

## Effect of Interactive Teaching Strategy on Speaking Skills of The Students who Study in Department of Turkish Education

### Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi\*

Derya ÇINTAŞ YILDIZ\*\*

**ABSTRACT:** This study aimed to determine the effect of interactive teaching strategy on speaking skills. The participants of the study included freshman students of Turkish Education Department of Ahmet Kelesoglu Education Faculty at Selcuk University in 2011-2012 education year. It was patterned according to pretest-lastteset control group which is one of the experimental research models. Both experimental and control groups had 40 students. Speaking skills of the students were evaluated by using the scale of effective speaking. The researcher did applications by using speech activities according to interactive teaching strategies in experimental group and direct teaching strategy in control group during 10 weeks. According to the results obtained from data and evaluations of teaching staff, compeer and self assessment, it was concluded that speech activities which had been prepared with interactive teaching strategy improved speaking skills of the students.

**Keywords:** speaking skill, interactive teaching strategy, direct teaching strategy, speech training

**ÖZ:** Bu çalışmada, etkileşimli öğretim stratejisinin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı birinci sınıf (I. öğretim) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları 40’ar öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerileri, “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle araştırmacı tarafından 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** konuşma becerisi, etkileşimli öğretim stratejisi, doğrudan öğretim stratejisi, konuşma eğitimi.

### Giriş

Konuşma becerisi, dil becerileri içinde en çok kullanılanlardan biridir. Bu durum, insanın sağlıklı toplumsal ilişkiler kurup yürütmesinde konuşma becerisinin işlevsel rolünü göstermektedir. Aksan (2009) insanı evrendeki diğer varlıklardan ayıran özelliklerin başında düşünme gücü ve düşündüklerini ifade etme becerisi olduğunu belirtmiş ve konuşma yeteneğini, insanı insan yapan en önemli nitelik olarak göstermiştir. Temizyürek

\* Bu makale yazarın doktora tezinden çıkarılmıştır.

\*\*Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, dcayildiz@konya.edu.tr

(2004: 2771) ise konuşmayı, okuma ve yazma becerilerinin çıkış noktası ve böylece de Türkçe öğretiminin temeli olarak tanımlamaktadır.

Türkçe sözlüğe (TDK, 1998: 1358) göre “konuşma”nın tanımları aşağıdaki gibidir:

“1. Konuşmak işi. 2. Görüşme, danışma, müzakere. 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans”.

Türkçe sözlüğe (TDK, 1998: 1358) göre “konuşmak” fiilinin tanımları ise şöyledir:

1. “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak” 2. “Belli bir konudan söz etmek” 3. “Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek” 4. “Söylev vermek, konuşma yapmak” 5. “Konuşma dili olarak kullanmak” 6. “Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak” 7. “İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek” 8. “Flört etmek” 9. “Dargın bulunmamak” 10. “Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak” 11. “Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek” 12. “Becermek, uzman gibi yapabilmek” 13. “Geçerli olmak, etkin olmak” 14. “Şık ve zarif görünmek”.

Demokratik yaşamda düşüncelerin ifade edilmesinde konuşma en etkili yollardan birisidir. Bu durum, konuşmanın, bir ihtiyaç olmasının yanında demokratik yaşamın oluşumunda da önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Çağdaş toplumlarda teknoloji sayesinde bilgiye erişim oldukça kolaylaşmıştır. Önemli olan bilgi ve düşüncelerin etkili biçimde aktarılabilmesidir. Yalçın (2002) etkili konuşmayı, bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlanmamış olsa bile duygu, dilek ve düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisi olarak tanımlamıştır. Etkili konuşmanın temelinde doğru konuşma vardır. Bunun için doğru seslendirme, amaca uygun kelime kullanma ve doğru cümle kurmaya ihtiyaç vardır.

Etkili konuşma, vücudumuzdaki birçok birimin birbiriyle uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanattır (Özbay, 2003: 21). Konuşma, çeşitli bilgiler elde etme, düşünce ve görüş oluşturma, karşılıklı olarak anlaşma, karşıdaki insanları ikna etme ve daha pek çok başka amaca hizmet eder. Konuşma yapılırken, ifadelerin net olmaması, kelimelerin çok hızlı telaffuz edilmesi, konuşulan kişinin anlayamayacağı kelimelerin kullanılması konuşmanın amacından uzaklaşarak etkisiz olmasına neden olur (Ammelburg, 2003: 11-12). Bu bağlamdan hareketle etkili konuşmanın; diyaframdan nefes almakla başlayan, nefes kontrolü, doğru telaffuz, vurgu, tonlama, ifade, sunum becerileri ve düşünce süreçlerini kapsayan çok boyutlu bir eylem olduğu söylenebilir.

Bir konuşmanın etkili olabilmesi için, sunum becerilerinin gelişmiş olması, dilin sahip olduğu bütün ses imkânlarının kullanılması, konuşmanın beden diliyle desteklenmesi ve konuşmanın doğru üslup- ifadelerden oluşarak bütünlük taşıması gerekir. Bu bağlamda alan yazında kullanılan ölçekler ve formlar incelendiğinde konuşmanın unsurları; sunum (Douglas, 2000; MEB, 2006; Temizkan, 2009), ses (Meiron and Schick, 2000; Sargın, 2006), üslup ve ifade (Douglas, 2000; ETS, 2001, MEB, 2006), konuşmaya odaklanma ve dinleyicileri dikkate alma (Council of Europe, 2002; Sallabaş, 2012) olarak sınıflandırılabilir.

Konuşma, birçok unsuru içeren bir beceri olduğu için dinleyici ve konuşmacı etkileşimleriyle geliştirilmelidir. Çünkü konuşma; dinleyici ve konuşmacı olmak üzere en az iki kişi arasındaki bir etkileşimdir. Piaget (1926, Akt. Slavin 1996, 4-5) dilin diğer kişiler ile yapılan etkileşimlerden öğrenilebileceğini söylemektedir. Konuşma becerisinin bileşenleri dikkate alındığında en etkili öğretim yollarından birinin etkileşimli öğretim Stratejisi olduğu söylenebilir. Etkileşimli öğretim stratejisinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili olduğu araştırmalar (Espino, 1999; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karabay, 2005; Robison, 2006) tarafından kanıtlanmıştır.

### **Etkileşimli Öğretim Stratejisi**

“Büyük ölçüde tartışmaya ve katılımcılar arasındaki paylaşıma bağlı olan etkileşimli öğretim stratejisi, sınıf tartışmaları, küçük grup tartışmaları ve projeler gibi etkileşimli yöntemleri kapsar. Öğretmene düşen başlıca görevler; konu başlığını seçmek, grup büyüklüğünü belirlemek, zamanın etkili olarak kullanılmasını sağlamak olarak sıralanabilir. İşbirlikli öğrenme, etkileşimli öğretim stratejileri çerçevesinde kullanılan yöntemlerin başında gelmektedir. Aktif ve işbirlikli öğrenmeyle öğrenciler; problem-çözümü ile uğraşır, beyin fırtınası etkinliklerine katılır, konuları karşılıklı olarak tartışır ve birbirlerine açıklar, karşılıklı dayanışma ve bireysel sorumluluk duygusu içinde problem çözme veya projeler üzerinde takımlar hâlinde çalışırlar” (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencinin süreçte aktif olarak kendi öğrenmesinin yanı sıra arkadaşlarıyla da etkileşim hâlinde onların da gelişimlerini desteklediği bir stratejidir. Bu süreçte akran ve öz değerlendirme önem taşır. Etkileşimli öğretim stratejisi birçok öğrenme yaklaşımını kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar; beyin temelli öğrenme, projeye dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, problem çözme yoluyla öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme olarak sıralanabilir (Açıkgöz, 2007: 17; Michael, 2006). Bu öğrenme yaklaşımlarında etkin katılım ve işbirliğine dayalı çalışmaların yer aldığı sosyal etkileşim ve öğretmen rehberliğinde öğrenci merkezli bir sınıf ortamıyla öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri sağlanmaya çalışılır.

Dohen, Schwartz ve Bailly (2010) konuşmanın etkileşim olduğunu belirtir. Konuşanlar; dilsel, duygusal, etkileyici, bilişsel ve sosyal olmak üzere çok boyutlu bir eylem içindedir. Bu sebeple etkileşim konuşmanın en önemli unsurudur. Etkileşimli öğretim stratejisiyle öğrencilerin grup içi ve grup dışında birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalarıyla konuşma becerilerinin gelişeceği söylenebilir. Hirst ve Slavik (1990: 141) etkileşimler sayesinde öğrencilerin birbirleriyle düşüncelerini paylaştıklarını ifade etmiştir. Böylece öğrenciler, konuşurken aynı zamanda kendi dil becerilerinin kullanımı ile ilgili bilgi de almaktadırlar.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ortam çok yönlü etkinliklere fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir. Etkileşimli öğretim stratejisi kapsamında anlatım, soru-cevap, tartışma, dramatizasyon, gösteri, oyun, beyin fırtınası, proje, problem çözme, probleme dayalı öğrenme ve web temelli öğrenme etkinlikleri kullanılarak konuşma becerisi geliştirilebilir. Böylece, etkileşimli etkinlikler kullanılarak konuşmanın yapısına da uygun olarak konuşma becerisi geliştirilebilir.

Öz ve akran değerlendirme, etkileşimli öğrenme ortamlarında kullanılacak en etkili değerlendirme yöntemlerindedir. Öz ve akran değerlendirme ile etkileşimli öğrenme arasında çok yönlü ve dinamik bir ilişki vardır. Özellikle akran değerlendirme becerileri işbirlikli öğrenme etkinlikleri sayesinde öğrenilebilir. İşbirlikli öğrenmenin koşullarından olan; sosyal etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik ve olumlu bağımlılık, aynı zamanda akran değerlendirmenin de koşullarıdır (Sluymans, 2002). Etkileşimli etkinliklerde, bütün süreç boyunca hem katılımcı hem de değerlendirmeci rolüyle öz ve akran değerlendirme etkilidir.

Akran değerlendirme; akranların benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme çıktılarının derecesini, değerini veya kalitesini veya düşünmesi ve dikkate alması için yapılan bir düzenleme olarak tanımlanabilir (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000: 150).

Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirlerini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Bu nedenle akran değerlendirme konuşma becerisi açısından diğer değerlendirme türleriyle birlikte mutlaka kullanılmalıdır (Temizkan, 2009). Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencilerin uygulamaları birlikte planlama ve yapmalarına fırsat vermektedir. Bu yolla, öğrenciler birbirlerini değerlendirip varolan eksikleri birlikte tamamlayarak konuşma becerilerinde gelişim sağlayabilmektedir.

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili yargılamalarda bulunmaları (Boud ve Falchikov, 1989) olarak tanımlanmaktadır. Böylece öğrenciler, kendi yeteneklerini keşfetmeye, güçlü ve zayıf yönlerini tanımaya başlarlar. Andrade (2007) ve Demirel (2007: 270)'e göre öz değerlendirmeyle öğrenciler, çalışmalarının niteliği üzerine düşünürler, belli ölçütlerle karşılaştırırlar ve çalışmalarını yeniden düzenleyebilirler.

Etkileşimli öğretim stratejisi, öğrencilerin, birbirlerinin öğrenmelerini desteklemesi fikrine dayandığı için hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin kendi konuşmalarını değerlendirmeleri ve arkadaşlarının konuşmalarıyla kıyaslamaları öğrencilerin birbirlerindeki eksiklikleri daha kolay görmelerini sağlayacak, birlikte hazırlanan ve yapılan uygulamalarla da her öğrenci kendi konuşmasındaki ilerlemeyi görebilecektir.

Ülkemizde ilköğretimden yükseköğretime kadar konuşma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin konuşma becerisine istenen düzeyde sahip olmadıkları yapılan araştırmalar tarafından tespit edilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları (Dülger, 2011; Sağlam, 2010; Sargin, 2006) öğrencilerin konuşma becerilerinin beklenen seviyede olmadığı yönündedir. Üniversite öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarında da (Arslan, 2012; Çakır, 2008; Kaya, 2004) öğrencilerin anlatım becerilerinin yetersizliği, yanlış sesletimleri ve konuşma bütünlüğündeki eksiklikleri göze çarpmaktadır. Belirtilen sonuçlar öğrencilerin aldıkları konuşma eğitiminin amacına ulaşamadığı biçiminde değerlendirilebilir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde etkin bir rol

üstlenecek olan Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin üst düzeyde olması beklenir. Ancak alan yazında yer alan bazı çalışmaların (Arhan, 2007; Aşıcı, 1996; Yangın, 1994) sonuçları Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin yetkin olmadığı yönündedir. Bu sebeple öncelikle Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Alan yazında etkileşimli öğretim stratejisinin konuşma becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel bir çalışmaya ve üniversite öğrencilerinin, özellikle de gelecekte öğrencilerine konuşma eğitimi verecek Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerileriyle ilgili deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirtilen önemden hareketle bu çalışmada etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı “Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin Sözlü Anlatım dersinde (öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirme sonuçlarına göre) etkileşimli öğretim stratejisine dayalı öğretim uygulaması yapılan grubun erişisiyle, doğrudan öğretim stratejisine dayalı öğretim yapılan grubun erişisi arasında anlamlı bir fark var mıdır” problem cümlesine cevap aramaktır. Araştırmanın denenceleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.
2. Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.
3. Öz değerlendirmelere göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Etkileşimli öğretim stratejisine göre uygulanacak konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine etkisini belirlemek için araştırma, deneme modellerinden ön test - son test kontrol gruplu modele göre desenlenerek gerçekleştirilmiştir.

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar genellikle denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2008).

**Tablo 1.** Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G1	O1.1	X1	O1.2
G2	O2.1		O2.2

**G1:** Etkileşimli öğretimin yapıldığı deney grubu

**G2:** Doğrudan öğretimin yapıldığı kontrol grubu

**X1:** Etkileşimli öğretim

**O1.1-O2.1:** Ön test (Etkili Konuşma Ölçeği)

**O1.2-O2.2:** Son test (Etkili Konuşma Ölçeği)

**Tablo 2.** Araştırma Süreci

<b>Araştırmanın Temel Amacı</b>
Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisinin tespit edilmesi
<b>10 Ekim 2011</b>
Ön testlerin uygulanması
<b>17 Ekim 2011- 9 Ocak 2012 (10 hafta)</b>
Deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda doğrudan öğretim stratejisine göre konuşma eğitimi verilmesi
<b>9 Ocak 2012</b>
Son testlerin uygulanması

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimlerini sürdüren birinci sınıf (I. öğretim) öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 17-25 arasında değişmektedir.

Sözlü Anlatım dersinin birinci sınıfların programında yer alan bir ders olması ve öğrencilerin sözlü anlatımla ilgili bir dersi ilk kez alacak olmaları sebebiyle çalışma grubu olarak birinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 40'ar öğrenci yer almıştır. 1-A sınıfı deney grubu, 1-B sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Sınıflar fakülte idaresi tarafından belirlenirken numarası tek rakamla biten öğrenciler A şubesine, çift rakamla biten öğrenciler de B şubesine yerleştirildiği için öğrenciler arasında puan farkı olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki öğrencilerin 25'i kız (% 62.5), 15'i erkektir (%37.5). Deney grubu öğrencilerinin ise 23'ü kız (% 57.5), 17'si erkektir (% 42.5).

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin konuşma becerileri, "Etkili Konuşma Ölçeği" (Yıldız ve Yavuz, 2012) ile değerlendirilmiştir. 111 maddeden oluşan ölçeğin ilk hâlinin pilot uygulama olarak 342 öğrenciye uygulanması ile gerekli analizler yapılmış ve ölçeğe son hâli verilmiştir. 24 maddelik ölçeğin 20 maddesi olumlu, 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Ölçeğin

tamamından alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Olumsuz yargı içeren ve ters puanlanan maddeler şunlardır:

*“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.”, “Sesinde kibirlilik hissedilir.”*  
*“Konuşmasında “ıı”, “aaa” “ıhhh”, “eee” gibi seslere yer verir.”, “Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.”*

Ölçek “Tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipindedir.

Ölçek; “sunum”, “ses”, “üslup ve ifade”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. “Sunum” alt boyutu yedi maddeden, “üslup ve ifade” alt boyutu beş maddeden, “ses”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutları ise dörder maddeden oluşmaktadır. Aşağıda herbir alt boyut için örnek maddeler verilmiştir:

*“Konuşmasında bütünlük vardır.”* (Sunum), *“Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.”* (Ses), *“Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.”* (Üslup ve İfade), *“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.”* (Konuşmaya Odaklanma), *“Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.”* (Dinleyicileri Dikkate Alma)

Ölçek geliştirme ile ilgili olarak faktörlerin oluşturulmasında .30 ile .45 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu kesme noktası .30 olarak kabul edilmiş ve faktör yükü .30’ un altında kalan maddeler madde havuzunda çıkarılmıştır.

### **Ölçeğin Geçerliliği**

“Etkili Konuşma Ölçeği”nin geçerli olup olmadığını sınamak için ölçek; kapsam, eş zaman ve yapı geçerliği bakımından incelenmiştir.

### **Kapsam Geçerliliği**

Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlara gönderilen madde havuzunun değerlendirilmesi için her bir maddenin yanında “uygun-uygun değil ve uygun değilse önerileriniz” bölümleri yer almıştır. Madde havuzunun gönderildiği 10 uzmanının 9’undan görüş alınmıştır. Uzmanların % 90’ının uygun bulunduğu maddeler alınmış ve değiştirilmesi yönünde görüş bildirdikleri maddeler üzerinde de gerekli değişiklikler yapılmıştır. *Örnek: “Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.”* maddesi *“Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.(Geri bildirimlerden faydalanır.)”* olarak değiştirilmiştir.

### **Eş Zaman Geçerliliği**

Katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı kişilerin, a) aynı davranışı ölçen eski bir test, b) ilişkili bir başka davranışı ölçen bir testten aldıkları puanlarla olan korelasyonuna bakılmasına eş zaman geçerliği denir (Büyüköztürk, 2007). Temizkan (2010) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” eş zamanlı geçerliği sağlamak için kullanılmıştır. Yavuz - Çintaş Etkili Konuşma Ölçeği ve

Temizkan “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” arasındaki korelasyon .84 ( $p<.001$ ) olarak hesaplanmıştır. 1. Faktör için .72 ( $p<.001$ ), 2. faktör için .77 ( $p<.001$ ), 3. faktör için .75 ( $p<.001$ ), 4. faktör için .76 ( $p<.001$ ), 5. faktör için .76 ( $p<.001$ ) değerleri bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin eş zaman geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

### Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

### Açılımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Açılımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapılabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007: 120). Bu nedenle faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. KMO Testi değeri .87, Bartlett Sphericity testi değeri 4139,321 ( $p<.000$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

AFA aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Bu araştırmada varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin öz değeri 1’den büyük beş alt boyuttan oluştuğu, birinci alt boyutun toplam varyansın % 36.38’ini, ikinci alt boyutun %8.24’ünü, üçüncü alt boyutun % 7.10’unu, dördüncü alt boyutun % 6.49’unu ve beşinci alt boyutun %5.41’ini açıkladığı tespit edilmiştir. Beş alt boyut ölçekteki toplam varyansın % 63.60’ını açıklamaktadır. Sonuçlara göre ölçeğin faktör yük değerlerinin .51 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olduğu göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2007), faktör yük değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2007). AFA’dan sonra ölçeğin beş alt boyutlu yapısı birinci düzey DFA ile test edilmiştir. Birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare değeri 1059.76, serbestlik derecesi ( $SD=247$ ,  $p=.00$ ), uyum iyiliği indeksi ( $Uİİ=0.92$ ), normlaştırılmış uyum indeksi ( $NUİ=0.91$ ), kök ortalama kare yaklaşım hatası ( $KOKYH=0.098$ )’dir.

Bu değerler, birinci düzey faktör analizi sonuçlarının yeterli olduğunu göstermektedir. Daha sonra ikinci düzey faktör analizine geçilmiştir. İkinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare değeri 1057.80, serbestlik derecesi ( $SD=242$ ,  $P=.00$ ), uyum iyiliği indeksi ( $Uİİ=0.93$ ), normlaştırılmış uyum indeksi ( $NUİ=0.92$ ) kök ortalama kare yaklaşım hatası ( $KOKYH=0.10$ )’dur. Birinci ve ikinci düzey faktör analizi sonuçlarından elde edilen 0.85 ve daha yüksek  $Uİİ$ ,  $NUİ$  değerleri,  $KOKYH$  değerlerinin 0.05 ve 0.10 arasında ve %1  $SD=3.00$  olması ölçeğin tutarlı olduğunu göstergesidir (Pang, 1996; Kelloway 1998; Cheng, 2001). Bu değerlerden sonra ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmış ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.



## Ölçeğin Güvenirliği

### İki Yarı Test Güvenirliği

Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı iki yarı test güvenirliği ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ölçeğin güvenirlilik çalışması, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan 342 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenirliği .98 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenirliği de .95 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı test güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### Cronbach $\alpha$ Güvenirliği

Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach  $\alpha$  katsayısı kullanılır. Cronbach  $\alpha$  güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması, test puanlarının güvenirligi için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). “Etkili Konuşma Ölçeği”nin Cronbach  $\alpha$  güvenirlilik değerleri aşağıda verilmiştir.

### Etkili Konuşma Ölçeğinin Cronbach $\alpha$ güvenirlilik değerleri

Ölçeğin Boyutları	Cronbach $\alpha$
1. Alt Boyut: Sunum	.85
2. Alt Boyut: Ses	.87
3. Alt Boyut: Üslup ve İfade	.80
4. Alt Boyut: Konuşmaya Odaklanma	.76
5. Alt Boyut: Dinleyicileri Dikkate Alma	.76
<b>Toplam Güvenirlilik</b>	<b>.92</b>

Cronbach  $\alpha$  değeri (iç tutarlık katsayısı) .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçekten en düşük puan alan alt %27 ile ölçekten en yüksek puan alan üst %27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre bütün maddelerin  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ölçeğin, düşük puan alan katılımcılarla yüksek puan alan katılımcıları ayırabildiğini göstermektedir.

### Verilerin Toplanması

Öğrencilerin uygulama öncesi (ön test) ve uygulama sonrası (son test) yapacakları konuşmaların konularının belirlenmesi sürecinde üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Konular genel olarak belirlenmiş ve konunun hangi yönünü ele alacakları öğrencilere bırakılmıştır. Belirlenen konular şöyledir:

Sinema, felsefe, kitap, teknoloji, yaşam boyu öğrenme, şiir, sevgi (anne, çevre, arkadaş vb.), eğitim, bilim, edebiyat, hatalar, öğretmenlik, Türkiye, hoşgörü, azim, keşifler ve buluşlar, üniversite, Atatürk, tiyatro, başarı, çocuk, yazarlar, ansiklopediler, iletişim, vatan, Mevlana, hayat, Shakespeare, spor, sanat, Yunus Emre, ölüm, dünya, söz, kurallar, gerçek, okul, dil.

Kontrol grubunda doğrudan öğretim stratejisine göre konuşma eğitimi verilirken, deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine uygun olarak düzenlenen sınıf ortamında; etkin katılım ve işbirliğine dayalı çalışmaların yer aldığı sosyal etkileşim gerçekleştirilerek etkileşimli öğretim stratejisinin öğrencilerin konuşmalarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Derslere başlamadan önce öğrencilere deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisini, kontrol grubunda da doğrudan öğretim stratejisini tanıtmaya yönelik bilgi verilmiştir.

Ön test uygulamaları 10 Ekim 2011 tarihinde, son test uygulamaları ise 9 Ocak 2012 tarihinde yapılmıştır. Akran değerlendirme konuşan öğrenciyi dinleyen diğer otuz dokuz öğrencinin değerlendirmesiyle, öz değerlendirme ise öğrencilerin konuşmalarından sonra kendilerini “Etkili Konuşma Ölçeği”yle değerlendirmeleriyle yapılmıştır. Konuşmalar video kamerayla kaydedilmiştir. Video kamera kayıtları hem araştırmacı hem de aynı bölümde görev yapan bir öğretim elemanı tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Öğretim elemanı öğrencileri, deney ya da kontrol grubundan hangisine dahil olduklarını bilmeden değerlendirmiştir.

### **Verilerin Analizi**

“Etkili Konuşma Ölçeği”nde olumlu olarak düzenlenmiş maddelerin her biri için “tamamen katılıyorum” seçeneğine (5), “katılıyorum” seçeneğine 4, “orta derecede katılıyorum” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Bunların dışında kalan 4 olumsuz madde (17, 18, 19 ve 20) için tam tersi puanlama yapılması yolu benimsenmiştir. Konuşmalar, araştırmacı ve bir öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirmelere göre “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve öğretim elemanının değerlendirmelerinin ortalamaları alınmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde; öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile dağılımların standart sapmaları hesaplanmış, farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için t- testi yapılmıştır.

### **Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması**

Çalışma gruplarının konuşma becerileri bakımından denk olup olmadığı belirlemek amacıyla, deneysel işlemin başında ön test ve deneysel işlemin sonunda son test olarak verilen “Etkili Konuşma Ölçeği” ön test sonuçları iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan t testi ile analiz edilmiştir.

### Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların öğretim elemanı değerlendirmelerine göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretim Elemanı Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sunum	Deney Grubu	40	20.30	4.01	78	.61	.54
	Kontrol Grubu	40	19.75	4.03			
Ses	Deney Grubu	40	12.60	2.19	78	.81	.41
	Kontrol Grubu	40	12.20	2.17			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	40	14.70	2.30	78	.88	.37
	Kontrol Grubu	40	14.23	2.47			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	40	10.25	1.54	78	1.56	.12
	Kontrol Grubu	40	10.73	1.13			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	40	13.65	2.29	78	.55	.58
	Kontrol Grubu	40	13.38	2.18			
Toplam	Deney Grubu	40	71.50	8.66	78	.66	.50
	Kontrol Grubu	40	70.28	7.81			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [t (78) = .61, p>.05]; ses alt boyutunda [t(78) = .81, p>.05]; üslup ve ifade alt boyutunda [t (78) = .88, p>.05]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [t(78) = 1.56, p>.05]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [t(78) = .55, p>.05] ve toplamda [t (78) = .66, p>.05] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, öğretim elemanı değerlendirilmelerine göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

### Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların akran değerlendirmelerine göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo- 4 :** Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sunum	Deney Grubu	39	26.60	3.52	78	.35	.72
	Kontrol Grubu	39	26.30	3.97			
Ses	Deney Grubu	39	13.98	2.76	78	.24	.81
	Kontrol Grubu	39	13.83	2.80			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	39	18.13	2.71	78	.49	.62
	Kontrol Grubu	39	17.83	2.70			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	39	14.13	3.01	78	.03	.97
	Kontrol Grubu	39	14.15	3.12			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	39	13.18	2.48	78	.27	.78
	Kontrol Grubu	39	13.03	2.45			
Toplam	Deney Grubu	39	86.00	7.82	78	.49	.62
	Kontrol Grubu	39	85.13	7.89			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde akran değerlendirmelere göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = .35, p > .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = .24, p > .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = .49, p > .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = .03, p > .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = .27, p > .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = .49, p > .05$ ] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

### Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Grupların öz değerlendirmelere göre ölçekten aldıkları ön test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo- 5:** Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların Etkili Konuşma Ölçeği Ön Test Puanları

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
--------------	------	---	-----------	---	----	---	---

Sunum	Deney Grubu	40	25.05	2.66	78	2.21	.30
	Kontrol Grubu	40	23.60	3.17			
Ses	Deney Grubu	40	14.13	2.43	78	.76	.44
	Kontrol Grubu	40	14.58	2.80			
Üslup ve İfade	Deney Grubu	40	14.95	3.91	78	.52	.60
	Kontrol Grubu	40	14.53	3.37			
Konuşmaya Odaklanma	Deney Grubu	40	13.73	2.34	78	.29	.77
	Kontrol Grubu	40	13.58	2.28			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney Grubu	40	12.53	1.79	78	.24	.80
	Kontrol Grubu	40	12.63	1.79			
Toplam	Deney Grubu	40	80.38	6.82	78	.92	.35
	Kontrol Grubu	40	78.90	7.41			

Çalışma gruplarının ön test puanları değerlendirilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde öz değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test puanları arasında sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 2.21, p > .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = .76, p > .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = .52, p > .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = .29, p > .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = .24, p > .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = .92, p > .05$ ] sonuçlarından hareketle anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir. Bu sebeple, deney ve kontrol gruplarının birbirine denk oldukları söylenebilir.

### **Deney Grubunda Etkileşimli Öğretim Stratejine Göre Verilen Konuşma Eğitimi**

2011-2012 öğretim yılının birinci döneminde, 17 Ekim 2011 – 9 Ocak 2012 tarihleri arasında toplam 10 hafta, haftada iki saat olmak üzere deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre konuşma eğitimi verilmiştir.

Araştırma süresince yapılan tüm uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Öğretim yapılmadan önce, deney grubunda “Etkili konuşma becerisini öğrencilere kazandırabilmek için neler yapılmalı?” sorusunun cevabı aranmıştır. İlgili alan yazının incelenmesi sonucunda yapılacak öğretimle öğrencilerin; konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını etkili bir biçimde kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerektiği belirlenmiştir. Öğretim için hazırlanan etkinlikler, bu becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmiştir.

. Tekerleme Söyleme, Münazara, Açılış Konuşması, Belgesel Seslendirme, Konferans ve Demeç Eleştirisi, Panel Düzenleme, Mülakat, Şiir Dinletisi Hazırlama, Sunuş Konuşmaları, Tanıtım, Kutlama, Taziye, Özür ve Teşekkür Konuşmaları grup etkinlikleri olarak gerçekleştirilmiş; böylece öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını etkileşim içinde geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Öğretimde yer alan etkinlikler, konuşma becerisinin bütün bileşenlerini etkili kullanma becerisi kazandırmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Böylece Sözlü Anlatım dersine yönelik bir öğretim programı da oluşturulmuştur.

Deney grubundaki öğretim; hazırlanan uygulama planı, öğretim programı ve günlük planlar doğrultusunda yürütülmüştür. Uygulama yönergesi etkileşimli öğretim stratejisinin basamaklarına göre oluşturulmuş, uygulama planları da bu yönergeye göre hazırlanmıştır.

Öğrencilere etkileşimli öğretim stratejisi açıklanmış, hazırlanmış materyallerle örnek uygulamalar gösterilerek uygulamanın nasıl olacağı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim materyallerinde yer alan yazılı ve sözlü metinler, geliştirilmesi amaçlanan konuşma unsurlarına uygun olarak seçilmiştir. Öğretim sırasında etkili konuşma becerisine sahip kişilerin konuşmalarından örneklerle de yer verilmiştir.

Öğretimde araştırmacı; grupların oluşturulması, etkinlik hakkında bilgi verilmesi, örnek konuşmaların ve materyallerin sunulması, etkinliklerin sonunda etkileşimlerin sağlanarak değerlendirilmelerinin yapılmasında etkindir. Öğrencilere etkinliklerde gerekli zaman tanınmış ve geri bildirimler verilmiştir. Etkinlikler kamerayla kaydedilmiş ve öğrencilerin kendi konuşmalarındaki eksiklikleri görmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Etkinliklerde öğrencilere birbirlerinin konuşmalarını nasıl izleyebilecekleri, birbirlerine nasıl açıklamalar yapabilecekleri ve birbirlerinin gelişimlerini nasıl kontrol edebilecekleriyle ilgili bilgi verilmiştir.

### **Kontrol Grubunda Doğrudan Öğretim Stratejisine Göre Verilen Konuşma Eğitimi**

Senemoğlu (2010) doğrudan öğretimi, herhangi bir konu alanındaki bilginin öğretiminde kullanılabilen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Lenz (1992)'e göre, doğrudan öğretimin aşamaları; konunun öğrenciye tanıtılması, nasıl uygulanacağını gösterilmesi ve dönüt verilmesidir.

Doğrudan öğretim yaklaşımı, öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hâle getirmesini; öğrenilecek davranışı açıklamasını, göstermesini; daha sonra öğrencinin bu davranışı göstermesi için fırsat vermesini; öğrenciye yaptığı davranış hakkında dönüt vermesini kapsamaktadır (Taşdemir ve Tay, 2007).

Senemoğlu (2010) doğrudan öğretim yaklaşımının aşamalarını şöyle sıralamıştır; dersin hedeflerini açıklama ve öğrencileri öğrenmeye hazır hâle getirme, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konu üstüne çekme, açıklama ve gösterme yolunu kullanma, önceki bilgilerle yeni bilgilerini ilişkilendirme, öğrencilere, öğretmenin rehberliğinde alıştırma fırsatları sağlama, anında dönüt verme, öğrenciler öğrenmeyle ilgili ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirleme, sorunu gidermek adına dönüt verme, bağımsız alıştırma ve transfer yapmalarını sağlama, alıştırma ödevlerini ne derecede başardıklarını birlikte değerlendirme, sonuçları hakkında bilgi vererek eksikliklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için gerekli ipuçlarını sağlama.

Doğrudan öğretim stratejileri, çokça kullanılan ve yüksek düzeyde öğretmen merkezli bir stratejidir. Bu strateji, anlatım, gösteriler, alıştırma- tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içermektedir. Tümden gelimci bir yapıya sahip olan doğrudan öğretim stratejileri, bilginin verilmesinde etkilidir. Bu stratejiler tümdengelimci bir mantığa sahip olduğu için, önce kural veya genellemeler sunulur, daha sonra verilen örneklerle bu kural ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı, 2002).

Doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinliklerinde konuyla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve örnek konuşmalar üzerinde durulmuştur.

## **BULGULAR**

### **Birinci Denenceye İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci denencesi: “Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo- 6:** Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t	p
Sunum	Deney	40	20.30	4.01	23.73	4.59	3.43	2.73	3.38	.00
	Kontrol	40	19.75	4.03	21.45	4.38	1.70	1.71		
Ses	Deney	40	12.60	2.19	16.33	2.16	3.73	2.08	6.67	.00
	Kontrol	40	12.20	2.17	13.20	2.42	1.00	1.51		
Üslup ve İfade	Deney	40	14.70	2.30	18.75	3.34	4.05	2.84	5.49	.00
	Kontrol	40	14.23	2.47	15.28	3.08	1.05	1.96		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	10.25	1.54	12.10	2.73	1.85	2.49	4.13	.00
	Kontrol	40	10.73	1.13	10.58	1.70	.15	1.76		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	13.65	2.29	16.85	3.64	3.20	2.71	3.80	.00
	Kontrol	40	13.38	2.18	14.60	2.62	1.23	1.83		
Toplam	Deney	40	71.50	8.66	87.75	8.60	16.25	5.05	10.99	.00
	Kontrol	40	70.28	7.81	75.10	9.36	4.83	4.19		

Tablo- 6'daki bulgulara göre, deney ve kontrol grubunun “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları son test puanlarında artışlar olduğu görülmektedir. Bu artış, sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 3.38$ ,  $p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 6.67$ ,  $p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 5.49$ ,  $p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 4.13$ ,  $p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 3.80$ ,  $p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 10.99$ ,  $p < .05$ ] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeydedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo- 7'de verilmiştir.

**Tablo- 7:** Öğretim Elemanlarının Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Sunum	Deney	40	23.73	4.59	2.26	.02
	Kontrol	40	21.45	4.38		
Ses	Deney	40	16.33	2.16	6.08	.00
	Kontrol	40	13.20	2.42		
Üslup ve İfade	Deney	40	18.75	3.34	4.83	.00
	Kontrol	40	15.28	3.08		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	12.10	2.73	2.99	.00
	Kontrol	40	10.58	1.70		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	16.85	3.64	3.16	.00
	Kontrol	40	14.60	2.62		
Toplam	Deney	40	87.75	8.60	6.28	.00
	Kontrol	40	75.10	9.36		

Tablo- 7’de görüldüğü gibi, öğretim elemanı değerlendirmelerine göre grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 2.26$ ,  $p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 6.08$ ,  $p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 4.83$ ,  $p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 2.99$ ,  $p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 3.16$ ,  $p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 6.28$ ,  $p < .05$ ] olmak üzere deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılıklar görülmektedir.

Bu sonuç, deney grubunda uygulanan etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerileri üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### İkinci Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci denencesi olan “Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo- 8:** Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t	p



Sunum	Deney	39	26.60	3.52	34.78	3.14	8.18	3.04	11.22	.00
	Kontrol	39	26.30	3.97	28.30	3.76	2.00	1.67		
Ses	Deney	39	13.98	2.76	25.35	2.20	11.38	3.55	15.89	.00
	Kontrol	39	13.83	2.80	15.30	2.62	1.48	1.75		
Üslup ve İfade	Deney	39	18.13	2.71	26.53	1.60	8.40	2.83	13.09	.00
	Kontrol	39	17.83	2.70	19.08	2.62	1.25	1.97		
Konuşmaya Odaklanma	Deney	39	14.13	3.01	24.48	2.67	10.35	3.91	13.79	.00
	Kontrol	39	14.15	3.12	15.03	2.79	.88	1.88		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	39	13.18	2.48	23.75	2.88	10.58	4.00	13.89	.00
	Kontrol	39	13.03	2.45	14.05	2.27	1.02	1.68		
Toplam	Deney	39	86.00	7.82	134.88	5.10	48.88	8.15	30.00	.00
	Kontrol	39	85.13	7.89	91.75	7.82	6.63	3.57		

Tablo- 8'deki bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 11.22$ ,  $p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 15.89$ ,  $p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 13.09$ ,  $p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 13.79$ ,  $p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 13.89$ ,  $p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 30.00$ ,  $p < .05$ ] olmak üzere son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ölçekten alınan puanların arttığı görülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, akran değerlendirmelerine göre etkili konuşma becerisini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarıyla ilgili bulgular Tablo- 9'da verilmiştir.

**Tablo- 9:** Akran Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p
Sunum	Deney	39	34.78	3.14	8.35	.00
	Kontrol	39	28.30	3.76		
Ses	Deney	39	25.35	2.20	19.24	.00
	Kontrol	39	15.30	2.62		
Üslup ve İfade	Deney	39	26.53	1.60	15.32	.00
	Kontrol	39	19.08	2.62		

Konuşmaya Odaklanma	Deney	39	24.48	2.67	15.45	.00
	Kontrol	39	15.03	2.79		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	39	23.75	2.88	16.68	.00
	Kontrol	39	14.05	2.27		
Toplam	Deney	39	134.88	5.10	29.20	.00
	Kontrol	39	91.75	7.82		

Tablo-9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 8.35, p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 19.24, p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 15.32, p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 15.45, p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 16.68, p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 29.20, p < .05$ ] olmak üzere deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerinin artırdığı söylenebilir.

### Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi olan “Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının EKÖ ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo-10:** Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	Ön test		Son test		Ortalamalar Farkı			
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	t	p
Sunum	Deney	40	25.05	2.66	30.08	3.39	5.03	3.19	4.44	.00
	Kontrol	40	23.60	3.17	25.90	2.79	2.30	2.21		
Ses	Deney	40	14.13	2.43	20.18	3.92	6.05	4.23	7.69	.00
	Kontrol	40	14.58	2.80	15.05	2.24	.48	1.75		
Üslup ve İfade	Deney	40	14.95	3.91	25.10	1.95	10.15	4.92	6.34	.00
	Kontrol	40	14.53	3.37	18.68	2.43	4.15	3.38		
Konuşmaya	Deney	40	13.73	2.34	25.43	1.33	11.70	2.52	24.11	.00
Odaklanma	Kontrol	40	13.58	2.28	14.38	2.48	.80	1.34		
Dinleyicileri	Deney	40	12.53	1.79	19.65	2.19	7.13	3.09	11.97	.00
	Dikkate Alma	Kontrol	40	12.63	1.79	13.38	1.76	.75		
Toplam	Deney	40	80.38	6.82	120.43	6.85	40.05	9.83	18.52	.00
	Kontrol	40	78.90	7.41	87.38	7.11	8.48	4.41		

Tablo- 10'daki bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 4.44$ ,  $p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 7.69$ ,  $p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 6.34$ ,  $p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 24.11$ ,  $p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 11.97$ ,  $p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 18.52$ ,  $p < .05$ ] olmak üzere son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ölçekten alınan puanların arttığı görülmektedir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamalarının analiz sonuçları Tablo-11'de verilmiştir.

**Tablo-11:** Öz Değerlendirmelerine Göre Grupların EKÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	p																																																				
Sunum	Deney	40	30.08	3.39	6.01	.00																																																				
	Kontrol	40	25.90	2.79			Ses	Deney	40	20.18	3.92	7.17	.00	Kontrol	40	15.05	2.24	Üslup ve İfade	Deney	40	25.10	1.95	13.01	.00	Kontrol	40	18.68	2.43	Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	25.43	1.33	24.74	.00	Kontrol	40	14.38	2.48	Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00	Kontrol	40	13.38	1.76	Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00	Kontrol
Ses	Deney	40	20.18	3.92	7.17	.00																																																				
	Kontrol	40	15.05	2.24			Üslup ve İfade	Deney	40	25.10	1.95	13.01	.00	Kontrol	40	18.68	2.43	Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	25.43	1.33	24.74	.00	Kontrol	40	14.38	2.48	Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00	Kontrol	40	13.38	1.76	Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00	Kontrol	40	87.38	7.11								
Üslup ve İfade	Deney	40	25.10	1.95	13.01	.00																																																				
	Kontrol	40	18.68	2.43			Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	25.43	1.33	24.74	.00	Kontrol	40	14.38	2.48	Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00	Kontrol	40	13.38	1.76	Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00	Kontrol	40	87.38	7.11																			
Konuşmaya Odaklanma	Deney	40	25.43	1.33	24.74	.00																																																				
	Kontrol	40	14.38	2.48			Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00	Kontrol	40	13.38	1.76	Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00	Kontrol	40	87.38	7.11																														
Dinleyicileri Dikkate Alma	Deney	40	19.65	2.19	14.11	.00																																																				
	Kontrol	40	13.38	1.76			Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00	Kontrol	40	87.38	7.11																																									
Toplam	Deney	40	120.43	6.85	21.16	.00																																																				
	Kontrol	40	87.38	7.11																																																						

Tablo-11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında sunum alt boyutunda [ $t_{(78)} = 6.01$ ,  $p < .05$ ]; ses alt boyutunda [ $t_{(78)} = 7.17$ ,  $p < .05$ ]; üslup ve ifade alt boyutunda [ $t_{(78)} = 13.01$ ,  $p < .05$ ]; konuşmaya odaklanma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 24.74$ ,  $p < .05$ ]; dinleyicileri dikkate alma alt boyutunda [ $t_{(78)} = 14.11$ ,  $p < .05$ ] ve toplamda [ $t_{(78)} = 21.16$ ,  $p < .05$ ] olmak üzere deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, doğrudan öğretim stratejisinden daha etkili olduğu söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

### Birinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci denencesi: “Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve deney ve kontrol grubunun son test puanlarında artışlar olduğu görülmüştür. Bu artış, bütün alt boyutlarda deney grubunun lehine anlamlı düzeydedir.

Kontrol grubunun son test puanlarında bir miktar artışın olması doğrudan öğretim stratejisiyle konuşma örneklerinin sıkça izlenmiş olmasından ve konuşma becerisinin teorik bilgisinin detaylı verilmiş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test uygulamaları ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre grupların son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney

grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Buradan hareketle deney grubunda uygulanan etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerileri üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrenci merkezli etkinliklerle konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan diğer araştırmaların (Gökkaya, 2008; Iyamu ve Ukadike, 2007; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karaarslan, 2010; Karabay, 2005; Kuusisaari, 2012; Orhun, 2009; Sallabaş, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim hâlindeki yaptıkları etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirmek için uygun olduğu söylenebilir. Bu stratejide etkinlikler dersi zevkli hâle getirmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalarda (Howell, 2006; Yelok ve Sallabaş, 2009), Sözlü Anlatım dersinde ilgi çekici etkinlikler yapılmasının öğretmen adaylarının konuşma becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin konuşurken kendilerini rahat hissetmeleri etkili konuşabilmeleri için önemlidir. Yelok ve Sallabaş (2009) araştırmalarında öğretmen adaylarının konuşurken kendilerini özgür hissetmeme nedenleri arasında anlatımlarının ardından sınıf içinde öğretim elemanı tarafından gösterilen olumsuz tepkileri saymıştır.

Araştırma sürecinde ön testlerde konuşmaların süresinin genellikle iki dakikayı geçmediği görülmüştür. Alan yazındaki diğer çalışmalarda (Sağlam, 2010; Sargın, 2006) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dülger (2011)'in araştırmasında öğrencilerin konuşmalarının ana fikrini, yardımcı fikirlerle destekleme oranı orta ve az düzeyindedir. Öğrenciler, yardımcı fikirlerden yararlanmadıkları için kısa süreli konuşmalar yapmaktadırlar. Etkileşimli öğretim stratejisinin kullanıldığı deney grubunda konuşma sürelerinin en az 5 dk. olmak üzere uzadığı tespit edilmiştir.

Alan yazında etkileşimli konuşmaya dayalı öğrenmenin gerçekleştirilmesinin öğretmenlik mesleğinin gelişimi üzerinde çok önemli bir etkisinin olduğunu destekleyen araştırmalar vardır (Day, 1999; Kuusisaari, 2012). Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları öğrenmeyi artırmaktadır (Grossman, Wineburg ve Woolwort, 2001; Putnam ve Borco, 2000; Veenman vd. 2005). Robison (2006)'ın araştırmasında da etkileşimin başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Sonuçlara göre deney grubunda diğer alt boyutlara kıyasla en yüksek artış “üslup ve ifade” alt boyutunda olmuştur. Bu sonuç, etkileşimli öğretim stratejisi sayesinde öğrencilerin konuşmalarındaki telaffuz, standart Türkçe kullanımı, duraklara uyum ve nezaket kurallarına uyma ile ilgili hatalarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bradlow ve Baker (2009) da araştırmalarında etkileşimli etkinliklerle ifadelerin daha etkili hâle geldiği ve kelimelerin doğru şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre deney grubu öğrencilerinin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları en düşük puan ve en az artış “konuşmaya odaklanma” alt boyutundadır. Bunun nedeninin konuşurken heyecanlanmaktan kaynaklanan anlatım bozuklukları ve “ıı, aaa, eee, mmm” gibi sesler çıkarmak olduğu söylenebilir. Alan yazındaki bazı araştırmalarda (Clark, 1996; Dohen, Schwartz ve Bailly, 2010; Dülger, 2011; Sargın 2006) da öğrencilerin konuşurken sıklıkla gereksiz sesler çıkardıkları tespit edilmiştir.

Öğretim elemanı değerlendirmelerine göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları en yüksek puan “sunum” alt boyutundadır. “Sunum” alt boyutundan alınan puanların yüksek olması, öğrencilerin konuşmalarının tutarlı olduğunu, bütünlük taşıdığını ve öğrencilerin anlatmak istediklerini somutlaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin meslek hayatları boyunca neredeyse her derste sunum becerilerini kullanacakları düşünüldüğünde bu sonuç umut vericidir. Deniz (2007)'in çalışmasında öğretmenler, konuşurken konuşmalarını somutlaştırmalarını “iyi” düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğrenciler,

öğretmenlerinin bu tekniği “zayıf” düzeyde uyguladığı görüşünü belirtmişlerdir. Kurudayıoğlu (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının 5-7 dakikalık bir sözlü anlatım sırasında ortalama 15.18 kez düşünceyi geliştirme tekniklerinden yararlanmaktadır. Bu tekniklerin genelde örnekleme, tanımlama gibi düşünceyi geliştirme teknikleri olduğunu; alıntı, sayısal verilerden yararlanma ve karşılaştırma gibi tekniklerin ihmal edildiği belirlenmiştir.

### İkinci Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci denencesi olan “Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir.” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, son test lehine farklılıklar vardır. Bununla birlikte hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bir gelişme olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunda doğrudan öğretime göre verilen konuşma eğitiminde konuyla ilgili detaylı bilgi verilmesi ve örnek konuşmalar üzerinde durulmasının bu artışı sağladığı söylenebilir. Senemoğlu (2010: 337) becerilerin yavaş da olsa gelişim süreci içinde bir miktar kazanılabildiğini ifade etmiştir.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, akran değerlendirmelerine göre etkili konuşma becerisini artırıp artırmadığını sınamak için her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin akran değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı söylenebilir. Levinson (2006); O’Connell and Kowal, (2008); Pickering ve Garrod (2004)’in de yaptıkları araştırmalarda etkileşimli konuşma etkinliklerinin ifadeyi, düşünme süreçlerini ve sosyal iletişimi geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının değerlendirmesinde olduğu gibi akran değerlendirmelerine göre de doğrudan öğretim stratejisine göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanılmasının konuşma becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alan yazında üniversite öğrencilerinin konuşma becerisi üzerine yapılan bazı araştırmalarda (Cheng ve Warren, 2005; Lim, 2007: 173; Temizkan, 2009; Veenman vd. 2005), öğrencilerin arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmelerinin konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bell, Brenier, Gregory, Girand, ve Jurafsky (2009) de araştırmalarında kelimeyi aktif olarak kullanabilmek için yeni öğrenilen kelimelerin sıkça diyaloglarda kullanılması gerektiğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, konuşmayı oluşturan unsurlar dikkate alındığında konuşmanın etkileşimli etkinliklerle daha iyi düzeyde geliştirileceği söylenebilir. Ayrıca akranların birbirlerini sürekli değerlendirmelerinin öğrencilerin konuşma gelişiminde önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir. Casem (2006) ’in çalışmasında da yüksek sıklıkta yapılan değerlendirmenin başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejine dayalı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmalarda (Bilge, 2005: 42; Geçer, 2004: 128) belirtilen öğrencilerin sınıf içinde arkadaşlarından çekindikleri için konuşmaya korktukları bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Akran değerlendirmelerinin, deney grubunda kullanılan etkileşimli öğretim

stratejisinin bir parçası olması sebebiyle etkinliklerde sıkça yer alması öğrencilerin akranlarından çekilmelerinin önüne geçmiş olabilir. Gabriele (2007)'nin araştırmasında da daha başarılı bir akrandan yardım almanın daha sonraki etkinliklerde başarıyı artırdığı belirlenmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre öğrencilerin konuşma becerilerindeki en fazla artışın “ses” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Bunun nedeni yapılan konuşma uygulamalarında öğrencilerin heyecanlarını azaltarak seslerini daha etkili kullanabilir hâle geldikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sesin etkili kullanımında öğrencilerin arkadaşlarına alışmaları ve ortama uyum sağlamalarının da rol oynadığı söylenebilir. Bu sonuçlar akran değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin dil yeteneklerini artırdığı sonucunu ortaya koyan diğer araştırmalar (Cheng ve Warren, 2005; Lim, 2007) tarafından da desteklenmektedir. Webb ve Mastergeorge (2003) daha başarılı bir akranın yardımının, dönüşüm süreci sağlayarak az başarılı olan öğrencinin başarılı olmasına katkı sağladığını dile getirmiştir.

Akran değerlendirmelerine göre öğrencilerin “Etkili Konuşma Ölçeği”nden aldıkları puanlar içinde en yüksek puanın “sunum” alt boyutunda olmasına rağmen en az artış gösteren alt boyutun yine “sunum” olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, öğrencilerin anlatmak istediklerini somutlaştırma, konuşmalarında olumlu bir üslup, tutarlılık ve bütünlük oluşturma, konuşmaların anlaşılır, tatmin edici olması ve konuşmalarını günlük hayatla ilişkilendirmede akranlarının beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Temizkan (2009)'ın araştırmasında akran değerlendirmenin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirilmesinde “sunum” alt boyutunda anlamlı ilişkisi tespit edilmiş ancak “içerik” boyutunda anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Öner (1999)'in araştırmasında öğrenciler, öğretmenlerini sevme sebepleri arasında onların güncel olaylardan yararlanarak ilgi çekme çalışmalarını göstermektedirler. Derste öğretmenin güncel konulara yer vermesi, anlatacağı konuya öğrencinin dikkatini çekecek ve ilgi duymasını sağlayacaktır. Deniz (2007)'in araştırmasında öğretmenler, işleyecekleri konuyu güncel bir olayla ilişkilendirme davranışını “iyi” düzeyde sergilediklerini belirtmişler ancak öğrenciler, öğretmenlerinin bu davranışı “zayıf” düzeyde uyguladığını ifade etmişlerdir. Sarıçoban (2005)'in araştırmasında da konuya ilgi çekilmesinin konuşmanın etkili olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik Öztürk (1999)'ün araştırmasında da üniversite öğrencilerinin anlatım planında dağınıklık yaptıkları belirlenmiştir.

Holtgraves (2008) konuşmanın anlık gerçekleşmesi nedeniyle düzeltmenin zor olduğunu belirterek konuşmaya hazırlığın önemine ve düşünme süreçlerinin geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda konuşmalarda öğrencilerin ilgisini çekecek sunum becerilerinin etkili kullanımı büyük önem taşımaktadır.

Ölçekten alınan en düşük puan “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundadır. Bu sonuçtan hareketle, öğrencilerin konuşurken dinleyicilerin yüz ve beden ifadelerini istenen düzeyde dikkate almadıkları söylenebilir. Deniz (2007)'in araştırmasında da öğretmenler, öğrencileri dinlediğini ve anlayıp anlamadığını belirtecek bir yansıtma bulunma davranışını “zayıf” düzeyde sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden beklenen, sözsüz iletişimi, sözlü mesajlarını destekleyecek şekilde kullanmalarıdır. Sargın (2006) ve Dülger (2011)'in araştırmalarında da öğrencilerin, söz dili ile beden dili arasındaki uyumu sağlayamadıkları, konuşurken gereksiz beden hareketlerinde buldukları ve dinleyenlerin çeşitli tavırlarından etkilenmelerinin orta ve az düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli konuşma etkinlikleri sonrasında “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundan alınan puanlarda önemli bir artışın olması, öğrencilerin konuşmalarında dinleyici unsurunu dikkate almaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlardan hareketle etkileşimli öğretim stratejisinin öğrencilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olmalarını sağlayarak birbirlerini değerlendirmelerine imkân vermesinin, öğrencilerin birbirlerinin konuşmalarını geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akranlarıyla etkileşim hâlinde konuşma becerisini geliştirme etkinlikleri yapmalarının öğrencilerin daha rahat bir tavır içinde olmalarını sağladığı söylenebilir.

Akran etkileşimini kapsayan bazı araştırmalarda; öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği, etkili iletişim becerisine sahip oldukları, sorumluluk bilinci kazandıkları, sözlü anlatımları üzerinde fikir alışverişinde bulunarak birbirlerinin konuşma gelişimlerini destekledikleri, kendilerine güven duydukları, problem çözme becerisi kazandıkları, etkileşimli ve rahat bir ortama kavuşulduğunu, konuşmaya karşı olumlu tutum geliştirildiğini, grup kültürü kazandıklarını, ortak bir amaç adına işbirliği yapabilmelerinde etkili oldukları, öğrencilerin, etkileşimli etkinliklerle, diğer arkadaşlarının düşüncelerini öğrenebildikleri, farklı düşüncelere saygı duymaya dikkat ettikleri, ürettikleri fikirleri sınıf içerisindeki diğer arkadaşlarıyla paylaşma isteği duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Bromley ve Modlo, 1997; Cihanoğlu, 2008; Espino, 1999; Johnson, Johnson ve Stanne, 2000; Karabay, 2005; Karaarslan, 2010; Kennedy, 2006; Özer, 2002).

### Üçüncü Denenceye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü denencesi olan “Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisinin kullanımı öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirir” denencesini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Etkili Konuşma Ölçeği”nden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun kontrol grubuna göre, son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında, son test lehine farklılıklar vardır.

Deney grubunda gerçekleştirilen etkileşimli öğretim stratejisinin, kontrol grubuna göre deney grubunda ne kadar etkili olduğunu sınamak için deney ve kontrol grubu son test ortalamaları açısından fark olup olmadığı sınanmıştır. Grupların son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelere göre son testten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, etkileşimli öğretim stratejisinin, öğrencilerin etkili konuşma becerilerini artırdığı ve öğrencilerin de konuşmalarındaki bu gelişimi fark ettikleri söylenebilir. Bu bulgu, konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkileşimli etkinlikleri kullanan ve öz değerlendirme yapan bazı araştırmalar (Eskenazi, 2009; Karabay, 2005) tarafından desteklenmektedir.

Öz değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşmalarındaki en yüksek artışın “konuşmaya odaklanma” alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçta, etkileşimli öğretim stratejisine göre yapılan konuşma etkinliklerinin ve öğrencilerin hem arkadaşlarını hem de kendilerini değerlendirmelerinin öğrencilerin daha az anlatım bozukluğu yapmalarını sağladığı ve canlı bir ifadeyle konuşmalarında etkili olduğu söylenebilir. Temizkan (2009) öğrencilerin öncelikle kendilerini değerlendirmelerinin, hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacağını ve öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştireceğini ifade etmiştir. Etkileşimli öğretim stratejisine göre yapılan etkinlikler öğrenciler tarafından daha eğlenceli ve öğretici bulunmuş ve konuşmalarında kendilerine daha fazla güven duymalarına katkı sağlamıştır. Bu bulgu alan yazındaki diğer çalışmalarla da (Bromley ve Modlo, 1997; Kararslan, 2010; Temizkan 2010) tutarlıdır.

Kontrol grubunda artışın en az olduğu alt boyut “ses”tir. Bu sonuç, etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrencilerin birbirlerinin ses kullanımlarını değerlendirmelerinin,



seslerini etkili kullanabilme özelliği kazanmalarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Veenman vd. (2005) de sınıf arkadaşlarına yardım eden ve süreçleri aydınlatan açıklamaları yapılandırılan öğrencilerin bu yolla kendi öğrenmelerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubunda en az artışın “sunum” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Ergin ve Birol (2000: 192) konuşmada mesajların etkili bir şekilde sunulması için kaynaklara farklı görsel ve işitsel kanalları kullanma sorumluluğunu ifade etmiştir. Öz değerlendirmelerine göre deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin almış oldukları en yüksek puanlar “sunum” alt boyutundadır. Ancak Deniz’in (2007) araştırmasında öğretmenler ve öğrenciler, öğretmenlerin derslerde farklı türlerde ve zengin materyaller kullanma düzeylerini “zayıf” olarak belirterek sunum becerilerindeki eksikliği ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol gruplarında öğrencilerin aldıkları en düşük puanlar ise “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutundadır. Bu sonuç, öz değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin konuşmalarının yeterli olduğu ancak konuşmalarda dinleyici boyutunun diğer boyutlara oranla ihmal edildiği şeklinde ifade edilebilir. Çakır (2008)’in araştırmasında da öğretmen adaylarının konuşmalarında sözsöz olmayan öğeleri etkili kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşmanın, konuşan ve dinleyici arasında gerçekleşmesi ve öğretmenlik mesleğini icra edecek olan öğretmen adaylarının bu boyuta daha fazla önem vermeleri gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerden bekledikleri tepkileri alamamalarının çatışmaya, ilgisizliğe, düşük başarıya ve psikolojik sorunlara yol açtığı bilinmektedir (Bloom, 1976). Öğretmenler, öğrenci konuşurken onu dikkatle dinlediğini, onun söylediklerine değer verdiğini gösteren beden dili işaretleri kullanmalıdır. Bangir (1997) ve Karadoğan (2003)’in araştırmalarında da konuşurken beden dili kullanımının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar etkileşimli etkinliklerin öz değerlendirmeyle değerlendirildiği diğer bazı araştırmalarla (Cihanoğlu, 2008; Turaçoğlu, 2011) benzerlik göstermektedir. Turaçoğlu (2011), araştırmasında öğretmen adaylarının yaptıkları grup çalışmaları sonucunda yaptıkları öz değerlendirmelerde; adayların çalışmaların her aşamasına katkı vermeleri, grup arkadaşlarıyla iyi iletişim kurmaları; ancak her hafta derslere hazır gelmek, grup arkadaşlarıyla bir arada çalışmak için ortak zaman belirlemek, ulaştıkları bilgileri derleyerek bir sunum hazırlamak ve sınıf arkadaşlarının önünde sunum yaparken heyecanlanmayı da karşılaştıkları zorluklar olarak sıralamışlardır.

Çeşitli becerilere dönük olarak yapılan öz değerlendirme, öğrencilerin bu yönde deneyim kazanmalarını sağlar ve deneyimli öğrenciler etkili öğrenenler olarak görülebilir. Dochy, Segers ve Sluijmans (1999) öz değerlendirmenin, öğrencilerin öğrenme için izlemiş oldukları stratejilerinin etkililiğini, öğrenme derecelerini ve ileriki sınıflarda kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini geliştirdiğini vurgular.

Öz değerlendirmeyle ilgili yaygın görüşlerden birisi “bireyin kendisine olduğundan yüksek puan vereceği” kaygısıdır (Uzun ve Yurdabakan, 2011). Boud ve Falchikov (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, üst sınıflardaki öğrencilerin kendi başarılarını alt sınıftakilere oranla daha iyi tahmin edebildikleri bulunmuştur. Çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden oluşması ve gruplara öz değerlendirme hakkında açıklamaların yapılmasıyla öğrencilerin konuşmalarını objektif olarak değerlendirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanı ve akran değerlendirmeleriyle öz değerlendirme sonuçlarının benzerlik taşıması da bu objektifliği desteklemektedir.

Bu araştırmanın geleceğin öğretmenlerinin en önemli özelliklerinden biri olan konuşma becerilerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğretmen eğitimiyle ilgili

çalışmalarda da (Amobi, 2005; Çakır, 2000, Güney, 2008; Kazu, 1999; Wilkinson, 1996) öğretmen adaylarının etkileşimli etkinliklerle konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarının onların sunum becerilerinden başlayarak öğretmenliğe dair pek çok özelliğe sahip olmalarında katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Etkileşimli öğretim stratejisinin etkili konuşma becerisine etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları bulgular doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.
2. Akran değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.
3. Öz değerlendirme sonuçlarına göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinlikleri öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmiştir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Konuşma becerisi geliştirme çalışmalarında öğrencilerin grup etkinlikleri yapmaları ve arkadaşlarının konuşmalarını değerlendirmeleri grubun 40 kişi olması dolayısıyla süreyi daha da uzatma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle sınıf mevcutlarının azaltılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Çalışma grubunun kalabalık ve sınıfların küçük olması etkinliklerde grupların hareket alanlarını sınırlamıştır. Yapılacak etkinlikler için drama sınıfının olması, bilgisayar, ses kayıt cihazı, yansıtıcı ve kameraların daha fazla sayıda (mümkünse her öğrenci için) olması öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının konuşmalarını izleyerek hatalarını görmelerine imkân verecektir.
3. İlköğretim ve ortaöğretimde de öğrencilerin konuşma becerilerinin etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanan etkinliklerle geliştirilebilmesi için öğretim programlarında ve ders kitaplarında uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Etkileşimli öğretim stratejisine göre hazırlanmış etkinliklerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri ile ilgili farklı sınıflarda deneysel araştırmalar yapılabilir.
2. Yapılan araştırmada uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu alanda yapılacak diğer çalışmalarda öğrencilerin Sözlü Anlatım dersine yönelik tutumları da incelenebilir.
3. Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarının birlikte değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

4. Okuma, yazma ve dinleme becerilerinin gelişiminde de etkileşimli öğretim stratejisi kullanılabilir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ammelburg, G. (2003). *Konuşma sanatı, konuşmacı eğitimi*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Amobi, F.A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115–130.
- Andrade, H. (2007). "Self- assessment through rubrics". *Educational Leadership*, 4 (2), 26-34.
- Arhan, S. (2007) *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.
- Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4-5. sınıflarda anadili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bangir, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları görüşleri ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Bilge, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi asal sayılar ve çarpanlara ayırma ünitesinin hedef ve davranışlarını kazandırmada aktif öğrenme yaklaşımının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mcgraw-Hill.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, (18), 529-549.
- Bradlow, A.R., & Baker, R.E. (2009). Variability in word duration as a function of probability, speech style and prosody. *Lang. Speech*, (52), 391–413.
- Bromley K.; & Modlo M. (1997). Using cooperative learning to improve reading and writing in language arts. *Reading ve Writing Quarterly*, 13 (1), 21-36.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Casem, M. L. (2006). Active learning is not enough. *Journal of College Science Teaching*, 4 (2), 5-12.
- Cheng, W. & Warren M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, (22), 22-37.
- Cihanoğlu, M.O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikçi öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2002). *Common European framework of reference for languages: learning teaching assessment case studies*, Strasbourg: Council of Europe.
- Çakır, Ö. (2000). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin rolü, bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7-14.
- Çakır, C. (2008). Nonverbal cues in the oral presentations of the freshman trainee teachers of english at Gazi University. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 127-152.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. (Geliştirilmiş 11. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dochy, F., Segers M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3). 64-75.
- Douglas, D., & Myers, R. (2000). Assessing the communication skills of veterinary students: whose criteria? in A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment: selected papers from the 19th language testing research colloquium, Orlando, Florida* (Pp. 60-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dohen, M. Schwartz, J. & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication. *Speech Communication*, (52), 477-480.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskenazi, M. (2009). An overview of spoken language technology for education. *Speech Communication*, 51 (10), 832-844.
- Espino, C. M. (1999). "Promoting Language Proficiency and Academic Achievement Through Cooperation." *ERIC Document Reproduction Service*. No: ED 436983. Erişim tarihi: 05.10.2011.
- ETS. *Information Bulletin for The Test of Spoken English*. TSE (2001). Princeton, NJ: Educational Testing Service. <http://www.toefl.org/tse/tseindx.html>. Erişim tarihi: 12.01.2012.
- Gabriele, A. J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, (77), 121-141.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolwort, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hirst, L. A. & Slavik, C. (1990). Cooperative Approaches To Language Learning. Chapter 10 of *Effective Language Education Practices and Native Language Issues*, 133-142.
- Holtgraves, T. (2008). Automatic intention recognition in conversation processing. *Journal of Memory and Language*, (58), 627-645.
- Howell, C. L. (2006). "Student Perceptions of Learner Centered Education". The Northern Rocky Mountain Educational Research Association. [Http://www.Zwisler.De/Scripts/Sprachentwicklung](http://www.Zwisler.De/Scripts/Sprachentwicklung), "Sprachentwicklung", Rainer ZWISLER, 25 Haziran 2006.
- Iyamu, E. O. S., & Ukadike, J. O., (2007). Learning among undergraduate students in selected nigerian universities. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 3 (4), 8-13.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T.; & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analy Sis. <http://www.co-operation.org/pages/ci-methods.html>. Erişim tarihi: 02.01.2013
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadoğan, S. E. (2003). *Kişiler arası iletişim sürecinde güven unsuru, güven ve ikna ölçeği örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin Türkçede yanlış ünlü sesletimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 89-97.
- Kazu, H. (1999). *Öğretmen Yetiştirmede "Mikro Öğretimin Etkililiği"* 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Kennedy, J. G. (2006). "Peer-Assessment in Group Projects: Is It Worth It?" Australian Computing Education Conference. Newcastle.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 213-226.
- Kuusisaari, H. (2012). Teachers' collaborative learning – development of teaching in group discussions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (1), 50-62.
- Levinson, S.C. (2006). On the human 'interaction engine'. In: Enfield, N.J., Levinson, S.C. (Eds.), *Roots of Human Sociality*, Berg, 39–69.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, (30), 159–167.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Mills, J.E., & D.F. Treagust. (2003). Engineering education—Is problem-based or project-based learning the answer? *Australasian Journal of Engineering Education*. [www.aeee.com.au/journal/2003/mills\\_treagust03.pdf](http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf). Erişim tarihi: 26.09.2011.
- O'Connell, D.C., & Kowal, S., (2008). *Communicating with One Another: Toward a Psychology of Spontaneous Spoken Discourse*. New York: Springer Publications.
- Orhun Dedeoğlu, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, M. (2003). Konuşma becerisi ve iyi bir konuşmanın ses özellikleri. *Jandarma Eğitim Dergisi*. (26), 18-22.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5. sınıflarda türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme metodunun kullanımına yönelik bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk Çelik, Z. (1999). *Türk üniversiteleri için Türk dili dersi program modeli*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pickering, M.J., & Garrod, S., (2004). Toward a mechanistic psychology of dialog. *Behaviour. Brain Sci.* (27), 169–190.
- Putnam, R.T., & Borco, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29 (1), 4–15.
- Robison, D. F. (2006). *Active learning in a large enrollment introductory biology class: problem solving, formative feedback and teaching as learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Brigham.
- Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). *7. Sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. (2012). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe, öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi- muğla ili örneğinde*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sarıçoban, A. (2005). Attitudes of teachers and speakers toward pre-speaking activities. *Dil Dergisi*, (127), 44-53.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 16. Baskı, Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Psychology*, 21 (1), 43-69.
- Sluijsmans, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. Doktora Tezi. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Taşdemir A. ve Tay B., (2007). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 173-187.
- Taşpınar M. & Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, (8), 207-215.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6 (12), 90-112.
- Temizyürek, F. (2004). Türkçe öğretiminde konuşma eğitiminin yeri ve önemi, XII. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (4), 2769-2784, Ankara.
- Türkçe Sözlük (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topping, K. J., Smith, E. F. , Swanson, I. & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25 (2), 149-169.
- Turaçoğlu, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grup araştırması tekniğine yönelik öz değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 39-47.
- Uzun, A. & Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz-değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 51 – 69.
- Veenman, S., Denesen, E., Van Der Akker, A. & Van Der Rijt, J. (2005). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students during help seeking and help giving. *American Educational Research Journal*, 42 (1), 115-151.
- Webb, N. M., & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 1-2, 73-97.
- Wilkinson, G.A. (1996). *Enhancing Microteaching through Additional Feedback from preservice Administrators*. Teaching and Teacher Education, 12 (2), 211-221.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri-yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın, B. (1994). *İlkokul öğretmenlerinin türkçe dersindeki davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yelok, V. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 581-606.
- Yıldız Çintaş, D. & Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 319-334.