

ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE DÜZENLENEN TÜRK DİLİ II DERSİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Mehmet TEMİZKAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş Türk Dili II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmanın verileri, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih (30 öğrenci) ve Arkeoloji (40 öğrenci); Güzel Sanatlar Fakültesi Resim (15 öğrenci) ve Heykel (20 öğrenci) bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tutum, öğrenci merkezli öğrenme, Türk dili

Giriş

Bir bütün olarak öğrenme ve öğretme süreçlerini içeren eğitim uygulamaları, zaman içinde farklı görüş ve deneyimlerin etkisi altında kalarak değişmiş ve gelişmiştir. Yakın tarihe bakıldığında eğitim uygulamalarının 1960’lı yıllarda davranışçı kurama; 1970’li yıllarda ise bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramına göre düzenlendiği görülmektedir. Özellikle son yıllarda dünyadaki eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte ders kitaplarındaki bilginin aktarılmasına dayanan ve öğretmeni merkeze alan geleneksel eğitim, yerini bilgiyi farklı kaynaklardan edinen, sürekli gelişimi öngören, öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımına bırakmaya başlamıştır. Böylece çevreden gelen uyarıcıları bireyin kendisinin anlamlandırıldığı, bu anlamlandırma işleminde ön bilgilerin büyük öneminin bulunduğu ve öğrenenin aktif rol oynadığı ileri sürülerek yeni bir yaklaşımın temelleri atılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme olarak adlandırılan bu yaklaşımın ortaya çıkmasında bilgiyi işleme kuramı, sosyal gelişim kuramı, yapıcı kuram, çoklu zekâ kuramı, bitişiklik kuramı ve bağlaşımcılık kuramı gibi öğrenme kuramları etkili olmuştur.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre her öğrenci kendi hızında öğrenmektedir. Her bireyin zihinsel işlem kapasitesi birbirinden farklı olduğu için öğrenme bireyseldir ve öğrenciler aynı konuda birbirinden farklı öğrenmeler yaşarlar. Öğrenciler, öğrenme durumlarında çevreden gelen uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe

* Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

depolanması, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetleri yürütürler (Fidan, 1986, 65).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının en önemli özelliklerinden birisi öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğretmenin değil, öğrencinin etkin olmasıdır. Seifert'e göre (1991) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan kuramlardan bilgiyi işleme kuramının en temel özelliği de öğrencinin, öğrenme sürecine aktif olarak katılmak zorunda olmasıdır. Birey, çevredeki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, onları arama eğilimindedir ve etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam verir. Tolman, öğrencinin aktif olması gerektiğini vurguladığı öğrenme öğretme ortamlarında öğretmenin görevinin herkese bazı bilgiler aktarmak değil, öğrencileriyle birebir ilgilenerek öğrenmelerini sağlamaya çalışmak olduğunu belirtmektedir.

Öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmesini sağlamak amacıyla kullanılan buluş yoluyla öğrenme stratejisi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Bruner'e göre sınıf ortamında öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır (Senemoğlu, 1997, 470). Buna göre öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmeli, bu sayede öğrenciler bilgiyi alıp özümlemekten çok bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya zorlanmalıdır.

Öğrencilerin konu hakkındaki hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında büyük önem taşımaktadır. Öğrenme öğretme etkinliklerine öğrencinin ne bildiğiyle başlanır ve konuya yönelik motivasyona önem verilir. Seifert (1991)'e göre ön bilgiler ve bilişsel beceriler, bireyin duyu organlarına ulaşan uyarımları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olduğu için öğrenmeyi etkilemektedir. Thorndike, bağlaşımcılık kuramı çerçevesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınması gerektiğini yani öğrenme öğretme etkinliklerine öğrenci-dene hareketle başlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre okullar gerçek hayatın birer temsilcisi durumunda olmalı ve öğrenciler konuları yaparak yaşayarak öğrenme yoluna gitmelidirler. Bu şekilde düzenlenen okul ve öğrenme durumlarında öğrenciler, gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgileri elde edebilirler. Guthrie de öğrencinin yaptığı şeyi öğrenebileceğini, bu yüzden öğretme öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenmenin önem taşıdığını belirtmektedir. Guthrie'ye göre okulun mümkün olduğunca gerçek yaşamın bir temsilcisi durumunda olması gerekir. Bu konuda Guthrie'yi destekleyen Thorndike, öğretme öğrenme ortamının gerçek yaşamla benzerlik taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Okuldaki koşullar gerçek yaşamın bir temsilcisi, bir benzeri olabildiği ölçüde, okulda öğrenilenler okul dışına transfer edilebilir, okul dışında da kullanılabilir. Ayrıca insanlardaki zekânın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan ve bireyi merkeze alan bir yaklaşım olan çoklu zekâ teorisinin avantaj sağlayan yönlerinden birisi yaparak yaşayarak öğrenmedir (Tarman, 2002; Özerbaş, 2007).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin, öğrenme öğretme etkinlikleri boyunca kendi davranışlarını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri gerek-

mektedir. Bu da ancak öz düzenleme becerisine sahip olmakla mümkündür. Bandura, sosyal bilişsel kuramı bağlamında eğitimde öz düzenleme (self regulation) kavramını ortaya atmıştır. Öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hâle getirmesidir. Diğer bir deyişle öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Öz düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları yerine çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretim öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 1997, 242).

Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı ve Konuşma Becerisi

Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim okulları müfredat programlarında öğrenci merkezli yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımın temel felsefesi ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim sürecini sağlamaya dayanır. Buna göre öğrencilerin anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma ve ortak karar verme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçlardan biridir. Anadili eğitiminde önemli bir yeri olan konuşma, yazılı anlamla birlikte dilin üretici beceri alanlarını oluşturmaktadır. Üretici bir beceri alanı olması dolayısıyla konuşma etkinlikleri; karşı tarafa iletilmek istenen mesajın eski bilgilerle karşılaştırılarak zihinde yapılandırılmasını, düzenli bir sıralama ve sınıflamaya tabi tutulmasını, uygun kelimelerle doğru ve anlaşılır cümleler hâline getirilmesini, yerinde vurgu ve tonlamalarla ifade edilmesini gerektirir. Ayrıca konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir (MEB, 2005, 6).

Konuşma etkinlikleri, öğrencinin bilgiye ulaşmasına, onu mantıklı bir şekilde düzenlemesine, diğer öğrencilerle işbirliği yaparak sosyalleşmesine, kendini rahat bir şekilde ifade etmesine, hem kendi çalışmalarını, hem de arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmesine olanak verecek bir şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen, konuşma etkinlikleri sırasında öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya özendirmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerinin dikkate alındığı, öğrenme etkinliklerine isteyerek katılımın sağlandığı bir eğitim öğretim ortamı düzenlemelidir (MEB, 2005, 2). Öğrenciyi merkez olarak alan, bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız ve grup içinde öğrenmeyi özendirilen, gerçek hayatla ilgili durumları eğitim öğretim etkinliklerinin içine taşıyan uygulamalar sayesinde öğrencilerin hem derslere karşı ilgilerini hem de sosyal ve akademik başarılarını artıracaktır. Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasının sağlıklı bir şekilde yapılması da hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak,

öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Yukarıda verilen bilgiler ışığında planlanan bu araştırma, öğrenci merkezli konuşma etkinliklerini kapsayan Türk Dili II dersinin etkililiği konusunu içermektedir. Araştırmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş Türk Dili II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Veriler, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Bu desen ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birebirden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İlişkili ölçümler deseni aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusu olabilir. Aynı deneklerin bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2002, 63-64). Araştırmada Türk Dili II dersini alan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları, konuşma etkinliklerini uygulamadan önce ve uygulamadan sonra zamana bağlı olarak iki defa ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih (30 öğrenci) ve Arkeoloji (40 öğrenci); Güzel Sanatlar Fakültesi Resim (15 öğrenci) ve Heykel (20 öğrenci) bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sözel ağırlıklı programlarda eğitim öğretim görmekte olan öğrenciler dikkate alınmıştır.

Uygulama

Çalışmada araştırmacı tarafından öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre (her hafta 2 saat süresince) 10 haftalık bir ders programı takip edilmiştir. Ders programı çerçevesinde ilk hafta öğrencilere yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Konular öğrencilerle birlikte belirlenmiş, böylece öğrencilerin ilgi ve istek duyduğu konuların öğrenme ortamına taşınması sağlanmıştır. Program, bireysel uygulamalar (Açış, açılış konuşması, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma...) ve grupla uygulamalar (Röportaj, film tartışması, panel, şiir dinletisi...) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış Türk Dili II dersi uygulama programı Ek 2'de verilmektedir.

Uygulamanın birinci haftasında öğrencilerin istekleri doğrultusunda bireysel konuların dağıtımı yapılmış, diğer uygulamalar için gruplar oluşturulmuş, uygulamaların tarihi, süresi ve şekli hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama yapacak öğrenciler her hafta sırası geldikçe bir saatlik süre içinde yapacakları uygulama hakkında edinmiş oldukları bilgileri sınıftaki öğrencilerle paylaşmış, eksik kalan bilgiler ilgili öğretim elemanı tarafından tamamlanmıştır. Kalan bir saat içinde de uygulama gerçekleştirilmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Bu aşamada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üç ayrı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Yapılan uygulamalar öncelikle akran değerlendirmesine tabi tutularak sınıftaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca bireysel olarak yapılan uygulamalarda öz değerlendirme formu, grupla yapılan uygulama-

larda ise grup öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında öğrenciler hem kendi çalışmalarını kontrol etme imkânı bulmuşlar hem de uygulamalar hakkında arkadaşlarının görüşlerini öğrenmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde likert olarak yapılandırılmıştır. Ölçek, güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması için 50 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin güvenilirliği, güvenilirlik analizi (Reliability Analyze) ile saptanmış ve alfa katsayısı ile sınıanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı ,7967 olarak tespit edilmiştir. Bu oran, ölçekteki maddelerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği ise faktör analizi ile tespit edilmiştir. Faktör analizi tekniklerinden KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,83, Bartlett testi ise 1987,365 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonunda ölçeğin uygulanabilir olduğu saptanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekteki maddeler üç faktör yükü altında toplanmıştır. Faktör değeri ,500’ün altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Öncelikle 31 madde olarak düzenlenen ölçek, faktör analizi sonunda 27 maddeye indirilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci merkezli Türk Dili II dersinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınmış ve Paired Samples T Test (İlişkili Ölçümler İçin T Testi) analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

1. Öğrenci Merkezli Türk Dili Derslerine Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

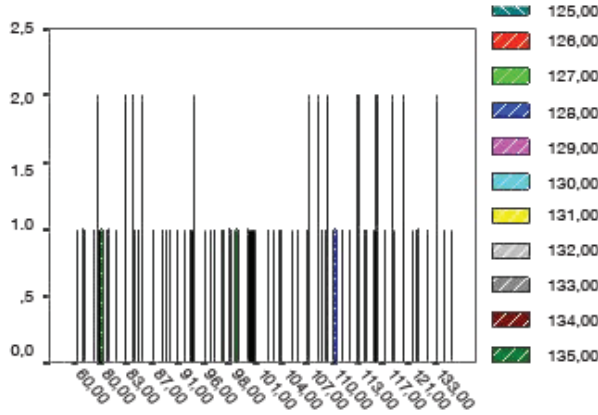
Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına göre işlenmiş olan Türk Dili II dersine yönelik tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci Merkezli Türk Dili Derslerine Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	103,06	16,19	104	11,150	,000
Son Test	105	119,81	11,62			

◆ Mehmet Temizkan

Tablo 1’de öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen Türk Dili II dersine yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili olarak ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 103,06$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 119,81$ oranında gerçekleşmiştir. Yani öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı Türk Dili II dersine yönelik olarak geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen Türk Dili II dersine yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre uygulama öncesinde Türk Dili derslerine ilişkin öğrenci tutumları 60 puan ile 121 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları ise 125 puan ile 135 puan arasında değişmektedir. Buna göre Türk Dili dersine ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir. Tutum ölçeğindeki maddelerin frekans ve yüzde değerleri ilgili faktör yükleri altında ayrıntılı olarak verilmektedir.

2. Faktör Yüklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğindeki faktör yüklerinde yer alan maddelere ilişkin ön test-son test değerleri verilmektedir.

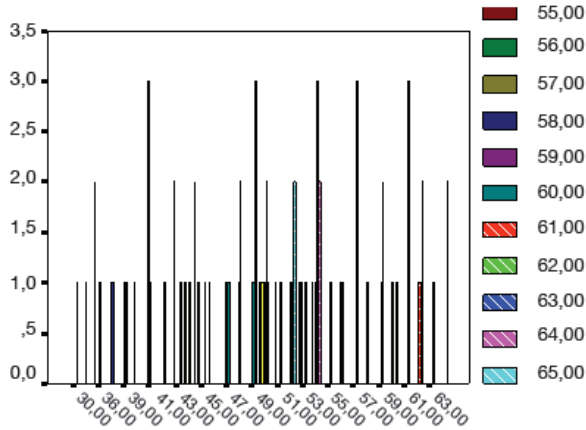
2. 1. Birinci Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin birinci faktör yükü toplam 13 maddeden oluşmaktadır. (M1, M2, M 3, M 6, M 7, M 9, M 11, M 14, M 15, M 17, M 21, M 24, M 27). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Birinci Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	50,80	7,37	104	13,289	,000
Son Test	105	59,00	5,06			

Tablo 2’de birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 50,80$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 59,00$ oranında gerçekleşmiştir. Yani birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre birinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 30 puan ile 61 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 36 puan ile 63 puan arasında değişmektedir. Buna göre birinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

Birinci faktör yüküne ilişkin olarak öğrenciler uygulama öncesinde “Sözlü iletişimin günlük hayatta önemli bir yerinin olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 45,7 oranında katıldıklarını, % 48,6 oranında da tamamen katıldıklarını belirtirken;

uygulama sonrasında % 5,7 oranında katıldıklarını, % 93,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama öncesinde bu maddeye katılıyorum seçeneğini işaretleyen öğrenciler uygulama sonrasında bir üst düzey olan tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrenciler “Herhangi bir konuda görüşlerimi ortaya koyma cesaretini kendimde buluyorum.” maddesine uygulama öncesinde %17,1 oranında katılmadıklarını, % 33,3 oranında kararsız olduklarını, % 26,7 oranında katıldıklarını, % 21,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında bu maddeye katılmayanların oranı % 3,8’e; kararsız olanların oranı da % 9,5’e düşmüştür. Buna karşın uygulama sonrasında maddeye katılanların oranı % 37,1’ye; tamamen katılanların oranı ise % 49,5’e yükselmiştir.

Öğrenciler “Herhangi bir konuyu araştırarak topluluk önünde edindiğim bilgileri paylaşmaktan mutlu oluyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 12,4 oranında katılmadıklarını, % 37,1 oranında katıldıklarını, % 24,8 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 29,5 oranında katıldıklarını, % 56,2 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama sonrasında öğrencilerin bu maddeye hem “katılıyorum” hem de “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleme oranları yükselmiştir.

Öğrenciler “Konuşma ile ilgili etkinliklerin diksiyon becerimi geliştirdiğine inanıyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 13,3 oranında katılmadıklarını belirtirken bu oran uygulama sonrasında % 1,9’a düşmüştür. Ayrıca bu maddeye uygulama öncesinde % 41 oranında katıldıklarını, % 26,7 oranında tamamen katıldıklarını belirten öğrenciler; uygulama sonrasında % 27,6 oranında katıldıklarını, % 61,5 oranında ise tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir.

Diğer yandan öğrenciler; “Türk Dili derslerini almaktan mutluluk duyuyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 29,5 oranında katıldıklarını, % 37,1 oranında ise tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 28,6 oranında katıldıklarını, % 68,6 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Öğrencilerin aktif olduğu konuşma etkinliklerinin rahat bir sınıf ortamı oluşturduğuna inanıyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 24,8 oranında kararsız olduklarını, % 43,8 oranında katıldıklarını, % 22,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 6,7 oranında kararsız olduklarını, % 30,5 oranında katıldıklarını, % 60 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“İnsanlarla konuşmaya, iletişim kurmaya dayalı bir mesleğim olmasını isterim.” maddesine uygulama öncesinde % 23,8 oranında katıldıklarını, % 38,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 26,7 oranında katıldıklarını, % 53,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

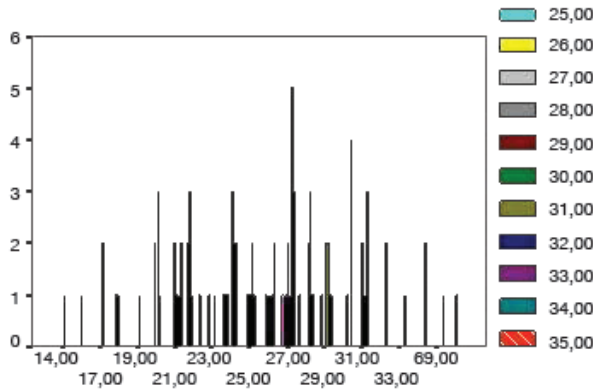
2. 2. İkinci Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin ikinci faktör yükü toplam 7 maddeden oluşmaktadır. (M4, M5, M10, M12, M18, M19, M25). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3: İkinci Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	26,32	8,05	104	5,510	,000
Son Test	105	30,66	3,78			

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin ikinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 26,32$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 30,66$ oranında gerçekleşmiştir. Yani ikinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. İkinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre ikinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 14 puan ile 31 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 19 puan ile 69 puan arasında değişmektedir. Buna göre ikinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

İkinci faktör yüküne ilişkin olarak "Topluluk karşısında konuşurken kendime güven duyarım." maddesine uygulama öncesinde % 23,8 oranında katılmadıklarını belirten öğrencilerin oranı uygulama sonrasında % 2,9'a; uygulama öncesinde bu madde üzerinde % 40 oranında kararsızlık gösteren öğrencilerin oranı da uygulama sonrasında % 17,1'e gerilemiştir. Bu maddeye öğrenciler uygulama öncesinde % 17,1 oranında katıldıklarını % 12,4 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 37,1 oranında katıldıklarını, % 41,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama sonrasında maddeye katılanların ve tamamen

◆ Mehmet Temizkan

katılanların oranında büyük bir artış; katılmayanların ve kararsız olanların oranında da büyük bir düşüş görülmektedir. Yani konuşma ile ilgili yapılan etkinlikler, öğrencilerin topluluk karşısında kendilerine güven duymalarını sağlamıştır.

Yukarıdaki maddeyi destekler nitelikte “Konuşurken heyecanımı yenebilirim.” maddesine % 22,9 oranında katılmadıklarını, % 35,2 oranında kararsız olduklarını, % 23,8 oranında katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 2,9 oranında katılmadıklarını, % 8,6 oranında kararsız olduklarını, % 44,8 oranında katıldıklarını, % 43,8 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre öğrenciler, uygulama boyunca yapılan etkinlikler sayesinde heyecanlarını kontrol altına almayı öğrenmişlerdir.

Diğer yandan öğrenciler “Bölümde Türk Dili derslerinin olmasından mutluluk duyarım.” maddesine % 31,4 oranında katıldıklarını, % 38,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 25,7 oranında katıldıklarını, % 69,5 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Konuşmayla ilgili etkinlikler, dersin zevkli geçmesini sağlar.” maddesine uygulama öncesinde % 30,5 oranında katıldıklarını, % 54,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 17,1 oranında katıldıklarını, % 80 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Herhangi bir tartışmada görev alarak fikirlerimi söylemek beni rahatlatır.” maddesine uygulama öncesinde % 35,2 oranında katıldıklarını, % 35,7 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 31,4 oranında katıldıklarını, % 54,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

Bu bulgulara göre uygulamalar sonrasında öğrenciler bir tartışmada fikirlerini paylaşmak için gönüllü hâle gelmişler ve konuşmayla ilgili yapılan etkinliklerden de zevk almaya başlamışlardır.

2. 3. Üçüncü Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

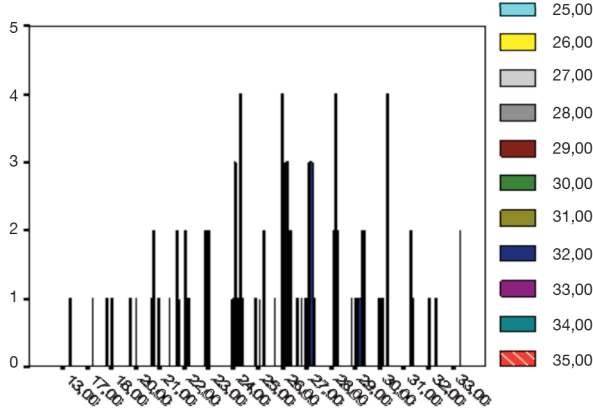
Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin üçüncü faktör yükü toplam 7 maddeden oluşmaktadır. (M8, M13, M16, M20, M22, M23, M26). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Üçüncü Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	25,94	3,63	104	10,605	,000
Son Test	105	30,14	3,45			

Tablo 4’e göre deney grubundaki öğrencilerin üçüncü faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 25,94$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 30,14$ oranında gerçekleşmiştir. Yani üçüncü faktör yükünü oluşturan mad-

delere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Üçüncü faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlarla ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre üçüncü faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 13 ile 32 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 18 ile 33 puan arasında değişmektedir. Buna göre üçüncü faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

Üçüncü faktör yüküne ilişkin olarak “Bu dersin kredisinin artırılmasını isterim.” maddesine uygulama öncesinde % 27,6 oranında kararsız olduklarını belirten öğrencilerin oranı % 15,2’ye gerilemiştir. Ayrıca % 30,5 oranında katıldıklarını, % 27,6 oranında tamamen katıldıklarını belirten öğrenciler, uygulama sonrasında % 28,6 oranında katıldıklarını, % 48,6 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre maddeye “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranında büyük bir artış gözlenmektedir.

Öğrenciler; “Bir topluluk karşısında konuşma cesaretine sahip olduğumu düşünüyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 25,7 oranında katıldıklarını, % 12,4 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 41 oranında katıldıklarını, % 41 oranında ise tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Yani bu maddenin hem “katılıyorum” hem de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin oranı uygulama sonrasında yükselmiştir.

Diğer yandan öğrenciler; “Sözlü anlatımla ilgili yaptığım etkinliklere yöneltilen eleştiriler beni geliştirir.” maddesine uygulama öncesinde % 36,2 oranında katıldıklarını, % 39 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 34,3 oranında katıldıklarını, % 58,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Grupla yapılan etkinlikler birbirimize karşı güveni artırır.” maddesine uygulama öncesinde % 41 oranında katıldıklarını, % 21 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 29,5 oranında katıldıklarını, % 42,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

21. yüzyılda toplumları ileriye taşıyacak insan profili “ düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler” şeklinde açıklanmaktadır (Özbir, 2008). Buradan hareketle toplumlar, bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu özellikler kısaca öğrenmeyi öğrenen ve bilgiyi elde etmede aktif olan bireylerin özellikleridir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre öğrencinin kendisini tanıması, bireysel özelliklerinin farkında olması, iş birliği ve grup çalışmasına istekli olması, öğrenmeyi öğrenmesi, düşünme becerilerini geliştirmesi, akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürmesi ve etkili iletişim becerilerini kazanması hedeflenmektedir.

Buna paralel olarak yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan ve öğrencinin aktif olmasına dayanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da dinlediklerini, okuduklarını vb. anlayan; duygularını, düşüncelerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, bilgiyi kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmada Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bir temel dil becerisi olarak ele alınan “konuşma” etkinliklerinin önemli bir yeri vardır. Programda konuşma becerisiyle ilgili olarak belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirecek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek amacıyla eleştirel konuşma; öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmek amacıyla tartışma; öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla güdümlü konuşma; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmek amacıyla serbest konuşma; öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla yaratıcı konuşma türlerine yer verilmiştir (MEB, 2005, 63-64).

Araştırma için geliştirilen öğrenci merkezli Türk Dili II dersi programında da öğrencilerin kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri ve iletişim becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bu amaçlara ulaşıldığının bir göstergesidir. Nitekim uygulama sonunda öğrenciler herhangi bir konuda görüşlerini ortaya koyma cesaretini kendilerinde bulduklarını; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları nasıl değerlendireceklerini öğrendiklerini; öğrencilerin aktif olduğu konuşma etkinliklerinin rahat bir sınıf ortamı oluşturduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler araştırma sonunda ayrıca topluluk karşısında konuşurken kendilerine güven duymaya başladıklarını; tartışmalarda söz alarak fikirlerini söylemenin kendilerini rahatlattığını; gruba yapılan konuşma etkinliklerinin çalışma heveslerini artırdığını; etkinliklere yönelik getirilen eleştirilerin ken-

dilerini geliştirdiğini; grupta yapılan etkinliklerden sonra birbirlerine güvenlerinin arttığını da belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler Türkçe öğretim programında belirtilen aşağıdaki iki maddede belirtilen becerileri kazanmış durumdadırlar:

➤ Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.

➤ Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.

Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde düzenlenen öğrenme öğretme ortamları, farklı disiplinlerde öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları gibi becerileri de kazandıracaktır.

Öneriler

1. Sadece Türk Dili derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencileri merkez olarak alan; onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap veren programlar uygulanmalıdır.

2. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarında yol gösterici olmalı, onlara kılavuzluk etmeli, uygun yerlerde dönütler vermelidir.

3. Öğrencilere verilen dönütlerin yapıcı olmasına, öğrenmeye ve uygulamaya yönelik motivasyonu sağlamasına dikkat edilmelidir.

4. Derslerde ele alınan konular güncel yaşamla ilişkilendirilmeli, hayatın gerçekleri öğrenme öğretme ortamlarına taşınmalıdır.

Kaynakça

- ARSLAN, Mehmet. (2007). "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C. 40. S. 1. ss. 41-61.
- BACANLI, Hasan. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- COLVIN, John – PHELAN, Alan. (2008). "Evaluating Student Opinion of Constructivist Learning Activities on Computing Undergraduate Degrees". www.eprints.worc.ac.uk
- CÜCELOĞLU, Doğan. (1991). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DEMİREL, Özcan. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DERYAKULU, D. (2000). "Yapıcı Öğrenme". Ali Şimşek (Ed.). **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- ERBİL, Oğuz. (2008). "Öğrenci Merkezli Eğitim I". <http://www.uretim.meb.gov.tr>.
- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman. (1998). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- KINCAL, Remzi - ERGÜL, Remziye- TİMUR, Serkan. (2007). "Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 32. ss.156-163.
- KNABE, Ann Peru. (2008). "Constructivist Learning Perspectives in the Online Public Relations Classroom". <http://www.praxis.massey.ac.nz>
- KÖKSAL, Mustafa Serdar. (2006). "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi". **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C. 14. no: 2. ss. 473-480.
- MEB. (2005). **Türkçe Dersi Öğretim Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB. (2008). "Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir?" <http://www.talimterbiye.mebnet.net>
- ORMROD, J. E. (1990). **Human Learning: Theories, Principles, and Educational Applications**, Columbus, OH: Merrill.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Ali. (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (4).
- ÖZTÜRK, Bülent. (1995). **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları**. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- ŞAŞAN, Hasan. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme". **Yaşadıkça Eğitim**. S. 74. 49-52.
- TARMAN, S. (2002). "Çoklu Zekâ Kuramının Lise Programlarında Uygulanabilirliği." **2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**. 8-9 Haziran.
- TEMİZYÜREK, Fahri, İlhan ERDEM, Mehmet TEMİZKAN. (2007). **Konuşma Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- VURAL, Birol. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	Uygulamadan Önce					Uygulamadan Sonra				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sözlü iletişim günlük hayatta önemli bir yer tutar										
2. İnsanlar temel sözlü iletişim becerilerine sahip olmalıdır										
3. Beden dili, konuşmada önemli bir unsurdur										
4. Topluluk karşısında konuşurken kendime güven duyaram										
5. Konuşurken heyecanımı yenebilirim										
6. Herhangi bir konuda görüşlerimi ortaya koyma cesaretine sahibim										
7. Bir konuyu araştırarak toplulukla paylaşmak beni mutlu eder										
8. Konuşma ile ilgili etkinlikler yapmaktan çekinmem										
9. Sözlü anlatım etkinlikleri diksiyon becerimi geliştirir										
10. Türk Dili II dersinin bölümümüzde olmasından mutluluk duyaram										
11. Bu dersi almış olmak beni pişman etmez										
12. Konuşmayla ilgili etkinlikler dersin zevkli geçmesini sağlar										
13. Bu dersin kredisinin artırılmasını isterim										
14. Hazırlıklı konuşmaların nasıl değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum										
15. Konuşma ile ilgili etkinlikler yapmak beni eğlendirir										
16. Sözlü anlatımla ilgili yaptığım etkinliklere yöneltilen eleştiriler beni geliştirir										
17. Sözlü anlatımla ilgili etkinlikler, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirir										
18. Bir tartışmada görev alarak fikirlerimi söylemek beni rahatlatır										
19. Herhangi bir tartışmayı yönetecek kadar kendime güveniyorum										
20. Bir topluluk önünde konuşma cesaretine sahip olduğumu düşünüyorum										
21. Öğrenci merkezli etkinlikler rahat bir sınıf ortamı oluşturur										
22. Yapılan etkinlikler, konuşmamı daha akıcı yapar										

◆ Mehmet Temizkan

23. Sözlü anlatımla ilgili etkinlikler günlük konuşmalarında beni daha başarılı kılar													
24. İnsanlarla iletişim kurmaya dayalı bir mesleğim olmasını isterim													
25. Grupla yapılan konuşma etkinlikleri, çalışma hevesimi artırır													
26. Grupla yapılan etkinlikler, birbirimize karşı duyduğumuz güveni artırır													
27. Konuşma etkinliklerini çok yönlü değerlendiribilirim													

Ek 2. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türk Dili II Dersi Uygulama Programı

UYGULAMALAR	HAZIRLIK	SÜRE	DEĞERLENDİRME
1. Programla İlgili Bilgi Verme	Bireysel Konuların Dağıtılması Grupların Oluşturulması	2 Saat	—
2. Hazırlıksız Konuşma	1. Hazırlıksız konuşmalar hakkında bilgi verme 2. Konuların belirlenmesi ve uyg. yapılması	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
3. Hazırlıklı Konuşma	1. Konuların belirlenmesi 2. Konu hakkında araştırma yapılması 3. Hazırlıklı konuşma örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
4. Röportaj Yapma	1. Röportaj hakkında bilgi edinme 2. Konunun belirlenmesi 3. Röportaj örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
5. Film Tartışması	1. Filmi belirleme 2. Tartışma hakkında bilgi edinme 3. Film eleştirisi örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
6. Bir Ürünün Pazarlamasını Yapma	1. Reklâm ve tanıtım konuşmaları hak. bilgi verme 2. Belirlenen ürünün tanıtımını yapma.	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
7. Şiir Dinletisi Hazırlama	1. Şiir okuma tekniklerini uygulama 2. Şiir dinletisi örneği izleme 3. Gerekli materyalleri hazırlama ve sunma	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
8. Panel Düzenleme	1. Panel hakkında bilgi toplama ve sınıfla paylaşma 2. Panel örneği izleme 3. Konuyu belirleme ve sunma	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
9. Açış, Açılış Konuşmaları Yapma	1. Konuları belirleme 2. Açılış konuşmaları hakkında bilgi verme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ.
10. Belgesel Seslendirme	1. Örnek belgesel programı izleme 2. Belgesel programını belirleme 3. Belirlenen belgeseli seslendirme	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.

Ek 3. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mad.	Uygulamadan Önce										Uygulamadan Sonra									
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
M 1	1	1	4	3,8	1	1	48	45,7	51	48,6	0	0	0	0	1	1	6	5,7	98	93,3
M 2	3	2,9	1	1	10	9,5	42	40	49	46,7	0	0	0	0	2	1,9	24	22,9	79	75,2
M 3	0	0	3	2,9	12	11,4	39	37,1	51	48,6	0	0	0	0	1	1	19	18,1	85	81
M 4	7	6,7	25	23,8	42	40	18	17,1	13	12,4	1	1	3	2,9	18	17,1	39	37,1	44	41,9
M 5	5	4,8	24	22,9	37	35,2	25	23,8	14	13,3	0	0	3	2,9	9	8,6	47	44,8	46	43,8
M 6	1	1	18	17,1	35	33,3	28	26,7	23	21,9	0	0	4	3,8	10	9,5	39	37,1	52	49,5
M 7	2	1,9	13	12,4	25	23,8	39	37,1	26	24,8	0	0	2	1,9	13	12,4	31	29,5	59	56,2
M 8	8	7,6	22	21	30	28,6	34	32,4	11	10,5	0	0	6	5,7	9	8,6	40	38,1	50	47,6
M 9	3	2,9	14	13,3	17	16,2	43	41	28	26,7	0	0	2	1,9	9	8,6	29	27,6	65	61,9
M 10	0	0	10	9,5	21	20	33	31,4	40	38,1	0	0	0	0	5	4,8	27	25,7	73	69,5
M 11	5	4,8	11	10,5	19	18,1	31	29,5	39	37,1	0	0	0	0	3	2,9	30	28,6	72	68,6
M 12	2	1,9	4	3,8	10	9,5	32	30,5	57	54,3	1	1	2	1,9	0	0	18	17,1	84	80
M 13	6	5,7	9	8,6	29	27,6	32	30,5	29	27,6	2	1,9	6	5,7	16	15,2	30	28,6	51	48,6
M 14	1	1	12	11,4	18	17,1	43	41	31	29,5	0	0	1	1	6	5,7	30	28,6	68	64,8
M 15	1	1	13	12,4	31	29,5	31	29,5	29	27,6	0	0	3	2,9	4	3,8	24	22,9	74	70,5
M 16	1	1	9	8,6	16	15,2	38	36,2	41	39	0	0	2	1,9	6	5,7	36	34,3	61	58,1
M 17	1	1	10	9,5	12	11,4	46	43,8	36	34,3	0	0	3	2,9	8	7,6	33	31,4	61	58,1
M 18	1	1	8	7,6	21	20	37	35,2	37	35,7	0	0	2	1,9	13	12,4	33	31,4	57	54,3
M 19	6	5,7	29	27,6	33	31,4	26	24,8	11	10,5	3	2,9	2	1,9	27	25,7	36	34,3	37	35,2
M 20	3	2,9	21	20	41	39	27	25,7	13	12,4	3	2,9	0	0	16	15,2	43	41	43	41
M 21	1	1	8	7,6	26	24,8	46	43,8	24	22,9	0	0	3	2,9	7	6,7	32	30,5	63	60
M 22	0	0	3	2,9	25	23,8	39	37,1	38	36,2	0	0	2	1,9	11	10,5	24	22,9	68	64,8
M 23	1	1	4	3,8	18	17,1	45	42,9	37	35,2	0	0	2	1,9	7	6,7	31	29,5	65	61,9
M 24	3	2,9	10	9,5	27	25,7	25	23,8	40	38,1	3	2,9	4	3,8	14	13,3	28	26,7	56	53,3
M 25	3	2,9	9	8,6	21	20	44	41,9	28	26,7	1	1	2	1,9	8	7,6	29	27,6	65	61,9
M 26	5	4,8	5	4,8	30	28,6	43	41	22	21	2	1,9	9	8,6	18	17,1	31	29,5	45	42,9
M 27	2	1,9	5	4,8	32	30,5	38	36,2	28	26,7	2	1,9	3	2,9	3	2,9	47	44,8	50	47,6

THE EFFECT OF TURKISH LANGUAGE COURSE II WHICH ARRANGED ACCORDING TO STUDENT-CENTERED LEARNING ON ATTITUDES TOWARDS TALKING SKILL

Mehmet TEMİZKAN*

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of Turkish language course II (which arranged according to student-centered learning) on students' attitudes towards talking skill. The finds of the research is obtained with experimental group pre-test post-test model. There are 105 students in the study group of this research who are training in Mustafa Kemal University Faculty of Science-Letters and Faculty of Fine Arts. As the data collection tool is used "The Attitude Scale Towards Talking Skill" in study which is structured by researcher. As a result a significant relation among students' attitudes towards talking skill is found.

Key Words: Attitude, student centered learning, Turkish

* Mustafa Kemal University Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching