



DOĞRUDAN ÖĞRETİM MODELİNE DAYALI KONUŞMA EĞİTİMİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNE VE KONUŞMA KAYGILARINA ETKİSİ*

Ömer KEMİKSİZ**

Firdevs GÜNEŞ***

Geliş Tarihi: Ocak, 2017

Kabul Tarihi: Mart, 2017

Öz

Bu araştırmada Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Bartın İMKB Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Bu okuldaki 5. sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve her iki grupta da 21 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubundaki dersler Doğrudan Öğretim Modeli temel alınarak hazırlanan ders programı ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelere uygun şekilde işlenmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış, 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilen uygulamanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ve Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır.

Çalışmada her iki gruba ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırmada veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, sonuçlar SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizde öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmış, dağılımın normal olduğu veriler t testi, normal olmadığı veriler ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem konuşma becerilerinde hem de konuşma kaygılarında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Doğrudan Öğretim Modeli, konuşma becerisi, konuşma kaygısı.

* Bu makale “Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr.; Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, okemiksiz@bartin.edu.tr.

*** Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com.

THE EFFECT OF SPEAKING EDUCATION BASED ON DIRECT INSTRUCTION TEACHING MODEL ON SPEAKING SKILLS AND SPEAKING ANXIETY OF 5TH GRADE STUDENTS

Abstract

This research investigates the effect of speaking education based in direct instruction teaching model on speaking skills and speaking anxiety of 5th grade students. The study was conducted at Bartın İMKB Secondary School in 2015-2016 academic years. One of the 5th grades at the school was selected as control group and 21 students participated to the study from each group. Courses in the test group were taught through curriculum based on Direct Instruction Teaching Model while courses in the control group were taught based on the instructions given in speaking activities at teacher's guidebook of Turkish course. Semi-experimental design with pre-test and post-test control group was applied in this research. The study lasted for 10 weeks and the data were collected through "Evaluation Form of Speaking Skills" developed by the researcher and "Speaking Anxiety Scale for Secondary School Students" developed by Demir and Melanlıoğlu (2014).

Pre-test and post-test were applied on both groups. The research findings were evaluated by the researcher and an expert; and the results were analyzed via SPSS 20.0. For the analysis, Kolmogorov-Smirnov normality test was initially applied and data with normal distribution were analyzed through t-test while those without normal distribution were analyzed through Mann Whitney U test. At the end of the research, a significant difference was found in both speaking skills and speaking anxiety of students in test group compared to the control group.

Keywords: Turkish language teaching, Direct Instruction Teaching Model, speaking skill, speaking anxiety.

Giriş

Dil, dünyayı değiştiren ve geliştiren en önemli güçtür. Bu güce ulaşmak için bireylerin dil ve zihinsel becerilerini üst düzeyde geliştirmek gerekmektedir. Birey ve toplumların sağlıklı iletişim kurabilmesi, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini ifade edebilmesi için dil ve zihinsel becerilerin yanında dilin doğru kullanılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çoğu gelişmiş ülkede öğrencilere gerekli temel dil becerilerini kazandırmak için çağdaş yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılmaktadır.

Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu şeklindedir. Bu beceriler içerisinde dinleme, kişinin ilk edindiği beceri olarak kabul edilirken konuşma ikinci sırada gelmektedir. Yapılan araştırmalar da bu iki becerinin günlük hayatta en sık kullanılan beceriler olduğunu göstermektedir. Konuyla ilgili araştırmalar, günümüzün % 50 ile % 80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini, iletişim kurma zamanımızın ise ortalama % 45'inin dinleyerek, % 30'unun konuşarak, % 16'sının okuyarak ve % 9'unun yazarak geçirildiğini ortaya koymaktadır (Nalıncı, 2000).

Günlük hayatta en çok kullanılan iki beceri olan dinleme ve konuşma, öğrencilerin okula başlamadan önce kazandıkları becerilerdir. Ancak Temizkan'a (2013) göre çocukların

okula getirdikleri konuşma becerisi olgunlaşmamış, ham ve yerel özelliklerin fazlaca bulunduğu bir yapıya sahiptir. Yaş seviyelerine uygun olarak kelime dağarcığı açısından yeterince zengin de değildir. Bu özelliklerle okula başlayan çocukların sosyalleşmelerinin sağlanması için kendilerine güven duygularının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu da ancak konuşma becerisinin geliştirilmesiyle giderilebilecektir.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nı ve ders saatlerini konuşma eğitimi için yetersiz görmeleri (Er ve Demir, 2013), Türkçe derslerinde belli merkezi sınavlara odaklanması (Arslan, 2012), sınıfların kalabalık olması (Arhan, 2007; Arslan, 2010; Karakoç-Öztürk ve Altuntaş, 2012) gibi etkenler okul ortamlarında konuşma çalışmalarının ihmal edilmesinin sebeplerindendir. Bu becerinin okullarda geri plana itilmesinin altında yatan nedenlerden biri de konuşmanın tıpkı dinlemede olduğu gibi okul öncesinde zaten kazanıldığı, bundan dolayı eğitim programlarında yer almasına bile gerek olmadığı düşüncesidir (Tompkins, 1998; akt. Doğan, 2009). “Çocukların konuşma ve dinleme becerilerini kazanmış olarak okula geldiklerini varsayan öğretmenler bu becerilerin üzerinde durulmasına gerek olmadığı düşüncesine kapılabilmektedirler. Oysa araştırmalar, okulda konuşma etkinlikleri düzenlenmesinin ve bu etkinliklerde çocukların aktif şekilde yer almasının yararlı olduğunu ortaya koymaktadır” (Akyol, 2006: 21). Bu sebeple başta çocuğun dil gelişimi olmak üzere sosyal gelişiminde de önemli bir yere sahip olan konuşma, ihmal edilmesi değil öne çıkarılması gereken bir öğrenme alanı olarak düşünülmelidir.

Türkçe dersleri temel dil becerilerinin gelişimini amaçlayan derslerin başında gelmektedir. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın (MEB, 2006: 4) “Temel Amaçlar” bölümünde öğrencilerin;

“Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

*Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları”*nin hedeflendiğine vurgu yapılmıştır. Yine söz konusu programın temel beceriler bölümünde yer alan *Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, girişimcilik* gibi becerilerin geliştirilmesinde de öğrencilere kazandırılacak konuşma becerisinin önemi büyüktür. Bu beceriyi öğrencilere kazandırmada ise kuşkusuz Türkçe öğretmenlerine önemli vazifeler düşmektedir.

Erdem'e (2013) göre anlama dil becerilerinde öğrencinin geldiği seviyeyi kontrol genellikle sözlü ifade yoluyla olmaktadır. Bu anlamda konuşma, çok önemli bir geri bildirim sağlamaktadır. Dil becerileri kazandırmak için yapılacak etkinliklerde anlamının gerçekleştiğini

ölçebileceğimiz araç olması ve kendini ifadeye diğer becerilerin sınırlı olması sebebiyle konuşma, üzerinde önemle durulması gereken bir dil becerisidir. Güneş'e (2007) göre bireyin zihinsel etkileşime girmesini sağlayan konuşma, kişinin düşünme, sorgulama, sorun çözme, anlama, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini de geliştirmektedir.

Sınıf içerisinde konuşma, öğrenme için oldukça önemlidir. Konuşma sayesinde, kafa karıştıran sorulara cevap bulunabilir. Konuşma sayesinde, yeni beceri ve zorlayıcı kavramların anlaşılması için düşünceye dayalı tartışmalar gerçekleştirilebilir. Konuşma sayesinde, çocuklar birbirlerinin görüşlerini dinleyebilir ve bu görüşlere saygı duyabilir. Konuşma sayesinde, herkesin öğrenme aktivitesi bu öğrendiklerini dile getirmeleriyle güçlenebilir. Konuşma sayesinde, çocuklar kendi öğrenme aktiviteleriyle ilgili sorularını sorma konusunda yüreklendirilebilir. Bunun için öğretmenlerin çok çeşitli konuşma fırsatları ve uyarıcıları oluşturması gerekmektedir (Grugeon, Dawes, Smith ve Hubbart, 2005).

Öğrencilerin konuşmaya karşı istekli olmaları, bu beceride başarılı olabilmelerinin ön şartıdır. “İyi bir konuşma her şeyden önce istekle başlar. Konuya güdülenmeden yapılan konuşmalar, dinleyiciler tarafından çabucak fark edilir. Bu yüzden konuşmacının konuşma ortamına, konuşmanın içeriğine ve kendisine karşı olumlu bir tutum sergilemesi gerekir” (Aydın, 2012: 298). Konuşmacının kendisi veya dinleyicilerle ilgili ön yargıları, başka zamanlarda yapılmış konuşmalardan kaynaklı olumsuz yaşantılar, konuşmanın belli bir amaca dayanmaması gibi durumlar kişinin konuşmaya karşı olumsuz tutum takınmasında etkili olabilir. Konuşmanın psikolojik boyutunda bu türden bir yetersizlik hissi yaşayan öğrencilerin konuşmaktan kaçınmaları ve bu çekingenliğin bir süre sonra konuşma kaygısına yol açma ihtimali vardır.

Konuşma Kaygısı

Kaygı “kişinin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu” (Özdemir ve Gür, 2011: 40), “canlıların dış ortama uyum sağlaması için koruyucu bir tepki olarak ortaya çıkan endişe, korku, gerilim ve sıkıntı hâli” (Yıldız, 2011: 1) şeklinde tanımlanır. Aydın ve Takkaç'a (2007) göre kaygının, kişilik özellikleri, koşullar ve özel durumlar olmak üzere üç kaynağı vardır. Performans kaygısı, mesleki kaygı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı, sınav kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı (Temiz, 2015; Tunçel, 2015) gibi pek çok türü olan kaygı, zamana yayılma bakımından geçici kaygı ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılır. Geçici kaygı, istenilen bir durumun o an elde edilememesiyle ortaya çıkar ve bu istek giderildiğinde kendiliğinden ortadan kalkarken, sürekli kaygı güvenlik kaygısının tehlikeli boyutlara ulaşması sonucu ve uzun süre sorunun giderilememesinden kaynaklanır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

İnsani bir duygu olan kaygı, hemen hemen herkes tarafından farklı beceri alanlarında hissedilebilir. “Dünyada altmışlı yıllardan itibaren yapılan araştırmalar, kaygının dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır” (Kavruk ve Deniz, 2015: 67). Bu beceri alanlarından biri de konuşma becerisidir. Konuşma kaygısı “toplum içinde, kişinin düşüncesini ve bilgisini paylaşmasını zorlaştıran, bir grup insan karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiği tedirginlik ve başarısızlık duygusu” (Katrancı ve Kuşdemir, 2015: 418), terleme, tansiyon ve nabızda artış gibi psikolojik işaretlerle fark edilebilen, kişinin kendini sözel olarak ifade etme korkusu (Basic, 2011) olarak ifade edilebilir.

Konuşma kaygısı, verilen bir hazırlıklı konuşma ödevi, derste yapılan bir konuşma etkinliği ya da sınav amacıyla hazırlıklı/ hazırlıksız konuşma gibi konuşmanın zorunlu olduğu hâllerde kendini gösterebileceği gibi konuşmanın zorunlu olmadığı durumlarda konuşmadan kaçınma şeklinde de ortaya çıkabilir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bhattacharjee’e (2008) göre sınıf arkadaşlarının önünde bir konu hakkında konuşmak öğrencilerde doğrudan yüksek kaygı doğurur. Bu durumdaki öğrenciler, kendilerine konuşma imkânı verildiğinde ciddi anlamda utanmakta ve kilitlenmektedirler. Krannich’e (2004; akt. Gaibani ve Elmenfi, 2014) göre ise sınıfta ve topluluk önünde konuşma ve sunum yapmak öğrenciler için önemli ikilemlerden biri olagelmıştır.

Öğrencilerin konuşmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinde ve konuşma kaygısı yaşamalarında farklı nedenler etkili olabilir. Melanlıoğlu ve Demir’e (2013) göre konuşmaya karşı olumsuz tutumlara eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve konuşmada akıcılığın olmaması gibi etkenler neden olmaktadır. Katrancı ve Kuşdemir (2015) konuşurken ne söyleyeceğini unutmak, hata yapmaktan ve cevap veremeyeceği bir soruyla karşılaşmaktan korkmak, herkesin kendisine bakmasından ve dikkatin odağı olmaktan rahatsız olmak, başarısız olacağına inanmak, dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek gibi sebeplerin öğrencilerin dinleyici karşısında konuşmaktan kaygı duyma nedenleri arasında olduğunu belirtir. Friedman’a (1980) göre ise çocuklar herhangi bir tartışmaya katılmak için istekli ve yetenekliyseler, ancak konuşmaları engelleniyorsa ürkeklik ve suskunluk oluşabilir. McCrosky ve Bond, düşük zihinsel beceriler, konuşma becerisi yetersizliği, sosyal içe dönüklük, iletişim endişesi, düşük sosyal özgüven, sosyal yabancılaşma, iletişim normlarındaki kültürel ve etnik ayrılıklar olmak üzere çocuğun suskunluğuna neden olan yedi faktörün bulunduğunu belirtir (Ergin, 2014). Clements ve Turpin (1996) ise öğrencilerin, utanma, ses titremesi, kalp çarpıntısı, rahatsızlık hissi, aşağılık kompleksi ve düşük özgüven nedeni ile topluluk önünde konuşmaktan çekindiklerini ifade eder. Bunların dışında konuşma yapılan ortamın özellikleri, konuşma konusu, konuşma yapan kişinin ve dinleyicilerin ilgi alanları,

konusmacının duygusal durumu (Sevim, 2012), baskı dolu çocukluk, stres ve hastalıklar, sosyal olmayan iş ortamı, başarısızlık inancı, hafızayı toparlayamama (Er, 2015), kendini konuşmaya hazır hissetmeme (Boylu ve Çangal, 2015), öğrenmeye yönelik inanışlar, kişisel beklentiler, Türkçe öğretmeni ya da diğer öğretmenlerin dersteki tutumu (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) gibi etmenler de bireyin kaygı düzeyini etkileyebilmektedir.

Konuşma becerisini gerektiren durumlardan korkma, olumsuz eleştiriler alacakları düşüncesiyle konuşmalarının değerlendirilmesinden endişelenme, konuşmaktan mümkün olduğunca kaçınma ve konuşmada zorlandıklarında kendilerini kötü hissetme konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin en çok yaşadıkları durumlardır (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). Bu duyguları yaşayan öğrencilerin bu durumdan kurtulmaları için çeşitli yollara başvurulabilir. “Konuşma kaygısına neden olan düşünceler tespit edilip nedenlerine inilirse bunlardan kurtulma yolunda ilk adım atılmış ve uygulamaya yönelik çözüm önerileri geliştirilmiş olur” (Kavruk ve Deniz, 2015: 68).

Öğretmenler, topluluk önünde konuşmanın ne kadar normal olduğunu ve bu korkuyla başa çıkmak için neler yapılması gerektiğini belirterek gereksiz korkuların azaltılmasına yardımcı olabilir. Öğretmen ayrıca, sınıf içinde dostça bir atmosfer yaratarak ve büyük gruplar önüne çıkmadan önce, öğrencilere tek başına veya başka bir öğrenciyle pratik yapma şansı vererek bu tarz korkuların azaltılmasını sağlayabilir (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004).

Doğrudan Öğretim Modeli

Doğrudan Öğretim, Engelmann’ın çalışmalarını temel alarak Siegfried Engelmann, WasBecker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Modelin kuramsal temeli Engelmann ve Carnine tarafından 1981’de yazılmış ve 1991’de yeniden yayınlanmıştır (Akdemir-Doğanay, 2014). “Sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan” (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004: 32) ve “Açık Anlatım Yöntemi” olarak da bilinen bu modelde öğrencinin performans düzeyine göre öğretim amaçları tespit edilir ve öğretim, belirlenen bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir (Güzel, 1998).

Öğrencilerin ne öğrendiğinden öğretmenleri sorumlu tutan Doğrudan Öğretim Modeli, öğretim planları, öğretim ortamı düzenlemesi, araç gereçlerin ve geri bildirimlerin nasıl ve ne zaman sunulacağını planlanmasıyla öğretimin öğrenmeyi hızlandıracağı kuramına dayanır (Çelik, 2007). Bu amaçla daha kısa zamanda daha fazla şey yapmak, Doğrudan Öğretimin hedefidir. Model, öğretim programının tasarlanması ve uygulamasının program, araç-gereç, ortam, pekiştirme açılarından kontrol ederek öğrencilerin öğrenmelerini hızlandırmaktadır (İlik, 2009). Doğrudan Öğretimin ana hedefi yalnızca öğrenim miktarını değil, seviyesini de artırmak

ve bunu yaparken de önemli artalan bilgisini sistematik olarak geliştirmek ve bunu açıkça uygulamak ve yeni bilgilerle ilişkilendirmektir (Stein, Carnine ve Dixon, 1998).

Ekergil (2000), Doğrudan Öğretimin akademik ve günlük yaşam becerileri gibi basamak basamak öğretilen becerilerde, sınırları tanımlanmış ve belirlenmiş bilgilerde, kavram öğretimi, özel eğitim ve düzeltici eğitim gibi farklı öğretim etkinliklerinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar, Doğrudan Öğretimin anaokulundan yetişkinliğe kadar her yaş seviyesinden öğrencinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir (Watkins ve Slocum, 2003). Coyne ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları bir araştırma, kendi düzeyinde başarılı olan veya bu düzeyin altında kalan öğrenciler için Doğrudan Öğretim müfredatının uygulanmasını desteklemektedir (Togun, 2011). Doğrudan Öğretimin düşük gelir grubuna ait çocukların erken okuma, matematik, yazım ve başarı becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Salaway, 2008).

Doğrudan Öğretim Modeli üzerine çalışanların üzerinde görüş birliğine vardığı altı ana aşama bulunmaktadır. Bu aşamalar; sunuş (bir önceki dersin değerlendirilmesi, derse hazırlık vb.), model olma, rehberlikli uygulama, dönüt ve düzeltme, bağımsız uygulama, değerlendirmeler şeklinde sıralanır (Ekergil, 2000).

Sunuş: Doğrudan Öğretim Modelinin bu aşaması, planlanmış olan bir dersin başarısını önemli ölçüde etkileyeceğinden oldukça önemlidir. Bu aşamanın basamakları arasındaki geçişlerin uygun şekilde yapılması kadar her bir basamaktaki ilkelerin uygun şekilde yerine getirilmesi de önem taşır. Dersin giriş kısmı olan sunuş aşamasının şu kısımları içermesi gerektiği tavsiye edilir (Kahyaoğlu, 2010):

1. Dersi tanıtmak, amaçlarını sözlü veya yazılı şekilde belirtme,
2. Öğrencilerin dikkatini çekme, öğretilen becerileri küçük parçalara ayırma
3. Açık bir dil kullanarak öğretilen becerilere model olma,
4. Sorular yoluyla anlatılanların anlaşılma durumunu denetleme ve gerekli hâllerde açıklamaları tekrar etme
5. Çeşitli örnekler sunma.

Model Olma: Bu aşamada öğretmen, öğrenilecek becerinin nasıl uygulanacağı konusunda model olur. Öğrenilecek beceri bir kavram ise kavramın örneklerini gösterir, bir bilgi sunuyorsa bilgiyi açıklar. Bu aşama öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşir (Vayış, 2008). Model olma aşamasında öğretmen, kazandırılacak beceriyi öğrenciye açıklar ve becerinin nasıl gerçekleştirildiğini gösterir. Öğretmenin öğrenciden göstermesini istediği davranış için çok sayıda model olması gerekir. Öğretmenin öğretilen beceride model olma sayısı, öğrencinin

özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişir ve bu sayı öğrencinin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu tekrarlarla belirlenir (Duman, 2006; Güzel, 1998).

Rehberlikli Uygulama: Rehberlikli uygulama, öğrencilerin bağımsız öğrenmesine yardımcı olan bir aşamadır. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilere bir strateji veya kavramı, daha yeni bir materyale uygulamak için artan seviyelerde sorumluluk verir. Öğretmenler, her öğrencinin katılımını sağlamak ve gerekli durumlarda düzeltici ve hızlı geribildirim sunmak üzere öğrenci cevaplarının doğruluğunu kontrol etmek için yapılandırılmış yanıt tekniklerini kullanır. Öğretmen, sağladığı desteği yavaş yavaş azaltır ve öğrenciler yalnız çalışabileceklerini kanıtladıkları takdirde bağımsız çalışabilirler (Moore, 2007).

Bağımsız Uygulama: Bağımsız uygulamalar, öğretmen yardımı olmaksızın öğrencilerin bir beceriyi kendi kendilerine göstermesini kapsar (Hollingsworth ve Ybarra, 2009). Rehberlikli uygulamalar sona erince öğrenciden kendilerine öğretilen becerileri kendi başlarına uygulayabilmeleri beklenir. Bu süreç bağımsız (rehbersiz) uygulamalar olarak adlandırılır (Güzel, 1998). Rehberlikli uygulamalarda öğrenciye yapılan yardımlar ve verilen ipuçları, bağımsız uygulamalarda sona erer. Bu süreç öğrencinin aktif, öğretmenin pasif olduğu bir süreçtir (İlik, 2009).

Dönüt ve Düzeltme/ Ölçme ve Değerlendirme: Perkins'e (1992) göre iyi bir öğretim modelinin barındırması gereken dört etmeni şöyledir: açıklık, uygulama, geri bildirim ve motivasyon. Bu etmenlerden geri bildirim, öğrencilerin kendi durumlarını yine onlara gösteren, ölçme değerlendirme aşamasının önemli bir parçasıdır.

Araştırmanın Amacı

Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma);

1.1. Ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.2. Son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma

Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma);

2.1. Ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2.2. Son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler özetle şöyledir:

Model

Araştırma “Ön test- son test eşleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model” ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desenin en yaygın uygulaması olan bu modelde başlangıçta yansız atama yapılmayan iki gruptan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına yansız atama ile karar verilir. Çalışmada her iki gruba da ön test uygulanır. Deney grubuna deneysel müdahale uygulanırken kontrol grubuna böyle bir müdahale uygulanmaz. Uygulama sonunda grupların ikisinde de son test uygulanır (Creswell, 2014; Özmen, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Bartın il merkezinde bulunan İMKB Ortaokulunun 5. sınıf düzeyinde iki farklı şubede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Grupların denkleştirilmesinde ilkökul mezuniyet notları ile konuşma becerisi ile konuşma kaygısına dönük ön test puanları dikkate alınmıştır. Araştırmaya deney ve kontrol gurubunda 21 olmak üzere toplam 42 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin 14’ü (% 67) erkek, 7’si (% 33) kız; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 13’ü (% 62) erkek, 8’i (% 38) kızdır. İki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubundaki dersler Doğrudan Öğretim Modeline uygun hazırlanan ders planları ve konuşma etkinlikleri ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinlik yönergelerine uygun şekilde işlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ile Demir ve Melanlıoğlu (2013) tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu”nun geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır:

Öğrencilerin ilkokul hayatlarında diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla daha sık karşılaşacakları düşünüldüğünden araştırmacı tarafından 5. sınıf düzeyindeki kazanımları içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 5. sınıf seviyesi için toplam 3 boyut altında 53 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan hangilerinin değerlendirme formuna alınacağı noktasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Konuyla ilgili olarak 4 alan uzmanı (1 profesör, 1 doçent, 1 yardımcı doçent, 1 araştırma görevlisi), bir ölçme değerlendirme uzmanı (yardımcı doçent) ve 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere 7 kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde onlara çalışmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş, taslak değerlendirme formundaki kazanımlardan hangilerinin bu çalışmada kullanılmasının uygun olduğu, 5. sınıf seviyesindeki bir öğrencinin hangi kazanımları kesinlikle göstermesi gerektiği, hangi kazanımların bütün konuşma etkinliklerinde kullanılmaya müsait olduğu, olaya veya bilgilendirmeye dayalı konuşmalarda hangi kazanımlara mutlaka yer verilmesi gerektiği konusunda görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda 53 maddelik taslak değerlendirme formu, “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutları altında 27 maddeye indirilmiştir. Uzman görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kendall's W uyum istatistiği hesaplanmıştır. Elde edilen 0,502 Kendall's W değeri 52 serbestlik derecesinde anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu durum uzman görüşlerinin birbiriyle uyumlu olduğu ve ölçme aracının geçerli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan değerlendirme formunda puanlamalar “1-Hiç Gözlenmedi, 2- Çok az gözlendi, 3- Orta derecede gözlendi, 4- Çoğu zaman gözlendi, 5- Her zaman gözlendi” şeklinde yapılmıştır. “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu”nun içerik geçerliliği bu şekilde sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öğrencilerin ön test ve son testteki konuşma becerilerini ölçmek için onlara herhangi bir konu verilmeyip bir öyküleyici bir de bilgilendirici metin verilmesi ve öğrencilerin bu metinleri anlatması ve yorumlaması şeklinde bir uygulamaya gidilmiştir. Araştırmacı tarafından farklı ders kitaplarından seçilen metinlere iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ön test ve son testte farklı metinler kullanılmıştır. Öğrenci konuşmaları okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ön test ve son testte araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı da çalışmaya katılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarından “Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu” ön test ve son test sonrası iki puanlayıcı tarafından (araştırmacı ve bir alan uzmanı) puanlanmış, sonuçlar SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrası iki ayrı

puanlayıcının her bir gruptaki öğrenciler için yapmış olduğu değerlendirmelerin Cronbach Alfa iç tutarlılığına bakılmıştır. Burada puanlayıcılar arası değil her bir puanlayıcının kendi iç tutarlılığı değerlendirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .952 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .955 bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .979 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .980 bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .957 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .955 bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası birinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .982 ve ikinci puanlayıcı tarafından yapılan değerlendirmelerin iç tutarlılığı .979 bulunmuştur. Elde edilen iç tutarlılıkların yüksek olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerileri puanlarının karşılaştırılması 1. ve 2. puanlayıcıların yapmış olduğu puanlamaların ortalamaları alınarak yapılmıştır.

Araştırmanın bir diğer veri toplama aracı olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği” deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından ön test ve son testte doldurulduktan sonra SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Konuşma kaygısı ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için uygulama öncesi ve sonrasında yapılan Cronbach’s Alpha testi uygulanmıştır. Uygulama öncesi deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .850 ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .771 olarak bulunmuştur. Uygulama sonrası deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .947 ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ölçek puanlarının iç tutarlılığı .902 olarak yüksek bulunmuştur.

Analiz sürecinde verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için Kolmogorov- Smirnov testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testlerden t-testi, normal dağılım göstermediği durumlarda ise non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlere dayalı olarak sırasıyla şöyledir:

1.1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma

Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmeden önce grupların dağılımların normallik testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının normal dağıldığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Becerilerine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Kurallarını Uygulama	Deney	21	1.85	.55	.079	.937
	Kontrol	21	1.84	.62		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Deney	21	1.46	.34	.846	.403
	Kontrol	21	1.37	.35		
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	Deney	21	1.80	.56	1.285	.206
	Kontrol	21	1.60	.49		
Konuşma Becerileri (Toplam)	Deney	21	1.66	.44	.577	.567
	Kontrol	21	1.58	.45		

Tablo 1’deki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” alt boyut puanları ile “Konuşma Becerileri” toplam puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test eden t-testi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu durum, “Konuşma Becerileri” toplam puanı, “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” alt boyutları bakımından deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğunu ortaya koymuştur.

1.2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma beceri düzeyleri ve alt boyutları (Konuşma Kurallarını Uygulama, Kendini Sözlü Olarak İfade Etme, Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma) son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Uygulama sonrası ölçülen konuşma beceri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmış, uygulama sonrası konuşma beceri puanlarına göre deney grubunun normal dağıldığı ancak kontrol grubunun normal dağılmadığı görülmüştür. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ile sınınmış ve sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Becerilerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Non-parametrik karşılaştırma	
					U	p
Konuşma Kurallarını Uygulama	Deney	21	30.57	642	30.000	.000*
	Kontrol	21	12.43	261		
Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	Deney	21	30.79	646.5	25.500	.000*
	Kontrol	21	12.21	256.5		
Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	Deney	21	30.21	634.5	37.500	.000*
	Kontrol	21	12.79	268.5		
Konuşma Becerileri (Toplam)	Deney	21	30.67	644	28.000	.000*
	Kontrol	21	12.33	259		

Tablo 2’deki sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme”, “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” alt boyut puanları ile “Konuşma Becerileri” toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde bulunan bu farkın deney grubu lehine olduğu gözlenmiştir.

2.1. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) ön test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı puanlarına göre normallik testi yapılmış, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı

puanları dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik testlerden bağımsız örneklem için t- testi ile sınınmış ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Konuşma Kaygılarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	X	Std. sapma	Parametrik karşılaştırma	
					t	p
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı	Deney	21	1.96	.59	-1.521	.136
	Kontrol	21	2.26	.67		
Konuşma Öz Güveni	Deney	21	2.31	.78	.835	.409
	Kontrol	21	2.12	.75		
Konuşmaktan Zevk Alma	Deney	21	2.14	1.20	.104	.917
	Kontrol	21	2.11	1.01		
Değerlendirilme Kaygısı	Deney	21	2.27	.91	-1.182	.244
	Kontrol	21	2.60	.92		
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma	Deney	21	2.45	1.04	-.798	.429
	Kontrol	21	2.68	.77		
Konuşma Kaygısı (Toplam)	Deney	21	2.15	.57	-.856	.397
	Kontrol	21	2.29	.49		

Tablo 3'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen "Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı", "Konuşma Öz Güveni", "Konuşmaktan Zevk Alma", "Değerlendirilme Kaygısı" ve "Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma" alt boyut puanları ile "Konuşma Kaygısı" toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2. Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve alt boyutları (Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı, Konuşma Öz Güveni, Konuşmaktan Zevk Alma, Değerlendirilme Kaygısı, Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma) son test puanlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası konuşma kaygıları puanları dağılımının normal olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmış, uygulama sonrası konuşma kaygısı puanları dağılımının deney grubunda normal olmadığı ancak kontrol grubunda normal olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ile sınımlanmış ve sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Sonrası Konuşma Kaygılarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Non-parametrik karşılaştırma	
					U	p
Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı	Deney	21	17.98	377.5	146.500	.060
	Kontrol	21	25.02	525.5		
Konuşma Öz Güveni	Deney	21	20.69	434.5	203.500	.666
	Kontrol	21	22.31	468.5		
Konuşmaktan Zevk Alma	Deney	21	16.98	356.5	125.500	.015*
	Kontrol	21	26.02	546.5		
Değerlendirilme Kaygısı	Deney	21	16.19	340	109.000	.004*
	Kontrol	21	26.81	563		
Sınıf İçi Konuşmaya İstekli Olma	Deney	21	15.19	319	88.000	.001*
	Kontrol	21	27.81	584		
Konuşma Kaygısı (Toplam)	Deney	21	16.79	352.5	121.500	.013*
	Kontrol	21	26.21	550.5		

Tablo 4’e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” ve “Konuşma Öz Güveni” alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen “Konuşmaktan Zevk Alma”, “Değerlendirme Kaygısı” ve “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama sonrası ölçülen konuşma kaygı düzeyleri toplam puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Doğrudan Öğretim Modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.85 iken bu ortalama son testte 3.75 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.84’tür. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.01’e yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmanın “Konuşma Kurallarını Uygulama” boyutundaki kazanımlardan konuşma amacının ve konusunun belirlenmesi, konu dışına çıkmadan konuşulması, kelimelerin yerinde ve anlamına uygun kullanılması, konuşmanın hazırlık yapılması kazanımları konuşma içeriğine dönük kazanımlar olarak düşünülebilir. Dinleyicilerle göz teması kurulması, beden dilinin kullanılması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, akıcı konuşulması ve konuşurken sese duygu tonu katılması kazanımlarını da konuşmanın daha çok fiziksel yönüyle değerlendirmek mümkündür. Bu açıdan Doğrudan Öğretim Modeli ile gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrencilerde konuşmanın fiziksel yönüne ve konuşma içeriğine dair bir farklılık oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple öğrencilerin rastgele konuşturulmasından ziyade onları konuşma kuralları konusunda bilgilendirip daha sonra onlardan bu kuralları göz önüne alarak konuşmalarını gerçekleştirmelerini istemek öğrencilerin güzel konuşma becerisi kazanmalarında etkili olabilecek bir yaklaşımdır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.46 iken bu ortalama son testte 3.31 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.37’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.66’ya yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmanın bu boyutuna yönelik kazanımların büyük çoğunluğu olayların oluş sırasına göre ve mantıksal bütünlük içinde anlatılması, ana fikir, yardımcı fikir, destekleyici ayrıntıların ve örneklerin vurgulanması, karşılaştırma, sebep-sonuç, tanımlama, 5N1K, özetleme, dikkat çekici ifadeler gibi konuşma stratejilerini kapsamaktadır. Bu stratejiler konuşmaların detaylandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları konuşmanın giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının sağlıklı oluşturulması açısından da önem arz eder. Bu açıdan Doğrudan Öğretim

Modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmanın öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade ederken konuşma stratejilerini kullanmalarına olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.80 iken bu ortalama son testte 3.64 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 1.60’tır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.82’ye yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda derslerde öğrencilere yöntem ve tekniklerin öğretilmesinin onların konuşma becerilerini geliştirmeye olumlu yönde katkı sağladığını söyleyebiliriz.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerileri” toplam puan ortalaması 1.66 iken bu ortalama son testte 3.52 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerileri” toplam puan ortalaması ise 1.58’dir. Bu gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri son test ortalamaları 1.81’e yükselmiştir. Buna göre ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puan ortalaması 1.96 iken bu ortalama son testte 1.70 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.26’dır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.10’a düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisine Yönelik Ön Yargı” boyutundan aldıkları puanlarda düşüş gözlenmiştir ancak bu düşüş iki grup arasında da anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.31 iken bu ortalama son testte 1.73 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.12’dır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 1.97’ye düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Öz Güveni” boyutundan aldıkları puanlarda düşüş gözlenmiştir ancak bu düşüş iki grup arasında da anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.14 iken bu ortalama son testte 1.62 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.11’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.36’ya yükselmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu boyuta yönelik kaygı düzeyleri uygulama sürecinde düşerken kontrol grubu öğrencilerinin yükselmiştir. Böylece “Konuşmaktan Zevk Alma” boyutuna yönelik kaygı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu durumu deney grubundaki öğrencilerin konuşma konusunda kendilerine güvendikleri kadar uygulama yapmak için topluluk önünde konuşmaya da istekli oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür. Kontrol grubundaki öğrencilerin düşünceleri ise daha çok kendine güvenme ve konuşmaya karşı ön yargılı olmama boyutunda kalmış ancak sahneye çıkıp konuşma yapma isteğine ulaşmamış şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Değerlendirilme Kaygısı” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.27 iken bu ortalama son testte 1.78 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Değerlendirilme Kaygısı” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.60’tır. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.56’ya düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin değerlendirilme kaygılarında düşüş gözlenmiş ancak bu düşüş deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur. Doğrudan Öğretim Modeli geri dönütlere ve değerlendirmelere oldukça önem veren bir öğretim modelidir. Öğrencilerin yapmış oldukları konuşmalardan sonra değerlendirileceklerini bilmenin onlarda kaygı oluşturması muhtemeldir. Ancak değerlendirme sürecinin yapıcı ve öğrenciyi motive edici şekilde yürütülmesi ise bu kaygı düzeyini olumlu yönde düşürecektir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutundan aldıkları puan ortalaması 2.45 iken bu ortalama son testte 1.80 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutundan aldıkları puan ortalaması ise 2.68’dir. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.92’ye yükselmiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu boyuta yönelik kaygı düzeyleri uygulama sürecinde düşerken kontrol grubu öğrencilerinin yükselmiştir. Böylece “Sınıf içi Konuşmaya İstekli Olma” boyutuna yönelik kaygı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerin konuşma kaygısının beş boyutundan sadece ikisinde kaygı düzeylerinin ön teste göre arttığı belirlenmiştir. Bu boyutlar da

konuşmaktan zevk alma ve konuşmaya istekli olma şeklinde birbirine çok yakın, uygulamaya dönük ve daha çok duyuşsal kaygı biçiminde ifade edebilecek boyutlardır. Buna göre çalışmanın deney grubu öğrencilerinin sınıf içinde uygulama yapma kaygılarına daha olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi konuşma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ön testte aldıkları genel puan ortalaması 2.15 iken bu ortalama son testte 1.72 olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi gerçekleştirilen ön testte aldıkları genel puan ortalaması ise 2.29'dur. Bu gruptaki öğrencilerin son test ortalamaları 2.27'ye düşmüştür. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarında düşüş gözlenmiş ancak bu düşüş deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ortaya konulan öneriler şu şekildedir:

Öğretmenler konuşma eğitimi çalışmalarında Doğrudan Öğretim Modelinin basamaklarını uygulamalı, öğrencileri konuşma aşamaları ve konuşma stratejileri konusunda bilgilendirmelidirler.

Konuşma etkinliklerinde sınıf içinde hep aynı öğrencileri konuşturma gibi bir tutum sergilenmemeli, sınıftaki bütün öğrencilerin sahneye çıkmasına fırsat verilmelidir.

Konuşma etkinliklerinde mutlaka ölçme değerlendirme aşamalarına yer verilmelidir. Öğrencilerin konuşmaları konuşma esnasında ve sonrasında değerlendirilmeli, bu değerlendirmelerden hareketle öğrencilere geri bildirim sağlanmalıdır.

Öğretmenler konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerle yakından ilgilenmeli, bu kaygıların nedenlerini tespit etmeli, öğrenci ve velilerle işbirliği içinde öğrencilerin konuşma kaygılarını giderici çözümler üretmelidirler.

Öğrenciler öğretim programında yer alan “Konuşma Kurallarını Uygulama”, “Kendini Sözlü Olarak İfade Etme” ve “Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma” boyutları altındaki konuşma becerisi kazanımlarından haberdar edilmeli, bu kazanımları konuşmalarında göstermeleri gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidirler.

Konuşma kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalarda büyük oranda durum tespiti yapılması yoluna gidilmiştir. Bu sebeple konuşma kaygısına yönelik çalışmalarda herhangi bir eğitimin öncesi ve sonrasını karşılaştıracak çalışmalar da yapılmalıdır.

Kaynaklar

- AKDEMİR-DOĞANAY, Ç. (2014). *Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKYOL, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ARHAN, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi-Ankara İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ARSLAN, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” ile İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.
- ARSLAN, F. (2010). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri-Kırıkkale İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AŞILIOĞLU, B. ve ÖZKAN, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 83-111.
- AYDIN, İ. S. (2012). Konuşma Hazırlama. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 298-317). Ankara: Elhan Yayınları.
- AYDIN, S. ve TAKKAÇ, M. (2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 259-266.
- BASIC, L. (2011). *Speaking Anxiety: An Obstacle to Second Language Learning?* (Thesis). Höskolan i Gävle, Akademin för Utbildning Och Ekonomi: Sweden.
- BHATTACHARJEE, N. (2008). Developing Speaking Skill at Secondary and Higher Secondary Levels: Problems and Few Recommendations. *Stamford Journal of English*, 4, 15-29.
- BOYLU, E. ve ÇANGAL, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- CLEMENTS, K. ve TURPIN, G. (1996). Physiological Effects of Public Speaking Assessed Using a Measure of Palmar Sweating. *Journal of Psychophysiology*, 10 (4), 283-290.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- ÇELİK, S. (2007). *Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Kavram Öğretiminde Doğrudan Öğretim ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇİFTÇİ, İ. ve SUCUOĞLU, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- DEMİR, T. ve MELANLIOĞLU, D. (2014). Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 103-124.

- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- DUMAN, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EKERGİL, İ. (2000). *Zihin Engelli Çocuklara Zıtlık Kavramlarını Öğretmede Doğal Dille Uygulanan Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ER, O. ve DEMİR, Ö. (2013). Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1417-1436.
- ER, S. (2015). *Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- ERDEM, İ. (2013). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 181-220). Ankara: Pegem Yayınları.
- ERGİN, A. (2014). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GAIBANI, A. ve ELMENFI, F. (2014). The Role of Gender in Influencing Public Speaking Anxiety. *International Journal of Gender and Women's Studies* 2 (2), 105-116.
- GRUGEON, E., DAWES, L., SMITH, C. ve HUBBART, L. (2005). *Teaching, Speaking & Listening in the Primary School*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- GÜZEL, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlatma Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HOLLINGSWORTH, J. ve YBARAA, S. (2009). *Explicit Direct Instruction: The Power Of The Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. California: Corwin Press.
- İLİK, Ş. Ş. (2009). *Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAHYAOĞLU, F. (2010). *Zihin Engelli Bireylere İkişerli ve Üçerli Atlayarak Sayma Becerisinin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKOÇ-ÖZTÜRK, B. ve ALTUNTAŞ, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 342-356.
- KATRANCI, M. ve KUŞDEMİR, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- KAVRUK, H. ve DENİZ, H. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- MEB. (2006). *Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.

- MELANLIOĞLU, D. ve DEMİR, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- MOORE, D. J. (2007). *Direct Instruction: Targeted Strategies for Student Success*. http://insideng.com/profdev/guides/Moore_Instruction.pdf adresinden erişilmiştir.
- NALINCI, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. ve GÜR, H. (2011). Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeğinin (MKEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 39-50.
- ÖZMEN, H. (2015). Deneysel Araştırma Yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 47-76). Ankara: Pegem Yayınları.
- PERKINS, D. N. (1992). *Smart schools: Better Thinking and Learning for Every Child*. New York: The Free Press.
- SALAWAY, J. L. (2008). *Efficacy of a Direct Instruction Approach to Promote Early Learning* (Master's thesis). Duquesne University, USA.
- SEVİM, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Turkish Studies*, 7 (2), 927-937.
- STEIN, M., CARNINE, D. ve DIXON, R. (1998). Direct instruction: Integrating Curriculum Design and Effective Teaching Practice. *Intervention in School And Clinic*, 33 (4), 227-234.
- TEMİZ, E. (2015). Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Turkish Studies*, 10 (3), 985-992.
- TEMİZKAN, M. (2013). Konuşma Becerisi. *Konuşma eğitimi-Sözlü Anlatım* içinde (s. 199-238). Ankara: Pegem Yayınları.
- TOGUN, Z. (2011). *Direct Instruction and African American Middle School Students* (Master's thesis). Gonzaga University: USA.
- TUNÇEL, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 107-135.
- VAYIÇ, Ş. (2008). *Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi Ve Şematik Düzenleyiciyle Öğretimin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WALLACE, T., STARIHA, W. E. ve WALBERG, H.W. (2004). *Teaching Speaking, Listening and Writing Wallace*. International Academy of Education.
- WATKINS, C.L. ve SLOCUM, T. A. (2003). The Components of Direct Instruction, *Journal of Direct Instruction*, 3, (2), 75-110.
- YILDIZ, B. G. (2011). *Kaygının Dikkat Süreçleri Üzerindeki Etkisinin Olaya İlişkin Potansiyeller ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.