıdır. Sorulan soru belirsizlik taşıyorsa cevap da belirsiz olacaktır.
- Soru, cevabı içerisinde barındırmamalıdır. Evet ve hayır cevabıyla geçiştirilecek sorular iyi sorular değildir.
- Derste öğrencilere sürekli sorular sorulması dersi sıkıcı hale getirebilir.
- Sorulara gerektiği biçimde yanıt veremeyen öğrencilerin kendilerine olan güvenleri azalacaktır.
- Sorulan sorular öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır. Zor sorular sormanın anlamı olmadığı gibi basit sorular sormak da zaman kaybına neden olacaktır (Aykaç, 2018).

**2.1.6.3. Örnek olay yöntemi.** Bu yöntem, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı veya karşılaşma olasılığının olduğu sorun niteliği gösteren olaylara çözüm yolları üretmesi temeline dayanmaktadır. Örnek olay yöntemi, öğrencilerin konuya yönelik olarak öğrenmiş oldukları bilgileri uygulamaya dökebilme yeterliliklerinin geliştirilmesini sağlar (Gözütok, 2020).

Örnek olay yönteminde, verilecek olan örnek olay öğretmen tarafından veya öğrenci tarafından hazırlanabilir. Öğretmen tarafından hazırlanan örnek olay öğrencilere yazılı olarak veya slayttan göstererek sunulabilir. Fakat örnek olayın yazılı olarak öğrencilere verilmesi örnek olayın çözülmesi aşamasında öğrencilerin fikir yürütmelerini, kısa notlar almalarına katkı sağlaması açısından tercih edilen bir durumdur (Cengizhan, 2019).

İyi hazırlanan bir örnek olay, öğrencilerin derse olan ilgilerini canlı tutar. Öğrenci merkezli olan örnek olay yöntemi esnek olması itibarıyla pek çok konu alanında rahatlıkla kullanılabilir. Sıklıkla yeni öğrenme materyallerinin sunumunda kullanılan örnek olay yöntemi gerektiği durumlarda öğrenilmiş konunun pekiştirilmesi amacıyla da kullanılabilir (Erciyeş, 2019).

Örnek olay yöntemi sınıf ortamında incelenirken izlenmesi gereken belirli bir sıra vardır. Gözütok (2020) bu sıralamayı şu şekilde dile getirmiştir:

- Örnek olay öğrenci gruplarına yazı olarak sunulur. Örnek olay, öğrencilere çoğaltılmış materyal aracılığıyla verilebileceği gibi, tepegöz veya başka türden bir yansıtıcı aracılığıyla herkesin görebileceği bir perdeye de yansıtılabilir.
- Örnek olaya yönelik olarak öğrencilerin soruları varsa yanıtlanır. Verilen örnek olayın bütün öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır.
- Örnek olaya yönelik olarak yönlendirici sorular sorulur.
- Öğrencilerin örnek olaya alternatif çözümler üretmesi istenir. Çözüm üretme aşamasında sınıf ortamındaki öğrencilerin ikili üçlü gruplara ayrılarak tartışmasına olanak tanınır.
- Çözüm önerileri göz önünde bulundurularak, mevcut örnek olayın öğrenciler tarafından yeniden yazılması istenir. Olayın yeniden yazılması aşamasında öğrenciler bireysel olarak çalışabileceği gibi, ikişerli olarak da çalışabilirler.

Örnek olay yöntemi öğrenciyi süreç içerisinde merkeze almasından dolayı öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanan bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Örnek olay yöntemi sayesinde öğrenci düşünme, akıl yürütme, çözüm üretme becerisi elde ederken günlük hayattaki sorunların sınıf ortamına taşınması sayesinde sorunlara yönelik farkındalık becerisini de büyük ölçüde kazanma fırsatı yakalayacaktır. Örnek olay yönteminin de diğer öğretim yöntemlerinde olduğu gibi öğrenciler üzerinde sağladığı birtakım yararlar ve öğretmenlerin kullanımları esnasında dikkat etmeleri gerektiği birtakım sınırlılıklar

bulunmaktadır. Örnek olay yöntemine yönelik yarar ve sınırlılıkları Özerbaş (2020) şu şekilde sıralamıştır.

Örnek olay yönteminin yararları:

- Öğrenciler problemleri tartışarak çözme becerisi geliştirirler.
- Öğrencilerde bağımsız olarak düşünme, özgün fikir üretme ve bunu ortaya çıkarma becerisi gelişir.
- Soyut olan bir durumu somutlaştırma kavrama ve sorun çözme becerisi gelişir.
- Tüm öğrencilerin süreç içerisindeki tartışmalara katılması sağlanır.
- Problem çözme yeteneğini geliştirir.
- Konuların kavranma ve anlama yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilere birlikte çalışma fırsatı sunar.

Örnek olay yönteminin sınırlılıkları:

- Öğrencilerin sahip oldukları özelliklere uygun olacak şekilde örnek olay seçilmelidir.
- Dikkatli yönetilmezse zaman alıcıdır.
- Kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması güçtür.
- Öğretmenin örnek olaydaki konuya iyi bir şekilde hazırlık yapması gerekir.
- Öğrenciler, konuyla ilgili olarak yeterli seviyede bilgi ve beceriye sahip değilse yöntemin öğrenciyi öğretim hedefine ulaştırması mümkün değildir.
- Öğretmenin ve öğrencinin gerçekleştireceği etkinliklerin öncesinde iyi bir biçimde hazırlanması ve planlanması gerekmektedir.

Örnek olay yöntemi yukarıda söz edilen bu yarar ve sınırlılıklar gözetilerek kullanıldığında, bireyin öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olacaktır. Bu noktada öğretmenlere düşen görev tekniğin sınırlılıklarına dikkat ederek öğrencilerin bireysel özelliklerinin üstünde sorunlarla yüz yüze getirmekten uzak durup onların çözebilecekleri problemlerle karşı karşıya getirmek olacaktır. Unutulmamalıdır ki; öğrenci karşısına çıkan sorunu çözemediği durumda derse olan ilgisinde azalma meydana gelecektir. Örnek olay yöntemiyle arkadaşlarıyla birlikte çalışma becerisi kazanan birey, zorda kaldığı durumlarda birisinden destek alması gerektiğini fark edecek yardımlaşmanın önemini ve toplumdaki işleyişini daha etkin bir biçimde öğrenmiş olacaktır.

**2.1.6.4. Gösterip yaptırma yöntemi.** Gösterip yaptırma yöntemi, yapılacak bir işlemin uygulama aşamasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını ilk önce gösterip; daha sonrasında da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak davranış kazandırma yoludur (Demirel, 2017).

Gösterip yaptırma tekniğinin etkin bir biçimde kullanılabilmesi için kazandırılacak olan hedef davranışlar psikomotor ya da bilişsel alanın en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Yöntemin uygulanacağı sınıfta bulunan öğrenciler eğer önkoşul öğrenmelere sahip değilse ya da ortamda gerekli araç gereç bulunmuyorsa bu yöntemin uygulanması güçtür (Sönmez, 2019). Gösterip yaptırma yöntemi sayesinde öğrenciler konuya yönelik uygulama yapma ve yapılan uygulamayı inceleme olanağı bulurlar. Gösterip yaptırma yöntemiyle öğrencilerin derste öğrenmiş oldukları bilgilerin kalıcılığı daha fazla olurken derse karşı olan ilgileri de önemli ölçüde artacaktır. Gösteri yönteminin uygulama aşamasında öğretmenin dikkat etmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Bu hususları Demirel (2017) şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilere kazandırılacak olan beceriler önce öğretmen tarafından gerçekleştirilerek öğrencilere gösterilmelidir.
- Beceriye gerçekleştirebilmesi için gerekli olan zaman ve tekrar imkânı öğrenciye tanınmalıdır.
- Gösteri sırasında kullanılacak olan materyaller önceden hazırlanmalıdır.
- Kazandırılacak olan beceriler sırayla ve aşamalı olarak öğretilmeli, bir beceri öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmeden diğer beceri öğretilmemelidir.
- Öğrencilere ilk olarak basit, kolay ve üstesinden gelebilecekleri işler yaptırılmalıdır.
- Yöntemin gerçekleştirileceği atölyede sağlık önlemleri alınmalı ve yeterli miktarda araç gereç bulundurulmalıdır.
- Dersin gerçekleştirileceği ortam öncesinde kontrol edilip öğretime hazır duruma getirilmelidir.
- Yöntemin uygulanması sırasında yapılacak olan işler bir akış çizgisinde veya yazı tahtasında gösterilmelidir.

Yukarıda adı geçen bu hususlar gösterip yaptırma yönteminin etkin bir biçimde uygulanabilmesi için gereklidir. Özetle, gösterip yaptırma yöntemindeki aşamaların herhangi birinde öğrencinin kazanacağı eksik öğrenme sonraki aşamayı doğru bir biçimde gerçekleştirmesine engel olacaktır. Bu yüzden öğretmenler ilgili aşamanın öğrenciler

tarafından tam ve doğru bir biçimde öğrenildiğine emin olmalıdır. Gösterip yaptırma yöntemi sırasında, öğrencilerin sağlığını tehlikeye atabilecek bir durum meydana gelme olasılığı bulunuyorsa öğretmen gerekli önlemleri aldığından emin olmalı uygulama aşamasına daha sonrasında geçmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu unutulmamalı, her öğrenciye yeterli tekrar fırsatı tanınmalıdır. Unutulmamalıdır ki; arkadaşlarının başardığı bir aşamada başarısız olan ve öğretmeni tarafından geri plana atılan öğrenci, derse karşı olan ilgisini kaybedip özgüven eksikliği yaşayacaktır. Bu yüzden öğretmenler gösterip yaptırma yönteminde öğrencilerin kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri uygulamalarla başlamaları yararlı olacaktır.

Gösterip yaptırma yönteminin öğrencilere kazandıracığı birtakım yararlar ve öğretmenlerin yöntem seçiminde dikkat etmesi gereken birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır bu sınırlılıklar şu şekildedir.

Gösterip yaptırma yönteminin yararları:

- Dikkat çekerek güdülenmişliği artırır.
- Anında dönüt ve düzeltme fırsatı sunar.
- Öğretim sırasında öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eder.
- Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanır.
- Duyarak ve görerek öğrenme sağlar.
- Sözel olarak anlatılması zor olan ilke ve düşüncelerin öğretiminde kolaylık sağlar.
- Devinişsel becerilerin kazandırılmasında en etkili yöntemdir (Özerbaş, 2020).

Gösterip yaptırma yönteminin sınırlılıkları:

- Diğer yöntemlere nazaran daha fazla hazırlık ve planlama yapmayı gerektirir.
- Kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması güçtür.
- Araç gereç kullanımı barındırdığından dolayı maliyetlidir. Her öğrenci için araç gereç temin edilemeyebilir.
- Zamansal olarak ekonomik değildir.
- Her konunun öğretilmesinde kullanılamayabilir.
- Uzun süre kullanıldığında öğrencinin dikkati dağılabilir.
- Uygulama aşamasında sınıf yönetiminin ve disiplinini sağlamak zor olabilir (Sarıtaş, 2019).



**2.1.6.5. Sorun çözme yöntemi.** Bu yöntem, belirlenen hedefe ulaşabilmek için etkili ve faydalı olan davranış ve araçları çeşitli olanaklar arasından seçme ve kullanma olarak tanımlanmıştır. Sorun çözme yöntemi, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, yansıtıcı düşünme ve sorgulama gibi terimleri kapsamaktadır. Sorun çözme yöntemi, bir sorunun çözümünde sentez ve genelleme yapmada kullanılmaktadır. Genellikle bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında ve bu alanın sentez ve analiz özelliklerinin geliştirilmesinde kullanılır (Demirel, 2017).

Sorun çözme yönteminin kullanımında seçilecek olan konunun; öğrenci motivasyonunu artırması yönüyle ilginç, anlamlı ve güncel yaşamımızdaki gerçek bir sorun olması ve seçilen sorunun eğitsel açıdan belirli bir değere sahip olması gerekmektedir. Bunlar gerekli düzeyde sağlandığı takdirde, sorun çözme yöntemi, öğrencileri düşünmeye, yaratıcı çözüm yolları bulmaya, kendi kendine öğrenmeye ve bilgiyi tekrar yapılandırmaya yönlendirir (Cengizhan, 2019).

Sorun çözme yönteminin başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi için izlenmesi gereken belirli bir yol vardır. Bu yol Özerbaş (2020) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Problemi fark etme.
- Problemi tanımlama ve sınırlama.
- Problemin çözümüne yönelik hipotezler oluşturma.
- Verip toplama ve toplanan verileri analiz ederek yorumlama.
- Oluşturulan hipotezleri test edip kabul ya da reddetme.
- Çözüm yolunu uygulama ve elde edilen sonuçlara göre uygulamalarda bulunma.

Sorun çözme yöntemi, öğrenciyi merkeze alması, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgi ve güdülenmesini artırması, bilimsel yöntem kullanmayı öğretmesi, kalıcı izli öğrenmeleri sağlaması ve öğrencilere bilimsel tutum kazandırması problem çözme yönteminin en dikkat çekici özelliklerindedir. Sorun çözme yöntemi aynı zamanda günlük yaşamdaki pek çok alanda kullanılabilir. Probleme dayalı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde sorun çözme yönteminin ilkeleri önemli bir rol oynamaktadır (Çakmak, 2016).

Sorun çözme yönteminin içinde barındırdığı birtakım yarar ve sınırlılıklar bulunmaktadır. Sorun çözme yönteminin yararlarını Özerbaş (2020) şu şekilde ele almıştır.

Sorun çözme yönteminin yararları:

- Öğrenciler, ileride karşlarına çıkacak olan problemleri bilimsel metotla nasıl çözebileceklerini öğrenirler.

- Öğrenmeler daha sağlam ve mantıklı bir temele dayanır.
- Öğrencilerin analitik, bilimsel ve sistematik düşünme becerileri kazanmasına katkı sağlar.
- Öğrencilerin farklı kaynaklardan araştırma, inceleme ve karşılaştırma yaparak öğrenmeyi öğrenirler.
- Öğrenciler düzenli ve planlı bir biçimde çalışmaya alışır.
- Öğrenciler grup çalışması yapmaya hazır hale gelir; yardımlaşma ve başkalarının görüşlerinden yararlanmayı öğrenir.
- Derse aktif katılım sağlar.
- Öğrencilerin kendilerine güvenmelerini ve sorumluluk almalarını sağlar.

Sorun çözme yönteminin sınırlılıkları(Sarıtaş, 2019):

- Özellikle ilköğretim bir iki ve üçüncü sınıflarda uygulanması zordur.
- Hazırlık aşamasının uzun olmasından dolayı öğretmen ve öğrenci açısından zaman alıcıdır.
- Grup halinde yapılan çalışmalarda sorumluluk bir veya birkaç öğrencinin üzerinde kalabilir.
- Öğrencilerin problem çözme sürecinde ulaşmak istedikleri araç gereçlere ve kaynaklara ulaşmaları zor olabilir.
- Süreç sonunda yapılan çalışmaların öğretmen tarafından değerlendirilmesi zaman alıcı ve zor olabilir.

**2.1.6.6. Gezi-gözlem yöntemi.** Bu yöntem, okul ve sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel çalışmaları tamamlamak ve yapılan çalışmaların gündelik hayatla bağlantısını sağlamak için gerçekleştirilen plana dayalı ziyaretlerdir (Demirel, 2017). Gezi ve gözlem yöntemi öğrencilerin olay, eşya ve varlıkların doğrudan kendilerine ulaşarak onlardan bilgi edinmelerine katkıda bulunan bunun yanı sıra öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik temel becerileri kazanmalarını sağlayan etkili bir öğretim yöntemidir (Aykaç, 2018).

Gözlem gezisi yalnızca bir ziyaret ya da gezi değildir. Gözlem gezisi belirli bir amaca hizmet etmesi için gerçekleştirilen planlı bir faaliyettir. Bu yüzden gezinin gerçekleştirileceği yer, hedef davranışlar göz önünde bulundurularak gezi öncesinde belirlenmelidir (Erciyeş, 2019).

Gözlem gezisinin gerçekleştirilmesi belirli aşamalar halinde gerçekleşmektedir. Bu aşamaları Sönmez (2019) şu şekilde sıralamıştır:

- Gezide kazandırılacak olan hedef davranışlar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- Gezinin gerçekleştirileceği kurum belirlenmelidir.
- Bu kurumdan gerekli izinler alınmalı, gezinin yapılacağı zaman, gezinin amacı, gezi esnasında sorulacak olan sorular kurum yetkilileri ve öğrencilerle birlikte saptanmalıdır.
- Öğrencilerin de katılımıyla gezi planı hazırlanmalıdır. Hazırlanan planda, gezinin gerçekleştirileceği tarih, hangi vasıta ile yapılacağı, gezi sırasında kimlerle görüşüleceği, gezi masraflarının ne şekilde karşılanacağı, hangi soruların sorulacağı, kimlerin fotoğraf, film çekileceği, yeme, geri dönme zamanları gibi temel noktalar yer almalıdır.
- Plan, okul müdürüne, tüm öğrencilere ve gezinin gerçekleştirilecek olduğu kuruma gezi öncesinde sunulmalı ve bu kişilerden onay alınmalıdır.
- Plan doğrultusunda gezi gerçekleştirilmelidir.
- Gezinin sonunda gerçekleştirilen etkinlikler tartışılmalı ve bir sonuca ulaşılmalı; ulaşılan bu sonuçlar okul müdürüne ve gezinin gerçekleştirildiği kuruma rapor halinde sunulmalıdır.

Gözlem gezisi gerçekleştirilirken öğrencilerin birden çok duyu organına hitap edilmektedir. Önceki medeniyetlerin tarihi eserlerinin toplandığı bir müzeyi gezme fırsatı yakalayan öğrenci, o dönemlerin kendisine ait havasını alır, o dönemdeki insanlar tarafından yapılmış olan eserlere dokunarak o günün teknoloji seviyesini fark etme olanağı bulur (Erciyeş, 2019). Gözlem gezisi sayesinde öğrenci çevresinde farkında olmadığı yerlerin farkına varırken gezme olanağı bulduğu kültürel mekânlar sayesinde de içinde bulunmuş olduğu toplumun kültürünü yakından tanıma fırsatı yakalar. Bu sayede öğrencinin kültürel farkındalığına önemli bir katkı sağlanmış olur. Gözlem gezisinin öğrenciye sağladığı birtakım yararlar ve kullanımının getirdiği birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Gözlem gezisinin öğretime sağlamış olduğu yararları Tok (2019) şöyle sıralamıştır.

Gezi ve gözlem yönteminin yararları:

- Öğretimi sıkıcı olmaktan kurtarır.
- Bilgi ve deneyime doğrudan ulaşılan bir eğitim ortamı yaratır.
- Çeşitli duyu organlarından yararlanıldığı için kalıcı ve sağlam bilgiler oluşur.

- Birçok konu alanında kullanılabilir.
- Okul-çevre ilişkisine katkı sağlar.

Gezi ve gözlem yönteminin sınırlılıkları:

- Öğretmene yasal sorumluluk yükler.
- Uygun yer seçimi, disiplinin sağlanması, doğru süre ayarlamak ve kullanmak sorun haline gelebilir.
- Okul yönetimi ve öğrenciler için maddi yük getirir.
- Gözlem yeteneği öğrencinin yaşıyla doğru orantılıdır.
- Gözlemin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için dikkat ve algının gelişmiş olması oldukça önemlidir. Çizme, yazma gibi alıştırmalar dikkat ve algının geliştirilmesi için sürekli gerçekleştirilmeli; öğrenciler yapılacak olan gözleme bireysel olarak da hazırlanmalıdır (Özerbaş, 2020).

**2.1.6.7. Proje yöntemi.** Proje yöntemi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri sınıf ortamında çeşitli disiplinlerle bağ kurarak belirli bir senaryo çerçevesinde çözmeye olanak tanır (Özerbaş, 2020). Proje yöntemi, öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışarak bir şeyler üretmesine dayanmaktadır. Proje yönteminin amacı; öğrencilere kendi başlarına öğrenme sorumluluğu kazandırmak, grup içerisinde başka öğrencilerle iş birliği yaptırarak üretmeye yönelik motivasyon sağlamak, problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak, kendi ürünlerini ortaya koymalarına fırsat vererek onların bir bilim insanı gibi düşünmelerini sağlamaktır (Gökalp, 2019).

Proje tabanlı öğretim yönteminde öğrenciler, problemi tanımlama, çözüm yollarını araştırma, araştırmayı yönetme, verileri çözümlenme, bilgileri seçme, seçilen bilgileri örgütlenme ve eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurma konularında sorumluluk üstlenirler. Proje yöntemi sayesinde öğrenciler yaratıcılık güçlerini ortaya koyabilmekte ve bilişsel alanın üst düzey basamakları olan uygulama, analiz ve sentez basamaklarına yönelik gerçek yaşama dayanan öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Özerbaş, 2020).

Proje yöntemi bir konunun doğrudan öğretimine yönelik bir uygulama değil, sadece konunun öğretiminde yararlanılacak bir destek amacıyla kullanılabilir. Sınıf içinde ya da sınıf dışında yürütülebilen proje yöntemi bu özelliği sayesinde hem hızlı hem de yavaş öğrenen öğrenciler için kullanılabilir (Erciyeş, 2019). Proje yönteminin öğrenciye sağlamış olduğu yararları Özerbaş (2020) şu şekilde dile getirmiştir.

#### Proje yönteminin yararları:

- Öğrencilere pratik deneyim kazandırır.
- Öğrenciler yapılan çalışmalarını kendilerine mal ettiği için özgüven kazandırır.
- Motivasyonu artırır ve öğrencilerin yeni ilgi alanları kazanmasına katkı sağlar.
- Öğrencilere bağımsız karar almayı öğretir.
- Üst düzey bilişsel beceriler kazandırır ve geliştirir.
- Grup çalışmasına ve iş birliğine olanak tanır.
- Öğrenciyi başarılı olma duygusunu hissettirir.
- Yavaş ve hızlı öğrenen öğrenciler için uygundur.
- Öğrencilerin bazı konuların *ne* ve *ne için* 'ini görmelerine fırsat tanır.
- Gerçek yaşam koşulları altında sınama olanağı sunar.

#### Proje yönteminin sınırlılıkları:

- Zaman olarak ekonomik değildir.
- Hedeften uzaklaşma ve konudan sapma görülebilir.
- Tarafsız olarak değerlendirme yapmak zor olabilir.
- Öğretmen bazı projeleri yönetmede güçlük yaşayabilir.
- Kaynakların hazır olması gerekmektedir.
- Her zaman istenen sonuçlar ortaya çıkmayabilir.
- Disiplinler arası özellik taşıdığı için ders planı hazırlamak zordur (Özerbaş, 2020; Sarıtaş, 2019; Çakmak, 2016; Savaş, 2017).

Bütün bunlardan hareketle, gerekli koşullar sağlandığında proje yöntemiyle sorumluluk alma, üretme ve grupça çalışma becerisi kazanan öğrenci, karşısına çıkan sorunlar karşısında atılması gereken adımları daha kolay fark edecek ve ilgili çözüm yollarını daha etkili bir biçimde uygulayabilecektir. Proje yönteminde öğretmen süreci etkili bir biçimde yönetmekten uzak olursa öğrenci takıldığı noktalarda atacağı adımlardan emin olamayacak ulaşılmak istenen hedeften sapmalar gözlenecektir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, gerçekleştirilecek olan proje konusunu seçerken dersine girdiği sınıfın gelişim düzeyinin farkında olması ve çözümünün karmaşık ya da öğrencilerin gelişim düzeyinin üstünde olmamasına özen göstermesi gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığı takdirde proje yöntemini etkili bir biçimde gerçekleşmesi olasıdır.

**2.1.6.8. Yaratıcı drama yöntemi.** Yaratıcı drama yöntemi, bireyi öğretim sürecinde aktif kılan, yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat tanıyan, kendini gerçekleştirmesine ve üretken, yaratıcı bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal iletişim kurmasına katkı sağlayan bir öğretim yöntemidir (Kaf, 2000). İçinde barındırdığı bu yönleriyle yaratıcı drama hem sunuş hem de buluş yolu öğretim stratejisinde kullanılması açısından uygundur (Cengizhan, 2019).

Eğitimde kullanılan yaratıcı drama, ele alınan herhangi bir konu, rol oynama, doğaçlama, gibi tekniklerden yararlanarak, grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından faydalanarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama yönteminin eğitimde bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı, toplumsal, bilişsel ve devinişsel becerilerle bütünlük gösteriyor olmasıdır (Üstündağ, 1996). Öğrenciler yaratıcı drama yönteminden yararlanarak kendilerini serbestçe dile getirme, karşısındaki kişiyi anlama, dinleme ve etkili konuşma becerilerini kazanabilir. Çünkü yaratıcı drama yöntemi kapsamında düzenlenen etkinlikler öğrencilerin çeşitli bağlamlardaki dil kullanımlarını ve dilin kendine özgü değişkenlerini hissederek toplumsallaşmalarını, eleştirel düşünme, sorun çözme, sözlü iletişim ve sözsüz iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Aykaç ve Çetinkaya, 2019). Yaratıcı dramanın etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için belirli bir aşama gözetilerek uygulanması gerekmektedir. Bu aşamalar şu şekildedir (Maden, 2010; Yeğen, 2003; Adıgüzel, 2006):

1. *Hazırlanma evresi:* Çeşitli yöntemlerden faydalanarak beş duyu organını kullanma, bedensel ve dokunsal çalışmaların gerçekleştirilmesi, gözlem yetisinin geliştirilmesi, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri bireye kazandıran grup liderinin yöneticiliğiyle gerçekleştirilen çalışmadır.
2. *Eylem:* Belirli kurallar çerçevesinde, özgür bir biçimde oyun oynama ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Grupla etkileşim içerisinde problemi çözmek için oyunlar canlandırılır. Bu aşama pandomim, rol oynama, doğaçlama çalışmalarını içerir. Doğaçlama esnasında bir metinden fıkra, atasözü, masal, fotoğraf, öykü gibi materyallerden yararlanılarak üzerinde durulan kavram ve beceri için drama süreci canlandırılır. Kimi zaman ise bilindik çocuk oyunlarından yararlanılır.
3. *Oluşum:* Bu aşama, bazen daha öncesinde hiç planlanmamış bir çıkış noktasından bazen de bir resim, nesne, heykel, fotoğraf ile iletişim kurmayla başlar. Sürecin nasıl ilerleyeceği ve nereye varılacağı öncesinde belli değildir.

4. *Değerlendirme*: Çalışmanın öncesinde, çalışma sırasında ve sonrasında gerçekleştirilebilir. Drama çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gerçek yaşamda etkisinin olup olmayacağı, tüm drama süreç ve yaşantılarının ne şekilde algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşama aynı zamanda drama bilgisine yönelik tartışmanın da gerçekleştiği bir aşamadır.

Drama yöntemi öğrencilerin kendini sözel olarak ifade etmesi, içinde bulunduğu gruba aidiyet duygusunun gelişmesi ve sorumluluklarını yerine getirme becerisinin gelişim göstermesi açısından içinde barındırdığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleriyle son derece önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Drama yönteminin eğitim ortamında etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinin öğrencilere sağladığı birtakım yararlar ve öğretmenlerin drama yöntemini seçerken dikkat etmesi gereken birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Drama yöntemiyle ilgili yararlar ilgili şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2007).

Dramanın yararları:

- Yaratıcılığın çok yönlü kullanılmasını ve gelişmesini sağlar.
- Hayal gücünü geliştirir.
- Karar verme becerisini geliştirir.
- İnsanlarla olumlu iletişim kurma becerisini geliştirir.
- Empati becerisini geliştirir.
- Özgüveni geliştirir.
- Özgürlük duygusunu geliştirir.
- Demokratik kişilik geliştirmeye katkı sağlar.
- Duyarlılığı geliştirir.
- Etkin ve katılımcı olmayı sağlar.
- Kendisini kontrol etme becerisini artırır.

Drama yönteminin sınırlılıkları (Şahin, 2019):

- Her öğrencinin katılımını sağlayabilmek zordur.
- Zaman yönünden ekonomik değildir.
- Sınıfın denetim altına alınması zor olabilir.
- Doğaçlama gerçekleşen çalışmalarda istenmeyen durumlar meydana gelebilir.

Yukarıda adı geçen bu yarar ve sınırlılıklar yaratıcı drama yönteminin süreç içerisinde etkin kullanımı konusunda üzerinde önemle durulması gereken noktalardır. Öğretim sürecinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmak isteyen öğretmen konuyu ve sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bu yöntemden yararlanabilir.

**2.1.6.9. Rol oynama tekniği.** Rol oynama, öğrencilerin seçilen kimlikleri sınıf ortamında kendi hissettikleri ve düşünceleri ile birleştirerek sunmalarına fırsat tanıyan bir öğretim tekniğidir. (Aşçı, 2016). Rol oynama tekniği, bir kavramın öğretmek veya bir beceriyi geliştirmek amacıyla kullanılır. Öğrenci topluluk önünde kendisini rahat bir biçimde dile getiremiyorken bir başkasının rolüne bürünerek rahat bir biçimde konuşabilir. Başkalarının kişiliğini canlandırma, canlandığı kişi gibi düşünme öğrencide olumlu davranış yapılarının gelişmesine katkı sağlar. Yöntemin hedeflediği ikincil amaçlar ise öğretmenin öğrencileri tanımasını ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaktır (Gözütok, 2020). Rol oynama tekniği öğrencilerin edindikleri bilgiyi eyleme dönüştürerek, sorun çözerek, özgün çözümler arayarak ve seçenekleri değerlendirerek konuyla ilgili olmalarını ve aktif katılımlarını sağlar (Aykaç ve Çetinkaya, 2019).

Rol oynama tekniği, yeni bir konuya başlarken dersin başında, bir beceri ya da kavramı öğretmek için dersin ortasında, bir konunun pekişmesini sağlamak amacıyla dersin sonunda kullanılabilir. Rol oynama tekniğinde bireye kazandırılacak olan davranışlar bilişsel alanın en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Ancak ne zaman kullanılırsa kullanılsın rol oynama tekniğinin amacı öğrencilere sürecin başında açıklanmalıdır (Erciyeş, 2019). Rol oynama tekniği sayesinde empati duygusu gelişen birey diğer bireylerle iletişim kurarken daha sağlıklı bir şekilde iletişim gerçekleştirirken içinde bulunduğu toplumun sorunlarına da duyarlılık kazanmış olacaktır.

Rol seçiminde birtakım özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin, ilgi alanı, yaşı, ön bilgileri yapılacak seçimde göz önünde bulundurulması gereken temel değişkenlerdir (Aykaç ve Çetinkaya, 2019). Rol dağıtımı sırasında öğrenciler zorlanmamalı uygulamaya öncelikle gönüllü öğrencilerle başlanmalıdır. Rol oynamaya gönüllülerden ve küçük gruplardan başlanarak çekingen öğrencilerin rahatlaması sağlanabilir (Erciyeş, 2019).



Rol oynama tekniğinin öğrenciler üzerinde sağladığı birtakım yararlar ve öğretmenlerin kullanımı esnasında dikkat etmesi gereken birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu yarar ve sınırlılıklar şu şekilde dile getirilmiştir (Özerbaş, 2020; Şahin, 2019; Çakmak, 2016).

Rol oynama tekniğinin yararları:

- Düşünce ve duyguları geliştirir.
- Sosyalleşmeye katkı sağlar.
- Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir.
- Başkalarıyla rahat iletişim kurma becerilerini geliştirir.
- Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verir.
- İş birliği ve araştırma becerilerini geliştirir.

Rol oynama tekniğinin sınırlılıkları:

- Rollerde meydana gelen aşırılıklar disiplini bozar.
- Katılan öğrencilerin yaratıcı olmalarını gerektirmesi bazı öğrencileri zorlar.
- Zaman yönünden ekonomik olamayabilir.
- Dikkatli bir yönetim gerektirir.
- Utangaç öğrenciler için zorluk oluşturabilir.
- Öğrenciler iyi hazırlanmazsa istenilen başarıya ulaşılması güçtür.

Yukarıda bahsedilen bu özellikler dikkate alındığında rol oynama tekniğinin hazırlık aşamasından sahnelenme aşamasında kadar öğretmenlerin gerekli durumlarda sürece rehberlik etmesi gerektiği gözler önüne serilmektedir. Öğretmenin öğrencilere ulaşmak istenen hedefi net bir biçimde açıklaması öğrencilerin uygulama aşamasında atacakları adımları bilmesine katkı sağlayacak, öğretmenin arkasında olduğunu bilen öğrenci daha özgüvenli bir biçimde uygulama gerçekleştirecektir. Bu özelliklerin gerekli ölçüde sağlanması durumunda rol oynama tekniği belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşmak amacıyla kullanılabilir.

**2.1.6.10. Zıt panel tekniği.** Zıt panel tekniğinde öğrencilere kazandırılacak olan hedef davranışlar bilişsel alanın en az kavrama düzeyinde olmalı ve öğrenciler soracakları veya yanıtlayacakları konuya ilişkin kavramları, ilkeleri ve olguları bilmelidirler (Sönmez, 2019). Zıt panel tekniğinde öncelikle paneli yönetecek bir başkan seçimi gerçekleştirilir. Başkan seçiminden sonra sınıf ikiye bölünür ve her bölüm kendi içerisinde iki, üç, dört kişiden oluşan gruplara ayrılır. Gruplara ayrılma işlemi tamamlandıktan sonra gruplardan

birisi soru diğeri ise cevap grubu olarak belirlenir. Bütün bu işlemler sonrasında tartışılacak olan konu sınıf ortamına sunulur ve soru grubundan ilgili konuyla ilgili soruları cevap grubundan ise gelebilecek sorularla ilgili cevapları hazırlamaları istenir. Bu işlemin gerçekleştirilebilmesi için her gruba 10-15 dakikalık bir süre verilmelidir. Süre sonunda soru soracak olan grup hazırlamış olduğu soruları cevap verecek olan gruba sorar. Cevap grubu da bu soruları cevaplamaya çalışır. Eğer sorulan sorulara cevap grubundan cevap gelmezse soru grubu sormuş olduğu soruyu kendisi cevaplayabilir. Hatta böyle bir durumda ani bir değişiklikler soru ve cevap grupları yer değişikliğine uğratılabilir. Öğretmen bu süreçte, yanıltıcı ve konuyla alakasız olan soruların sorulmasını ve grup içerisinde her zaman aynı kişilerin soru sormasını ya da cevap vermesini engellemelidir. Zıt panel tekniği sınıf içerisinde öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarına fırsat tanınmasının yanı sıra bir yarışma ortamı oluşturacağı için derse olan ilgiyi ve derse katılımı da arttırabilir (Ocak, 2020; Taşpınar, 2020; Aykaç, 2018).

Zıt panel tekniğinin yararları ve sınırlılıkları Gökalp (2019) tarafından şöyle sıralanmıştır.

Zıt panel tekniğinin yararları:

- Öğrenciler birbirleri ile daha iyi ilişkiler kurar ve birbirlerine karşı daha yakın hissederler.
- Girişimcilik ve sorumluluk alma duygusunu geliştirir.
- Liderlik özelliği ortaya çıkar.
- Arkadaşlarının, görüş ve düşüncelerini öğrenme fırsatı sunar.
- Öğretmen grup davranışlarını gözlemleyerek öğrencilerin zihinsel, psikolojik ve sosyal gelişimleri hakkında fikir sahibi olur.
- Öğrencilerin bilgiyi sunma yetenekleri gelişir.

Zıt panel tekniğinin sınırlılıkları.

- Zaman alıcıdır.
- Konuşmaları konuda tutmak zor olabilir.
- Sınır ortamının iyi disipline edilmiş olması gerekir.
- Öğretmenin bilgi ve becerisinin gelişmiş olması gerekir.
- Çok kalabalık sınıf ortamlarında uygulanması zordur.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak zıt panel tekniğinin öğrencilerin zihinsel becerilerinin yanı sıra iş birliği ve kendini ifade etme becerilerini de önemli ölçüde etkilediğini söylemek olasıdır. Anılan tekniğin, öğrencileri araştırmaya güdülemesi ve

rakibini zorlama amacıyla hareket ederken konunun ikinci planda kalan yönlerini öne çıkarma olanağı vermesi; bunun yanında ders işlenirken öğretmenin göz ardı ettiği yerlerin vurgulanmasını, öğrenilen yerlerin de pekiştirilmesini sağlaması bakımından önemli olduğu ortaya konulmaktadır.

**2.1.6.11. Akvaryum tekniği.** Akvaryum tekniği sınıfta bulunan öğrencilerin, aktif bir şekilde tartışmaya katılmalarını sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte iç içe iki adet çember oluşturulur. İç çemberde bulunan öğrenciler tartışmaya katılırken, dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izlerler. Dış çemberde bulunan bu grup dilerse iç gruba soru sorabilir. Süreç içerisinde iç grupta bulunan öğrenciler ile dış grupta bulunan öğrenciler yer değişikliğine gidebilir (Sönmez, 2019). Akvaryum tekniğinde gözlemci olarak nitelendirilen çemberin dışarısında bulunan öğrenciler tartışmayı izlerler. Ayrıca bu öğrenciler tartışma sürecinde yapılanları gözler, düşünür ve tartışmaya katılan öğrencilere dönütler verir. Akvaryum tekniğinde, tartışmayı yapılandırmak ve sürdürülebilmek için tartışma öncesinde bir soru listesi hazırlanmalıdır. Tartışma sürecinde çemberin dışında bulunan öğrencilerin sessiz olması, sadece sandalyeye oturan öğrencilerin konuşması gerekir. Gözlemci rolünde bulunan öğrenciler, tartışma sürecinde not almalı, tartışma bitiminde sınıfa tartışmanın özetini sunmalıdır (Gökalp, 2019).

Akvaryum tekniğini uygulamaya geçmeden önce, öğrencilere uygulama hakkında kısa bir açıklama yapılarak kısa örnekler gösterilir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri sağlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilebilir. Uygulama aşamasında öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Diğer tartışma yöntem ve tekniklerinde olduğu gibi akvaryum tekniğinde de öğrencilerin fikirlerinden dolayı eleştirilmesi doğru değildir (Ocak, 2020).

Akvaryum tekniğinin uygulama aşamaları farklılık gösterse de genel olarak uygulama aşaması şu şekilde sıralanmıştır (Türkel, 2019):

1. Sıralar iç içe iki çember şeklinde düzenlenir.
2. Öğrencilere yapması gerekenler söylenir ve sorun açıklanır.
3. Öğrenciler tartışma konusu hakkında bilgilendirilir ve tartışmaya hazırlanırlar.
4. Tartışmaya katılacak olan öğrenciler iç çembere, dinleyici olan öğrencilere dış çembere oturur.
5. İç çemberde boş yer bırakılır ve dış çemberde bulunan öğrencilerden isteyen sonrasında iç çembere geçerek tartışmaya katılabilir.

6. Tartışmaya başlanır.
7. Tartışmaya katılmak isteyen öğrenciler de sürece katıldıktan sonra sonuca ulaşılır.

Akvaryum tekniğinin yararları (Gökalp, 2019):

- Sınıf içerisinde gerçekleşen tartışmaları canlandırır.
- Olabildiğinde çok sayıda öğrencinin tartışmaya katılmasına fırsat tanır.
- Öğrencilerin tartışma ve iş birliği becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etme güçlerinin artmasına ve kendilerine güven duymalarına yardımcı olur.
- Öğrenciler; görüşleri saygılı ve sessiz bir şekilde dinleme, dinlediklerini kendi cümleleriyle not alma ve ifade etme becerisi kazanırlar.

Akvaryum tekniğinin sınırlılıkları (Taşpınar, 2020):

- Katılım sayısı arttıkça süre sorunu meydana gelebilir.
- Tartışma uzadıkça etkili dinlemek sorun olabilir.
- Grup karşısında kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler tekniğe isteksiz davranabilir.
- Öğretmen süreci etkili bir biçimde yönetemez ise iletişim sorunları meydana gelebilir.

Akvaryum tekniğinde yukarıda da söz edildiği gibi öğretmen kontrolü çok önemlidir. Öğretmen görüşlerini dile getiren öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamalı arkadaşlarının görüşlerine saygı göstermeyen öğrencileri uyarmalıdır. Süreç içerisinde zıt görüşe sahip öğrenciler arasında çıkabilecek olan tartışmaların önüne geçmeli öğrencilerin konudan sapmasına fırsat vermemelidir. Akvaryum tekniği sayesinde öğrenciler kendi görüşlerini dile getirme becerisine sahip olacak bu durum da onların konuşma becerilerini etkileyecektir. Derslerde kendisine konuşma fırsatı verilen öğrencinin derse olan ilgisi artacak bu durumda öğrencinin ders başarısını etkileyecektir.

**2.1.6.12. Phillips 66 tekniği.** Phillips 66 tekniği, sınıfta oluşturulan altışar kişilik gruplar aracılığıyla öğrencilerin dikkatinin toplandığı, ilgilerini çekmek için bir sorun veya kavramın tanıtıldığı tekniktir. Öğrencilerden üst düzey bir tartışma becerisi beklemeyen bu teknik, grup üyelerini hızlı bir biçimde aktif hâle getirmektedir. Phillips 66 tekniği adını 6 dakikada verilen bir konuyu 6 kişilik bir grubun tartışmasından almıştır (Gökalp, 2019).

Phillips 66 tekniğinin uygulama aşamasında her gruba bir başkan belirlenir. Her grup sınıf gündemine getirilen sorunu kendi içerisinde ele alır; soruna çözüm yolları arar. Öncesinde öğrenciler kendi görüşlerini belirleyebilmek için altı dakika kendi aralarında tartışır. Tartışma tamamlandıktan sonra, öğretmen konuyla ilgili öğrencilere sorular sorarak konunun eksik kalan yanlarını tamamlayabilir (Ocak, 2020). Etkinliğin taşınması gereken en önemli özellik, öğrencilerin tartıştıkları konuyu özetleme becerisini geliştirmek olmalıdır (Gökalp,2019). Phillips 66 tekniği küme üye sayılarının üçerli, dörderli, beşerli şekilleriyle de uygulanabilir. Küme üye sayısına göre Phillips 33, 44, 55 isimleri verilebilir (Türkel, 2019).

Phillips 66 tekniğinin yararları (Şahin, 2019; Gökalp, 2019):

- Öğretmen, grupları belirleyen, gözlemleyen, karar verici ve tartışmayı başlatan konumunda olduğu için öğretmene kolaylık sağlar.
- Öğrencilerin dinleme ve özetleme kabiliyetlerini geliştirir.
- Öğrenci merkezli anlayışa katkı sunar.
- Öğrencilerin, liderlik etme, sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerdeki empati kültürünün gelişmesine katkı sağlar.
- Öğrencilerin görüş geliştirme becerilerini geliştirir.
- Grupta birlik ve beraberlik güçlenir.
- Uzun konu ve ünitelerin işlenmesinde, uzun süreli etkinliklerde meydana gelebilecek monoton ortamın değiştirilmesinde yararlı olur.

Phillips 66 tekniğinin sınırlılıkları (Şahin, 2019):

- Gruptaki her öğrencinin katılımını sağlamak zordur.
- Sınıf bütününe yansıtma güçtür.
- Pasif öğrencilerin katılımını gerçekleştirmek güçtür.

**2.1.6.13. Beyin fırtınası tekniği.** Bu teknik, karar vermek, bir konuya çözüm getirmek ve hayal kurma yoluyla düşünce ve fikir üretmek amacıyla kullanılan yaratıcı bir öğretim tekniğidir. Bu tekniğe *buluş fırtınası* adı da verilmektedir (Demirel, 2017). Tekniğin uygulanabilmesi için ulaşılmak istenen hedef davranışın bilişsel alanın en az uygulama düzeyinde olması, sorunun birden fazla çözüm yolunun bulunması ve öğrencilerin çözüm için önkoşul olan davranışları edinmesi gereklidir (Sönmez, 2019).

Beyin fırtınası tekniğinin kullanım aşamasında öğrencilerin rahat edecekleri bir sınıf ortamı oluşturulması önemlidir. Sorun öğrencilere iyice anlatıldıktan sonra tahtaya yazılır

ve beyin fırtınası tekniğinin kuralları açıklanır. Öğrencilere aktardıkları fikirlerin olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmeyeceği, serbest düşünceleri için bu uç noktaları da dikkate alabilecekleri, başkalarının fikirlerini geliştirebilecekleri, değiştirebilecekleri, tersini söyleyebilecekleri ve istedikleri kadar fikir üretebilecekleri vurgulanır (Erciyeş, 2019). Uygulama aşamasında bir ya da iki sekreter ve tartışmayı yönetecek bir başkan seçilir. Bu işlemler gerçekleştirildikten sonra ilgili sorun sınıf gündemine taşınır ve belirli bir süre içerisinde çözüm önerisi üretmeleri istenir. Bu öneriler görevli sekreterler tarafından yazılmalıdır. Tekniğin bu basamağında olabildiğince çok öğrenciden özgün ve değişik çözüm önerileri alınmalıdır. Öneriler tamamlandıktan sonra sınıfça her bir çözüm önerisi üzerinde tartışma gerçekleştirilir. Gerektiği durumlarda getirilen çözüm önerileri gruplandırılmalı ve içerdikleri eksiklikler yine öğrencilerle birlikte tamamlanmalıdır (Sönmez, 2019).

Beyin fırtınası tekniğinin yararları (Çakmak, 2016; Şahin, 2019; Ocak, 2020):

- Orijinal, çözümlerin geliştirilmesini teşvik edicidir.
- Tüm öğrencilerin sürece katılmasına katkı sağlar.
- Fazla materyal gerektirmez.
- Öğrencilerin deneyimlerinden yararlanılmasını sağlar.
- Grup çalışmasına teşvik eder.
- Kısa zaman çok miktarda fikir üretilir.
- Öğrenciler bilimsel düşünmeye alıştırılır.
- Sınıf faaliyetlerine çeşitlilik katarak dersi zevkli hale getirir.
- Öğrencilere her birinin fikirlerinin kıymetli olduğu hissiyatını verir.

Beyin fırtınası tekniğinin sınırlılıkları (Çakmak, 2016; Ocak, 2020):

- Kurallara uyulmaması durumunda güçlükler meydana gelebilir.
- Sadece kısa sürelerde kullanılabilir.
- Bazı öğrencilere katılmayabilir.
- Öğrencilerin kontrolünü zor hale getirebilir.
- Konunun çok iyi bir biçimde seçilmesi gereklidir.
- Öğrencileri eleştirme olanağı yoktur.
- Bazı öğrenciler sürekli ön plana çıkma eğiliminde olabilir.

Özetle beyin fırtınası tekniği öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlarken aynı zamanda öğrencinin başkalarının düşüncelerine saygı göstermesine kendini doğru bir biçimde ifade etmesine pratik düşünmesine ve çözüm yolları geliştirmesine olanak

tanır. Bu özellikleriyle beyin fırtınası tekniği sınıf ortamlarında kullanımı açısından elverişli bir öğretim tekniğidir. Beyin fırtınası tekniğinde öğretmen öğrencilerin görüşlerini paylaşırken eleştirilme korkusu yaşamamasına dikkat etmelidir. Bu gibi durumlar öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olacağından öğretmen beyin fırtınası tekniğini uygularken bu durumun önüne geçmeye özen göstermelidir. Arkadaşları tarafından eleştiriyile karşılaşan öğrenci sonraki derslerde aklına gelen fikirleri söylemekten geri duracak bu durum öğrencinin derse karşı olan motivasyonunu olumsuz etkileyecektir. Öğretmenin doğru ve yerinde rehberliği beyin fırtınası tekniğinin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi yönünden bu noktada oldukça önemlidir.

**2.1.6.14. Altı şapkalı düşünme tekniği.** Bu teknik, öğrencilerin mevcut bir konu ya da problemi taraflı düşünerek farklı bakış açılarıyla değerlendirmelerine ve karar vermelerine fırsat tanıyan bir öğretim tekniğidir. Altı şapkalı düşünme tekniğinde ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin bir konu ya da probleme yönelik farklı bakış açıları kazanmaları ve çok yönlü düşüncelerini öğretmektir (Kanadlı, 2019). Altı şapkalı düşünme tekniğinde kazandırılmak istenen hedef davranışın bilişsel alanın en az uygulama basamağında olması gerekmektedir (Sönmez, 2019). Altı şapkalı düşünme tekniği mevcut bir olay, konu ya da soruna yönelik düşünceleri altı farklı renkteki şapka altında toplayarak, empati kurma, önerilerin bir düzen içerisinde sunulmasını sağlama, analiz etme, yaratıcılığı geliştirme ve sistematik bir biçimde karar verme imkânı sunar (Gökalp, 2019).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde birbirinden farklı altı renk kullanılmasının nedeni, renklerin birtakım şeyleri bireyin zihninde canlandırabilmesini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmasıdır (Orhan, 2010). Altı şapkalı düşünme tekniğinde kullanılan renkler sayesinde bireyin o rengin sahip olduğu düşünce sistemine girmesi kolaylaşacak bu durum tekniğin uygulamasında kolaylık sağlayacaktır. Bireysel ya da grup halinde uygulanabilen altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulama aşamaları Gözütok (2020) tarafından şöyle sıralanmıştır:

1. Karar verilmesi gereken konu belirlenir. Belirlenecek olan konunun birden fazla yönünün bulunması gerekmektedir.
2. Karar verme sürecine katılacak olan bireyler, birbirlerini görebilecek konumda U ya da halka oluşturacak biçimde oturtulur.
3. Şapkalar sırasıyla takılır veya takılmış gibi yapılır. Her şapkanın temsil ettiği düşünce şapkayı takan öğrenci tarafından belirtilir. Öğrencilerin tamamı ilk olarak beyaz şapkayı taktından sonra sırasıyla kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve

son olarak mavi şapkayı takarlar. Bu sayede her öğrenci karar konusunda altı farklı boyutta düşünmüş olur.

4. Öğrencilerin tamamının beş şapkayı temsil eden görüşleri gözler önüne serilmiş olur. Net bilgiler, riskler, yararlar, duygular ve yaratıcı fikirler göz önünde bulundurularak son şapka olan mavi şapkanın gereği yapılır ve karar verilir.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde bulunan şapkalar ve sahip oldukları düşünceler şu şekildedir (Demirel, 2017):

- Beyaz şapka: Tarafsız bir şekilde bilgiyi merkeze alarak olaylara farklı bakış açıları getirmeyi amaçlar. Temelinde bilgi vardır.
- Kırmızı şapka: Önsezilere dayalı olarak, olaylara duygusal bakış açısı getirmeyi amaçlar. Temelinde duygusal tepki vardır.
- Siyah şapka: Olaylara karamsar ve eleştirel yönden bir bakış açısı getirmeyi hedefler. Temelinde eleştirel yargı vardır.
- Sarı şapka. Olayların olumlu taraflarına odaklanarak yapıcı ve iyimser bir bakış açısı getirmeyi amaçlar. Temelinde yapıcı düşünme vardır.
- Yeşil şapka: Olaylara farklı ve yeni çözüm yolları geliştirmek için yenilikçi ve yaratıcı bir bakış açısı getirmeyi hedefler. Temelinde yeni fikirler ve algılama biçimleri vardır.
- Mavi şapka: Olayları tüm olayı yanlarıyla gören ve değişkenleri kontrol altında tutan bir bakış açısı geliştirmeyi hedefler. Temelinde durumu analiz ederek sonuca ulaşmak vardır.

Altı şapkalı düşünme tekniği sayesinde öğrenci karşısına çıkan olay durum ya da problemlere yönelik çok yönlü düşünme becerisine sahip olacaktır. Bu sayede mevcut durumun çözümü için farklı yöntemler geliştirecek bu durum onun özgüvenini olumlu yönde etkileyecektir.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin yararları (Gökalp, 2019; Orhan, 2010):

- Düşünme becerisinin eğitiminde etkilidir.
- Empatik, yaratıcı, eleştirel ve lateral düşünme becerilerine katkı sağlar.
- Derse olan ilgiyi artırır ve dersi eğlenceli hale getirir.
- Karar verme ve yaratıcılık becerilerini geliştirir.
- Şapkalar belirli bir sırayla takıldığından sistematik düşünme becerisi kazandırır.



- Düşünme eyleminde egonun etkin olmasını önler.
- Tarafların yapıcı keşiflerde bulunabilmesi için işbirliği sağlar ve gerçekleşen tartışmaların sonuçsuz kalmasını önler.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin sınırlılıkları (Aykaç, 2018):

- Her konuya uygulanması mümkün olmayabilir. Konunun iyi belirlenmesi gerekir.
- Teknik öğrencilere iyi anlatılmamışsa uygulanması zorlaşır.
- Kalabalık sınıflarda her öğrenciye farklı renkte şapka temin etmek zor olabilir.
- Öğretmenin tekniğin kullanımını iyi bir şekilde bilmesi, sınıfa hâkim olması ve öğrencileri soracağı sorularla doğru bir biçimde yönlendirmesi gerekir.

Yukarıda bahsedilen tüm bu özelliklerden yola çıkarak altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulama öncesi ve uygulama aşamasında öğretmenin üstlenmesi gereken önemli görevler vardır. Altı şapkalı düşünme tekniğini uygulayacak olan öğretmenin ilgili problemin seçiminde problemin çok boyut içerdiğinden emin olması, sınıf hâkimiyetini kaybetmemesi, gerekli durumlarda rehberlik sağlaması ve konunun dağılmasını önlemesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra altı şapkalı düşünme tekniği uygulanırken öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamın oluşturulması, öğrencilerin sahip oldukları duygu ve düşünceleri aktarmalarına kolaylık sağlayacağı için tekniğin amacına ulaşmasına da katkı sağlayacağını söylemek olasıdır.

**2.1.6.15. Dedikodu tekniği.** Dedikodu tekniğinde öğrenciler öncelikle, ikişerli gruplara ayrılıp kendilerine verilen konuyla ilgili düşüncelerini birbirleriyle paylaşırlar, daha sonra başka bir arkadaşıyla ikili oluşturarak önceki arkadaşına ait düşünceleri yeni arkadaşına anlatır. Bu süreç mümkün olduğunca devam ettirilip süreç sonunda ortak düşünce sınıfta paylaşılır (Sönmez, 2019).

Dedikodu tekniğinin yararları (Gökalp, 2019):

- Öğrencilerin grupla çalışma becerilerine katkı sağlar.
- Öğrenciler fikirlerini özgürce açıklayabilirler.
- Fikir alışverişi gerçekleştirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin tamamı derse katılmış olur.
- Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri ortaya çıkar.
- Tartışma konuları rahat ve eğlenceli bir biçimde işlenmiş olur.

Dedikodu tekniğinin sınırlılıkları (Tok, 2019):

- Öğrencilerin kendilerine ait düşünceleri kabul ettirmekte ısrar edebilirler.
- Öğretmen tartışma esnasında sınıf ortamında çok ses olmasından dolayı sınıfın kontrolünü kaybedebilir.

**2.1.6.16. Konuşma halkası tekniği.** Konuşma halkası tekniği genellikle verilen bir duruma yönelik olarak öğrencilerin empati kurup ilgili konuya yönelik duygularını paylaşması için kullanılmaktadır. Bu amaçla öğretmen aracılığıyla sınıf ortamına bir durum veya öykü getirilerek halka biçiminde oturan öğrencilerden sırasıyla konuya yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenir (Cengizhan, 2019). Konuşmak isteyen öğrencinin önceden belirlenen simgeyi eline alarak konuşmak zorundadır (Gökalp, 2019). Konuşma halkası, öğrencilerin görüş farklılıklarını görmesi ve bu farklılıklara saygı gösterme davranışını geliştirmesine katkı sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu tekniğin bir diğer amacı da sınıf ortamında saygı ve güven atmosferi oluşturarak öğrenciler arasındaki iletişimi ve ilişkileri geliştirmeye olanak sağlamaktır (Gözütok, 2020).

Konuşma halkası tekniğinde uygulanması gereken aşamaları Gökalp (2019) şöyle sıralamıştır:

1. Sınıf *U* veya yarım daire olacak şekilde düzenlenir, öğrenciler yan yana olacak şekilde oturtulur.
2. Tartışma konusu öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilir.
3. Konuşma halkası kuralları okunur veya tahtaya yazılır.
4. Öğrencilere *Sizce ne hissetmiştir, siz ne hissettiniz, sizce ne düşünmüştür?* vb. sorular yöneltilerek konuya ilişkin görüşleri alınır.
5. Sınıf ortamında bulunan her öğrenciye görüşlerini aktarması için sırayla söz hakkı verilir, konuşmak istemeyen öğrenci *pas* diyerek konuşmayabilir.
6. Öğretmen, *pas* diyen öğrenciye ikinci turda söz hakkı vereceğini söyleyerek onu cesaretlendirir.
7. Konu anlaşılıp sınıfta bulunan tüm öğrenciler düşüncelerini paylaşma fırsatı bulana kadar uygulamaya devam edilir.
8. Uygulama tamamlandıktan sonra ortaya çıkan düşünceler öğretmen tarafında özetlenerek çıkan sonuçlar rapor haline getirilip panoya asılır.

Öğrencilere aktarılacak olan konuşma halkası kuralları Gözütok (2020) tarafından şöyle sıralanmıştır:

1. Alaycı, kırıcı ve aşağılayıcı sözler kullanmayacağız.
2. Hiç kimsenin söylediğine gülmeyeceğiz
3. Konuşan kişinin yüzüne bakacağız.
4. Görüşlerimizin nedenlerini açıklamaya hazır olacağız.
5. Sadece sıramız gelince konuşacağız.
6. Cismi elimize almadan konuşmayacağız.
7. Anlatılanları dikkatle dinleyeceğiz.
8. Konuşma sırası başkasındayken, diğer öğrencilerin konuşmasına veya tartışmasına fırsat vermeyeceğiz.
9. Cevap vermek istemeyenlere saygı duyacağız.

Konuşma halkası tekniği sayesinde öğrenci bir anlık kendi duygu ve düşüncelerinden uzaklaşarak karşısındaki kişinin hislerini ve düşüncelerini anlama fırsatı bulur. Onun gibi düşünür onun gibi kararlar alır. Bu durum öğrencinin empati becerisine katkı sağlayacağı gibi onun farklı görüşlere yönelik farkındalığı içinde olumlu bir adım olacaktır. Bu sayede öğrenci sadece kendi düşüncesinin var olmadığını toplumda farklı görüş ve düşüncelerinde var olduğunu fark edecek bu da onun hayata bakış açısını genişletecektir.

Konuşma halkası tekniğinin yararları (Gökalp, 2019):

- Öğrenciye demokratik tutum ve davranış kazandırır.
- Dinleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlar.
- Kendini sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırır.
- Grup olarak çalışma becerisi kazandırır.
- Sosyal yönden gelişmesinin yanı sıra empati becerisi de gelişir.
- Yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlar.

Konuşma halkası tekniğinin sınırlılıkları (Taşpınar, 2020):

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Olay öğrenciler tarafından iyi anlaşılmazsa beklenen verim sağlanamaz.
- Öğrenciler arasında olumsuz tutum varsa görüşleri dinlememe veya alay etme gibi olumsuz davranışlar gerçekleşebilir.
- Konuşma güçlüğü olan ve çekingen öğrenciler sürece katılmakta zorluk yaşayabilir.

Bütün bunlardan hareketle konuşma halkası tekniğinin diğer öğretim tekniklerinde olduğu gibi sağlam bir hazırlık aşaması gerektirdiği açıktır. Sınıf ortamında oluşturulacak olan olumlu ortam ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olması tekniğin istenilen hedefe ulaşmasında önemli bir etkidir. Konuşma halkası tekniğinde öğretmen sınıf kontrolünü olabildiğince elinde tutmalı saygı ve güven ortamının kaybolmamasına özen göstermelidir. Konuşma halkası tekniğiyle empati ve konuşma becerisi gelişen öğrencinin kişisel ve sosyal yönden de gelişim göstermesi olasıdır.

**2.1.6.17. Kartopu tekniği.** Öğretmen tarafından öğrenciye verilen bir problemi öğrencinin önce bireysel olarak düşünmesi sonra iki öğrencinin bir araya gelerek fikirlerini tartışması, dördü grupla bir araya gelerek mevcut görüşlerin karşılaştırılması son olarak ise sekizli grupta da aynı konunun tartışılıp karara varılması ve grupların görüşlerinin sınıf ortamında sunulması ise süreç tamamlanır (Sönmez, 2019). Kartopu tekniğinin verimliliğini arttırmak için kartopunun ne şekilde büyüyeceğine sınıftaki öğrenci sayısına göre karar verilmeli, orantısız büyüme yapılmamalıdır (Gökalp, 2019). Kartopu tekniğinde sınıftaki her öğrenci diğer öğrencilerle çalışma fırsatı yakaladığı gibi farklı fikir ve görüşlere saygı duymayı ve saygı duyduğu bu görüşleri tek bir noktada buluşturmayı öğrenir (Aykaç, 2018).

Kartopu tekniğinin uygulama aşamasında öğrencilere kazandıracığı birtakım yararlar ve öğretmenin tekniği uygularken dikkat etmesi gereken sınırlılıklar şu şekildedir:

Kartopu tekniğinin yararları (Gökalp, 2019; Taşpınar, 2020):

- Her öğrencinin katılımını gerektirir.
- Öğrencinin farklı görüşleri anlamasına ve bu görüşlere saygı duymasına olanak sağlar.
- Sınıfta dinamizmi sağlar ve grup halinde çalışma becerisini geliştirir.
- Çekingen öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlar.
- Sorumluluk bilinci kazandırır.

Kartopu tekniğinin sınırlılıkları (Taşpınar, 2020):

- Zaman yönünden ekonomik değildir.
- Sınıf ortamında kargaşa ve gürültü meydana gelebilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür.
- Bazı öğrenciler görüşleriyle diğer öğrencileri baskı altına alabilir.

Bütün bunlardan yola çıkarak kartopu tekniğinin öğrencilerin tartışma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Kartopu tekniği sayesinde öğrenci kendi

görüşlerini rahat bir şekilde sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaşma olanağı bulurken onların görüşlerini de öğrenerek olaylara farklı noktalardan bakma fırsatı bulur. Bunu gerçekleştirirken onlarla iş birliği yapması gerektiği için birlikte çalışma becerisi gelişen öğrencinin çalışacağı arkadaşlarla iletişim kuracak olması onun sosyal yönden de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Burada öğretmene düşen görev her öğrencinin kişisel özellikleri aynı olmayacağı için tartışmanın bir öğrenci üzerinde yürümemesine dikkat etmesi ve kontrolü gerektiği durumlarda ele alarak sürece yön vermesi yerinde ve doğru bir karar olacaktır. Bu noktalara dikkat edildiğinde kartopu tekniği ulaşılmaması gereken eğitim hedeflerine götürmede etkili bir öğretim yöntemi olacaktır.

**2.1.6.18. Mikro öğretim tekniği.** Mikro öğretimde öğrenciler öncesinde hazırlamış oldukları sunumları sınıf ortamında arkadaşları karşısında gerçekleştirirler. Sunum esnasında görüntü ve ses kaydı alınır. Sunum tamamlandıktan sonra alınan bu kayıtlar hep birlikte izlenerek sunumun nasıl daha iyi olacağına yönelik tartışma gerçekleştirilip değerlendirilerek süreç tamamlanır (Ercan Güven, 2020).

Mikro öğretim tekniği öğretmenler tarafından ders sürecinde uygulandığı gibi öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini geliştirmek amacıyla da kullanılan bir öğretim tekniğidir. Bu amaçla kullanıldığında öğretmen adayı dersi tamamladıktan sonra kendisini tekrardan izler. Sonrasında o derste gerçekleştirmiş olduğu öğretim becerisini iletme amacıyla 15-20 dakika gibi bir sürede hazırlanarak, aynı dersi kontrollü küçük bir gruba aynı sürede yeniden verir (Gökalp, 2019).

Bu bilgilerden hareketle mikro öğretim tekniğinin uygulama aşamalarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Demirel, 2017):

- Görevin ihtiyaçlarına uygun olacak bir mikro ders planı hazırlanır.
- Seçilen mikro dersin öğretimi gerçekleştirilir.
- Öğretimin ne oranda başarıya ulaştığına yönelik sözlü, yazılı veya teyp aracılığıyla geri bildirim alınır.
- Alınan dönüt yardımıyla mikro ders planı yeniden düzenlenir.
- Öğretim tekrardan gerçekleştirilir.
- Bu sefer öğretme işlemiyle ilgili gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmeyen iyileştirmelere yönelik olarak sözlü yazılı veya teyp yardımıyla dönüt alınır.

Mikro öğretim tekniğinde öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim ortamı gerçekleşmektedir. Bu yüzden öğrenciler süreç içerisinde öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için iletişim becerilerini en üst seviyede kullanmak zorundadırlar. Öğrencilerin grup önünde konuşmaya yönelik korku ve kaygılarını yenmeye katkı sağlayan mikro öğretim, öğrencilerin bilgilerinin gelişmesine etki ederek etkili konuşma becerisi edinmelerine fırsat tanımaktadır (Kardaş ve Şahin, 2016).

Mikro öğretim, normal öğretim sürecinin içinde barındırmış olduğu karmaşıklığı basite indirgeyerek öğretmen yetiştirmek ve öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak bunun yanı sıra öğretmen adaylarının araştırma yeteneklerini geliştirmek amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Mikro öğretim tekniğinin kullanım aşamasında derslerin kısa tutulmasına ve sınıf ortamında bulunan öğrenci sayısının az olmasına özen gösterilir (Aykaç, 2018).

Mikro öğretim tekniğinin yararları (Şahin, 2019):

- Gerçek öğrenme yaşantısı kazandırır.
- Öğretmen adaylarına tecrübe kazandırır.
- Öğretmen adayının araştırma becerisini geliştirir.
- Öğrencilerin öz eleştiri yapma becerilerini geliştirir.
- Öğrenciye kendini izleme imkânı sunar.
- Farklı disiplinlerle beraber kullanılabilir.
- Sınıf düzeninden kaynaklanabilecek karışıklığı önler.
- Öğretmen adayının mesleğine hazırlık yapmasına katkı sağlar.

Mikro öğretim tekniğinin sınırlılıkları (Çakır, 2000):

- Oluşturulan yapay ortamda gerçek öğrencilerin bulunması zordur.
- Araç ve gereç temini zordur.
- Uygulamanın gerçekleştirileceği dersliklerin ayarlanması ya da mikro öğretim yapılabilecek düzeye getirilmesi maddi açıdan sıkıntı oluşturabilir.
- Bazı araç ve gereçlerin kullanılabilmesi için tecrübeli insana ihtiyaç vardır.
- Zaman yönünden ekonomik değildir.
- Öğretmen adayı süreç içerisinde kameraya çekildiğinden dolayı heyecan yapabilir.

**2.1.6.19. Mahkeme tekniği.** Mahkeme tekniği, sınıf ortamında kurulan sanal bir mahkeme aracılığıyla öğrencilerin etkinliğe aktif bir biçimde katılmasını sağlar. Mahkeme tekniğinde uygulamaya katılan her bireyin, empati, saygı, sağlıklı iletişim kurma ve kendini savunma becerilerinin gelişmesi sağlanır (Tok, 2019).

Mahkeme tekniğinin uygulama aşamaları (Gökalp, 2019; Tok, 2019; Türkel, 2019):

- Mahkeme tekniğinin uygulanabilmesi için farklı görüşleri içerisinde barındırabilecek bir problem ya da konu seçilir.
- Konu seçimi gerçekleştirildikten sonra öğrencilere yapmak istedikleri görevler dağıtılır. Görev paylaşımı, yargıcın, iki tarafın avukatlarının, kâtibin, araştırmacıların, tanıkların kararlaştırılması ve kalan öğrencilerin jüri üyesi olarak belirlenmesiyle tamamlanır.
- Gündeme getirilen konu veya problemle ilgili bütün öğrenciler araştırma yapıp, kaynak toplarlar. Sonrasında grupların; tanık, jüri üyesi, avukat, araştırmacı görevindeki üyeleri toplanarak konuyla ilgili bulmuş oldukları kaynaklara yönelik tartışma gerçekleştirip mahkemeye hazırlanırlar.
- Öğrenciler araştırma aşamasını tamamladıktan sonra mahkeme başlar.
- Avukat rolündeki öğrenciler yapmış oldukları araştırmalara dayanarak mahkemenin başında savunmalarını gerçekleştirirler.
- Tanık rolündeki öğrenciler, elde etmiş oldukları kanıtları hâkime sunarlar.
- Avukatlar, sorular sorarak gerçekleştirilen açıklamalardan kendi görüşlerini haklı çıkaran yönleri tespit etmeye çalışırlar.
- Öğrenciler savunmalarını gerçekleştirdikten sonra hâkim eksik kalan kısımları tespit eder.
- Süreç sonunda jüri üyeleri hangi grubun haklı olduğunu belirler.

Mahkeme tekniği, sürece katılan öğrencilere, empati, saygı, sağlıklı iletişim ve kendini savunma becerisi kazandırır (Gökalp, 2019). Özetle mahkeme tekniği sayesinde öğrenciler görüşlerini dile getirme, farklı bakış açılarını tespit etme ve kendini savunma fırsatı yakalar. Bu sayede öğrenci eğitsel kazanımların yanı sıra kendini kişisel ve sosyal yönden de geliştirme fırsatı yakalayacaktır. Konuşacak, saygı duyacak, empati yapacak ve bu becerilerini geliştirerek toplumsal yaşamda kendine uygun bir yer bulacaktır.

**2.1.6.20. Görüş geliştirme tekniği.** Görüş geliştirme tekniği, içerisinde karşıt görüşler barındıran ve çelişkiler içeren konuların öğretiminde, görüş geliştirmek için uygulanan tartışmaya dayalı bir tekniktir (Aykaç, 2018). Görüş geliştirme tekniği, eğitim ortamlarında belirli bir konuda gerçekleştirilen fikir alışverişinde, kişinin kendisine ait görüşünü ortamdaki diğer görüşlerden de faydalanarak geliştirmesini ve savunmasını veya değiştirmesini, kendi görüşüne zıt olan görüşü ise benimsemesini sağlar (Sönmez, 2019).

Görüş geliştirme tekniğinin uygulanması sırasında her ne kadar öğrenciler aktif olarak katılsa da öğretmenin de süreç içerisinde üstlenmesi gereken birtakım görevler bulunmaktadır. Öğretmen süreç içerisinde, tartışma konusunu tekniğe uygun olacak biçimde seçilmeli, sınıfta saygı ortamını oluşturmali, öğrencilerin konuya yönelik tartışmasına fırsat vermeli, görüşlerini paylaşan öğrencilerden nedenlerini istemeli tüm bunları yaparken ise taraflı davranmayıp görüşlerini paylaşan hiçbir öğrenciyi eleştirmemesi gerekmektedir (Gökalp, 2019).

Görüş geliştirme tekniğinin uygulama aşamaları (Şahin, 2019; Gözütok, 2020):

- Beş farklı kartona herkesin okuyabileceği şekilde *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum*, yazın.
- Bu kartonları sınıfın duvarlarına aralarında mesafe olacak şekilde en olumsuzdan olumluya doğru yapıştırın.
- Tartışma konusunu tahtaya yazın. Konunun içerisinde farklı görüşler barındırdığından emin olun.
- Öğrencilere tartışma konusuna ne derece katıldıklarını sorun. Öğrencilerin katılma derecelerine göre duvarda asılı olan kartonun altına geçmesini isteyin.
- Öğrenciler yerlerini aldıktan sonra süreci başlatın. Öğrencilere birer birer söz vererek, neden orada bulduklarını sorun. Yaptıkları açıklamaları tüm sınıfın dinlemesine özen gösterin.
- Tartışma sürerken isteyen öğrencinin bulunduğu yerden ayrılarak başka bir kartonun altına geçebileceğini diğer bir deyişle savunduğu görüşünü değiştirebileceğini söyleyin. Başka kartonun altına geçen öğrenciye görüşünü değiştirme nedenini sorun.
- Bütün öğrencilerin tartışma sürecine katılması için çaba gösterin.



- Görüş geliştirme için ayrılan 15-20 dakikalık sürenin bitiminde konunun yeterli ölçüde tartışıldığını, farklı görüşlerin gelmeyeceğini fark ettiğinizde tartışmayı sonlandırın.
- Görüş geliştirme tekniğinin sonunda paylaşılan görüşlerle ilgili doğrudur ya da yanlıştır gibi değerlendirme yapmaktan kaçının.

Görüş geliştirme tekniği zaman zaman münazara ile karıştırılmasına karşın münazaradan oldukça farklıdır. Görüş geliştirme tekniği ile münazara tekniğini farklarını Gözütok (2020) şöyle sıralamıştır:

1. Münazarada konunun sadece iki zıt kutbu tartışılır. Görüş geliştirme tekniğinde ise *kararsızım* adı altında üçüncü bir nokta vardır.
2. Münazarada sadece iki grup sürece aktif olarak katılmakta geri kalan öğrenciler süreci izlemektedir. Görüş geliştirmede ise tüm öğrenciler sürece aktif olarak katılmaktadır.
3. Münazarada süreç başlamadan önce hangi tarafın hangi görüşü savunacağı bellidir ve taraflar süreç sonuna kadar kendi görüşlerini savunurlar. Görüş geliştirme tekniğinde ise tartışmaya katılanlar arkadaşlarının etkisiyle sahip oldukları görüşlerini değiştirebilirler.
4. Münazarada jürinin bulunmasından dolayı kazanan ve kaybeden grup bulunmaktadır. Görüş geliştirmede ise tüm sınıfın katılımı söz konusu olduğu için kazanan ya da kaybeden bir gruptan söz edilemez.
5. Münazarada üç, beş kişiden oluşan bir jüri bulunmaktadır. Jüriler ölçekten yararlanarak tartışmaya katılanları değerlendirirler. Görüş geliştirmede ise bireyin görüşünün doğru veya yanlış olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Görüş geliştirmede asıl amaç bireylerin sahip oldukları görüşleri nedenleriyle birlikte açıklamaları ve görüşlerini geliştirmeye açık olmalarıdır.

Görüş geliştirme tekniğinin yararları (Gökalp, 2019):

- Tüm öğrencilerin sürece katılmasını sağlar.
- Sınıfta demokratik bir ortam oluşmasını sağlayarak tüm öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade etmesine katkı sunar.
- Öğrencilerin farklı görüşlere saygı duymasını sağlar.
- Bireysel farklılıkları ortaya çıkarır.

- Öğrencilere kendilerini dile getirme ve karşısındaki kişiyi dinleme alışkanlığı sağlar.
- Öğrencilerin belirli bir konuya ilişkin farklı bakış açılarını görmelerini ve konuya eleştirel açıdan bakmalarını sağlar.
- Öğrencilerin dikkat ve ilgilerini arttırarak derse aktif olarak katılmalarına imkân sunar.
- Sınıf içerisinde eğlenceli bir ortam oluşturur.

Görüş geliştirme tekniğinin sınırlılıkları (Şahin, 2019; Aykaç, 2018; Taşpınar, 2020):

- Zaman yönünden ekonomik değildir.
- Hedeften uzaklaşma söz konusu olabilir.
- Kalabalık sınıflarda kullanımı zordur.
- Tartışma sürecinde her öğrenci kendi fikrini savunmaya ısrarcı olursa amacından uzaklaşabilir.
- Öğretmen sınıf yönetme konusunda yeterli değilse amaca ulaşması güçleşebilir.
- Konu bulmak her zaman olası olmayabilir.
- Öğrenciler birbirlerinin etkisi altında kalarak benzer düşünceleri savunurlarsa ortaya farklı düşüncelerin çıkması güçleşebilir.
- Dersin belirli bir akışa dönük sürdürülmesi güçtür.
- Bazı öğrenciler görüşleriyle ortama hâkim olmaya çalışırsa düşüncesini söylemekte çekinen öğrenciler kendilerini baskı altında hissedebilir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Kurundayoğlu (2003), çalışmasında konuşmanın kültürümüzdeki öneminden, konuşma becerisinin eğitim öğretim faaliyetlerindeki yerinden ve konuşma becerisini geliştirmek için kullanılabilir yöntem teknik ve etkinliklerden bahsetmiştir. Kurundayoğlu, çalışmasında konuşma becerisinin öğrencilerde geliştirilebilmesi için Türkçe öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düştüğünü vurgulamakla beraber, becerinin geliştirilebilmesi amacıyla *soru sorma, beyin fırtınası, tartışma, drama, söz korosu* gibi yöntem ve tekniklerin de eğitim öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise *sesli sinema, meslekler, pazarlamacı, kulaktan kulağa* gibi etkinliklere yer vererek bu etkinliklerin konuşma becerisindeki önemine yer vermiştir.

Şimşek (2004), yüksek lisans tezinde etkili ve güzel konuşmanın öneminden ve ilköğretim ikinci kademenin konuşma becerisini geliştirmek için önemli bir basamak olduğundan bahsetmiştir. Bu bağlamda öğrencilere konuşma becerisinin öneminin kavratılması gerektiğini ifade eden Şimşek bu süreçte aile, okul, çevre ve öğretmen işbirliğinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmanın diğer bir bölümünde öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak *gördüğü, bildiği bir yeri anlatma çalışması, yaşadığı veya tanık olduğu bir olayı anlatma çalışması, meraklarını anlattırma çalışması, canlandırma çalışması* gibi çalışmalara yer vermiştir.

Arhan (2007), tez çalışmasında öğrencilere verilecek olan konuşma eğitiminde öğretmenün üstlenmesi gereken görevlerden, süreç içerisine karşılaştıkları zorluklardan, Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları üniversitede konuşma eğitimine yönelik dersleri alma düzeyinden, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrencileriyle olan ilişkilerinden bahsetmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan öğretmenlerin, eğitim ortamında kullandıkları materyalleri, yöntem ve teknikleri uygulama durumları, Türkçe Programı ve konuşma eğitimine yönelik ihtiyaç duyulan ders saatleri ile ilgili düşüncelerini değerlendirmiştir. Arhan, anlatma çalışmalarının önemini vurgulamakla beraber çalışmasında halk edebiyatı ürünlerinden konuşma becerisini geliştirmede nasıl yararlanacağına ilişkin bilgiler vermiştir. Çalışmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı sosyoekonomik düzeye sahip 244 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenlere verilen anket yardımıyla toplanıp anketin uygulama ve değerlendirilme aşamasında istatistik uzmanlarından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS programı kullanılmış ayrıca bazı verilerin karşılaştırılması için çapraz tablo

tekniklerinden yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara baktığımızda, araştırmaya katılan öğretmenlerin %31.1'inin Türkçe öğretmenliği mezunu olduğu, %68.4'ünün ise mezun oldukları fakültede konuşma eğitimine yönelik ders almadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin konuşma eğitiminde birinci sırada yararlandıkları kaynak %83.2 ile ders kitabı olmakla beraber öğretmenlerin %54.5'i kullandıkları kaynakta konuşma eğitimi bölümünün yetersiz olduğunu vurgulamıştır. İlgili çalışmada öğretmenlerin %51.6'sı temel dil becerilerinin birbirinden ayrı olarak işlenmesi gerektiğini söylerken %12.3'lük bir grup bu becerilerin öğretilmesi için yöntem ve teknik kullanımına gerek olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlere hangi tekniği kullandıkları sorusu yöneltildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.9'u derslerinde *dramatizasyon* yönteminden yararlandıklarını belirtmiştir.

Temizyürek (2007), çalışmasında konuşma eyleminin insan hayatında ne derece önemli bir yere sahip olduğu üzerinde durmuş ve konuşma eğitiminin gerekliliğinden bahsetmiştir. Çalışmada çocukların okul hayatına başlamadan önce belirli düzeyde konuşma becerisi edindiklerini ama edinilen bu becerinin yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gerektiği üzerinde duran Temizyürek bu doğrultuda kullanılabilir *telefon konuşması, kendini tanıtmak, kutlama konuşması* gibi etkinlik önerilerine makalesinde yer verip bunları örneklendirmiştir. Temizyürek, adı geçen bu etkinliklerin konuşma eğitiminde önemli olduğunu ve bunların uygulamasının doğru bir biçimde yapılmasıyla öğrencilerin Türkçeyi kurallarına uygun bir biçimde öğrenip konuşacaklarını belirtmiştir.

Maden (2011), çalışmasında drama tekniklerinden olan rol kartları tekniğinin konuşma becerisi kazandırmaya dönük akademik başarı ve Türkçe dersindeki tutuma yönelik etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 yılında Trabzon il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait veriler kişisel bilgi formu ile elde edilip, bu veriler daha önceki başarı notları ve ön test verileri dikkate alınarak çalışma grubu; kontrol (n=29), deney grubu (n=25) olarak rastgele bir biçimde ayrılmıştır. Grupların konuşma becerisine yönelik olarak elde edilen veriler gözlem formu aracılığıyla, derse yönelik tutumları ise tutum ölçeğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar SPSS programı kullanılarak nonparametrik testlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuç kısmında, rol kartlarının konuşma becerisi ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bunun yanı sıra yapılan çalışmada uygulanan yöntemin kontrol grubunda deney grubuna nazaran daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Erden (2014), çalışmasında öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak yer alan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem özelliği gösteren araştırmanın nitel boyutunda olgu bilim, nicel kısmında ise tarama modeli kullanılmıştır. Bolu ili resmi ve özel okullarının altı, yedi ve sekizinci sınıflarında görev yapan 117 Türkçe öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanması anket yoluyla gerçekleştirilip bu verilerin analiz edilmesi aşamasında SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen konuşma eğitimine yönelik yöntem ve tekniklere yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu, derslerinde yöntem ve teknikleri çok fazla kullanmadıkları kullanılan yöntem ve tekniklerin ise genellikle *soru cevap*, *güdümlü konuşma* ve *beyin fırtınası* olduğu üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yöntem teknikleri uygulama aşamasında birçok sorunla karşılaştıkları ancak öğretmenler tarafından konuşma becerisine verilen önemin yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuru (2017), yapmış olduğu çalışmada eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin mikro öğretim tekniğinden faydalanılarak ne düzeyde gelişeceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 yılında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 40 öğrenci belirlenmiştir. Yapılan araştırmada veri toplamak için mikro öğretim tekniğinin işlem basamakları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mikro öğretim tekniğinin hazırlıklı konuşma çalışmalarında yarar sağlamadığı hatta bazı durumlarda negatif etkisinin olduğu gözlenmiş; hazırlıksız konuşma çalışmalarında ise olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sallabaş (2011), yapmış olduğu çalışmada aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye olan etkisini incelemiştir. Araştırma deneysel modelle yapılmış olup Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu ve Orhan Gazi İlköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama aşamasında adı geçen okulda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. İlgili öğrencilere 12 haftalık bir uygulama yaptırılmıştır. Uygulamada deney grubunda bulunan öğrencilerle aktif öğretim yöntemine uygun olarak ders işlenirken kontrol grubunda bulunan öğrencilere geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda aktif öğretim yönteminin kullanıldığı sınıfta

bulunan öğrencilerin konuşma puanlarının yürürlükte olan Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilere göre, daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tüzemen (2016), yaptığı çalışmada akademik çelişki tekniğinin altıncı sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına olan etkisini bunun yanı sıra uygulanan tekniğin öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumlarında değişikliğe sebep olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel model ile desenlemiş olup araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 yılında Van ili İpekyolu ilçesindeki Şehit Koray Akoğuz Ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 47 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması 12 hafta boyunca haftalık beş saat olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Etkili Konuşma Becerisi Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisinin Türkçe Öğretim Programı kapsamında uygulanan etkinliklerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında da akademik çelişki tekniğinin olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabay (2005), yaptığı çalışmada kubaşık öğrenme etkinliklerinin beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel modelle desenlemiş olup araştırmanın çalışma grubunu 2003-2004 yılında Adana ili Seyhan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencisi 133 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması 10 hafta sürmüştür. Uygulamada deney grubunda bulunan öğrencilere kubaşık öğrenme etkinliklerine uygun bir biçimde ders planı hazırlanmış ve uygulanmış; kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise geleneksel yöntemlere göre ders planı hazırlanıp uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış kubaşık öğrenme etkinliklerinin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıfta bulunan öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına nazaran daha anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu gözlemlenmiştir.

Orhan (2010), yaptığı çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş, çalışma grubunu 75 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Konuşma Becerileri Gözlem Formu hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Araştırmanın uygulama aşamasında belirlenen deney grubuna yedi hafta süreyle görsellerle desteklenmiş altı şapkalı düşünme tekniği kullanılarak kontrol

grubuna ise geleneksel yöntem kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğiyle ders işlenen sınıfta bulunan öğrencilerin diğer gruptaki öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Kemiksiz (2016), yaptığı çalışmada doğrudan öğretim modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin konuşma becerisine olan katkısını ve bu katkının konuşma kaygısında meydana getirdiği etkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma karma model ile desenlenmiş olup araştırmanın çalışma grubunu beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan 42 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama aşamasına geçildiğinde deney grubunda bulunan öğrencilere Doğrudan Öğretim Modeli esas alınarak kontrol grubundaki öğrencilere ise Türkçe dersi kılavuz kitabındaki konuşma etkinlikleri esas alınarak ders programı hazırlanmış ve 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere nazaran daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak doğrudan öğretim modelinin konuşma becerisine ve konuşma kaygısına pozitif yönde etki ettiği vurgulanmıştır.

Çalhan (2012), yaptığı çalışmada iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının konuşma becerisine ve akademik başarısına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıfta öğrenim görmekte olan 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubunda bulunan öğrencilere jigsaw(II) tekniği kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda iş birliğine dayalı öğretim yönteminin Sözlü Anlatım dersinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerine, derse karşı tutumlarına ve akademik başarılarına geleneksel yöntemle nazaran daha pozitif yönde etki ettiği gözlemlenmiştir.

Uysal (2014), yaptığı çalışmada yaratıcı drama temelli bir model sunarak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesi Atatürk ilkokulunda öğrenim görmekte olan 7.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma karma model ile desenlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubunda bulunan öğrenciler ile 56 saatlik bir atölye çalışması gerçekleştirilmiş ve uygulama toplamda 14 hafta sürmüştür. Süreç sonunda iki grupta bulunan öğrencilere de sontest uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama temelli modeli uygulanan deney grubunun akademik başarısının artış gösterdiği bunun yanı sıra drama sürecini *oyun* olarak gören öğrencilerin *yöntem* olarak gören öğrencilere nazaran daha yüksek başarı elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Zaher (2006), yapmış olduğu çalışmada ikinci kademede öğrenim gören öğrencilere daha iyi bir konuşma becerisi eğitimi verilmesi gerektiğini çünkü konuşma becerisinin genellikle göz ardı edilen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Kahire’de bulunan Saray El Kobba İlköğretim Okulu ikinci kademe birinci sınıfta öğrenim görmekte olan gruplara eşit olarak dağıtılmış 76 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilere *görev tabanlı eğitim* adı verilen bir program uygulanmış olup; iki gruba da uygulamanın öncesinde ve sonrasında konuşma testi uygulanmıştır. Uygulanan program, sözcük çalışmaları, telaffuz ve konuşma becerisinin yanı sıra dinleme, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalardan oluşmaktadır. Uygulama dokuz ünite ve 27 ders saati boyunca öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamış ve süreçte onlara daha az konuşma fırsatı tanınmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun konuşma becerisinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise konuşma becerilerinde gelişme gözlemlenmemiştir.

Batdı ve Batdı (2015), yapmış oldukları çalışmada nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak yaratıcı dramının akademik başarıya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın nicel bölümünde meta-analiz yönteminden yararlanılarak 2000-2014 yılları arasında hazırlanmış yaratıcı dramayı temel alan çalışmaları araştırma kapsamına dâhil etmişlerdir. Bu kapsamda 40 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı dramının akademik başarıya olumlu katkı sağladığı araştırma sürecinde elde edilen nitel bulguların ise çeşitli alanlara yönelik etkili sonuçlar sağladığı gözlemlenmiştir.

Dewi, Kultsum ve Armadi (2016), yapmış oldukları çalışmada iletişimsel oyunların ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 36 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, gözlem, röportaj ve test kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından test sadece öğrencilere geri kalan araçlar ise hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gerçekleştirilen ön test uygulamasında alınan puanın 60,42 ile 69,02 arasında gözlemlendiği son test puanının ise 78.77’ye yükseldiği belirtilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak iletişimsel oyunların konuşma becerisinin gelişmesinde olumlu etkiyi yarattığı, eğitim öğretim ortamını eğlenceli hale getirdiği, öğrenme sürecinin sıkıntı ve stresini azalttığı ifade edilmiştir.



Iamsaard ve Kerdpol (2015), yaptıkları çalışmada drama etkinliklerinin 11. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemeyi ve öğrencilerin drama etkinliklerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın uygulama süreci yedi hafta ve 21 saat olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını drama yönteminin kullanıldığı ders planları, İngilizce konuşma testleri ve anket oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda drama etkinliklerinin 11. sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin drama etkinliklerine yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu belirtilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliğine ilişkin görünümünün incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, verilerin toplanma süreci, verilerin dâhil edilme şartları ve verilerin analiz sürecine ilişkin kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların, ele aldıkları konu alanları, kullandıkları yöntem ve teknikler, yıllara göre dağılımları, sonuç ve önerileri gibi çeşitli değişkenlerin değerlendirilmesi ve ilgili konunun alanyazındaki eğiliminin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Yin'e göre durum çalışması, güncel bir olgunun kendi yaşam gerçekliği içerisinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belli olmadığı ve birçok veri kaynağının veya kanıtın bulunduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan araştırmalarda durum çalışmaları genel olarak; bir olayı oluşturan ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin muhtemel açıklamaları geliştirmek, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996, akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu amaçlara paralellik gösterecek biçimde yapılan bu çalışmada 56 çalışma kapsama alınmış ve derinlemesine incelenmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2020 yılları arasında Türkiye'de konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yazılmış 56 çalışmayı konu almaktadır. Bu çalışmalardan 32 tanesi makale 24 tanesi ise tezdır. İlgili çalışmaların belirlenmesi sürecinde *konuşma eğitimi*, *konuşma becerisi*, *yöntem*, *teknik* anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmalar seçilirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem: birtakım ölçütlere sahip durum, olay, kişi veya nesne birimleriyle çalışan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). Ölçüt örnekleme

yönteminde araştırmada kullanılacak olan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da öncesinde düzenlenmiş olan bir liste kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan ölçütler; çalışmanın *konuşma eğitimi*, *konuşma becerisi*, *yöntem ve teknik* anahtar kelimelerini içermesi, bilimsel hakemli bir dergide yayımlanmış olması, konu olan çalışma tez ise erişim kısıtlamasının bulunmaması, Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması ve yazı dilinin Türkçe olması şeklinde belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi ve meta sentez yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Google Akademik, Dergipark, Ulakbim gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalar belirlenen ortam temalar etrafında gruplandırılmış ve derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veri tabanlarından elde edilen çalışmaların kısıtlı olmamasına ve belirlenmiş olan sınırlılıklara uygun olmasına dikkat edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri hakkında hazırlanmış olan akademik çalışmaların belirlenebilmesi amacıyla öncelikle anahtar kelimeler belirlenmiştir. Alanyazın taramasının gerçekleştirilebilmesi için seçilmiş olan anahtar kelimeler şunlardır: *konuşma eğitimi*, *konuşma becerisi*, *yöntem ve teknik*. Seçilen bu anahtar kelimeler yardımıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Google Akademik, Dergipark, Ulakbim gibi çeşitli veri tabanlarında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda belirlenen konu başlığına uygun olarak 24 tez ve 32 makale olmak üzere toplamda 56 bilimsel çalışma saptanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için aşağıda yer alan uygulama süreci izlenmiştir (Aspfors ve Fransson’dan akt. Polat ve Ay, 2016):

Adım 1: Araştırma sorularının hazırlanması.

Adım 2: Yapılacak olan araştırmanın konusuna uygun anahtar sözcüklerin belirlenip literatür taramasının gerçekleştirilmesi.

Adım 3: Araştırma sonunda ulaşılan çalışmaların incelenmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.

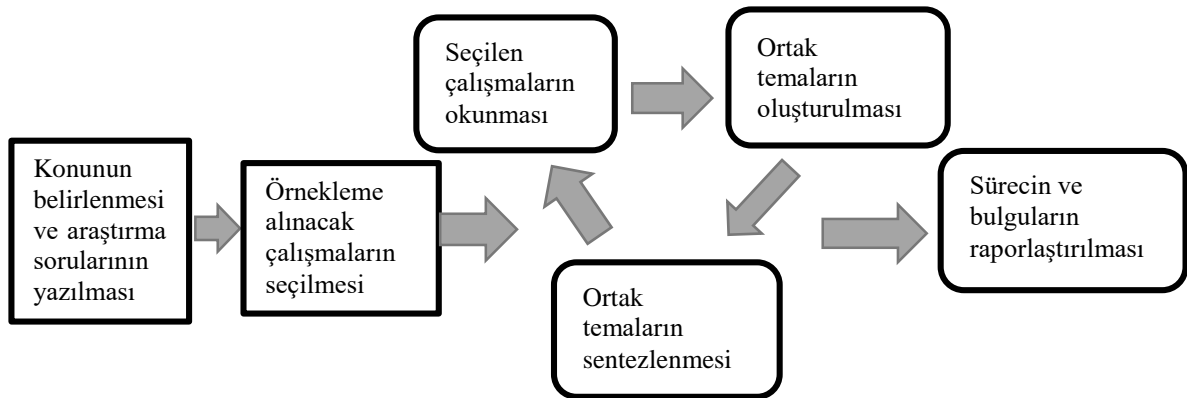
Adım 4: Araştırmanın dâhil etme ve hariç tutma şartlarının belirlenerek araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaların seçilmesi.

Adım 5: Seçilen çalışmaların sentezinin yapılması ile ortak temaların tespit edilmesi ve bu temalara ilişkin alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya çıkarılması.

Adım 6: Belirlenen temalar çerçevesinde ulaşılan bulguların sentezlenerek çıkarımların ortaya atılması.

Adım 7: Süreç ve bulguların detaylandırılarak raporlaştırılması.

Sürecin şekil olarak gösterimi Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada uygulanan işlem basamakları (Polat ve Ay, 2016).

### 3.4.1. Araştırmaların Örneklemeye Alınma Ölçütleri

Meta-sentez yönteminin verimli bir biçimde uygulanabilmesi için araştırma örnekleme alınan çalışmaların ortak temalar çerçevesinde gruplandırılması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda ilgili araştırmaların çalışma kıstaslarına uygunluğunu tespit etmek amacıyla belirlenmiş olan ölçütler şu şekilde sıralanmıştır:

- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar Türkiye’de gerçekleştirilmiş olmalıdır.
- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar nitel veya karma desenli olmalıdır.
- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar Google Akademik, Ulakbim, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Pamukkale Üniversitesi Kütüphanesi, Dergipark veri tabanlarından ulaşılabilir olmalıdır.
- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar 2010-2020 yılları arasında yapılmış olmalıdır.

- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar konuşma becerisine ilişkin kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu edinmelidir.
- Araştırma örnekleme alınan çalışmalar erişime açık olmalıdır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışmalar detaylı olarak incelenmiş kodlamaları yapılarak tablolaştırılmıştır. Belirlenen ölçütlere uygun olarak belirlenen çalışmalardan yayın türü makale olan çalışmalar için *M* kodu kullanılmış; yayın türü tez olan çalışmalar için ise *T* kodu kullanılmıştır. İnceleme kapsamına dâhil edilen çalışmalar Tablo 3.1.'de şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 3.1. *Örnekleme Alınan Çalışmalar.*

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
M1	Saraçoğlu, S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. <i>İlköğretim Online</i> , 10(3), 951-960.	2011
M2	Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. <i>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 15(27), 45-65.	2012
M3	Sağlam, Ö ve Doğan, Y. (2013). 7.sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 10(24), 43-56.	2013
M4	Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. <i>Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 1(1), 88-105.	2013
M5	Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 6(12), 35-54.	2013
M6	Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. <i>Turkish Studies</i> , 8(1), 1417-1436.	2013
M7	Aytaş, G. ve Uysal, B. (2014). 7.sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama algısının akademik başarıya etkisi. <i>Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi</i> , 10, 68-99.	2014
M8	Aykaç, M. ve Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. <i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi</i> , 47(1), 209-234.	2014
M9	Demir, O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. <i>İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi</i> , 1(1), 1-11.	2014
M10	Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. <i>Turkish Studies</i> , 10(7), 899-916.	2015

(devamı  
arkadadır)

Tablo 3.1. Örneklemeye Alınan Çalışmalar (devamı).

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
M11	Yeğen, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi. <i>Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 17(67), 129-144.	2015
M12	Karadüz, A. ve Damar, G. (2015). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerin uygulanma durumu. <i>Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 17(67), 145-166.	2015
M13	Başar, M., Keklik, S. ve Batur, Z. (2015). Konuşma becerisine ilişkin bir yöntem önerisi: sömet yöntemi. <i>International Journal of Language Academy</i> , 3(3), 66-82.	2015
M14	Kurudayıoğlu, M ve Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 3(4), 26-40.	2015
M15	Dumanlı Kadızade, E. ve Özipek, M. (2017). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde anlamsal çağrışım kavramının etkisi. <i>Route Education and Social Science Journal</i> , 4(2), 249-271.	2017
M16	Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(3), 792-810.	2017
M17	Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. <i>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 21(39), 55-97.	2018
M18	Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G. ve Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 6(1), 166-182.	2018
M19	Coşkun, H. ve Nariç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. <i>Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , (16), 627-645.	2018
M20	Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen-öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. <i>Turkish Studies</i> , 13(4), 499-518.	2018
M21	Özyürek, C., Yüksel, Ö. ve Demirci, F. (2018). İstasyon tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 8(3), 455-478.	2018
M22	Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. <i>E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi</i> , 9(2), 105-122.	2018
M23	Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. <i>Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi</i> , 8(2), 347-357.	2018
M24	Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 7(1), 235-255.	2019
M25	Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 8(1), 44-66.	2019

(devamı  
arkadadır)

Tablo 3.1. Örneklemeye Alınan Çalışmalar (devamı).

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
M26	Demir, S. & Gül Özgül, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 19(3), 865-881.	2019
M27	Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. <i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> , (20), 167-189.	2020
M28	Aydoğan, Y. ve Özdemir, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisi. <i>Academy Journal of Educational Sciences</i> , 4(1), 11-21.	2020
M29	Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 7(2), 16-32.	2020
M30	Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorunu. <i>Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi</i> , 5(2), 109-124.	2020
M31	Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: karma yöntem araştırması. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i> , 8(4), 1049-1070.	2020
M32	Aktaş, E. (2020). Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri. <i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i> , (21), 180-197.	2020
T1	Orhan, S. (2010). <i>Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.	2010
T2	Arslan, F. (2010). <i>Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.	2010
T3	Dülger, M. (2011). <i>Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.	2011
T4	Tutuman, O. Y. (2011). <i>Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.	2011
T5	Altuntaş, İ. (2012). <i>Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.	2012
T6	Çalhan, R. (2012). <i>İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.	2012
T7	Erdem, A. (2012). <i>Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.	2012

(devamı  
arkadadır)

Tablo 3.1. Örneklemeye Alınan Çalışmalar (devamı).

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
T8	Kuru, O. (2013). <i>Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara	2013
T9	Uysal, B. (2014). <i>Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2014
T10	Erden, B. (2014). <i>Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.	2014
T11	Yeğen, Ü. (2014). <i>Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.	2014
T12	Kartallıoğlu, N. (2015). <i>Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2015
T13	Coşkun Çınar, E. (2015). <i>İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2015
T14	Kemiksiz, Ö. (2016). <i>Doğrudan öğretim modeliyle 5.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi</i> . Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.	2016
T15	Arslan, A. (2017). <i>Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya tutuma ve kalıcılığa etkisi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.	2017
T16	Öztürk, Ö. (2017). <i>İlkokul 3.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.	2017
T17	Gün, E. (2018). <i>8.sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.	2018
T18	İl, İ. (2018). <i>Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.	2018
T19	Kardaş, N. (2018). <i>Drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.	2018
T20	Köse, A. (2018). <i>İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi</i> . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2018

(devamı  
arkadadır)



Tablo 3.1. *Örnekleme Alınan Çalışmalar (devamı).*

Çalışma Kodu	Kaynakça	Yayın Yılı
T21	Aydoğan, Y. (2019). <i>Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi.</i> Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.	2019
T22	Uzunyol, C. (2019). <i>Mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına etkisi.</i> Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.	2019
T23	Ünsal, F. (2019). <i>Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi.</i> Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.	2019
T24	Beggi, G. (2019). <i>Yaratıcı drama eğitimine yönelik uzman görüşleri.</i> Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.	2019

Meta-sentez veri toplama sürecine uygun olarak örnekleme alınan çalışmalara ilişkin incelenecek ortak temalar Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. *Ortak Temalar.*

Sıra No	Tema	Alt Tema	Çalışmalar
1	Konuşma Eğitiminde Yöntem Teknik	Yöntem ve tekniğe ilişkin görüşler	M1, M2, M6, M9, M17, M20, M21, M23, M26, T2, T5, T10, T13, T17, T18, T24
		Yöntem ve teknikle konuşma becerisini geliştirme	M4, M13, M16, M18, M25, M29, M31, M32 T8, T9, T11, T20
		Yöntem ve tekniğin konuşma becerisine etkisi	M3, M8, M11, M15, M22, M28, T1, T6, T7, T12, T14, T15, T16, T18, T19, T21, T22, T23,
2	Konuşma Eğitimi ve Öğrenci	Yöntem ve tekniklerin uygulanma durumu	M12, M19, T3, T4
		Yöntem ve tekniğin öğrenciler üzerindeki etkisi	M10, M13, M17
3	Konuşma Eğitimi ve Başarı	Konuşma eğitiminde akademik başarı	M7, M21, T15
4	Alanyazında Yöntem Teknik	Alanyazında yöntem ve tekniğin yeri	M5, M14, M24, M27, M30

### 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Durum alışma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada incelenen makale ve tezlerin analizleri sonucunda elde edilen veriler yorumlanarak sentezlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için gerçekleştirilen işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırmanın amacı ve alt problemleri açık bir biçimde ifade edilmiştir.
2. Araştırmada uygulanan veri toplama süreci detaylandırılarak anlatılmış; araştırma süreci Őema yardımıyla gösterilmiştir.
3. Araştırmada elde edilen bulguların geçerliliğinin sağlanması amacıyla veri toplama yöntemi, örnekleme alınma ltleri detaylandırılarak belirtilmiştir.
4. Araştırma rneklemine alınan çalışmaların sayısı ve çalışmaların özelliklerine ilişkin bulgular tablolar halinde gösterilmiştir.
5. Araştırmanın veri analiz süreci detaylandırılarak anlatılmış araştırma örneklemine alınan çalışmalar künyeleri belirtilerek tablo Şeklinde gösterilmiştir.
6. Araştırma sürecinde yararlanılacak olan tema ve kodlar güvenilirliği sağlamak amacıyla üç farklı kişi tarafından kontrol edilmiş ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı %86 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan yöntem ve teknikleri konu alan araştırmaların belirlenen ortak temalara göre sınıflandırılıp değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma örneklemine alınan çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tabla 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımları.*

Örneklem Kodu	Yayın Yılı Aralığı	Frekans
M1, M2, M3, M4, M5, M6, T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8	2010-2013	14
M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16	2014-2017	18
M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	2018-2020	24

Tablo 4.1.'deki verilere bakıldığında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların büyük çoğunluğunun 2018-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiştir (24). En az çalışmanın rastlandığı yıl aralığı ise 2010-2013 yılları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır (14). Bu bilgidен yola çıkarak konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların her geçen gün artış gösterdiği söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların sayısının günden güne artması konuşma becerisine yönelik farkındalığın artmasında ve öğrencilere kazandırılması sürecinde daha etkili uygulamaların gerçekleştirilmesine olanak sunması açısından oldukça önemlidir.

## 4.2. Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların gerçekteştirildiği üniversitelere ilişkin bulgular Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. *Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı.*

Örneklem Kodu	Üniversite	Frekans
M2, M17	Balıkesir Üniversitesi	2
M3	Mustafa Kemal Üniversitesi	1
M5	Adıyaman Üniversitesi	1
M8	Ankara Üniversitesi	1
M9	İnönü Üniversitesi	1
M16	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
M19	Iğdır Üniversitesi	1
M21, M23	Ordu Üniversitesi	2
M26, T10	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
M29	Adnan Menderes Üniversitesi	1
T1, T6	Atatürk Üniversitesi	2
T2	Kırıkkale Üniversitesi	1
T3, T4,	Dokuz Eylül Üniversitesi	2
T5	Çukurova Üniversitesi	1
T7	Hacettepe Üniversitesi	1
T8, T9, T12, T13, T20, T24	Gazi Üniversitesi	6
T11, T21	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2
T14	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
T15	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1
T16	Bartın Üniversitesi	1
T17	Erciyes Üniversitesi	1
T18, T22	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
T19	Siirt Üniversitesi	1
T23	Marmara Üniversitesi	1

Tablo 4.2.'de verilen bilgilere göre konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin konu alındığı araştırmaların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Gazi Üniversitesinin altı çalışmayla en fazla çalışmayı gerçekteştirdiği gözlemlenmiştir. İkinci olarak en fazla çalışmayı gerçekteştiren üniversitelerin ikişer çalışma; geriye kalan üniversitelerin ise birer çalışma gerçekteştirdiğini görölmektedir. Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik olarak çalışma gerçekteştiren üniversite sayısının fazla (24) ama gerçekteştirilen çalışma sayısının az olduğu söylenebilir. Araştırma temasına

uygun olarak hareket edildiğinden örnekleme alınan çalışmalardan dergilerde yayımlanmış olan çalışmalara tabloda yer verilmemiştir.

### 4.3. Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların yayın türlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı.*

Örneklem Kodu	Yayın Türü	Frekans
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32	Makale	32
T2, T3, T4, T5, T10, T11, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24	Yüksek lisans tezi	17
T1, T6, T7, T8, T9, T12, T14,	Doktora tezi	7

Tablo 4.3.'deki verilere bakıldığında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve teknikleri konu alan çalışmaların 32 tanesinin makale türünde gerçekleştirildiği geriye kalan 24 tanesinin ise tez türünde gerçekleştirildiği görülmüştür. Tez kapsamına giren araştırmalardan yedi tanesi doktora düzeyinde geriye kalan 17 tanesi ise yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilmiş çalışmalardır.

### 4.4. Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların örneklem gruplarına ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımları.*

Örneklem Kodu	Örneklem Grubu	Frekans
M3, M4, M7, M8, M10, M11, M13, M15, M16, M21, M22, M25, M28, M29, T1, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23,	Öğrenci	31

(devamı arkadadır)

Tablo 4.4. *Araştırmaların Örneklem Grubu Dağılımları.* (devamı)

Örneklem Kodu	Örneklem Grubu	Frekans
M6, M17, M20, M23, M31, M32, T6,	Öğretmen adayı	7
M1, M2, M9, M12, M18, M26, T2, T3, T4, T5, T10, T17,	Öğretmen	12
T24	Akademisyen	1

Tablo 4.4.’teki veriler incelendiğinde örnekleme alınan çalışmaların örneklem grubunun büyük çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu gözlemlenmektedir (31). Bunun yanı sıra çalışma grubu olarak öğretmen adaylarını kullanan çalışmaların sayısının 12; öğretmenleri kullanan çalışmaların sayısının ise yedi olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma boyunca çalışma grubu olarak akademisyenlerin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmıştır (T25). Birden fazla grupta yer alan bir çalışma (T17) olup bu çalışmanın örneklem grubunda öğrenciler ve öğretmenler birlikte yer almıştır. Bütün bunlardan yola çıkarak örnekleme alınan çalışmaların dört farklı örneklem grubu etrafında toplandığı ve çoğunluğunu öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir.

Örnek ifadeler:

*“Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 Akademik yılı güz döneminde Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’de Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı ikinci sınıfta okuyan 40 öğretmen adayıdır (M20)”* (s.506).

*“Araştırma evrenini Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır (M1)”* (s.954).

*“Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilköğretim okullarınının 7. sınıfında öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır (M3)”* (s.49).

*“Araştırmanın birinci adımını oluşturan ihtiyaç analizindeki yarı yapılandırılmış anket, gönüllülük esaslı göz önünde bulundurularak İstanbul genelinde devlet okullarında görev yapan 40 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır (T23)”* (s.46).

#### 4.5. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Konu Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örneklemine alınan çalışmalarda kullanılan yöntem/tekniklerin konu dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Konu Dağılımları.

Örneklem Kodu	Yöntem/Teknik	Frekans
M3, M23, M25, M27, M30, M31	Hazırlıksız konuşma,	6
M5, M7, M8, T4, T9, T16, T20, T24	Yaratıcı Drama	8
M10, T18	Aktif öğrenme	2
M17, M20, M21, T15	İstasyon	4
M16, T22	Mikro öğretim	2
M14, M24, T19	Drama	3
M28, T21,	Kavram haritası	2
M1, M2, M4, M6, M9, M11, M12, M13, M15, M18, M19, M22, M26, M29, M32, T1, T2, T3, T5, T6, T7, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T17, T23	Diğer	29

Tablo 4.5.'teki verilere göre; örnekleme alınan çalışmalarda en fazla ele alınan yöntem/teknik *yaratıcı drama* olmuştur. Araştırmalar tarafından en çok ele alınan ikinci konu *hazırlıksız konuşma* olmuştur. *İstasyon*, *drama*, *aktif öğrenme*, *kavram haritası* ve *mikro öğretim* araştırma kapsamında birden fazla çalışmaya rastlanan diğer konulardır. Tablo 4.5.'te *diğer* olarak belirtilen araştırma konuları şu şekilde sıralanmıştır.

Diğer olarak belirtilen araştırma konuları:

Tekniklere ilişkin görüşler, öğretmenlerin yöntem teknikleri tercih etme nedenleri, akıcı konuşma becerisi kazandırma, konuşma eğitimi hakkındaki görüşler, konuşma yöntem tekniklerine ilişkin görüşler, konuşma becerisinde görsellerin etkisi, programdaki konuşma yöntem ve tekniklerin uygulanma durumu, konuşma becerisinin geliştirilmesinde anlamsal çağrışım, Türkçe ders kitabında yer alan konuşma etkinlikleri, yapılandırmacı öğrenme ortamının konuşma becerisine etkisi, somet yöntemi, kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, karikatürden yararlanma, ikna etme tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, işbirlikli

öğretim tekniği, bilişsel farkındalık stratejisinden yararlanma, doğrudan öğretim yöntemi, rol alma yöntemidir.

Tablo 4.5.'teki veriler sonucunda konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini içeren çalışmalarda 26 farklı konuşma başlığının araştırmacılar tarafından incelendiği gözlemlenmiştir.

#### 4.6. Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Amaçlarına İlişkin Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırma örneklemine alınan çalışmalarda kullanılan yöntem/tekniklerin amaçlarına ilişkin dağılımlar Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. *Araştırmalarda Kullanılan Yöntem/Tekniklerin Amaçlarına İlişkin Dağılımları.*

Örneklem Kodu	Araştırmaların Amaçları	Frekans
M1, M2, M6, M9, M17, M20, M21, M23, M26, T2, T5, T10, T13, T17, T18, T24	Görüşlerinin/algılarının incelenmesi	16
M4, M13, M16, M29, T8, T9, T11, T20,	Konuşma becerisini geliştirme/kazandırmada kullanılabilirliğini belirlemek	8
M5, M14, M24, M27, M30,	Alanyazın taraması	5
M7, M21, T15,	Akademik başarıya etkisini belirlemek	3
M8, M11, M15, M22, M28, T1, T6, T7, T12, T14, T15, T16, T18, T19, T21, T22, T23,	Konuşma becerisine etkisini (tutum, kaygı, ) belirlemek	17
M10, M13, M17,	Öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek	3
M12, T3, T4,	Yöntem ve tekniklerin/ kazanımların uygulanma durumunu incelemek	3



Tablo 4.6.'daki veriler incelendiğinde örnekleme alınan çalışmalarda en fazla ulaşılmak istenen amaç *konuşma becerisine etkisini belirlemek* olduğu gözlemlenmektedir (17). *Görüşlerinin/algularının incelenmesi* amacı araştırmacıların en çok ulaşmak istedikleri ikinci amaçtır (16). *Konuşma becerisini geliştirme/kazandırmada kullanılabilirliğini* belirlemek (sekiz), *Akademik başarıya etkisini belirlemek* (üç) araştırmacıların ilgi gösterdiği diğer araştırma amaçlarıdır. Araştırma sürecinde *kelime katsayılarını tespit etmek, konuşma becerilerini tespit etmek, konuşma başarılarını belirlemek, kullandığı teknikleri incelemek, konuşma etkinliklerini incelemek, yapılan çalışmaları belirlemek* (altı) amacıyla gerçekleştirilen birer çalışmaya rastlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmalardan alanyazın taraması türünde olan çalışmaların sayısı beş olarak belirtilmiştir. Birden çok amacı hedef alan çalışmalar (M13, M17, M21, T15, T18) tabloda belirtilmiştir (beş). Öte yandan araştırmacıların toplamda 13 farklı amaç doğrultusunda araştırma gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum konuşma becerisinin farklı boyutlarının ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Bu durum diğer becerilere oranla ihmal edilen bir beceri olarak görülen konuşma becerisinin gözden kaçan yönlerinin gün yüzüne çıkmasını sağlayacak ve bu becerinin topluma kazandırılmasında izlenecek yol açısından araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlayacaktır.

Örnek ifadeler:

*“Bu araştırmanın temel amacı Türkçe dersi öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin kendi algıları doğrultusunda değerlendirilmesidir (M1)” (s.952).*

*“Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine konuşma becerilerinin kazandırılmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı grup (deney grubu) ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı grup (kontrol grubu) arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir (T1)” (s.11).*

*“Araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini incelemektir (T16)” (s.3).*

*“Bu çalışmada rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliğinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma tutum ve kaygularına etkisini araştırmak amaçlanmıştır (T23)” (s.7).*

*“Bu araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersinde konuşma eğitimini değerlendirmektir (T5)” (s.7).*

#### 4.7. Araştırmaların Modellerine Yönelik Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların modellerine ilişkin dağılımlarına yönelik bulgular Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Araştırmaların Modellerine Yönelik Dağılımları.*

Örneklem Kodu	Araştırma Modeli	Frekans
M1, M2, M3, M4, M6, M10, M11, M12, M13, M15, M17, M18, M19, M20, M23, M24, M25, M26, M27, M29, M30, M32, T2, T5, T10, T17, T18, T23, T24	Nitel	29
M5, M7, M8, M9, M14, M16, M21, M22, M28, M31, T1, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T20, T21, T22,	Karma	27

Tablo 4.7.'deki veriler incelendiğinde örnekleme alınan çalışmaların araştırma modellerinin en çok nitel modelle desenlendiği belirtilmiştir (29). Araştırma sürecinde nitel verilerinden yararlanma şartı göz önünde bulundurularak karma desenli çalışmalar da süreç kapsamına alınmış ve bu çalışmaların sayısı 27 olarak belirtilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların desenlerinin dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

#### 4.8. Araştırmaların Veri Toplama Araçları Türlerine İlişkin Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların veri toplama araçlarının türlerine ilişkin bulgular Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. *Araştırmaların Veri Toplama Araçları Türlerine İlişkin Dağılımları.*

Örneklem Kodu	Veri Toplama Aracı	Frekans
M1, M4, M6, M8, M12, M13, M17, M18, M21, M22, M23, M26, M28, M29, T4, T5, T8, T10, T12, T13, T14, T15, T18, T19, T20, T21, T23, T24	Görüşme formu	28
M5, M9, M14, M24, M27, M30,	Tarama	6
M7, M15, M17, M22, M29, M31, M32, T1, T5, T8, T9, T14, T15, T23	Gözlem formu	14
M10, M20, T2, T4, T13, T17, T23,	Anket	7

(devamı  
arkadadır)

Tablo 4.8. *Araştırmaların Veri Toplama Araçları Türlerine İlişkin Dağılımları.* (devamı)

Örneklem Kodu	Veri Toplama Aracı	Frekans
M19, M29, T20	Doküman incelemesi	3
M11	Görsel	1
T14	Değerlendirme raporları	1
M3, M7, M16, M25, T7, T16, T23	Video/Ses Kaydı	7
T11,	İçerik analizi	1
T6	Tanıtıcı bilgi formu	1
T9, T14, T21, T23,	Kişisel bilgi formu	4

Tablo 4.8.’deki veriler incelendiğinde örnekleme alınan çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formunun tercih edildiği gözlemlenmiştir (28). Araştırmacılar görüşme formunun yanı sıra araştırmalarında veri toplama aracı olarak *gözlem formu, anket, tarama, video/ses kaydı, doküman incelemesi, kişisel bilgi formu,* gibi veri toplama araçlarına birden çok kez başvurmuşlardır. Araştırma sürecinde *tanıtıcı bilgi formu, içerik analizi, değerlendirme raporları, görsel* veri toplama aracının kullanıldığı birer çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmacıların konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda toplamda 11 farklı türde veri toplama aracı kullandıkları belirtilmiştir. Araştırma sürecinde aynı zamanda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı 13 çalışmaya ulaşılmıştır (*M7, M17, M22, M29, T4, T8, T9, T13, T14, T15, T20, T21, T23*). Ulaşılan bu çalışmalar tabloda ilgili oldukları sütunda gösterilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan araştırmaların veri toplama aracı kullanımı bakımında yeterli olduğu söylenebilir.

Örnek ifadeler:

*“Araştırmamızda görüşme tekniğinin tercih edilmesinin temel sebebi ise; bu veri toplama tekniğinin, nitel verilere ulaşılmasını kolaylaştıracak bir “Görüşme Formu” hazırlanmasında ve görüşmeyi gerçekleştirme sürecinde kolaylık sağlamasıdır (T24)” (s.26).*

“Nitel veri toplamaya yönelik son kaynak ise ses ve görüntü kayıtlarıdır. Ön test, atölye süreçleri ve son test, kayıt altına alınarak kör noktaların engellenmesi amaçlanmıştır (M7)” (s.73).

“Çalışmada nitel araştırmaların genel çerçevesine uygun veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin anlamsal çağrışım merkezli uygulama verileri katılımlı gözlem yöntemiyle elde edilmiştir (M15)” (s.254)

#### 4.9. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçları Bakımından Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örneklemine alınan çalışmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Sonuçları Bakımından Dağılımları.

Örneklem Kodu	Sonuç	Frekans
M3, M4, M8, M11, M13, M16, M28, M29, T1, T6, T7, T8, T11, T12, T14, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T23	Konuşma becerilerini geliştirme	22
M23	Konuşma becerisi kazandırma	1
M7, M17, M21, T6, T9, T15	Akademik başarısını geliştirme	6
M10, M29, T15	Aktif katılım sağlama	3
M22	Çok yönlü bakış açısı kazandırma	1
M15, M17, T7	Zihinsel gelişime katkı sağlama	3
T15	Kalıcılığı sağlama	1
T15	Olumlu tutum kazandırma	1
M20	Olumlu algı kazandırma	1
M13	Özgüven kazandırma	1
T6	Derse karşı olumlu tutum kazandırma	1
M10, M17	Türkçe dersine olan ilgiyi arttırma	2
M10, M29,	İş birliği yapmalarını sağlama	2

Tablo 4.9.'daki veriler incelendiğinde konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan araştırmalarda en çok ulaşılan sonuçların *konuşma becerisini geliştirme* (22) ve *akademik başarısını geliştirme* (6) olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde sadece tek bir araştırmada karşılaşılan sonuçlar ise şöyledir: *konuşma becerisi kazandırma* (M23), *çok yönlü bakış açısı kazandırma* (M22), *olumlu algı kazandırma* (M20). Ayrıca araştırma örnekleme alınan çalışmalardan bazılarında birden fazla sonuca ulaşıldığı gözlemlenmiştir (7) bu çalışmaların kodları tabloda ilgili oldukları alanda gösterilmiştir (M10, M13, M17, M29, T6, T7, T15).

*Türkçe dersine olan ilgiyi arttırma, iş birliği yapmalarını sağlama, zihinsel gelişime katkı sağlama, aktif katılım sağlama*, araştırma sürecinde ulaşılan diğer sonuçlardır.

Örnek ifadeler:

“Araştırmanın sonucunda akıcı konuşma problemi yaşayan çocuklarla yapılan etkinliklerin uygulanması ile "konuşmada akıcılık" önemli bir gelişim göstermektedir (M4)” (s.88).

“Tüm bu bulgulara dayanarak konuşma becerisinin geliştirilmesinde kavram haritası tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (M28)” (s.11).

“Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türkçe dersinde istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin başarılarını arttırmada ve kalıcılığı sağlamada mevcut program uygulamasına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (T15)” (s.183)

#### 4.10. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma örnekleme alınan çalışmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik önerileri bakımından dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımları.

Araştırma Kodu	Öneriler	Frekans
M1, M6, T13	Türkçe ders saatlerinin arttırılması sağlanmalı	3
T12	Temel dil becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalı	1

(devamı  
arkadadır)

Tablo 4.10. *Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımları.* (devamı)

<b>Araştırma Kodu</b>	<b>Öneriler</b>	<b>Frekans</b>
M8, M9, T4, T5, T8	Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler gözden geçirilmeli	5
M8, M9, M10, M13, M14, M17, M21, M28, M32, T1, T3, T5, T10, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T22,	Konuşma becerisini geliştirmede/kazandırmada yöntem tekniklerden yararlanılmalı	20
T2,	Etkinlikler kazanımlara uygun hale getirilmeli	1
T8, T20,	Konuşma becerisine yönelik kazanım/etkinlik sayısı arttırılmalı	2
T3	Öğrenciler cesaretlendirilmeli	1
M9, T10,	Öğretmen kılavuz kitabında yöntem teknik kullanımına ilişkin gerekli bilgiler verilmeli.	2
M31	Düşünceyi geliştirme yolları kullanılmalı	1
T8, T12, T17, T20,	Ailelerden yardım alınmalı	4
M11	Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerden yararlanılmalı	1
M11, T5, T7,	Ders kitapları/etkinlikler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmalı	3
M11, T8, T10, T11,	Ders planlarında konuşma eğitimine yeterince yer verilmeli	4
M1, M17, T1, T2, T5, T11, T13, T14, T19, T20, T21, T22,	Sınıflar materyal ve donanım bakımından geliştirilmeli	12
T13,	Hayal güçleri/yaratıcılıkları geliştirilmeli	1
M4, M23, M25, M28, M31, M32, T3, T5, T7, T8, T12, T13, T14, T19, T23,	Konuşma becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanılmalı	15
M30, T10	Türkçe öğretim programının günümüz yaklaşımlarına uygunluğu sağlanmalı	2
M4, M10, M29, T2, T6, T8, T12, T13, T14, T18, T19, T20, T21, T22,	Öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı	13

(devamı  
arkadadır)

Tablo 4.10. *Araştırmaların Yöntem/Teknik Kullanımına Yönelik Önerileri Bakımından Dağılımları.* (devamı)

Araştırma Kodu	Öneriler	Frekans
M18, T11, T13,	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmesi sağlanmalı	3
M1, M9, M10, M14, M17, M20, M21, T1, T2, T4, T9, T10, T14, T15,	Yöntem ve teknik bilgisinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmeli	14

Tablo 4.10.'daki veriler incelendiğinde araştırma örneğine alınan çalışmaların en fazla öneride bulunduğu konu *konuşma becerisinin kazandırılmasında yöntem/tekniklerden yararlanılması* üzerinde olmuştur (20). Araştırmacıların en fazla üzerinde durdukları ikinci öneri ise *konuşma becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanılması* üzerinedir (15). Elde edilen bu iki veri konuşma becerisinin kalıplaşmış kuralların ezberletilerek geliştirilemeyeceğini doğrular niteliktedir. Araştırma sürecinde karşılaşılan çalışmalar bu iki bulgu üzerinde önemle durmuş ve ilgili araştırmaların birçok yerinde bu durum vurgulanmıştır. *Sınıflar materyal ve donanım bakımından geliştirilmeli, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, yöntem ve teknik bilgisinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlere/öğretmen adaylarına eğitim verilmeli, dersler işlevsel/uygulamalı olarak verilmeli* gibi öneriler araştırma sürecinde sık rastlanan diğer önerilerdir. Geriye kalan öneriler tabloda ilgili oldukları alanda gösterilmiştir. Araştırma boyunca sadece birer kez karşılaşılan öneriler şu şekildedir: *Temel dil becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmalı (T12), etkinlikler kazanımlara uygun hale getirilmeli (T2), öğrenciler cesaretlendirilmeli (T3), düşünceyi geliştirme yolları kullanılmalı (M31), konuşma becerisini geliştirmede görsellerden yararlanılmalı (M11), hayal güçleri geliştirilmeli (T13)*. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda birden fazla öneriye ulaşılmıştır; ulaşılan bu öneriler tabloda ilgili oldukları alanda belirtilmiştir.

Örnek ifadeler:

*“Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Çalışma Kitabında yer alan etkinlikler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmeli ve yaratıcı drama yönteminin uygulanabilirlik düzeyi arttırılmalıdır (M8)” (s.232).*

*“Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsel materyaller aktif olarak kullanılmalıdır (M11)” (s.143).*

*“Okullardaki uygulayıcılar öğretmenler olduğu için öğretmenlerin bu konuda çeşitli seminerlerle veya üniversite öğretimi esnasında öğretmen adaylarına konu ile ilgili gerekli bilgiler verilerek eğitilmelidirler (T1)” (s.218).*

Tablo 4.10.'da elde edilen veriler sonucunda 21 farklı öneri başlığıyla karşılaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç konuşma becerisine ilişkin farkındalığın gelişmeye başladığını ve bu becerinin toplum nazarında dikkat çeken bir konuma geldiğini göstermektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar araştırma konusunun ilgili olduğu alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Bunun yanı sıra ilgili araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma yöntemi olarak durum çalışması yöntemi belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar: yıllara göre dağılımları, üniversitelere göre dağılımları, yayın türlerine göre dağılımları, örneklem gruplarına göre dağılımları, yöntem/tekniklere göre dağılımları, yöntem tekniklerin amaçlarına göre dağılımları, modellerine göre dağılımları, veri toplama araçlarına göre dağılımları, sonuçlarına göre dağılımları, önerilerine göre dağılımları olmak üzere 10 alt problemde incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda 32 makale 24 tez olmak üzere toplamda 56 çalışma meta-sentez yönteminin kuralları çerçevesinde incelenmiştir. Alt problemlerden ilki olan araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok araştırmanın 2018-2020 yılları arasında 24 çalışmayla gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde en az çalışmanın gerçekleştirildiği yıl ise 14 çalışmayla 2010-2013 olmuştur. Bu bulgulardan hareketle konuşma becerisine yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir. Bu durum konuşma becerisine verilen önemin arttığını göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden ikincisi olan araştırmaların üniversitelere göre dağılımına ilişkin ulaşılan bulgular incelendiğinde 24 farklı üniversitenin konuşma becerisine yönelik olarak çalışma gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. İlgili konuya yönelik olarak en fazla araştırma yayımlayan üniversite altı çalışmayla Gazi Üniversitesi olmuştur. Araştırmanın alt problemine yönelik olarak ilgili tabloda sadece üniversitelere yer verilmiş dergiler sürece dâhil edilmemiştir. Araştırmada birçok üniversitenin bir çalışma yayımladığı gözlemlenmiştir. Bu durum konuşma becerisine verilen önemin üniversiteler bazında yeterli düzeye ulaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden üçüncüsü olan araştırmaların yayın türlerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde araştırma kapsamına dâhil edilen 56 çalışmanın 32 tanesinin makale 17 tanesinin yüksek lisans tezi yedi tanesinin ise doktora tezi olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuç doğrultusunda konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların çoğunlukla makale türünde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden dördüncüsü olan araştırmaların örneklem gruplarına ilişkin bulgular incelendiğinde konuşma becerisine yönelik olarak çalışma gerçekleştiren araştırmacıların örneklem grubu olarak 31 çalışmayla en çok öğrencileri tercih ettiği gözlemlenmiştir. En çok tercih edilen ikinci örneklem grubu ise 12 çalışmayla öğretmenler olmuştur. Öğretmen adaylarının örneklem grubu olarak yer aldığı yedi çalışmaya, akademisyenlerin örneklem grubu olarak yer aldığı bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu bulgularla paralellik gösterecek şekilde Coşkun, Balcı ve Özçakmak (2013), Türkiye’de yapılan yüksek lisans tezlerini incelediklerinde gerek ilkokul gerekse ortaokul öğrencilerinin örneklem kümesini oluşturduğu çok fazla çalışmayla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çalışma grubu eğilimlerinin öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden beşincisi olan araştırmalarda kullanılan yöntem/tekniklerin konu dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmacıların çalışmalarında en fazla yer verdiği yöntem/teknik sekiz çalışmayla yaratıcı drama olmuştur. Araştırmalarda en fazla tercih edilen ikinci yöntem teknik ise hazırlıksız konuşma olmuştur. Yaratıcı drama yöntem/teknikine yönelik Uysal (2014), yapmış olduğu çalışmada yaratıcı dramayı temel alan bir model sunarak konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlamayı hedeflemiştir. Uysal (2014), süreç sonunda yaratıcı drama temelli modelin deney grubunun akademik başarısında artış olduğunu dile getirmiştir. Yine benzer şekilde Iamsaard ve Kerdpol (2015), yaptıkları çalışmada drama etkinliklerinin 11.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemeyi ve öğrencilerin drama etkinliklerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda drama etkinliklerinin 11.sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin drama etkinliklerine yönelik görüşlerinin de olumlu olduğu belirtilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalardan bir diğeri olan Batdı ve Batdı’nın (2015) yapmış oldukları çalışmada nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanarak yaratıcı dramanın akademik başarıya olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda yaratıcı dramanın akademik başarıya olumlu katkı sağladığı araştırma sürecinde elde edilen nitel bulguların ise çeşitli alanlara yönelik etkili sonuçlar sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle araştırma sürecinde elde edilen bulgunun alanyazındaki genel eğilimi yansıttığı söylenebilir.

Konuşma ve dinleme becerisinin kazandırılmasında yöntem/tekniklerden yararlanmak öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif olarak yer almasına olanak tanıyarak dersin hedeflerine ulaşılmasında öğrencilere ve öğretmenlere büyük katkı sağlamaktadır. Kurdayıoğlu (2003), yapmış olduğu çalışmada konuşma becerisinin eğitim öğretim faaliyetlerindeki yerinden ayrıca bu becerinin geliştirilmesi için kullanılabilir yöntem teknik ve etkinliklerden bahsetmiştir. Kurdayıoğlu (2003), konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlere önemli görevler düştüğünü vurgulamakla beraber konuşma becerisini geliştirmek için *soru sorma, beyin fırtınası, drama* gibi yöntem ve tekniklerin de eğitim öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Bu durum ileri sürülen düşünceyi doğrular niteliktedir. Öğretmenlerin bu süreçte yapması gereken öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olarak ulaşmak istediği hedef doğrultusunda uygun öğretim yöntem ve tekniğine derslerinde yer vermek olmalıdır. Arhan (2007), yapmış olduğu çalışmada bu görüşle paralellik gösterecek şekilde konuşma eğitimi sürecinde öğretmenin üstlenmesi gereken görevlerden ve süreç içerisinde karşılaşacakları zorluklardan bahsetmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim sürecinde yararlanmış olduğu birinci kaynağın ders kitabı olduğu fakat ders kitabında konuşma eğitime yönelik olarak ayrılan bölümün yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada ayrıca temel dil becerilerinin birbirinden ayrı olarak işlenmesi gerektiği vurgulanırken araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde dramatizasyon tekniğinden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden altıncısı olan yöntem/tekniklerin amaçlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde araştırma sürecine dâhil edilen çalışmaların en çok konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (17). Araştırmacıların en çok ulaşmak istedikleri ikinci amaç ise görüşlerinin/algılarının incelenmesi olmuştur (16). Sallabaş (2011), yapmış olduğu çalışmada aktif öğretim yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkisini incelemiştir. Yine aynı şekilde Orhan (2010), yapmış olduğu çalışmada altı şapkalı düşünme tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaların amaçları elde edilen bulguyla paralellik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırma örneğine alınan çalışmaların genel eğilimlerinin konuşma becerisine yönelik olarak çeşitli yöntemlerin etkisinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden yedincisi olan araştırmaların modellerine ilişkin dağılımlar incelendiğinde araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarda genellikle nitel araştırma deseni kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır (29). Araştırma sürecinde karşılaşılan 27

çalışma ise karma desenle desenlemiştir. Sertoğlu (2020) yapmış olduğu çalışmada meta-sentez yönteminden yararlanarak yazma eğitimine yönelik yöntem ve teknikleri konu alan çalışmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Sertoğlu'nun (2020) araştırma kapsamına aldığı çalışmalar incelendiğinde 21 çalışmanın nitel üç çalışmanın ise karma desenle desenlemiş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde Deveci ve Aykaç (2018), yapmış oldukları meta-sentez çalışmasında kapsama dâhil ettikleri araştırmaların yöntemlerini incelemiş ve sürece dâhil ettikleri çalışmalardan 57 tanesinin nitel dört tanesinin ise karma yöntemle gerçekleştirilmiş çalışmalar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan hareketle araştırmacıların model seçimine yönelik eğilimlerinin birbirine yakın olmasına karşın çoğunlukla nitel yöntemden yararlandıkları söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden sekizincisi olan araştırmaların veri toplama araç türlerine ilişkin dağılımlarına ait bulgular incelendiğinde araştırmacıların yapmış oldukları araştırmalarda en fazla tercih ettikleri veri toplama aracının görüşme formu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (28). Araştırmacıların görüşme formunun dışında en fazla başvurdukları veri toplama aracı ise gözlem formu olmuştur (14). Gözlem formu, anket, tarama, video/ses kaydı, doküman incelemesi, kişisel bilgi formu gibi veri toplama araçları araştırma sürecindeki çalışmalarda karşılaşılan diğer veri toplama araçlarıdır. Araştırma sürecinde örnekleme alınan çalışmalarda toplamda 11 farklı veri toplama aracının kullanıldığı ayrıca 13 çalışmada ise birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına paralellik gösterecek şekilde Maden (2011), rol kartları tekniğinin konuşma becerisi kazandırmaya dönük etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilere ait verilerin toplanmasında kişisel bilgi formundan konuşma becerisine yönelik verilerin toplanmasında ise gözlem formundan yararlanmıştır. Erden (2014), konuşma eğitimine yönelik olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında verilerin toplanması için anket tekniğinden yararlanmıştır. Dewi, Kultsum ve Armadi (2016), iletişimsel oyunların ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında veri toplama aracı olarak anket, gözlem, röportaj ve test kullanmıştır. Bunlardan hareketle araştırma örnekleme alınan çalışmaların veri toplama araçlarına yönelik olarak nitel ve karma desenli çalışmaların sürece dâhil edilmesinden kaynaklı olarak görüşme ve gözlem tekniğinin sıklıkla kullanıldığını söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden dokuzuncusu olan araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik sonuçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla ulaşılan sonucun konuşma becerisini geliştirme üzerine olduğu vurgulanmıştır (22). Araştırmacıların en fazla

ulaştığı ikinci sonuç ise akademik başarısını geliştirmesidir (6). Araştırma sürecinde ayrıca konuşma becerisi kazandırma, çok yönlü bakış açısı kazandırma, olumlu algı kazandırma gibi sonuçlara ulaşılan birer çalışmaya rastlanmıştır. Sürece dâhil edilen yedi çalışmada ise birden fazla sonuca ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Türkçe dersine olan ilgiyi artırma iş birliği yapmalarını sağlama, zihinsel gelişime katkı sağlama, aktif katılım sağlama süreç içerisinde karşılaşılan diğer sonuçlardır. Temizyürek (2007), bu konuya yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada konuşma eyleminin insan hayatındaki önemi üzerinde durmuş ve konuşma eğitiminin gerekliliğinden söz etmiştir. Çalışmasında çocukların okul hayatına başlamadan önce yeterli düzeyde konuşma becerisine sahip olmadığını ve bu becerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kuru (2017) ise yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin mikro öğretim tekniğinden yararlanılarak ne düzeyde geliştirilebileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda mikro öğretim tekniğinin hazırlı konuşma çalışmalarına katkı sağlamadığı hazırlıksız konuşma çalışmalarında ise olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum konuşma becerisinin geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu göstermektedir.

Zaher (2006), yapmış olduğu çalışmada ikinci kademede öğrenim gören öğrencilere daha iyi bir konuşma becerisi eğitimi verilmesi gerektiğini çünkü konuşma becerisinin genellikle göz ardı edilen bir beceri olduğunu ortaya koymuştur. Yine benzer şekilde Şimşek (2004), yüksek lisans tezinde etkili ve güzel konuşmanın öneminden ve ilköğretim ikinci kademenin konuşma becerisini geliştirmek için önemli bir basamak olduğundan bahsetmiştir. Bu bağlamda öğrencilere konuşma becerisinin önemini kavratılması gerektiğini ifade eden Şimşek bu süreçte aile, okul, çevre ve öğretmen işbirliğinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bilgiler ışığında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri incelemeyi amaçlayan çalışmanın alt probleminden elde edilen bulgunun genel eğilimi yansıttığı söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden 10. su olan araştırmaların yöntem/teknik kullanımına yönelik önerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmacıların en fazla önerdiği bulgu konuşma becerisini geliştirme/kazandırmada yöntem tekniklerden yararlanılması gerektiği olmuştur (20). Araştırmacıların en fazla öneride bulunduğu ikinci bulgu ise konuşma becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanılması gerektiği olmuştur (15). Bu iki bulgudan hareketle konuşma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirecekleri çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak hareket etmeleri gerektiğini söylemek doğru olacaktır. Karabay (2005), konuyla ilgili olarak yapmış olduğu çalışmada kubaşık öğrenme etkinliklerinin beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin

konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yapılandırılmış kubaşık öğrenme etkinliklerinin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının geleneksel yöntemlerle ders işlenen sınıfta bulunan öğrencilere nazaran daha anlamlı bir farklılık olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Kemiksiz (2016), yaptığı çalışmada doğrudan öğretim modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine olan katkısını ve bu katkının konuşma kaygısında meydana getirdiği etkiyi ortaya koymak istemiştir. Araştırma sonunda doğrudan öğretim modelinin konuşma becerisine ve kaygısına olumlu etkide bulunduğunu dile getirmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikler öğrenciler açısından süreci daha anlamlı hale getireceği gibi aktif katılımın sağlanmasına katkı sağladığı içinde dersten alınan verimin artmasına da fayda sağlayacaktır.

Geleneksel yöntemle işlenen derslerde öğretmenin uzun süre odak noktada bulunması öğrencinin belirli bir süre sonra dersten kopmasına sebep olmaktadır. Öğrenciler arası iş birliğini gerekli kılan ve öğrenciyi süreç içerisinde aktif olmasına fırsat tanıyan yöntem teknikler öğrencinin dersten kopmasına engel olacağı için oldukça önemlidir. Çalhan (2012) yaptığı çalışmada iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının konuşma becerisine ve akademik başarısına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Süreç sonunda iş birliğine dayalı öğretim yönteminin sözlü anlatım dersinin öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerine, derse karşı tutumlarına ve akademik başarılarına geleneksel yöntemle nazaran daha pozitif yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Yine benzer şekilde Tüzemen (2016) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma beceri ve kaygılarına etkisinin olup olmadığını ayrıca uygulanan tekniğin Türkçe dersine karşı tutumlarında değişikliğe sebep olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda uygulanan akademik çelişki tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerine olan etkisinin Türkçe Öğretim Programı kapsamında uygulanan etkinliklerden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında da akademik çelişki tekniğinin pozitif katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle örnekleme alınan çalışmaların sonuçlarının çeşitlilik göstermekle beraber çoğunlukla yöntem, teknik ve etkinliklerden yararlanmanın konuşma becerisine olumlu etkisi olduğu sonucu etrafında toplandıkları görülmüştür. Bu durum alanyazındaki genel eğilimi yansıtması açısından önemlidir.

## 5.2. Öneriler

- Bu çalışma, konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin meta-sentez yöntemiyle incelenmesini konu almaktadır. Bu doğrultuda ilgili araştırma konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin alanyazındaki genel eğilimini görmek amacıyla kullanılabilir.
- Yapılan bu çalışma 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilen makale ve tezleri konu almaktadır. Araştırma kapsamı genişletilerek daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırmaların, hazırlıksız konuşma, yaratıcı drama gibi 26 farklı konu alanına yönelik yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda yapılacak yeni çalışmalarda pazaryeri, sokratik sorgulama, hafızada tutma, sandviç gibi farklı yöntem ve teknikler konu olarak tercih edilebilir.
- Konuşma eğitiminde yöntem/teknik kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve onlara akıcı konuşma becerisi kazandırılması bağlamında etkili olduğu görülmüştür. Konuşma becerisine yönelik olarak yöntem/teknik kullanımının önemi dikkate alındığında öğretmenlerin derslerinde yöntem ve teknik kullanmalarının artırılması sağlanabilir.
- Yapılan bu çalışmada 2010-2020 yılları arasında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik gerçekleştirilen nitel ve karma çalışmalar süreç kapsamına alınmıştır. Nicel çalışmaların da araştırma sürecinde yer aldığı yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Konuşma becerisinde yöntem ve tekniğe yönelik üniversitelerin gerçekleştirdikleri çalışmaların nicelik olarak az olduğu gözlemlenmiştir. Konuşma becerisinde yöntem ve teknik kullanımına yönelik üniversite düzeyindeki farkındalığa ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Aktaş, E. (2020). Konuşma eğitimi açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında kullandıkları ikna teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 180-197.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademe konuşma eğitimi- Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar Kırmızı, F., Yaylı, D. ve Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşçı, M. (2016). Öğretim teknikleri. M. Onur., L. Yayıncı ve M. Sanal (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (1. baskı, s. 235-255). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma kaygılarında kavram haritalarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Aydoğan, Y. ve Özdemir, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kavram haritalarının etkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 11-21.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Aykaç, M. ve Çakır İlhan, A. (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 209-234.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2019). Konuşma becerisi ve yaratıcı drama. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 259-284).
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.

Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.

Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.

Aytaş, G. ve Uysal, B. (2014). 7.sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama algısının akademik başarıya etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 68-99.

Başar, M., Keklik, S. ve Batur, Z. (2015). Konuşma becerisine ilişkin bir yöntem önerisi: sömet yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 66-82.

Batdı, V. & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: a meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.

Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.

Bozkurt, Ü. (2019). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 43-69). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımına ilişkin nitel bir çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (5. baskı, s. 223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.

Coşkun Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E., Balcı, A. & Özçakmak, H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526 – 1530.

Coşkun, H. ve Narinç, F. N. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 627-645.

Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin Türkiye'deki üç üniversitedeki durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68.

Çakmak, M. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. Y. Budak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 437-471). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çiftçi, M., Batur, Z. ve Duru, K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 12(6), 215-234.

Çilsalar Sağanak, H. (2019). Öğretim yöntem ve teknikleri. T. Duman ve P. Ünal (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (1. baskı, s. 200-234). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demir, O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.

Demir, S. ve Gül Özgül, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.

Dewi, R. S., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 64-71.

Dil Derneği Sözlüğü. (2019). <http://www.dildernege.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> (Erişim: 17.02.2021).

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.

Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen-öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 13(4), 499-518.

Dumanlı Kadızade, E. ve Özipek, M. (2017). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde anlamsal çağrışım kavramının etkisi. *Route Education and Social Science Journal*, 4(2), 249-271.

Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-28.

Eminoğlu Küçüktepe, S. (2019). Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (3. baskı, s. 145-160). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.

Ercan Güven, A. N. (2020). Konuşma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 243-272). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erciyeş, G. (2019). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (15. baskı, s. 143-218). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdem, A. ve Erdem, M. (2015). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.

Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Erdoğan, Ö., Uzuner, F. G. ve Gülay, A. (2018). Sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 166-182.

Eren Yavuz, K. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Ergenç, İ. ve Uzun, İ. P. (2020). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ersoy, E. G. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 38(2), 9-17.

Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.

Göçer, A. (2019). *Metin işleme süreçli mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Göçer, A. ve Garip, S. (2020). Türkçe dersi sosyal etkileşime dayalı sınıf ortamlarının öğrencilerin anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 16-32.

Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gün, E. (2018). *8.sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Gündüz, O ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.

Güneş, F. (2016). Öğretim yöntem ve teknikleri. F. Güneş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (2. baskı, s. 93-110). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109-124.

Hasırcı, S. (2019). Konuşma eğitiminin planlanması. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 213-230). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Iamsaard, P. & Kerdpol, S. (2015). A study of effect of dramatic activities on improving english communicative speaking skill of grade 11th students. *English Language Teaching*, 8(11), 70-78.

İl, İ. (2018). *Aktif öğrenme yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine (konuşma-dinleme) etkisi ve öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

İlhan, B. (2006). *Müfredat laboratuvar okullarında görev alan öğretmenlerin küçük grupla öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184.

Kanadlı, S. (2019). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (5. baskı, s. 257-310). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim 5. Sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karadüz, A. ve Damar, G. (2015). Ortaokul Türkçe öğretim programındaki konuşma yöntem ve tekniklerin uygulanma durumu. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 145-166.

Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 263-275.

Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: karma yöntem araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.

Koç Akran, S. ve Kocaman, İ. (2018). Karikatüre dayalı öğrenme-öğretme modelinin okul öncesi öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 105-122.

Köse, A. (2018). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı drama temelli izlençe önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuru, O. (2013). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.

Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.

Kurudayıoğlu, M ve Özdem, A. (2015). Türkçe öğretiminde drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları- Türkçenin öğretimi özel sayısı*, (13), 287-309.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları – Türkçenin öğretimi özel sayısı*, (13), 287-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167-189.

Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.

Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publication: London.

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

Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) eğlence hizmetleri yaratıcı drama modülü*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Nalıncı, A. N. (2000) *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.

Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (12. baskı, s. 265-382). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Özbek, M. F. (2005). İnsan ilişkilerinde empatinin yeri ve önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 567-587.

Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma hakkında geliştirdikleri metaforlar. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 347-357.

Özerbaş, M. A. (2020). Öğretim teknikleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (5. baskı, s. 260-305). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Özyürek, C., Yüksel, Ö. ve Demirci, F. (2018). İstasyon tekniğinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 455-478.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.

Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 5(18), 27-40.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.

Sağlam, Ö ve Doğan, Y. (2013). 7.sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saraçoğlu, S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.

Sarıtaş, E. (2019). Öğretim yöntemleri. S. Saracoğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (4. baskı, s. 218-244). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Savaş, B. (2017). Öğretim yöntemleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (8. baskı, s. 171-215). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 410-427.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Morpa Yayınları.

Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2019). Öğretim teknikleri-I. A. S. Saracoğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (4. baskı, s. 245-290). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.

Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili 2 dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 86-103.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tok, T. N. (2019). Ektili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (12. baskı, s. 175-259). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tutuman, O. Y. (2011). *Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama uygulama yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 899-916.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 137-170). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzunyol, C. (2019). *Mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

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.



Üredi, L. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleri. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri Cilt-1* içinde (2. baskı, s. 197-224). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 49, 19-23.

Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 2(2), 1-4.

Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yeğen, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 129-144.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Zaher, A. A. E. M. (2006). *The effectiveness of a task-based instruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students*. Unpublished doctoral dissertation. Ain Shams University, Sham.

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı	
Soyadı	
Doğum Yeri ve Tarihi	
Uyruğu	
E-Mail Adresi	
<b>Eğitim</b>	
Ortaöğretim	
Yükseköğretim (Lisans)	
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
<b>Yabancı Dil</b>	
Yabancı Dil Adı	
Sınav Adı	
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	
Alınan Puan	