



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Van Yüzüncü Yıl University  
The Journal of Social Sciences Institute  
Yıl / Year: 2021 - Sayı / Issue: 54  
Sayfa/Page: 267-294  
ISSN: 1302-6879



## Akademik Tartışma Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarına ve Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına Etkisi\*

### The Effect of Accountable Talk Model on 8th Grade Students' Speech Anxiety and Perceptions of Verbal Expression Self-Efficacy

• Erkan AYDIN\*  
Faruk KAYMAN\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Aksaray/Türkiye.  
Asst. Prof., Aksaray University, Faculty of Education, Turkish Education Department, Aksaray/Turkey.  
erkanaydin02@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-6452-6058

\*\*Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Van/Türkiye.  
Dr., Ministry of Education, Van/Turkey.  
farukkayman@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-7917-7188



#### Makale Bilgisi | Article Information

**Makale Türü / Article Type:**  
Araştırma Makalesi/ Research Article  
**Geliş Tarihi / Date Received:**  
06/07/2021  
**Kabul Tarihi / Date Accepted:**  
20/12/2021  
**Yayın Tarihi / Date Published:**  
31/12/2021

**Atrf:** Aydın, E. & Kayman, F. (2021). Akademik Tartışma Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarına ve Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algılarına Etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 267-294

**Citation:** Aydın, E. & Kayman, F. (2021). The Effect of Accountable Talk Model on 8th Grade Students' Speech Anxiety and Perceptions of Verbal Expression Self-Efficacy. *Van Yüzüncü Yıl University The Journal of Social Sciences Institute*, 54, 267-294

## Öz

Bu çalışmada, akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, karma araştırma yöntem desenlerinden biri olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda, “ön-test ve son-test kontrol gruplu” yarı deneysel desene; nitel boyutunda ise olgubilim desenine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 49 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 24’ü deney grubunda, 25’i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmanın nicel verileri, Gündüz (2020) tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve Demir (2020) tarafından geliştirilen “Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile; nitel verileri ise araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel veri analizinde, SPSS 20 analiz programı kullanılarak t-Testi ve iki yönlü ANOVA yapılmış; nitel veri analizinde ise NVivo 12 analiz programına başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre akademik tartışma modeliyle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, mevcut programla ders işlenen kontrol grubu öğrencilerine göre konuşma kaygılarının anlamlı derecede düştüğü, sözlü anlatım öz yeterlik algılarının ise anlamlı derecede arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler, bu tartışma modeliyle işlenen derslerden sonra konuşma özgüvenlerinin arttığını, konuşma kaygılarının düştüğünü, daha güçlü iletişim kurabildiklerini, birbirlerine daha saygılı olduklarını, etkili konuşabildiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik tartışma modeli, konuşma kaygısı, sözlü anlatım, öz yeterlik algısı.

\*Bu araştırma, 24136153 sayılı, 13/04/2021 tarihli Van/ Tuşba İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün izni ve Tuşba Kaymakamlığı'nın oluru doğrultusunda etik ve araştırma izni alınarak yapılmıştır.

## **Abstract**

In this study, it was aimed to examine the effect of the academic discussion model on 8th-grade students' speech anxiety and verbal expression self-efficacy perceptions. Exploratory sequential design, one of the mixed research method designs, was used in the study. In this context, in the quantitative dimension of the research, a "pre-test and post-test control group" quasi-experimental design was used. In the qualitative dimension, the phenomenological pattern was employed. The study group of the research consists of 49 students. 24 of these students are in the experimental group and 25 are in the control group. The quantitative data of the study are based on the "Speech Anxiety Scale" developed by Gündüz (2020) and the "Verbal Expression Self-Efficacy Scale" developed by Demir (2020). Qualitative data were collected using the "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers. In the quantitative data analysis of the study, using the SPSS 20 analysis program, t-test and two-way ANOVA were performed. NVivo 12 analysis program was used for qualitative data analysis. According to the results of the research, it was observed that the students in the experimental group, who were taught with the academic discussion model, had a significant decrease in speaking anxiety, while their verbal expression self-efficacy perceptions increased significantly compared to the control group students who were taught with the current program. In addition, as a result of the interviews with the students, the students stated that after the lessons taught with this discussion model, their speaking self-confidence increased, their speech anxiety decreased, they were able to communicate stronger, they were more respectful to each other and they were able to speak effectively.

**Keywords:** Accountable talk model, speech anxiety, verbal expression, perception of self-efficacy.

## **Giriş**

Dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisi günlük yaşamda önemli bir yer tutmakta ve hayatın her alanını etkilemektedir. Dinleme becerisinden sonra en erken edinilen dil becerisi olan konuşma becerisi, okula başlamadan önce edinilmekte, okul çağında ise belirli ölçütlere göre geliştirilmektedir. İnsan için hayati bir önem taşıyan ve Türkçe öğretiminin temelini oluşturan (Aktaş ve Gündüz, 2005) konuşma eğitiminin okullarda yeterli oranda ele alınmadığı (Aksakal, 2002) ve diğer becerilere göre üzerinde en az durulan beceri olduğu (Benzer ve Ünsal, 2019) ifade edilmiştir. Yaşanan bu eksiklik nedeniyle öğrencilerin cümle kurmakta zorlandıkları, sürekli anlatım bozukluğuna düştükleri, konulara tek yönlü baktıkları tespit edilmiştir (Sağlam ve Doğan, 2013). Oysaki öğrenciler, konuşarak düşüncelerini geliştirdikleri için onlara konuşma becerisinden nasıl faydalanabilecekleri öğretilmeli (Güneş, 2016), okunan bir metnin veya izlenen bir oyunun üzerinde tüm öğrencilerin konuşması sağlanmalı, bu

konuşmalar aracılığıyla onlara tartışma yöntemleri üzerinde alışkanlıklar kazandırılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Öğretmen tarafından sınıf içi etkinlikler sırasında tartışmalara sıkça yer verilmeli, tüm öğrencilerin bu tartışmalara katılımı sağlanmalıdır (Gündüz, 2014). Zira sınıf içi konuşmalarda temel amaç, çocukların dili işlevsel bir şekilde kullanmalarını sağlayarak iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmaktır (Akyol, 2016).

Gelişen teknoloji ve eğitimdeki yeni yaklaşımlarla birlikte öğrencilere temel becerilerin kazandırılmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin de değiştiği, öğrencilerin daha etkin olduğu öğretim yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Konuşma becerisiyle birlikte diğer becerilerin kazandırılmasında ne tür uygulamaların yapılması gerektiği, hangi etkinlik ve çalışmalara yer verilebileceği 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) şöyle ifade edilmektedir:

Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için öğrencileri teşvik etmelidir. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. (MEB TDÖP, 2019).

2019 yılı TDÖP incelendiğinde, tüm sınıf seviyelerinde hazırlıklı ve/veya hazırlıksız konuşmaya yer verildiği, tartışmaya ise 3, 4, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde değinildiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında konuşma etkinlikleri içerisinde tartışma ve münazaraya yer verilmekle birlikte, bunların sayıca az olduğu ve sınıf ortamında öğretmenler tarafından tartışma konularının öğrencilere hazır olarak verildiği görülmektedir. Ayrıca programda, tartışmanın detayları, kuralları ve süresi çoğunlukla öğretmen tarafından belirlenmekte; tartışma konularını belirleme, tartışmayı yönetme ve yürütme gibi süreçlerde öğrenci etkin bir rol üstlenememektedir. Bu çalışmada bahsi geçen “Akademik Tartışma Modeli” ise her aşamasında öğrencinin aktif olduğu ve günlük hayatta kullandığı dilden farklı bir dil kullandığı, düşüncelerini kanıtlara dayanarak ifade ettiği, üretici tartışma

yapabilmesi için öğretmen tarafından yönlendirildiği ve tartışarak öğrendiği bir tartışma modeli olarak ortaya çıkmaktadır.

### **Akademik Tartışma (Accountable Talk)**

Sara Michaels, Mary Catherine O'Connor ve Lauren B. Resnick tarafından oluşturulan akademik tartışma (Accountable Talk), Pittsburgh Üniversitesinin öğrenme ilkelerinden biridir. Türkçeye "sorumlu/açıklanabilir/açıklayıcı konuşma" olarak çevrilen bu model, içeriği ve uygulanması bakımından akademik bir konuşmayı yansıttığı için Özçetin (2019) tarafından akademik tartışma olarak adlandırılmıştır.

Akademik tartışma, diğer adıyla Akademik üretken konuşma (academically productive talk); derin ve kavrayıcı bir anlayışa yol açan, saygılı, eşitlikçi ve akıl yürütmeye odaklanan bir sınıf içi konuşma yaklaşımıdır (Chapin ve O'Connor, 2004; Michaels, O'Connor ve Resnick, 2008). Yapısı gereği diyaloga daha müsait bir öğretim yöntemi olan akademik tartışma, öğrencilerin fikir üretmelerine ve bunları iletmelerine, mevcut anlayışlarını yansıtma ve bilimsel olarak akıl yürütmelerine yardımcı olur (Michaels ve O'Connor, 2012). Bu konuşma yaklaşımında öğrenciler, akıl yürütmeye odaklanır ve önemli konuların ele alındığı tutarlı tartışmalara katılırlar. Akademik tartışmada tüm öğrenciler motive olurlar, düşüncelerini paylaşmakla ilgilenirler ve bunun kendi sorumlulukları olduğunu bilirler. Öğrenciler birbirlerini dikkatle dinler ve güvenli bir ortamda kendilerinin ve diğerlerinin düşüncelerine meydan okurlar. Öğrenciler fikirlerini herkese açık bir şekilde, kanıtlar sunarak, akıl yürüterek ve başkalarının fikirleri üzerine inşa ederek ifade ederler. Bunun yanında öğretmen, bu tartışma türünün koşullarını oluşturmada, becerilerini ve kurallarını öğretmede önemli bir rol oynar (Michaels ve O'Connor, 2012).

Akademik tartışma, sınıftaki tüm öğrencilerle yapılabileceği gibi küçük grup tartışması veya akran tartışması şeklinde de yapılabilir. İşlenen konuya ve dersin hedeflerine göre bu tartışmalar öğretmen rehberliğinde veya öğrenci liderliğinde uygulanabilmektedir. Akademik tartışmada amaç; öğrencilerin doğru, ulaşılabilir ve kanıtlanabilir bilgiler ışığında akıl yürüterek, etkili ve derinlemesine düşünerek konuşması, güvenli bir sınıf ortamında birbirlerine saygı duyarak görüşlerini ifade etmesi ve tartışarak öğrenmesidir.

### **Konuşma Kaygısı**

Bebeklik döneminden itibaren edinilmeye başlanan konuşma becerisi, günlük hayatta sürekli kullanılması ve çocuğun okula başlamasıyla birlikte eğitime tabi tutulması neticesinde gelişme

göstermesine rağmen insanların bazen sosyal hayatta bazen de eğitim hayatında bu beceriyle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Yaşanılan bu sorunların biri de konuşma kaygısıdır.

Topluluğa karşı veya karşılıklı yapılan konuşmalarda kişinin konuşmaktan çekinmesi, konuşmak istememesi; konuşmanın zorunlu olduğu hallerde ise heyecanlanması, terlemesi, kendini doğru ifade edememesi, yüzünün kızarması, titremesi gibi belirtilere yol açan kaygıya (Keşaplı ve Çifci, 2017) konuşma kaygısı denmektedir. Tüm toplumlarda yaygın bir kaygı türü olan (Breakey, 2005) konuşma kaygısı bireyin konuşmaya karşı olumsuz bir tutum içinde olmasına yol açmaktadır. Bu nedenle konuşma kaygısı yüksek olan bireyler başkalarıyla iletişim kurmakta zorlanmakta, amaçlarına ulaşmakta güçlük çekmekte (Andrade ve Williams, 2009), okul veya iş hayatlarında başarısız olabilmektedirler.

Konuşma kaygısına neden olan durumları tespit etmek, bu kaygıyı gidermek için etkili olabilecek model, yöntem ve teknikleri kullanmak, özellikle çocukluk dönemlerinde bu kaygının giderilmesi için çalışmalar yürütmek önemli görülmektedir. Ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan ve onları etkili konuşmaya yönlendirebilecek bir tartışma modeli olan akademik tartışmanın uygulandığı bu çalışmanın bu bakımdan faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde konuşma kaygısıyla ilgili farklı çalışma gruplarına yönelik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda daha çok öğretmen adaylarının (Baki ve Kahveci, 2017; İşcan ve Karagöz, 2016; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Özkan ve Kınay, 2015; Sevim, 2012; Suroğlu Sofu, 2012; Temiz, 2015; Yaman ve Suroğlu Sofu, 2013), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin (Boylu ve Çangal, 2015; Gücüyeter, Şeref ve Karadoğan, 2019; Şen ve Boylu, 2015; Tunçel, 2015), lise öğrencilerinin (Gedik, 2015; Sevim ve Gedik, 2014) ve ortaokul öğrencilerinin (Akalin ve Adıgüzel, 2020; Arslan, 2018; Demir ve Melanlıoğlu, 2014; Demirci, 2019; Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018; Kardaş, 2016; Kardaş ve Şahin, 2016; Kardaş ve Yıldırım, 2016; Kavruk ve Deniz, 2015; Kemiksiz ve Güneş, 2017; Keşaplı ve Çifci, 2017; Ünsal, 2019; Yıldırım, 2015) konuşma kaygılarının incelendiği tespit edilmiştir.

### **Sözlü Anlatım Öz Yeterliği**

Bireylerin birbirleriyle olan iletişimlerinde önemli bir yere sahip olan sözlü anlatım, uygun koşulların oluşmasıyla öğrenilebilmektedir fakat doğru ve etkili bir sözlü anlatımın gerçekleştirilmesi için iyi bir eğitim almanın gerekli olduğu bilinmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi ve hedeflenen düzeye

ulaşabilmesi için de bireyi formal eğitim kurumlarında yeterli düzeyde etkinliklerle ve eğitim faaliyetleriyle bir araya getirmek gerekmektedir.

Çalhan (2012), doğru ve etkili bir konuşma faaliyeti için yetenekle birlikte beceri ve öğrenmenin de önemli olduğunu belirtmektedir. Güneş (2007), iletişim esnasında oluşabilecek sorunların çözümünde konuşma becerisinin önemli bir yerinin olduğunu, bu sorunların giderilebilmesi için bu beceriye yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini, bu eğitimlerle birlikte bireyler arası iletişimin kalitesinin artırılabilceğini ifade etmektedir.

Sözlü anlatım becerisinin kazandırılmasında öğretmen, okul ortamı, aile gibi dış etkenlerin yanında motivasyon, öz yeterlik algısı, ilgi, tutum gibi iç etkenlerin de önemli bir role sahip olduğu (Demir ve Börekçi, 2021) dile getirilmektedir. Bu etkenlerden biri olan öz yeterlik algısı bireyin konuşmasını olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Öz yeterlik algısını, bireyin bir performansı veya bir davranışı gerçekleştirme noktasında nasıl motive olduğu, nasıl düşündüğü, nasıl hissettiği ve nasıl davrandığına ilişkin inancı (Bandura, 1997) olarak tanımlamak gerekirse sözlü anlatım öz yeterlik algısını da bireyin, sözlü anlatım becerilerine yönelik işleri gerçekleştirebilme kabiliyetine yönelik yargısı (Oğuz, 2014) olarak ifade etmek mümkündür.

Flannagan (2007), öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin karmaşık işlere ve zor görevlere daha sakin yaklaştıklarını ifade etmektedir. Okul hayatında bazı öğrencilerin sınıf ortamında konuşmaktan çekindikleri, diğer öğrencilerle sözlü iletişim kurmakta zorlandıkları, sorulan sorulara kısa cevaplar verdikleri görülmektedir. Sözlü anlatım öz yeterlik algıları düşük olan bu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirici etkinliklerin ve uygulamaların yapılması onların bu algılarını yükseltme noktasında yararlı olacaktır. Akademik tartışma modelinin uygulandığı bu çalışmanın bahsi geçen amacın gerçekleşmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Literatürde sözlü anlatım öz yeterlik algısının incelendiği çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bunların çoğunun öğretmen adaylarının (Altunkaya, 2017; Aydın, 2013; Çakır, 2015; Gerez Taşkın, 2015; Katrancı, 2014; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Oğuz, 2016; Öz, 2018), bir kısmının da ortaokul öğrencilerinin (Demir, 2020; Demir ve Börekçi, 2021) öz yeterlik algıları üzerine yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Akademik tartışma modelinin öğrencilerin konuşma kaygısına ve sözlü anlatım öz yeterlik algısına

etkisinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçlardan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akademik tartışma modelinin, 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları üzerinde etkisi var mıdır?
2. Akademik tartışma modelinin, 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algıları üzerinde etkisi var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrencilerin akademik tartışma modeli uygulamasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmanın modeli, karma yöntemle dayanmaktadır. Karma yöntem hem nicel hem de nitel boyutun olduğu araştırmalarda tercih edilir. Ayrıca araştırmada, karma yöntem desenlerinden “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Bu desen, başlangıçtaki nicel soruları detaylandırmak, açıklamak veya doğrulamak için takiben nitel verilerin kullanılmasıyla araştırmacıların nicel ve nitel verileri sırasıyla uyguladıkları bir desendir (Plano Clark ve Ivankova, 2018).

Araştırmanın nicel kısmında, yarı deneysel desenlerden “ön-test ve son-test kontrol gruplu” model kullanılmıştır. Deneysel çalışmada, ölçme araçları ile ön-test ve son-test aşamalarında ölçümler yapılır (Creswell, 2017).

Araştırmanın nitel kısmında ise olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin onlar için ne anlama geldiğini derinlemesine incelemek ve bu deneyimlerin özüne ulaşmak amacıyla kullanılan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) bir araştırma modelidir. Bu çalışmada da akademik tartışma modelini deneyimleyen öğrencilerin bu model hakkındaki düşüncelerini öğrenmek ve deneyimlerinin özüne ulaşmak hedeflenmektedir.

Bu araştırma, 24136153 sayılı, 13/04/2021 tarihli Van/ Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ve Tuşba Kaymakamlığının oluru doğrultusunda etik ve araştırma izni alınarak yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, Van ili Tuşba ilçesine bağlı Hacı Ömer Sabancı Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 49 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 24'ü deney grubunda, 25'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Öncelikle 8. sınıfların Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş ve onlardan alınan notlar ışığında Türkçe dersi başarı durumları birbirine yakın iki sınıf belirlenmiştir. Daha



sonra belirlenen sınıflardan seçkisiz atama yoluyla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur.

### Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 5 hafta sürmüştür, her bir haftada dört ders saati olmak üzere toplamda 20 ders saati uygulamaya ayrılmıştır. Uygulama boyunca yapılan çalışmalar aşağıdaki tabloya aktarılmıştır.

**Tablo 1: Araştırmanın Uygulama Süreci**

1.Hafta	<ul style="list-style-type: none"><li>• Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna konuşma kaygısı ve sözlü anlatım öz yeterlik algısı ölçekleri ön-test olarak uygulanmış, akabinde öğrencilere akademik tartışma modeli hakkında bilgi verilmiştir.</li><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li></ul>
Hafta 2.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Günlük Hayatımızda E-Hastalıklar” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Parktaki Bilim” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li></ul>
Hafta 3.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Dilimiz Kuşatma Altında” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Hava Kirliliği” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li></ul>
Hafta 4.	<ul style="list-style-type: none"><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Uzay Giysileri” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li><li>• 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Kaldırımlar” adlı metin, deney grubu tarafından akademik tartışma modeli kullanılarak tartışılmıştır.</li></ul>
Hafta 5.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere konuşma kaygısı ve sözlü anlatım öz yeterlik algısı ölçekleri son-test olarak uygulanmıştır.</li><li>• Deney grubundaki öğrencilere görüşme formu dağıtılmış, öğrencilerin akademik tartışma modelinin kullanıldığı bu uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır.</li></ul>

### Veri Toplama Araçları

#### *Konuşma Kaygısı Ölçeği*

Gündüz (2020) tarafından ortaokulda öğrenim gören 1214 öğrencinin katılımıyla geliştirilmiş olan bu ölçekte, 5’li likert tipinde 21



madde ve *bilişsel, fiziksel ve duygusal* şeklinde üç faktör bulunmaktadır. Ölçeğin ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ise test-tekrar testi analizi yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .94, Bartlett's testi değeri (210,  $p < .000$ ) olarak bulunmuştur. Elde edilen DFA sonucunda ise  $\chi^2 = 303.23$ ,  $sd = 1.639$ ,  $RMSEA = .038$ ,  $NFI = .97$ ,  $NNFI = .98$ ,  $GFI = .94$ ,  $AGFI = .92$ ,  $CFI = .99$ ,  $SRMR = .043$  değerleri bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin geçerli olduğunu doğrulamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç ise ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

### ***Sözlü Anlatım Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (SAÖAÖ)***

Demir (2020) tarafından ortaokul öğrencilerinin katılımıyla geliştirilen bu ölçek, "Hiçbir zaman" (1), "Ara sıra" (2), "Çoğu zaman" (3), "Her zaman" (4) arasında değişen 4'lü likert tipinde 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapılması için 334 öğrenci; doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) yapılması için 832 öğrenci; test tekrar testi içinse 114 öğrenci katılımı sonucunda geliştirilmiştir. AFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,87, Bartlett's testi değeri ise (351,  $p < .000$ ) olarak bulunmuş ve elde edilen sonuçlar DFA'sının yapması için yeterli değerler olarak kabul edilmiştir. Daha sonra yapılan DFA sonucunda, TLI'nın 0.91, CFI'nin 0.92 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Chi-Square ( $\chi^2$ ) değerinin 1098.769, df değerinin ise 323 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin geçerli olduğunu doğrulamaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Araştırmada nitel verilerin toplanması için deney grubunda yer alan öğrencilerle görüşülmüş, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğrencilerin akademik tartışma modeli hakkındaki görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı tarafından araştırma öncesinde hazırlanan sorularla birlikte, konu hakkında daha ayrıntılı bilgi elde etmek için ek sorular sorulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada çalışma grubundaki öğrencilere sorulmak üzere hazırlanan sorular Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra sorulara son hâli verilmiş ve dört sorudan

oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Sence bu uygulama sana neler kazandırdı?
2. Türkçe derslerinde bu tartışma modelinin uygulanmasını ister misin? Niçin?
3. Bu uygulamayla birlikte derslerde daha fazla söz hakkı aldığını inanıyor musun?
4. Bu uygulamayla birlikte arkadaşların, öğretmenlerin ve yakın çevren ile olan iletişimde bir değişim oldu mu? Nasıl?

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada nicel ve nitel şeklinde iki farklı veri seti bulunduğu için araştırmanın analizlerinde farklı analiz teknikleri kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın nicel veri analizinde, istatistik paket programı SPSS 20 kullanılmıştır. Bu analizde, ilk olarak ilişkisiz gruplar için t-Testi yapılmış, daha sonra karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde, grupların ölçme sonuçlarının karşılaştırılması, ilişkisiz örneklemeler için ölçme olurken deney veya kontrol grubuna ön-test, daha sonra da son-test yapılması ilişkili örneklemeler için (tekrarlı) ölçme olmaktadır (Can, 2019) Bu analizin yapılabilmesi için grupların normallik varsayımlarının sağlanmış olması gerekir. Bu doğrultuda, ölçeğin normallik varsayımları Shapiro-Wilk testi uygulanarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların sonucunda, her bir grubunun konuşma kaygısı ölçeğinin ve SAÖAÖ'nin ön-test ve son-test sonuçlarının  $p>0.05$ 'ten büyük olduğu tespit edilmiş ve testin normal varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Ayrıca bu testin varyanslarının homojenliği için Levene's testi yapılarak ölçeklerin ön-test ve son-test sonuçlarının  $p>0.05$ 'ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da testin yapılabilirliğini göstermektedir.

Araştırmanın nitel veri analizinde NVivo 12 nitel analiz programı kullanılmıştır. Bu analiz sürecinde, öğrenci görüşleri programa aktarılarak görüşler üzerinde temalar çıkarılıp kodlamalar yapılmıştır. Analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlamalar, Türkçe eğitimi alanında uzman iki kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği anlamak için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve elde edilen sonuç 0,89 olarak bulunmuştur. Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)=Güvenirlilik.  $16 / (16+2) = 0,89$

### Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmının sorularına ilişkin bulgu ve yorumlar üç alt başlık halinde verilmiştir.

#### Araştırmının Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, grupların ön-test sonuçlarının karşılaştırılması için t-Testi; ön-test ile son-test puanlarının karşılaştırılması için ise “iki yönlü ANOVA” analizlerine yer verilmiştir. Uygulama öncesi grupların konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarına ait “t-testi” sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Grupların Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Deney	24	67,54	5,175	47	,500	,619
Kontrol	25	68,28	5,152			

Tablo 2 incelendiğinde, grupların konuşma kaygısı ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $t(47) = ,500$  ( $p = ,619$ )]. Buna göre uygulama öncesi her iki grupta yer alan öğrencilerinin konuşma kaygılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Her iki grubun konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön-test ile son-test puanlarının karşılaştırılması için iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Ön-Test ile Son-Test Puanlarına Ait Sonuçlar

Gruplar	Ön-test			Son-test		
	n	$\bar{X}$	sd	n	$\bar{X}$	sd
Deney	24	67,54	5,175	24	57,33	8,801
Kontrol	25	68,28	5,152	25	66,40	9,215

Tablo 3’e göre deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlarının ön-testte ( $\bar{X} = 67,54$ ), son-testte ( $\bar{X} = 57,33$ ); kontrol grubu öğrencilerinin ise ön-testte ( $\bar{X} = 68,28$ ), son-testte ( $\bar{X} = 66,40$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda akademik tartışma modeliyle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygısı puanlarının mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre son-testte daha düşük olduğu görülmektedir.

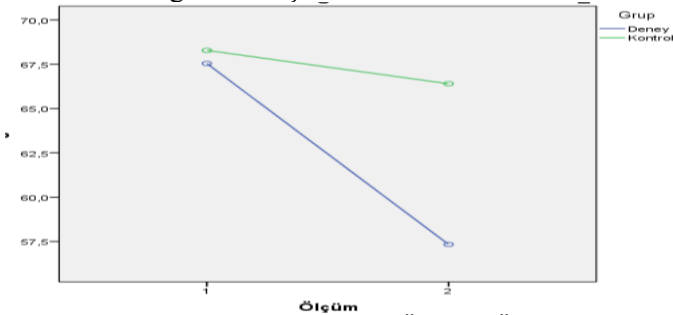
**Tablo 4:** Grupların Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test ile Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı (KT)	df	Kareler Ortalaması (KO)	F	Sig.
<b>Gruplar arası</b>					
Grup (Deney/Kontrol)	588,600	1	588,600	7,367	,009
Hata	3755,033	47	79,894		
<b>Gruplar içi</b>					
Ölçüm (Ön-test/Son-test)	894,660	1	894,660	31,921	,000
Ölçüm*Grup	424,660	1	424,660	15,151	,000
Hata	1317,299	47	28,028		

Tablo 4'e göre akademik tartışma modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test konuşma kaygısı puanları ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun ön-test ve son-test konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı olarak bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(1-47)}=7,367$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre gruplar arasında konuşma kaygısı ölçeği puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığı görülmektedir.

Bu tabloya göre gruplar içi ön-test ile son-test ortalama konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür [ $F_{(1-47)}=31,921$ ;  $p<0,05$ ]. Buradan hareketle öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının grup ayrımı yapılmaksızın, uygulanan modele göre değiştiği söylenebilir. Ayrıca uygulamada grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [ $F_{(1-47)}=15,151$ ;  $p<0,05$ ].

Konuşma kaygısı ölçeği ön-test ile son-test puanlarındaki değişim Grafik 1'de gösterilmiştir.

**Grafik 1:** Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test ile Son-Test Puanlarındaki Değişim

Grafik 1'e göre her iki grubun ön-testten aldıkları puanların birbirine yakın olduğu; son-testten aldıkları puanların ise her iki grupta düştüğü ancak deney grubunda ciddi bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda akademik tartışma modeliyle ders işleyen deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarının mevcut programla ders işleyen kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede düştüğü söylenebilir.

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, grupların ön-test sonuçlarının karşılaştırılması için t-testi; ön-test ile son-test puanlarının karşılaştırılması için iki yönlü ANOVA analizlerine yer verilmiştir.

Grupların uygulama öncesi SAÖAÖ'den aldıkları ön-test puanlarına ilişkin "t-testi" sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Grupların SAÖAÖ Ön-Test Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	df	t	p
Deney	24	68,67	8,260	47	,124	,902
Kontrol	25	68,40	6,696			

Tablo 5 incelendiğinde, her iki grubun SAÖAÖ ön-testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [ $t(47) = ,124$  ( $p = ,902$ )]. Buna göre uygulama öncesi her iki grubun sözlü anlatım öz yeterlik algılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Grupların SAÖAÖ'den aldıkları ön-test ve son-test puanları karşılaştırılması amacıyla iki yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Grupların SAÖAÖ ön-test ve son-test puanlarına ait sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Grupların SAÖAÖ'den Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait Sonuçlar

Gruplar	Ön-test			Son-test		
	N	$\bar{X}$	sd	n	$\bar{X}$	sd
Deney	24	68,67	8,260	24	77,92	7,265
Kontrol	25	68,40	6,696	25	70,00	6,164

Tablo 6'ya göre deney grubu öğrencilerinin SAÖAÖ'den aldıkları ortalama puanlarının ön-testte ( $\bar{X} = 68,67$ ), son-testte ( $\bar{X} = 77,92$ ); kontrol grubu öğrencilerinin ise ön-testte ( $\bar{X} = 68,40$ ), son-testte ( $\bar{X} = 70,00$ ) olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle deney grubu

öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algısı puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre son-testte daha fazla artış gösterdiği söylenebilir.

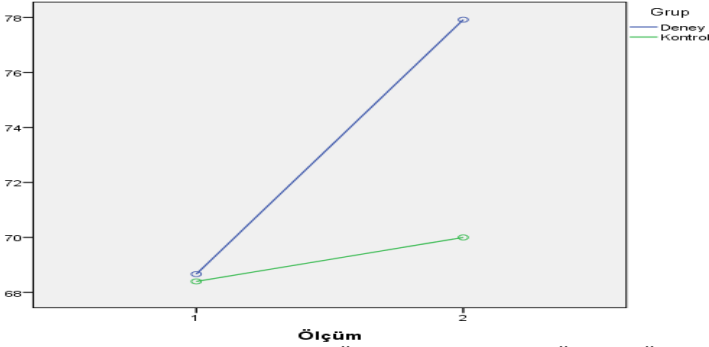
**Tablo 7:** Grupların SAÖAÖ Ön-Test ile Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasını Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı (KT)	df	Kareler Ortalaması (KO)	F	Sig.
<b>Gruplar arası</b>					
Grup (Deney/Kontrol)	410,002	1	410,002	4,771	,034
Hata	4038,917	47	85,934		
<b>Gruplar içi</b>					
Ölçüm (Ön-test Son-test)	720,750	1	720,750	46,262	,000
Ölçüm*Grup	358,301	1	358,301	22,998	,000
Hata	732,250	47	15,580		

Tablo 7'ye göre akademik tartışma modelinin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubunun ön-test ve son-test SAÖAÖ puanları arasında anlamlı bir fark vardır [ $F_{(1,47)} = 4,771$ ;  $p < 0,05$ ]. Buna göre öğrencilerin SAÖAÖ puanlarının ölçüm ayrımı yapılmaksızın farklılaştığı görülmektedir.

Bu tabloya göre, her iki grubun ön-test ile son-test ortalama sözlü anlatım öz yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(1,47)} = 46,262$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu bağlamda, öğrencilerin SAÖAÖ puanlarının grup ayrımı yapılmaksızın, uygulanan modele göre değiştiği ifade edilebilir. Ayrıca uygulamada grubun ölçme üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(1,47)} = 22,998$ ;  $p < 0,05$ ].

Sözlü anlatım öz yeterlik algısı ölçeği ön-test ve son-test puanlarındaki değişim Grafik 2'de gösterilmiştir.



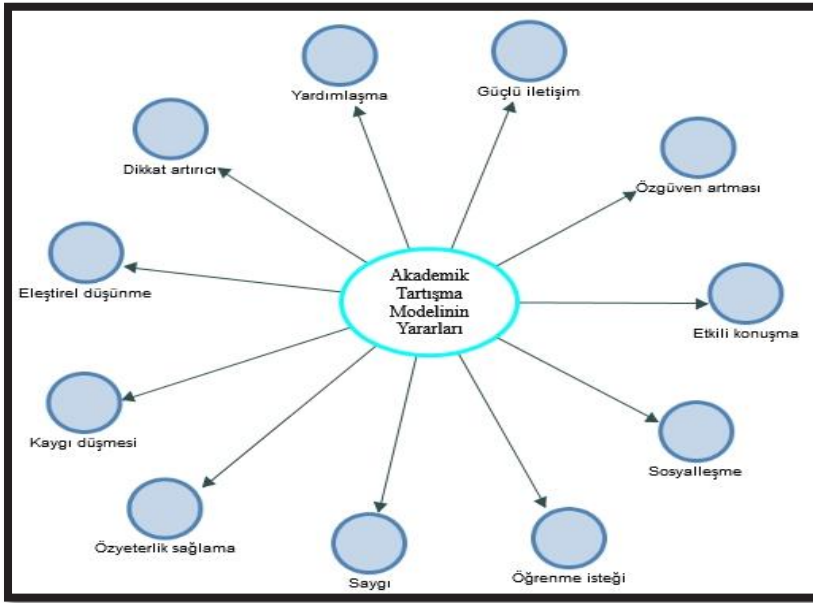
**Grafik 2:** Sözlü Anlatım Öz yeterlik Algısı Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarındaki Değişim

Bu grafiğe göre deney ve kontrol gruplarının ön-testten aldıkları puanların birbirine yakın olduğu; son-testten aldıkları puanların ise her iki grupta artış gösterdiği ancak deney grubunda ise ciddi düzeyde arttığı görülmektedir.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, deney grubunda yer alan 15 öğrencinin NVivo 12 nitel analiz programına aktarılan görüşleri çözümlenmiş, bu çözümleme sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin uygulama hakkındaki görüşlerinden iki tema ve bu temalara bağlı kodlar elde edilmiştir. Buna göre elde edilen kodların şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.

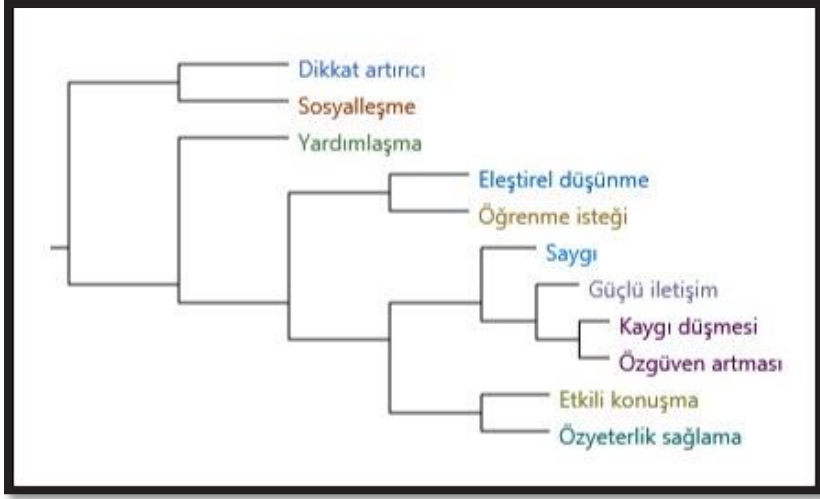


**Şekil 1:** Akademik Tartışma Modelinin Yararlarıyla İlgili Kod Grafiği

Şekil 1’e göre öğrencilerin görüşlerinden *Akademik Tartışma Modelinin Yararları* teması ve bu temaya bağlı 11 kod elde edilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen kodların birbiriyle ilişkisini göstermek için NVivo 12 analiz programında yer alan Pearson korelasyon katsayısı ile küme analizi diyagramı oluşturulmuştur. Bu diyagram Şekil 2’de gösterilmiştir.





**Şekil 2:** Kodlama Benzerliğine Göre Küme Analizi Diyagramı 1

Şekil 2'ye göre, dikkat artırıcı ile sosyalleşme kodunun; eleştirel düşünme ile öğrenme isteği kodunun; kaygı düşmesi ile özgüven artması kodunun; etkili konuşma ile öz yeterlik sağlama kodunun birbiriyle ilişkili olduğu ve aynı kümede yer aldığı görülmektedir. Örneğin konuşma kaygısı düşen öğrencinin özgüveni artmış, denilebilir.

Öğrencilerin görüşlerinden hareketle akademik tartışma modelinin yararları temasına ilişkin bulgular kod adı, kod kaynağı, sayısı ve örnek kodlamalar Tablo 8'de gösterilmiştir.

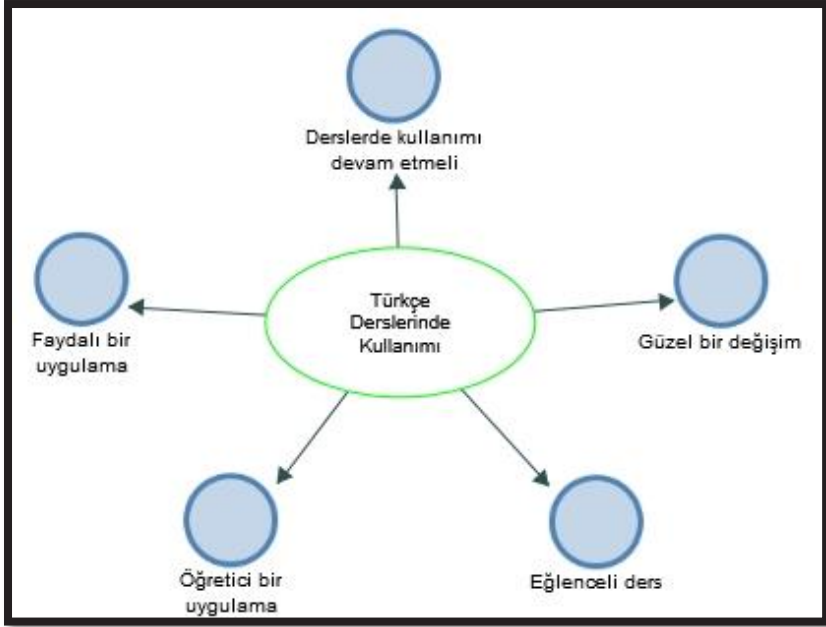
**Tablo 8:** Akademik Tartışma Modelinin Yararlarına İlişkin Bulgular

Kod Adı	Kod Kaynağı	Kod Sayısı	Örnek Kodlamalar
Özgüven artması	14	32	Eskiden parmak kaldıramazdım şimdi çok rahat parmak kaldırıp konuşabiliyorum. Bu uygulama sayesinde çok daha rahat konuşabildiğimi gördüm.
Kaygı düşmesi	14	28	Korkularımı yendim, endişelerimi. Heyecanlanmadan konuşabildiğimi fark ettim.
Güçlü iletişim	12	21	Eskiden bir arkadaşım ile konuşurken zorlanırdım, konuşamazdım ama artık çok rahat konuşabiliyorum.

Saygı	10	11	Eskiden arkadaşlarım konuşurken onların sözlerini keserdim. Şimdi artık kimsenin sözünü kesmiyorum
Etkili konuşma	8	11	Konuşurken ses tonumu ayarlamayı insanların gözünün içine bakarak konuşmayı öğrendim.
Öz yeterlik sağlama	8	10	Artık hem daha fazla konuşuyorum hem de öğretmenlerimle arkadaşlarımla daha iyi daha tertipli konuşabiliyorum.
Öğrenme isteği	5	6	Bilmediğim, anlamadığım şeyleri sordum ve arkadaşlarımla düşüncelerini öğrendim.
Eleştirel düşünme	3	4	Arkadaşlarımla düşüncelerini yorumlayabiliyorum, arkadaşlarımla benim fikirlerim hakkında ne düşündüklerini anladığım için çok güzel bir çalışma.
Dikkat artırıcı	2	3	Derslerde odaklanmayı, dikkatimi vermeme sağladı.
Sosyalleşme	1	1	Bu uygulama, sosyal olmama sağlıyor. Arkadaşlarımla daha fazla konuşuyorum.
Yardımlaşma	1	1	Bilmediğim bir şeyi arkadaşlarıma sorup daha öğrenmiş oluyorum. Arkadaşlarıma bildiğim konularda yardım edebiliyorum.
<b>Toplam</b>	<b>78</b>	<b>128</b>	

Tablo 8'e göre öğrencilerin akademik tartışma modelinin yararlarına yönelik görüşlerinden 78 farklı kod kaynağı ve buna bağlı 128 kod sayısı elde edilmiştir. Kodlara bakıldığında, en çok özgüven (32) ve kaygı düşmesi (28) kodlarının olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla güçlü iletişim (21), saygı (11), etkili konuşma (11), öz yeterlik sağlama (10), öğrenme isteği (6), eleştirel düşünme (4), dikkat artırıcı (3), sosyalleşme (1) ve yardımlaşma (1) kodları gelmektedir. Örnek kodlamalara bakıldığında ise öğrenciler, uygulama öncesinde konuşma becerisiyle ilgili çeşitli kaygılar yaşadıklarını, uygulama sonrasında kaygılarının düştüğünü, özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler, uygulama sonrasında arkadaşları ve öğretmenleriyle daha etkili iletişim kurduklarını, konuşma saygısı kazandıklarını, etkili konuşabildiklerini, öğrenme isteklerinin ve dikkatlerinin arttığını, sosyalleşme ve yardımlaşma gibi yönlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

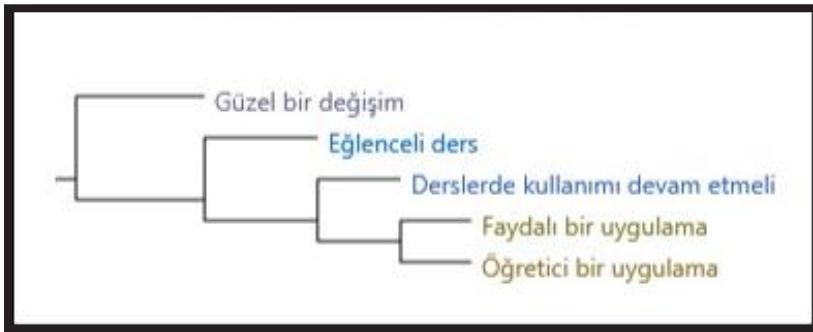
Öğrencilerin görüşlerinden hareketle akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanımıyla ilgili elde edilen kodların grafiği Şekil 3'te gösterilmiştir.



**Şekil 3:** Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Kod Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerinden *Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanımı* teması ve bu temaya bağlı 5 kod elde edilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen kodların birbiriyle ilişkisini göstermek için Pearson korelasyon katsayısı ile küme analizi diyagramı oluşturulmuştur. Bu diyagram Şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4:** Kodlama Benzerliğine Göre Küme Analizi Diyagramı 2

Şekil 4'e göre güzel değişim ile diğer kodlar arasında, faydalı bir uygulama ile öğretici bir uygulama arasında ve diğer kodlar arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin bulgular kod adı, kod sayısı, kaynağı ve örnek kodlamalar, Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Bulgular

Kod Adı	Kod Kaynağı	Kod Sayısı	Örnek Kodlamalar
Derslerde kullanımı devam etmeli	7	10	Türkçe dersinde bu tartışma modelinin uygulanmasını çok isterim.
Güzel bir değişim	6	6	Benim açımdan güzel bir değişim oldu. İnsan bu tartışma modelini uyguladıktan sonra insan eskiden yapamadıklarını şimdi yapıyor.
Faydalı bir uygulama	4	4	Eskiden yapamadıklarımı bu tartışma modeli sayesinde yapabiliyorum. Faydalı bir uygulama bence.
Eğlenceli ders	2	2	Nedeni ise arkadaşlarımla daha fazla vakit geçirmem ve bir dersin bu kadar eğlenceli olması. Bu tartışma modeli bence her sene devam etmeli, ben çok eğlendim.
Öğretici bir uygulama	2	2	Bu uygulamayla derslerimiz eğlenceli geçiyor. Çünkü bu uygulama bana çok şey öğretti.
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>24</b>	

Tablo 9'a göre öğrencilerin akademik tartışma modelinin Türkçe derslerinde kullanımı temasına yönelik görüşlerinden 21 farklı kod kaynağı ve buna bağlı 24 kod sayısı elde edilmiştir. Kodlara bakıldığında, sırasıyla derslerde kullanımı devam etmeli (10) güzel bir değişim (6), faydalı bir uygulama (4), eğlenceli ders (2) ve öğretici bir uygulama (2) kodları gelmektedir. Örnek kodlamalara bakıldığında ise öğrenciler, Türkçe derslerinde akademik tartışma modelinin kullanımının devam etmesi gerektiğini belirtmiş; bu modelin kendilerinde güzel bir değişim sağladığını, faydalı, eğlenceli ve öğretici olduğunu ifade etmişlerdir.

### Sonuç

Bu çalışmada, akademik tartışma modelinin 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve sözlü anlatım özyeterlik algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, bunlardan hareketle çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

## **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada, deney grubuyla kontrol grubu öğrencilerinin öntestten aldıkları puanların birbirine yakın olduğu, bu puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Son-test puanlarına bakıldığında ise kontrol grubunun puanlarında bir düşüş olduğu görülmekle birlikte, deney grubunun son-test puanlarında önemli bir düşüşün olduğu ve bunun kontrol grubu öğrencilerinin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre akademik tartışma modeli uygulanarak yapılan konuşma ve tartışma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını önemli oranda düşürdüğü söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Türkçe öğretiminde kullanılan çeşitli model, yöntem ve tekniklerin konuşma kaygısına etkisi konulu çalışmaları destekler niteliktedir.

Kardaş ve Yıldırım (2016), 7. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, köşelenme tekniğinin bu öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisini araştırmış, araştırma sonucunda bu tekniğin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarında önemli bir düşüşün olduğunu tespit etmişlerdir Kemiksiz ve Güneş (2017), 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada doğrudan öğretim modelini kullanarak bir uygulama yapmıştır. Çalışmada, bahsi geçen modele dayalı konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi incelenmiş, çalışma sonunda doğrudan öğretim modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarında anlamlı bir düşüş olduğu görülmüştür. Kardaş ve Şahin (2016), mikro öğretim yönteminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına etkisini incelemiş, çalışma sonunda mikro öğretim yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarının önemli oranda düştüğünü belirlemiştir. Yine Kardaş (2016), çalışmasında yaratıcı dramının 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına etkisini incelemiş, öğrencilerin konuşma kaygılarının düşürülmesinde, deney grubuna uygulanan yaratıcı dramının kontrol grubuna uygulanan mevcut program etkinliklerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünsal (2019), rol alma modeli kullanılarak hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygıları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, bu etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarını azalttığını ortaya koymuştur.

Yukarıda bahsi geçen bu deneysel çalışmaların sonucunda yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan yöntem, teknik ve modellerin

ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını önemli oranda düşürdüğü belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada, deney ve kontrol grubuna uygulanan sözlü anlatım öz yeterlik algısı ölçeğinden alınan ön-test puanları incelendiğinde bu puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, bu deneysel çalışmaya başlamadan önce her iki grubun sözlü anlatım öz yeterlik algısı düzeyinin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun son-test puanları incelendiğinde, deney grubunda uygulanan akademik tartışma modelinin kontrol grubunda uygulanan mevcut Türkçe Öğretim programı etkinliklerine nazaran daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun model, yöntem ve tekniklerin ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarına etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamış, konuyla ilgili öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Altunkaya (2017), etkinlik temelli sözlü anlatım dersinin öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri üzerine etkisini incelediği çalışmasında, bu dersin onların konuşma öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Öz (2018), yaratıcı dramının etkin olarak kullanıldığı sözlü anlatım derslerinin öğretmen adaylarının konuşmaya yönelik tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisini incelemiş, çalışma sonunda konuşma öz yeterlik algısında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirlemiştir. Lisans düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algılarını ölçmeye çalışan bu araştırmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilerin görüşme formlarında yer alan sorulara verdikleri cevaplar, NVivo 12 nitel analiz programına aktarılmış, yapılan analizler sonucunda öğrencilerin akademik tartışma modeli hakkındaki düşünceleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, bu tartışma modeliyle işlenen derslerden sonra konuşma özgüvenlerinin arttığını, kaygılarının düştüğünü, daha güçlü iletişim kurabildiklerini, birbirlerine daha saygılı olduklarını, etkili konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu uygulamanın devam etmesi gerektiğini belirtmiş; uygulamayı öğretici ve faydalı bulduklarını, bu tartışma modeliyle işlenen derslerin eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir.

Özçetin (2019), yaptığı çalışmada akademik tartışma modelini Türkçe derslerinde uygulamıştır. 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı bu çalışma sonunda öğrencilerin akademik tartışma modeliyle işlenen dersleri beğendikleri ve uygulamayı faydalı buldukları görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Yukarıda bahsi geçen çalışmaların sonuçlarından hareketle, Türkçe öğretiminde akademik tartışma modeline daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Zira öğrencilerin konuşma kaygılarının düşürülebilmesi ve sözlü anlatım öz yeterlik algılarının yükseltilebilmesi bu tür öğrenen merkezli uygulamalarla mümkün olabilmektedir.

Çalışma sonunda araştırmacılara, bu tartışma modelinin diğer sınıflara ve diğer kademedeki öğrencilere uygulanması ve konuyla ilgili deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akalın, S. ve Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356.
- Aksakal, Ö. D. (2002). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Anadili (Türkçe) Eğitimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, H. (2018). The Impact of Activity Based Oral Expression Course On Speech Self-Efficacy of Students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(1), 137-150.
- Andrade, M. ve Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese Efl University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları ve Akademik Öz yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 26-43.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.



- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının Etkili Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma Öğretiminin Program ve Ders Kitabı Ekseninde Uygulamaya Yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Breakey, L. K. (2005). Fear of Public Speaking- The Role Of The SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26, 107-117.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapin, S. ve O'Connor, M. C. (2004). *Project Challenge: Identifying and Developing Talent in Mathematics Within Low-Income Urban Schools* (Report No. 1, 1-6). Boston University, School of Education Research.
- Clark Plano, L. V. ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma Yöntemler Araştırması, Alana Yönelik Bir Kılavuz*. Ö. Çokluk Bökeoğlu, (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Demir, S. B. (Çev.). Ankara: Eğitim Kitap.
- Çakır, H. (2015). *Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çalhan, R. (2012). *İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, S. (2020). *Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz yeterlik Algılarının İncelenmesi ve Söylemlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Demir, S. ve Börekçi, M. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü Anlatım Öz yeterlik Algılarına Çeşitli Değişkenlerin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110.
- Demir, T. ve Melanlioğlu, D. (2014). Speaking Anxiety Scale for Secondary School Education Students: Validity and Reliability Study. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirci, E. (2019). *5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri ve Konuşma Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Flannagan, J. S. (2007). *A Study of Student Achievement Based On Autonomous Learning and Self-Efficacy*. (Unpublished Doctor of Education Thesis). Regent University Philosophy in the Graduate College, Arizona.
- Gedik, M. (2015). Siirt Örneğinde Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77-93.
- Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gücüyeter, B., Şeref, İ. ve Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğretim Modelinin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 535-552.
- Gündüz, A. (2020). *Duygusal Zekâ ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gündüz, O. (2014). Konuşma Eğitimi. Kırkkılıç ve Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma Kaygı Düzeyi ile Konuşma Başarımı Arasındaki İlişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.

- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(3), 193-206.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 9(45), 598-604.
- Kardaş, M. N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi (The Effect of Microeducation Method on Students' Turkish Verbal Skills and Anxieties). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of Academic Social Sciences)*, 30, 263-275.
- Kardaş, M. N. ve Yıldırım, Ş. (2016). Köşelenme Tekniğinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Türkçe Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(31), 91-106.
- Katranacı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Katranacı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Katranacı, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerisine Yönelik Öz yeterlik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Kavruk, H. ve Deniz, E. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun İli Örneği). *Journal of Language and Literature*, 3(15), 63-89.
- Kemiksiz, Ö. ve Güneş, F. (2017). Doğrudan Öğretim Modeline Dayalı Konuşma Eğitiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 384-405.
- Keşaplı, G. ve Çiftçi, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54(1), 463-484.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Michaels, S. ve O'Connor, C. (2012). *Talk Science Primer*. Cambridge: TERC Erişim: [https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience\\_Primer.pdf](https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf)
- Michaels, S., O'Connor, C. ve Resnick, L. B. (2008). Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in The Classroom and in Civic Life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publications
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2014, Haziran). Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *6th International Conference On New Trends*, ICONTE, Paris.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7) 765-780.
- Oğuz, A. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 63-86.
- Öz, K. (2018). *Drama İle Yapılandırılmış Sözlü Anlatım Derslerinin Konuşmaya Yönelik Tutuma ve Öz yeterlik Algısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçetin, K. (2019). *Akademik Tartışma Modelinin Türkçe Derslerinde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Durum Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri/The Impromptu Speaking Skills Of 7th Grade Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.

- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 985-992.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli ile Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. ve Suroğlu Sofu, M. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 41-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

### **Ek Beyan**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

