

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**5E ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA
BECERİLERİ VE KONUŞMA KAYGILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ezgi DEMİRCİ

Danışman

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Temmuz-2019

KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**5E ÖĞRENME MODELİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA
BECERİLERİ VE KONUŞMA KAYGILARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ezgi DEMİRCİ

Danışman

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Temmuz-2019

KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu danışmanlığında Ezgi Demirci tarafından hazırlanan "5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri ve Konuşma Kaygılarına Etkisi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

05/07/2019

Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

Tarih:05/07/2019

Adı Soyadı: **Ezgi DEMİRCİ**

ÖN SÖZ

Konuşma becerisi günlük hayatta sürekli iletişim hâlinde olan bireylerin kendilerini başkalarına iyi ifade etmelerini sağlaması açısından büyük önemi taşımaktadır. Sağlıklı ve etkili iletişimin yolu başarılı bir konuşmayla gerçekleşmektedir. Bunun için erken yaşlardan itibaren etkili ve güzel konuşma becerilerinin çocuklara kazandırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinde konuşma beceri ve konuşma kaygılarına olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı ve konuşma becerisinin gelişimi üzerinde 5E öğrenme modelinin etkisi değerlendirilecektir.

Araştırma “Giriş”, “Kuramsal Çerçeve”, “Yöntem”, “Bulgular” ve “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” şeklinde beş bölümde ele alınmıştır. Çalışmanın “Giriş” bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, denenceler, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir. “Kuramsal Çerçeve” bölümünde araştırmaya temel teşkil eden kavramlar, kuramlar ve modeller ele alınmıştır; konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir. “Bulgular” bölümünde çalışmada elde edilen nicel bulgulara değinilmiş, sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde araştırma sonuçları özetlenmiş, sonuçlara yönelik yorumlar sunulmuş, çalışma bulguları yapılmış, başka çalışmalarla karşılaştırılmış ve son olarak araştırma sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın ortaya konmasında bilgi ve deneyimleri ile bana ışık olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU’na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik olarak gelişmemi sağlayan Doç. Dr. Salim PİLAV’a, Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN’e, teşekkür ederim.

Çalışmamın başlangıcından bitimine kadar görüş ve destekleriyle bana tavsiyede bulunan lisans eğitimimdeki hocalarım Doç. Dr. Sedat BALYEMEZ’e, Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK’e, Dr. Öğr. Üyesi Ömer KEMİKSİZ’e Dr. Öğr. Üyesi Serpil

ÖZDEMİR'e ve Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri KANSIZOĞLU'na teşekkürü borç bilirim.

Çalışmam boyunca her zaman bana güç veren aileme, babam Muhammet DEMİRCİ'ye, nişanlım Mehmet Sezer BENZETME'ye ve cennetteki anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

Demirci, Ezgi, 5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri Ve Konuşma Kaygılarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu çalışmada 5E öğrenme modeline dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına olan etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılının ekim ve ocak ayları arasında Ankara'da bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Bu okuldaki 6.sınıflardan biri deney biri kontrol grubu olarak seçilmiş ve her iki grupta da 22 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Deney grubundaki dersler sekiz hafta boyunca 5E öğrenme modeli temel alınarak hazırlanan etkinlikler ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelere uygun şekilde işlenmiştir.

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise gruplara son test olarak Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" uygulanmış ve gruplarda yer alan öğrencilerin konuşmaları Aykaç (2011) tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı" ile puanlanmıştır. Uygulama on haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerin konuşma kaygılarında ise kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Buna göre 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi için oldukça etkili olduğu, ancak konuşma kaygılarını azaltmak için yeterli düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, 5E Öğrenme Modeli, Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı.

ABSTRACT

Demirci, Ezgi, The Effect Of 5E Learning Model On Speaking Skills And Speech Anxietys Of Secondary School Student, Master Thesis, Kırıkkale, 2019.

In this study, the effect of 5E learning model based speech education on speech skills and speech anxiety of secondary school students was investigated. The study was carried out in a secondary school in Ankara between October and January of the 2018-2019 academic year. One of the sixth grade students was selected as an experimental and a control group, both groups participated in the study 22 students. Lessons in the experimental group activities based on the 5E learning model for eight weeks, and the lessons in the control group were handled in accordance with the instructions for speaking activities in the Turkish teacher's guide book.

After the experimental process as a post-test to the groups "Speech Anxiety Scale of Secondary School Students" was applied to the students. which one was developed by Demir and Melanlıoğlu (2014) speeches of students in groups It was scored using the "Speaking Scoring Key" developed by Aykaç (2011) The application was carried out over period of ten weeks.

As a result of the application, there was a significant difference in the speaking skills of the experimental group compared to the control group Accordingly, 5E learning model using speech activities, highly effective for the development of students speaking skills, but ti was not effective enough to reduce speech concerns.

Keywords: Turkish Education, 5E Learning Model, Speech Skills, Speech Anxiety

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
c.	Cilt
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa
SPSS	Statistical Packages for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
5E	Enter, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate

TABLolar

Tablo 2.1. Cumhuriyet'in İlanı İle Uygulamaya Konulan Türkçe Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi	13
Tablo 2.2. 1982 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'na Göre Öğrencilerin Sözlü Olarak Kazanacakları Davranışlar	15
Tablo 2.3. 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları... ..	18
Tablo 2.4. 2018 Türkçe Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları.....	20
Tablo 3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	53
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	54
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	55
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	55
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı	56
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.7. Deney Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖKKÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Güvenirlik Analizleri.....	58
Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KBPA'dan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Güvenirlik Analizleri	59
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Yönelik Shapiro-Wilk Z Testi Sonuçları ...	96

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	97
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	98
Tablo 4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	98
Tablo 4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	99
Tablo 4.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	100
Tablo 4.6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	100

ŞEKİLLER

Şekil 1: Konuşma Beyin İlişkisi.....	9
Şekil 2: Karplus'ın Öğrenme Döngüsü	34
Şekil 3: 4E Öğrenme Modeli Döngüsü	36
Şekil 4: 5E Öğrenme Modelinin Aşamaları	37
Şekil 5: Giriş Basamağında Önerilen Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	38
Şekil 6: Keşfetme Basamağında Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	40
Şekil 7: Açıklama Basamağında Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	41
Şekil 8: 5E Öğrenme Modeli Uygulamalarında Derinleştirme Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	42
Şekil 9: 5E Öğrenme Modelinde Değerlendirme Aşaması	43
Şekil 10: 5E Öğrenme Modeli Uygulamalarında Değerlendirme Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Davranışları	44
Şekil 11: 7E Öğrenme Modelinin Aşamaları	45

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
KISALTMALAR	vi
TABLolar	vii
ŞEKİLLER	ix
İÇİNDEKİLER	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler.....	2
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi	3
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Varsayımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Konuşma Becerisi.....	5
2.2. Konuşmanın Unsurları.....	7
2.3. Konuşma Eğitimi.....	10
2.4. Konuşmanın Türkçe Öğretim Programındaki Yeri.....	12
2.5. Konuşma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	22
2.6. 5E Öğrenme Modeli.....	33
2.7. İlgili Araştırmalar.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Uygulama Süreci	60
3.6. Verilerin Analizi.....	95

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	97
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	97
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	98
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	99
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	100
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	100

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	102
5.2. Öneriler	107
5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	107
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	107
KAYNAKÇA	109

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İletişim; kişiler arasında bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarılması anlamına gelmektedir. Toplumun bir parçası olan insanın kendisini etkili, doğru ve güzel anlatabilmesi için mutlaka gerekli bir süreçtir. Bu süreç insanlar arasında anlamları ortak kılmaktadır. Vericinin mesajları herhangi bir kanal yoluyla alıcıya iletilmesiyle kurulan bir döngüdür. İletişim sürecinin temel unsurları; kaynak (verici), ileti (mesaj), kodlama, kanal (oluk), alıcı, geri bildirim (dönüt) şeklinde sıralanabilir (Yatkın, 2003:42).

Kaynak diğer adıyla verici; iletişim sürecini başlatan, karşı tarafa mesaj gönderen taraftır. Bu taraf bir kişi, grup, araç, kurum veya toplum olabilir. Buna göre iletişim sürecinin başlaması için mutlaka bir kaynağın olması gerekir. İletişim süreci yapısı gereği, önce kişi ya da kişilerin duygu, düşünce, kanı, bilgi ve gereksinimlerini iletmek isteyen bir kaynağı gerektirir ve onunla başlar (Demiray, 2003:11). Mesaj (ileti); kaynak tarafından kodlanan ve gönderilmek istenen duygu, düşünce, istek, uyarı ya da buna benzer unsurlardır. Bir yazı, bir resim, el-kol hareketleri, yüz ifadeleri de bir mesaj özelliği taşımaktadır. Mesaj, konuşmacı ile dinleyici veya kaynak ile hedef arasındaki ilişkiyi sağlayan husustur (Gökçe, 1993:52). İletişim sürecinde kanal mesajın gönderilmesiyle ilgilidir ve mesajı kaynaktan alıcıya ileten araç anlamına gelir. Kanal, kaynakla alıcı arasındaki mesajın aktarılmasını sağlayan yoldur. Bu kavramın içine ışık ve ses dalgalarından iletişim araçlarına kadar mesajı aktaran tüm yollar girmektedir (Köknel, 1986:51). İletişim sürecinde alıcı (hedef) verici tarafından anlaşılıp çözümlenmek üzere kendisine mesaj gönderilen taraftır. Bu bağlamda alıcı bir kişi, bir grup, bir kurum veya kuruluş olabileceği gibi bir toplum da olabilir. İletişim sürecinde geri bildirim (dönüt, yansıma) kaynağın göndermiş olduğu mesaja, alıcıdan aldığı tepkilerin bütünüdür. İletişim alıcının mesajlara karşı tepki vermesiyle tamamlanmaktadır. İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında gerçekleşen bir döngü niteliği göstermektedir. Bu döngü sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim olarak gruplandırılmaktadır. Sözlü iletişim, konuşarak yapılan iletişimdir ve en önemli unsuru dildir.

Konuşma, kişiler arası ilişkilerin sürdürülebilmesi için, en çok gereksinim duyulan dil becerisidir. Çünkü konuşma becerisi; zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. Hayatın her alanında iletişim hâlinde olan birey, konuşmanın eğitimle geliştirilen bir kültür birikimi olduğunu fark etmeli ve gereken özeni göstermelidir.

Yapılandırmacı anlayış konuşma becerisinin eğitimdeki rolünü daha da etkinleştirerek onu hem araç hem de amaç hâline getirmiştir. Bunun için öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulama ve yöntemlerden yararlanılması uygun olacaktır. Bunlardan biri de 5E öğrenme modelidir. 5E öğrenme modeli, öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili uygulama yapmalarını, doğal dünya hakkında araştırmalarda bulunmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik edebilecek bir modeldir. Yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurulan 5E öğrenme modeli, beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme şeklinde sıralanabilir. Farklı alanlarda 5E öğrenme modeline yönelik yapılan çalışmalarda, modelin öğrencilerin başarılarını artırdığı ve tutumlarını pozitif yönde değiştirdiğine yönelik bulgular bulunmaktadır (Canlı, 2009:64). Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimine ve konuşma kaygılarına olan etkisi ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.2.Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve konuşma becerilerine etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi, “*5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve konuşma becerilerine etkisi nedir?*” olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine yönelik oluşturulan alt problemler şöyledir:

1. 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
3. 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

4. 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.
6. Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 5E öğrenme modeline uygun hazırlanan konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma beceri ve konuşma kaygılarına olan etkisini belirlemektir. Araştırma kapsamında oluşturulan yarı deneysel desenle 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinde konuşma beceri ve konuşma kaygılarına etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2005:6)'nda konuşma becerisine "Konuşma öğrenme alanı, 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." ifadesiyle yer verilmiştir.

Yapılandırmacı anlayış konuşma becerisinin eğitimdeki rolünü daha da etkinleştirerek onu hem araç hem de amaç hâline getirmiştir. Bunun için öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı uygulama ve yöntemlerden yararlanılması uygun olacaktır. Bunlardan biri de 5E öğrenme modelidir. 5E öğrenme modeli, öğrencilerin merak ettikleri konularla ilgili uygulama yapmalarını, doğal dünya hakkında araştırmalarda bulunmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlamaları konusunda öğretmenlere rehberlik edebilecek bir modeldir.

Öğrenme sürecinde öğrenci arkadaşlarını dinlerken, görüşlerini ifade ederken kendine güvenmeyi ve kendini geliştirmeyi gerçekleştirmektedir. 5E öğrenme modeli, deneyimlerle öğrenmeyi sağlamaktadır. Bunu yaparken öğrencileri istekli hâle getirerek öğrenme sürecine dikkatlerini çekmektedir. Öğrenme sürecinde etkin olan öğrenciler üst düzey düşünme sürecine katılmaktadırlar. Bu anlamda 5E öğrenme modeli, öğretmen için yardımcı, öğrenme ortamını düzenleyen, işlevi zamana bölen bir model olarak nitelenebilir.

Literatürde 5E öğrenme modeliyle ilgili farklı disiplinlerde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Türkçe eğitiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde (Dorlay, 2018; Bayram, 2015; Özcan, 2015) bu model kullanarak yapılan konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve konuşma kaygılarına etkisi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile Türkçe eğitimine bir bakış açısı getirmek amaçlanmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencileri
2. Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği
3. Konuşma Gözlem Formu,
4. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı
5. Sekiz haftalık süreç için hazırlanan 5E öğrenme modeline uygun etkinlikler ile sınırlıdır.

1.7.Varsayımlar

Öğrenciler;

- Uygulanan programa istekli olarak katılmışlardır.
- Konuşma kaygısı ölçeğini tarafsız ve içtenlikle doldurmuşlardır.

Puanlayıcılar;

- Değerlendirmelerini tarafsız şekilde yapmışlardır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Konuşma Becerisi

Konuşma genel anlamda duygu ve düşüncelerin sözlü bir biçimde aktarılmasına denilmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle çevreyle iletişim kurmada en etkili yoldur. Bu yol ile duygu, düşünce ve görüş bir başkasına aktarılarak paylaşılmaktadır. Bu süreçte dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları yer almakta ve bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır. Bunlardan herhangi birisinin eksikliği bile konuşma sorunlarını doğurmaktadır. Duygu ve düşünceler ses yoluyla aktarılmaktadır. Fakat konuşma kolay bir seslendirme işlemi değildir. Çeşitli zihinsel işlemleri de kapsamaktadır. Bu nedenle konuşmaya “sesli düşünme” de denilmektedir (Güneş, 2016: 104).

Konuşma Türkçe sözlükte “Görüşme, danışma, müzakere işi.” ve “Dinleyicilerle bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans.” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu). Birçok dilbilimci ve eğitimci tarafından da konuşmanın çeşitli tanımları yapılmıştır. Songar’a göre beyan kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur. Diğer bir deyimle insan, konuşan bir yaratık olarak dünyaya gelmiştir (Songar, 1986:71). Konuşmanın insanla birlikte var olduğunu dile getiren Songar, insanı konuşan bir yaratık olarak tanımlamıştır. Dilaçar ise konuşmayı ses sitemleri ile anlatmıştır. Dilaçar’a göre konuşma insanlık tarihinin herhangi bir çağında, belli bir topluluğun veya toplulukların içinde, kamunun kullanılmasıyla evrim geçirerek saymaca değer kazanmış ve tanınabilir duruma gelmiş sistemlere göre düzenlenip telaffuz edilen, boğumlu seslerden oluşmuş bir anlatım ve anlaşma aracı olarak tanımlanmıştır (Dilaçar’dan aktaran Taşer, 2012:36). Kavcar konuşmayı duygu ve düşüncelerin sözle ifadesi olduğunu açıklamıştır (Kavcar,1998:57). Kavcar konuşmayı sözlü ifade olarak dile getirmiştir. Taşer’e göre konuşma, duygu, düşünce ve isteklerin görsel ve işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer, 2000:27). Taşer konuşmayı görsel ve işitsel öğelerle ilişkilendirerek anlatmıştır. Demirel’e göre konuşma duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır

(Demirel, 1999:40). Çongur'a göre konuşma insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir (Çongur,1995: 42). Çongur ise konuşmayı insanın belli bir maksatla iletmesi üzerinde durmuştur. Vural, konuşmanın insanda olgunlaşma sürecine değinmiştir. Vural'a göre insanda doğuştan var olan konuşma becerisi, insanın yaşamı boyunca yaptığı gözlemler, duyduğu kavramlar yoluyla sesleri meydana getirmesi ile olgunlaşır ve konuşma adı verilen kavram meydana gelir (Vural, 2012:150). Ünalın'a göre ise İnsan sadece konuşan bir varlık değil, aynı zamanda düşünerek konuşan bir varlıktır. Düşünmeden taklit ederek konuşan papağan gibi bazı hayvanlar da vardır (Ünalın, 2012: 9). Ünalın konuşma ile düşünme eylemini beraber tanımlamıştır.

Çeşitli araştırmalar sonucunda bazı yaklaşım ve teorilere göre konuşma üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama; “planlama” aşamasıdır. Bu aşama sözlü mesajların gözden geçirildiği ve hazırlandığı aşamadır. Mesajın amacı ve sunulacak fikirler seçilmekte yani konuşmacı ifade etmek istediklerinin planını yapmaktadır. Verilecek mesaj için zihnindeki bilgileri gözden geçirmekte ve bazılarını seçmektedir. İkinci aşama ise “düzenleme” aşamasıdır. Bu aşama sözlü mesajı biçimlendirme aşamasıdır. Aktarılması planlanan bilgileri sıralama, kavramlara uygun olarak ifade edilecek kelimeleri zihinsel sözlükten seçme, kelimelerden söz dizimi oluşturma, ardından uygun dil bilgisi ve ses bilgisi bilgilerini seçme işlemlerini içermektedir. Son aşama ise “bütünleştirme” aşamasıdır. Bu aşama bütün işlemleri birleştirme ve peş peşe sunma işlemlerini kapsamaktadır. Bütünleştirmede zihindekiler seslere, sözlere çevrilmekte ve başkalarıyla paylaşılmaktadır (Ferrand,1994'ten aktaran Güneş, 206:105).

Konuşma, zihni düzenlemeye yardım eden önemli bir öğrenme alanıdır. Öğrenci çevresiyle iletişim kurarak, dinleyerek, konuşarak düşünceler oluşturur ve bunları zihninde yapılandırır. Yani öğrenci konuşarak zihninde öğrendiklerini aktif olarak yapılandırmaktadır. Bunun için öğrencilere konuşarak düşüncelerini geliştirme ve zihinde yapılanma fırsatı verilmelidir. Günlük yaşamda çeşitli becerileri yerine getirmeleri için onlara, konuşma becerilerinden nasıl yararlanacakları öğretilmelidir (Güneş, 2016:107). Bu amaca hizmet etmek için konuşmanın unsurlarını bilmek gerekmektedir.

2.2.Konuşmanın Unsurları

Konuşma, birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan bir beceridir. Konuşma organlarının en az birinde oluşan bir arıza konuşmanın sağlıklı yürütülmesini engeller. Konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik unsurları vardır. Fiziksel unsurlar; ses, solunum, soluk alma, soluk verme, fiziksel organların eğitiminden oluşmaktadır. Ses; diyaframdan başlayarak akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi ses organlarının yardımıyla ortaya çıkar. Ses bu organlar aracılığıyla nefes verirken çıkardığımız titreşimlerdir. Ağızdan çıkan seslerin anlam kazanması için bir muhatap tarafından algılanması yani işitilmesi gerekmektedir. Soluk almayı, tutmayı, konuşma esnasında bu soluğu bilinçli kullanmayı başarabilenler konuşma eğitimlerinin sonraki aşamalarında daha az güçlüklerle karşılaşacaklardır (Çevik, 2002:1). Sağlık için en doğal ve doğru olan soluk alma burundan olanıdır. Soluk verme ise solunumun ikinci aşamasını oluşturur. Fiziksel olarak konuşmanın gerçekleşmesini sağlayan ana faktördür. Çünkü nefes verilirken konuşulur. Başarılı bir konuşma için konuşmayı sağlayan fiziksel unsurları eğitilmesi şarttır. Diksiyon, bu eğitimi sağlayan bir alandır.

Konuşma seslerin hızlanıp ses tellerinden itibaren sinir sistemi ve bunu dışında birçok farklı organın uyum içinde işbirliği yapmasıdır. Konuşmayı sağlayan fiziki organları şu şekilde sınıflamak gerekirse dört grupta incelemek mümkündür:

1. Solunum: Diyafram, akciğerler, göğüs kafesi, göğüs boşluğu ve soluk borusundan oluşur.
2. Fonasyon: Gırtlak, ses telleri ve gırtlak kapakçığını kapsar.
3. Rezonans: Yutak boşluğu, geniz boşluğu ve ağız boşluğu organlarından oluşur.
4. Artikülasyon: Ünlüleri, ünsüzleri yani sesleri şekillendiren ağız bölgesi organlarıdır (Korkmaz, 2008:32).

Sesin oluşmasını sağlayan organlar şunlardır:

Diyafram: Karın boşluğu ve göğüs kafesini birbirinden ayıran, ortasına doğru incelen, kenarlara doğru kas ve sinirlerle kalınlaşan bir yapıya sahiptir. Diyaframın vücuttaki asıl görevi nefes alıp vermektir. Diyaframın esnek yapısı ve zar şeklinde ortaya doğru incelişmesiyle nefes alıp verme daha kontrollü bir hal alır. Diyaframın

kusurlu olması veya iyi eğitilememesi sebebiyle birtakım konuşma bozuklukları ortaya çıkmaktadır. Örneğin kekemelik, küçükken geçirilen bazı rahatsızlıklardan dolayı diyaframın bağlı olduğu kasları yönlendiren sinirlerin etkilenmesi sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Diyafram eğitimi tiyatro, opera, ses ve müzik eğitimi veren kurumlarla diksiyon konusunda uzmanlaşmış kişiler için önemli bir süreçtir (Yalçın, 2002:102).

Akciğerler: Göğüs kafesinin yapısında hem sağlıklı soluk alıp vermeyi sağlayan hem de konuşma temposunun akışını düzenleyen bir çalışma biçimi vardır. Konuşma esnasında akciğerler iki yönlü görev üstlenmektedir. Nefes alırken öncelikle soluk borusu, akciğerler vasıtasıyla diyaframa kadar uzanıp gider. Akciğer üzerindeki çift katlı akciğer zarı, dış katı ile diyafram ve göğüs çeperine bağlı olduğundan akciğerler de bu harekete uyarak genişler ve hacmi artar bu sırada içindeki hava basıncı dışarıdan daha zayıf olduğundan dışarıdaki hava solunum yollarından içeri girerek bronşları doldurur. Böylelikle nefes alma gerçekleşir (Önen, 2004:29).

Gırtlak ve Ses Telleri: Gırtlak solunum esnasında soluğun geçtiği bölgedir. İçindeki ses telleri yardımıyla seslenmeyi gerçekleştirir. Sesin oluşmasında birinci derecede rol oynayan ise ses telleridir. Ses telleri soluk alışverişimizde düzenli olarak açılır ve kapanır. Konuşma isteğimizin beyninden vücudumuza gönderildiği andan itibaren de her ses, ton ve vutgu için özel bir biçim olarak istediğimizi sesin oluşmasına katkıda bulunur. Ses tellerinin yapı özellikleri ses tonun kalınlığını ve inceliğini düzenler. Ayrıca ses tellerindeki bazı yapı özellikleri ciddi konuşma bozukluklarına da sebep olmaktadır (Yalçın, 2002:102-103).

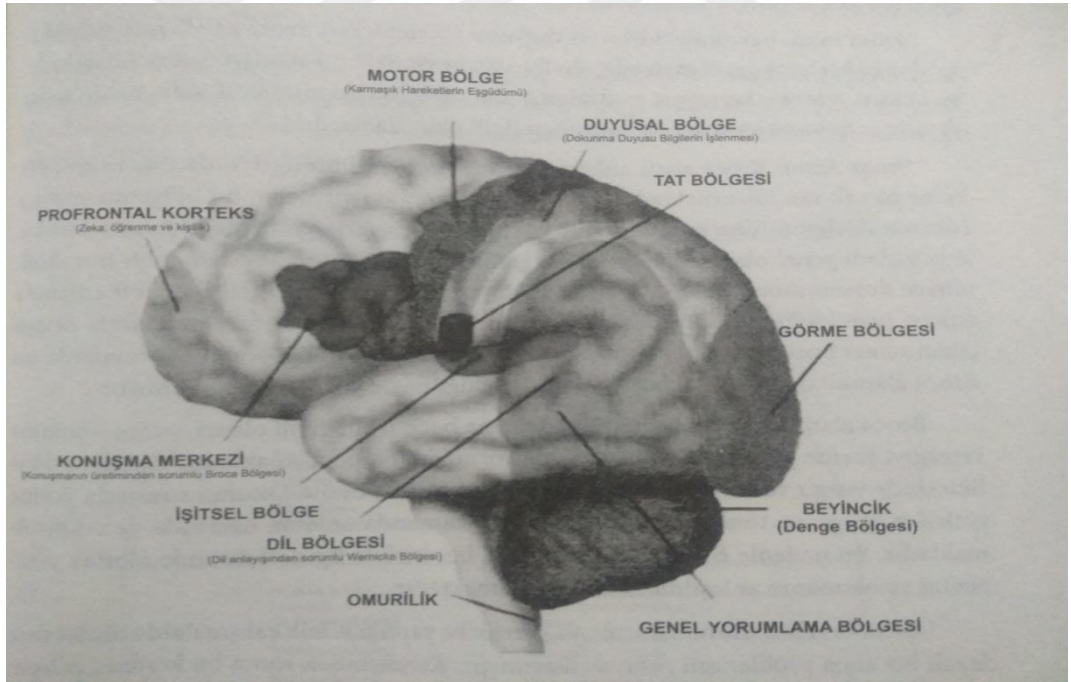
Ağız Bölgesi Organları: gırtlaktan sonra burun ve ağız boşluğu olmak üzere iki boşluk vardır. Solunum bu boşluklar vasıtasıyla devam etmektedir. Ağız boşluğunda konuşmayı oluşturan önemli organlar bulunmaktadır. Küçük dil, alt ve üst damak, çene, dil, diş ve dudaklar seslemi sağlayan organlardır. Dil, konuşmada boğumlanmayı sağlayan asıl etkendir. Dilin temas etmesi gereken noktadan uzaklaşmasıyla konuşma ve telaffuz kusurları ortaya çıkmaktadır. Çene açılarak ve kapanarak seslerin oluşumunda etkin bir rol oynar. Dişler de telaffuzun oluşumunda sese renk vermesi bakımından önemlidir (Güzel & Karatay, 2014:200-201).

Konuşma, bireyin bilgi, duygu ve düşüncelerini sözle aktarma süreci olduğu için bu süreçte konuşmacının fiziksel yapısının yanı sıra zihinsel yapısı, ne düşündüğü ve olaylara bakış açısı da ortaya çıkmaktadır. Konuşma sadece etkileşimsel bir süreç

değil duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme, öğrenme, anlama gibi çok yönlü süreçleri içeren bir özelliğe sahiptir. Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan sözcükleri etkilemektedir. Konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmakta, bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır. İnsanların birlikte yaşamaya başlaması ile birlikte, konuşma tercih edilen bir iletişim aracı olmuştur. Konuşma, aile, arkadaş çevresi, toplum, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle, bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimi açısından öğretici olmaktadır (Şahin vd, 2015: 151-155). Konuşmanın psikolojik ve toplumsal unsurlarının yanı sıra zihinsel unsurları da konuşmayı önemli derecede etkilemektedir.

Konuşmanın zihinsel unsurları; konuşma beyin ilişkisi, hafıza (bellek), hafızanın işleyişi ve bellek eğitiminden oluşmaktadır.

Şekil 1: Konuşma Beyin İlişkisi



Konuşma beyin ilişkisinde, beyin nöronlarla direktif vermeyince konuşma organlarının görevini yerine getirmesi mümkün değildir. Konuşma açısından beynin asıl işlevi, dilin düşünceye dönüşmesi, planlanmasıdır. Hafıza; öğrenilmiş her şeyin, edinilen bilgi, birikimin istendiği anda kullanılmak üzere depolandığı zihinsel bir kurumdur (Deniz, 1994:67). Hafızaya işlenecek bilgiler; gözlem yoluyla, okumayla ve dinlemeyle elde edilir. Dışarıdaki uyarıcının alınması ve hafızadaki işleyişi bilgiyi

işleme kuramı ile açıklanabilir. Konuşmamızı geliştirmenin yollarından biri de konuşma ile bellek arasında kuracağımız ilişkidir. Bilginin gereklilik sıralaması yapıldıktan sonra bunların sınıflandırılması ve birbiriyle ilgilendirilmesi eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Çeşitli organların ortaklaşa işleyişiyle gerçekleşen konuşma işlemi zihinsel, fiziksel ve psikolojik unsurlardan etkilenmektedir. Bu unsurlara bağlı olarak meydana gelen konuşma bozukluklarının tespiti ve iyileştirilmesi adına konuşma eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca iletişim sürecini sağlıklı yürütebilmek için konuşmayı etkileyen unsurları bilmek konuşma eğitimi açısından bir ihtiyaç haline gelmektedir. Konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesinde büyük rol üstlenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli ve düşüncelerini açıkça ifade etmeleri için gerekli psikolojik, fiziksel ve zihinsel ortam sağlanmalıdır.

2.3.Konuşma Eğitimi

Konuşma zihinde başlayan düşüncenin sözlü ifadesiyle tamamlanan bir süreçtir. İnsanı konu edinen tüm bilim ve felsefeler, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin konuşma olduğu gerçeğinde birleşmişlerdir. Konuşma yeteneği insanı diğer canlılardan ayırarak onu evrenin merkezine koymuştur. Bugün insana atfedilen güzel niteliklerin birçoğunda düşüncelerini konuşma aracılığı ile çevresine aktarıyor olabilmesi vardır. Birey bir bakıma konuştuğunda insanlaşır. Çocuk dünyaya gelir gelmez, insan dünyasının tam bir üyesi olduğunu söylemek yanlıştır. Ancak konuşmaya başladıktan sonra, konuşmalarıyla; nesnelere üzerinden başkalarıyla bildirişime geçeceği için artık payına belli bir hak ve sorumluluk düşeceğinden çocuk insan dünyasının eşiğinden içeri atlar (Uygur, 1989).

Konuşma sadece kişiler arasında duygu ve düşüncelerin aktarıldığı etkileşimsel bir süreç değildir. Konuşma aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alandır. Çocuklar konuşarak çeşitli bilgileri öğrenmektedirler. Konuşma çok yönlü ve karmaşık işlemleri içeren bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle psikoloji, sosyoloji, dilbilim, mantık, edebiyat, felsefe, hukuk, halkla ilişkiler, politika, antropoloji, estetik gibi bilim dallarının inceleme alanına girmektedir. Konuşmayı her bilim dalı kendi bakış açısıyla ele almaktadır. Çeşitli bilim dalları tarafından kabul edilen ortak özellikler şöyle sıralanmaktadır:

Fiziksel özellikler: Konuşma; beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Psikolojik özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır.

Toplumsal özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır (Güneş, 2016: 106-107).

Konuşma eğitimi yapılandırıcı yaklaşımda öğrenciler arasında işbirlikli öğrenme açısından önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrenci arkadaşlarını dinlerken, görüşlerini ifade ederken kendine güvenmeyi ve kendini geliştirmeyi gerçekleştirmektedir. Konuşma, öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır.

Konuşma eğitiminde etkili konuşma, konuşmacı tarafından kodlanan her türlü mesajın ilkelerine uygun olarak ve dinleyicinin üst düzeyde etkilenmesini sağlayacak şekilde karşı tarafa iletilmesiyle meydana gelir. Etkili konuşmada konuşmacının ne söylediği kadar on nasıl söylediği de önemlidir. Konuşmanın etkin olması büyük oranda konuşmacının kendi isteği ve gayretiyle mümkün olmaktadır.

Herhangi bir konuşmanın etkili olabilmesi için ilk olarak o konuşmanın, amacına ulaşmış olması gerekmektedir. Konuşmanın amacına ulaşıp ulaşılmadığı, dinleyicilerden gelen tepkilerden, alınan dönütlerden anlaşılmaktadır. Konuşmacının konuyu anlatırken kendine güven duyması, kendisiyle barışık bir görünüm sergilemesi oldukça önemlidir. Bu sayede dinleyici de onu dikkatle dinler. Konuşmanın etkili olabilmesi için konuşmacının kendine güven duyması kadar dinleyicilerin de ona güven duyması gerekmektedir. Başarılı bir konuşmacı konuşma sırasında dinleyicinin dikkatini anlatılanlar üzerinde yoğunlaşmalarına yardımcı olmalıdır. Yetişkin bir dinleyici uygun şartlarda 30-35 dakika boyunca konu üzerine yoğunlaşabilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan,2017:210). Dinleyiciyi de etkin

kılmak adına süreç içerisinde konunun asıl amaçtan sapmaması önemlidir. Konuşmacı konudan uzaklaşmamalı, konu birliğini sağlamalıdır. Sözsüz iletişimde beden dilinin büyük rolü vardır. Konuşmacının giyim kuşamı istenilen etkiyi bırakmalıdır. Uygun ses tonu, vurgu ve tonlamalar, konunun anlaşılması için verilen örnekler ve açıklamalar konuşmada oldukça önemlidir. Buna göre sözlü anlatımlarda sesin tonu, el ve vücut hareketleri, pozlar, söz arasında duruşlar ve dinleyicilere bakışlar hep bir üslup unsuru olarak konuşmanın başarılı ve etkili olmasını sağlamaktadır.

2.4.Konuşmanın Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki Yeri

Konuşma eğitiminin sistemli bir şekilde yapıldığı ders Türkçedir. Bu derste konuşma eğitiminin sınırları Türkçe öğretim programında çizilmiştir. Konuşma becerisine yönelik verilen eğitimin içeriği hakkında bilgi sahibi olmak için Cumhuriyet'ten bugüne Türkçe eğitimi programının içeriğine bakmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece geçmişten bugüne Türkçe öğretim programları konuşma becerisi bakımından incelendiğinde şöyle bir görünüm ortaya çıkarılmaktadır:

Tablo 2.1.: Cumhuriyet'in İlanı İle Uygulamaya Konulan Türkçe Öğretim Programlarında Konuşma Becerisi

1340(1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı	1929 Ortaokul Türkçe Programı/ 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı	1938 Ortaokul Türkçe Programı	1949 Ortaokul Türkçe Programı
-Genel amaçlar kısmı mevcut değildir. -Konuşma becerisine ilişkin bir ibare doğrudan yer almamaktadır.	-Türkçe derslerinin başlıca gayeleri başlıca altında "Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak." ifadesiyle konuşma becerisine yer verilmiştir.	-Türkçe derslerinin başlıca gayeleri altında "Talebeyi meramını hem sözel hem de yazı ile ifade etmeğe çalışmak." ifadesiyle konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir.	- Türkçe derslerinin amaçları başlığı altında "Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları, iyi doğru olarak anlamaya çalışmak." ve "Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak." ifadeleri ile konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı
<p>-Türkçe dersi amaçları başlığı altında “Onlara görüp izlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir.</p> <p>-Öğrencilerin sözlü olarak kazanacakları davranışlar sınıf sınıf (6-8) belirtilmiştir.</p>	<p>-Genel amaçlar başlığı altında “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ve “Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.” verilen ifadeler konuşma becerisiyle doğrudan ilişkilidir.</p> <p>-Programda yer alan dört temel beceriden biri konuşma becerisidir.</p> <p>-Temel beceriler başlığı altında konuşma becerisine ilişkin “Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanma” ve “iletişim kurma” ifadeleri yer almaktadır.</p> <p>-Amaçlar ve kazanımlar verilmiştir. (6-8.sınıf)</p> <p>-Yöntem, teknikler verilmiştir.</p>	<p>-Genel amaçlar başlığı altında verilen “Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.”, “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ifadeleri doğrudan konuşma becerisiyle ilişkilidir.</p> <p>-Programda yer alan üç öğrenme alanından biri olan konuşma becerisi, sözlü iletişim kavramı altında yer almıştır.</p> <p>-Kazanımlar verilmiştir. (1-8.sınıf)</p> <p>-Yöntem, teknikler verilmiştir.</p>	<p>-Genel amaçlar başlığı altında öğrencilerin “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi.”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.”, “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ifadeleri doğrudan konuşma becerisiyle ilişkilidir.</p> <p>-Programda yer alan dört temel dil becerisinden biri konuşma becerisidir.</p> <p>-Kazanımlar verilmiştir. (1-8.sınıf)</p> <p>Yöntem, teknikler verilmiştir.</p>

(Temizyürek ve Balcı, 2015:150-282)

Tablo 1’e bakıldığında Cumhuriyet’in ilanından bugüne dokuz farklı program kullanıldığı tespit edilmiştir. Kronolojik sıra ile Türkçe öğretim programları incelendiğinde konuşma becerisine ilişkin sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

İlköğretim okullarının ikinci kademesi olarak kabul edilen ortaokullar, Cumhuriyet’in ilk yıllarında liselerle birlikte değerlendirilmiş ve lise birinci devre olarak kabul edilmiştir. 1340(1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı incelendiğinde, programda genel amaçlar kısmı yer almadığı tespit edilmiştir. Konuşma becerisi kavramına doğrudan vurgu yapan bir ibareye rastlanmamıştır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı incelendiğinde Ortamekteplerde “Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri” başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine ilk kez doğrudan yer verildiği düşünülmektedir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı incelendiğinde Türkçe derslerinin başlıca gayeleri başlıca altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine yer verilmiştir. Ayrıca

“Umumi Mülâhazalar” başlığı altında “Bir muallim talebesinin ifade ettiği bir fikrin doğruluğunu temin için ne kadar uğraşırsa ifadesinin temiz ve güzel olmasını temin için de o kadar çalışmalıdır.” ifadesiyle konuşma becerisine dolaylı olarak yer verildiği düşünülmektedir. Programda bu ifadeden başka konuşma becerisine ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır.

1938 Ortaokul Türkçe Programı’na bakıldığında Türkçe derslerinin başlıca gayeleri altında “Talebeyi meramını hem sözel hem de yazı ile ifade etmeğe çalışmak.” ifadesiyle konuşma becerisine yer verilmiştir. Programdaki “Genel Mülâhazalar” içerisinde yer alan “Türkçe dersi talebenin hem sözel olarak hem de yazı ile ifade kudretini birden ilerletmelidir. Talebe dilin yalnız yazı cephelerinde iyi itiyatlar kazanmış olmakla onları sözel cephede de mutlaka kazanmış sayılmazlar. Sözel cepheye de ayrıca itina etmek zarureti vardır.” ifadesi ile konuşma becerisine doğrudan vurgu yapılmıştır. Bunun dışında programda konuşmaya ilişkin veri saptanmamıştır.

1949 Ortaokul Türkçe Programı’nda amaçlar başlığı altında “Öğrencileri söz ve yazı ile ifade olunan düşünceleri, duyguları, iyi doğru olarak anlamaya çalışmak.” ve “Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazı ile doğru olarak anlatma kudretini kazandırmak.” ifadeleri ile konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir. Açıklamalar bölümünde ise “Söz ve yazıyla ifade konusundaki türlü çalışmalar da güzel konuşma ve yazma alışkanlığı yeteneklerini geliştirecektir.” ifadesi kullanılarak konuşma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilerek verildiği görülmüştür. Konuşma becerisi özellikle yazma becerisi ile birlikte ele alınmıştır. Programda sözle ifade için başlı başına bir ders ayrılmış değildir. Bütün dersler ve ders dışı çalışmalarla birlikte öğretmenin hazırlayacağı türlü fırsatlarla birlikte konuşma uygulamaları sağlanacaktır. Programda “sözle ifade” alt başlığı açılıp öğrencide aranan sözlü ifade yetenekleri sıralanmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı incelendiğinde “Genel Amaçlar” başlığı altında “Onlara görüp izlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine doğrudan yer verilmiştir. Programdaki açıklamalar bölümünde konuşma becerisi sözlü anlatım

ifadesiyle sıkça kullanılmıştır. “Ancak sözlü anlatımın, günümüzün koşulları içinde kazandığı büyük önem göz önünde tutularak Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliği yanında, sözlü etkinliklerine de bu önemine uygun bir yer vermek zorunluluğu vardır.” ifadesi kullanılarak programda konuşma becerisinin yazma becerisi ile yan yana verildiği dikkat çekmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sözlü olarak kazanacakları davranışlar sınıf sınıf (6-8) belirtilmiştir.

Tablo 2.2.: 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’na Göre Öğrencilerin Sözlü Olarak Kazanacakları Davranışlar

6.sınıfta	7.sınıfta	8.sınıfta
<ol style="list-style-type: none"> 1.Doğru ve düzgün konuşabilmek. 2.Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek; varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek. 3.Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilmek. 4.Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni anlatabilmek. 5.Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek. 6.Gördüğü, yaşadığı olaylar üzerindeki duygu ve düşüncelerini anlatabilmek. 7. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek. 8.Okuduğu bir kitabı, izlediği bir filmi arkadaşlarına tanıtabilmek, özetleyebilmek, kitap ya da film üzerinde düşüncelerini belirtebilmek. 9.Düzeyine uygun kelime grupları, atasözü, özdeyiş ve deyimleri açıklayabilmek. 10.Türkçeden başka derslerle ilgili gözlem, deney, sonuç ve izlenimlerini anlatabilmek. 11.Çevrenin doğal, toplumsal ve ekonomik olaylarını anlatabilmek. 12.Şiir seçme alışkanlığı edinmek, şiiri canlandırmak için söz korosuna katılmak. 13.Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek oynayabilmek; yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu becerisini geliştirebilmek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Doğru ve düzgün konuşabilmek. 2.Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek; varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek. 3.Herhangi bir konu üzerinde tekrara düşmeden ortalama 5 dakikalık bir konuşma yapabilmek. 4.Konuşmalarını uygun bir plana göre yapabilmek. 5. Yakın çevreyi, görülen, bilinen bir köy, kasaba, kent vb.ni anlatabilmek. 6. Bayram, tören, şölen, şenlik gibi hareketli bir olayı, yeri ve orada olanları anlatabilmek. 7.Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek, fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek. 8.Gördüğü yaşadığı olaylar üzerinde duygu ve düşüncelerini anlatmak. 9. Bir gezide görülenleri ve edinilen izlenimleri anlatabilmek. 10. Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilmek. 11.Sınıf topluluğu karşısında açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek. 12.Kelime, kelime grupları, atasözü, özdeyiş deyim ve benzetmeleri açıklayabilmek. 13.Değişik konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek, bir topluluğa karşı konuşabilmek. 14.Şiir seçme alışkanlığını edinebilmek, şiir canlandırmak için söz korosuna katılabilmek. 15. Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek okuyabilmek. 16.Yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Doğru ve düzgün konuşabilmek. 2.Türkçe derslerindeki her türlü etkinliklere katılabilmek; varılan sonuçları anlatabilmek, açıklayabilmek. 3.Herhangi bir konu üzerinde tekrara düşmeden ortalama 5 dakikalık bir konuşma yapabilmek. 4.Konuşmalarını uygun bir plana göre yapabilmek. 5.Bilinen bir kimseyi, örnek bir kişiyi tanıtabilmek, fiziksel ve karakter portrelerini çizebilmek. 6.Gördüğü yaşadığı olaylar üzerinde duygu ve düşüncelerini anlatmak. 7.Okunan bir kitap, dinlenen bir müzik parçası, gezilen bir sergi, izlenen bir film, bir oyun, bir maç vb. üzerine açıklamalarda eleştirilerde bulunabilmek ve yargıya varabilmek. 8. Gereğine uygun olarak bir tartışmaya katılabilmek. 9.Bir topluluk karşısında açış, teşekkür, özür dileme, kapanış konuşması yapabilmek. 10.Bir işin yapılabilmesi için öneride bulunabilmek. 11.Bir topluluğu yönetebilmek. 12.Atasözü, özdeyiş, deyim, kelime, kelime grupları ve benzetmeleri açıklayabilmek. 13.Türlü konularda topladığı bilgileri, bir kitap okurken aldığı notları sıralayıp düzenleyebilmek, bir topluluğa karşı konuşabilmek. 14.İleriki öğrenimi ya da hayatiyle ilgili tasarı ve düşüncelerini anlatabilmek. 15.Yurt ve dünya sorunlarıyla ilgili düşüncelerini anlatabilmek. 16.Şiir seçme alışkanlığını edinebilmek, şiir canlandırmak için söz korosuna katılabilmek. 17. Oyunlaştırarak canlandırma çalışmalarında konuşma biçimine sokulmuş bir yazıyı, abartmadan, rol yapmaya sapmadan, sesleri doğru çıkarıp vurgularına özen göstererek okuyabilmek. 18. Yeteneği varsa güzel konuşma gibi sanat etkinliklerinde bu yeteneğini geliştirebilmek.

(Temizyürek ve Balcı,2015:313-319).

Tablo 2'ye bakıldığında programda ortaokul öğrencilerine yönelik sözlü olarak kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınmıştır. 6.sınıfta öğrencilere kazandırılmak istenen konuşma becerisine ilişkin 13 davranış, 7.sınıfta 16 davranış ve 8.sınıfta toplam 18 davranış yer almaktadır. Öğrencinin sınıf düzeyine göre kazanımların sayısının artırıldığı görülmüştür. Bazı kazanımlar 6,7 ve 8.sınıfta ortaktır.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki 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 geliştirici çalışmalara yer verilmiştir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 6, 7 ve 8. sınıflar için incelendiğinde genel amaçlar başlığı altında “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ve “Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.” verilen ifadeler konuşma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Programda temel beceriler başlığı altında konuşma becerisine ilişkin “Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanma” ve “iletişim kurma” ifadeleri yer almaktadır. Temel beceriler; öğrencilerin yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Programda “Temel Dil Becerileri” başlığı altında verilen dört temel beceriden biri olan konuşma öğrenme alanı hakkında şöyle bilgi verilmektedir: “Bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en önemli araç.” olarak tanımlanmıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “ konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına ilişkin kazanımlar

verilmiştir. Programda konuşma becerisini geliştirmek amacıyla “ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma(empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği” gibi kullanılabilen bazı yöntemlere yer verilmiştir.

2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde genel amaçlar başlığı altında verilen “Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek.”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.”, “Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.” ifadeleri doğrudan konuşma becerisiyle ilişkilidir. Programda yer alan üç öğrenme alanından biri olan konuşma becerisi, sözlü iletişim kavramı altında yer almıştır. Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirmesi ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikayeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabileninden bahsedilmiştir. Ayrıca programda Türkçe dersi kazanımları “5, 6, 7 ve 8. sınıf Sözlü İletişim Kazanımları” olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.3.: 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Sözlü İletişim Kazanımları

5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
<p>T5.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T5.1.1.1. Göz teması kurarak, iştirilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T5.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.</p> <p>T5.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T5.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T5.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder. Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişiyi veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli olduğunu gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</p> <p>T5.1.2. Hazırlık konuşma/sunu yapar. Topuluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.</p> <p>T5.1.3. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T5.1.4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T5.1.5. Dinledikleri/izlediklerindeki ana fikri/ana düşünceyi belirler.</p> <p>T5.1.6. Dinledikleri/izlediklerini ön bilgilerle karşılaştırır.</p> <p>T5.1.7. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirlen ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>T5.1.8. Dinledikleri/izlediklerini özeller.</p> <p>Dinledikleri ve izlediklerindeki önemli ve önemsiz noktaları belirleme ve önemli noktaları birleştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.</p> <p>T5.1.9. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini muntazam sıra içerisinde açıklar.</p> <p>T5.1.10. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>T5.1.11. Farklı türdeki metinleri drammatize eder.</p> <p>T5.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T6.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T6.1.1.1. Göz teması kurarak, iştirilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T6.1.1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır.</p> <p>T6.1.1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T6.1.1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T6.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder. Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişiyi veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli olduğunu gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</p> <p>T6.1.2. Hazırlık konuşma/sunu yapar. Topuluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</p> <p>T6.1.3. Konuşmasını/sunumunu, bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T6.1.4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T6.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T6.1.6. Dinledikleri/izlediklerindeki ana fikri ve ana düşünceyi belirler.</p> <p>T6.1.7. Konuşmasının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerçekler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T6.1.8. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirlen ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>T6.1.9. Dinledikleri/izlediklerindeki bilgi ve düşünceleri tutarlılığını sorgular.</p> <p>T6.1.10. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.</p> <p>T6.1.11. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.</p> <p>T6.1.12. Farklı türdeki metinleri drammatize eder.</p> <p>T6.1.13. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T7.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T7.1.1.1. Göz teması kurarak, iştirilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T7.1.1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T7.1.1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T7.1.1.4. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder. Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişiyi veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli olduğunu gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.</p> <p>T7.1.2. Konuşmada/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T7.1.3. Hazırlık konuşma/sunu yapar. Topuluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</p> <p>T7.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T7.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T7.1.6. Dinledikleri/izlediklerindeki ana fikri ve ana düşünceyi belirler.</p> <p>T7.1.7. Konuşmasının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerçekler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T7.1.8. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar. Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirlen ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.</p> <p>T7.1.9. Dinledikleri/izlediklerindeki bilgi ve düşünceleri tutarlılığını sorgular.</p> <p>T7.1.10. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerçeklerini ve kanıtları belirler. Öne sürdüğü düşüncelerle ilgili verileri, destekleyici bilgileri, gerekçeleri, kanıtları ve örneklere kullanarak görüşlerini tutarlı bir şekilde ifade etmesi sağlanır. T7.1.11. Farklı türdeki metinleri drammatize eder.</p> <p>T7.1.12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T8.1.1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur/tartışır.</p> <p>T8.1.1.1. Göz teması kurarak, iştirilebilir bir ses tonuyla konuşur.</p> <p>T8.1.1.2. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek, akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur.</p> <p>T8.1.1.3. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>T8.1.1.4. Konuşmada/tartışmada ikna edici ve yönlendirici ifadeleri belirler.</p> <p>T8.1.1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen görüşleri ve bilgileri dikkate alarak kendi görüşlerini gerçekleştirebilir.</p> <p>T8.1.2. Konuşmadaki/tartışmadaki farklı bakış açılarını fark eder.</p> <p>T8.1.3. Hazırlık konuşma/sunu yapar. Topuluk önünde konuşulacak/tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, konu ile ilgili kanıtlara atıflar yapması, prova yapması ve sunması sağlanır.</p> <p>T8.1.4. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.</p> <p>T8.1.5. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.</p> <p>T8.1.6. Dinledikleri/izlediklerindeki ana fikri ve ana düşünceyi belirler.</p> <p>T8.1.7. Konuşmasının tezlerinin ve görüşlerinin hangilerinin gerçekler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.</p> <p>T8.1.8. Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerçeklerini ve kanıtlarını belirler, sorgular ve değerlendirir.</p> <p>T8.1.9. Dinlediği/izlediği bir metnin, medya içeriğinin veya sözün sunumun ölümlü anlamını belirler.</p> <p>T8.1.10. Farklı türdeki metinleri drammatize eder.</p> <p>T8.1.11. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>

Tablo 3 incelendiğinde sözlü iletişimde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların açıklamalarıyla birlikte verildiği görülmüştür. Ortaokul sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlar, ilk dört sınıf kazanımları ile amaçlanan becerilerin geliştirilerek devam ettirilmesi yanında bazı yeni becerilerin de kazandırılmasını amaçlamaktadır. Sözlü iletişim öğrenme alanında 5-8. sınıflarda kademeli şekilde artan bir nitelikte öğrencilerden daha formel konuşma ve sunum yapmaları beklenmektedir. Ortaokul düzeyinde konuşma veya sunum; bir hazırlık yapmayı, çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeyi, konuşmada veya sunumda kaynaklara atıfta bulunmayı, görüşlerini gerekçeler ve kanıtlarla desteklemeyi, sunacağı bilgileri sistematik bir sıra ve bütünlük içinde düzenlemeyi gerektirmektedir. Konuşma kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için ilgili becerilerin bu çerçevede değerlendirilmesi gerekir. Dinleme ile ilgili kazanımlarda dinlediğini bütünlük içinde anlama ve anlamlandırma, yeniden ifade etme, dinlediği bir metinde, izlediği bir sunum veya medya içeriğinde kurgu ile gerçeği ayırt etme, örtük mesajları anlama, sunulan görüşleri desteklemek için kullanılan gerekçe ve kanıtların yeterliliğini değerlendirme becerilerinin ne düzeyde kazanıldığını belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır.

2018 Türkçe Öğretim Programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlar sınıf düzeyine göre gruplandırılarak verilmiştir. Bu programda konuşma becerisine “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması” şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2018:8). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, dört temel beceriden biri olan konuşma becerisi ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları sağlanacak şekilde bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Programda genel amaçlar başlığı altında öğrencilerin “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi”, “Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak”, “duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak” amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrudan konuşma becerisi ile ilişkilidir. Programda 5, 6, 7 ve 8. sınıf için

kazanımlar belirtilmiştir. Bu kazanımlara bağlı olarak kullanılabilir konuşma stratejileri “serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma, ikna etme” gibi yöntem ve teknikler doğrultusunda anlatılmıştır. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için konuşma kazanımları her sınıf düzeyinde yedi adet olmak üzere toplamda yirmi sekiz tanedir. Programdaki konuşma becerisine yönelik kazanım sayısının diğer beceri alanlarına nispeten daha az olduğu dikkat çekmektedir. Ortaokul seviyesi için belirlenmiş konuşma kazanımları sırasıyla aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.4.: 2018 Türkçe Öğretim Programı Konuşma Becerisi Kazanımları

5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
<p>T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.</p> <p>T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</p> <p>T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</p> <p>T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.</p> <p>T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.</p> <p>T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.</p> <p>T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.</p> <p>T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</p> <p>T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.</p> <p>T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p>	<p>T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.</p> <p>a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.</p> <p>b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.</p> <p>T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.</p> <p>T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.</p> <p>T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</p> <p>T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.</p>

Tablo 4'e bakıldığında 2018 Türkçe öğretim programında ortaokulların tüm kademelerinde kazandırılmak istenen konuşma becerisi sayısı eşittir. 5, 6, 7 ve 8.sınıflarda yedişer adet kazanım bulunmaktadır. Verilen kazanımlar incelendiğinde sınıfsal düzeyde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Sınıf kademesi ilerledikçe bazı kazanımların kapsamının arttırıldığı görülmüştür. Programda yer alan konuşma kazanımlarında “hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, beden dilini etkili kullanma, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma, yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma” konuları her kademedede yinelenmiştir. Sadece “konuşma stratejilerini kullanma” konusunda kademesel farklılıklar görülmüştür. 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eklenerek ya da değişerek farklı yöntem ve teknikler programa koyulmuştur.

Sıralanan kazanımların yanı sıra programda öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Belirlenen sekiz yetkinlikten ilkinin; “Ana dilinde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.” doğrudan konuşma becerisi ile ilişkilendirmek mümkündür.

1340(1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı'ndan itibaren günümüzde uygulanan programlar incelendiğinde 1929 Ortamektep Türkçe Programı'nda Ortamekteplerde “Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri” başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeğe alıştırmak.” ifadesiyle konuşma becerisine ilk kez doğrudan yer verildiği düşünülmektedir. Diğer becerilerle birlikte konuşma becerisinin ayrıntılı biçimde alınmaya başlandığı 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “ konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına ilişkin kazanımlar verilmiştir. Programda konuşma becerisini geliştirmek amacıyla “ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma(empati kurma), güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek

konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği” gibi kullanılabilen bazı yöntemlere yer verilmiştir. 2015 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan üç öğrenme alanından biri olan konuşma becerisi, sözlü iletişim kavramı altında yer almıştır. Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirmesi ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikayeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabileninden bahsedilmiştir. Ayrıca programda Türkçe dersi kazanımları “5, 6, 7 ve 8. sınıf Sözlü İletişim Kazanımları” olarak belirtilmiştir. Günümüzde uygulanmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf için kazanımlar belirtilmiştir. Bu kazanımlara bağlı olarak kullanılabilen konuşma stratejileri “serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma, ikna etme” gibi yöntem ve teknikler doğrultusunda anlatılmıştır. Ortaokul düzeyindeki öğrenciler için konuşma kazanımları her sınıf düzeyinde yedi adet olmak üzere toplamda yirmi sekiz tanedir. Programdaki konuşma becerisine yönelik kazanım sayısının diğer beceri alanlarına nispeten daha az olduğu dikkat çekmektedir.

Programda belirtilen kazanımların gerçekleştirilme sürecinde birtakım konuşma tür yöntem tekniklerinden faydalanmak sürecin daha sağlıklı ilerlemesi adına oldukça önemlidir.

2.5.Konuşma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Konuşma türleri çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır. Konuşmanın amacına göre eğlenmek için konuşma, öğrenmek için konuşma, bilgilendirmek için konuşma. Dinleyici ilişkisine göre etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan konuşma. Konuşma biçimine göre sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici, bilgi verici konuşma. Hazırlanma durumuna göre hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma vb. biçimlerde gruplandırılabilir (Güneş, 2016:124). Hazırlıklı konuşmalar yeri ve zamanı önceden belirlenerek insan toplulukları karşısında yapılan konuşmalardır. Hazırlıklı konuşmalar genellikle bir konu hakkında bilgi sunmak için yapılmaktadır. Başlıca hazırlıklı konuşma türleri şu şekilde incelenebilir:

Konferans: Alanında uzman kişilerin bilim, sanat, teknoloji gibi alanlarda bilgi vermek amacıyla yapılan planlı konuşmalardır. Konferans türündeki konuşmalar öğretici nitelik taşımaktadır.

Münazara: Önceden belirlenen iki farklı görüşü bulunan bir konuda karşıt görüşlü iki grubun jüri ve dinleyici topluluğu önünde görüşlerini savunmalarına dayanan tartışma türüne denir. Münazarada tartışılan konunun bir tarafı tezi, diğer tarafı da antitezi oluşturmaktadır. Diğer hazırlıklı konuşmalardan farkı yarışma havasına sahip olmasıdır.

Sempozyum: Özellikle bilim, sanat ve düşünce konularının çeşitli yönleri üzerinde alanlarında uzmanlaşmış üç ile altı kişi arasında değişen konuşmacılar tarafından önceden hazırlanarak bir başkanın denetiminde ve dinleyici topluluğu önünde yaptıkları açıklayıcı konuşmalardan oluşan türe sempozyum denilmektedir. Hazırlıklı konuşmalar arasında akademik seviyesi en yüksek olan tür sempozyumdur. Sempozyumda görüşler ve bildirimler belli oturumlar halinde açıklanmaktadır. Bu oturumlara bir uzman başkanlık eder. Oturum üyelerinin sayıları üç ile beş arasında değişebilir.

Panel: Toplumu ilgilendiren bir konu hakkında birkaç kişiden meydana gelen uzmanlar grubunun bir yönetici rehberliğinde kesin bir karara varmak gayesi olmadan konunun çeşitli yönlerden aydınlatılması ve konu hakkındaki çeşitli eğilimlerin ortaya çıkarılması amacıyla küçük bir dinleyici kitlesi önünde sohbet havası içinde yapılan bir grup tartışmasıdır. Panelin amacı tartışılan konu ile ilgili kesin bir sonuca varmak değildir. Konuşmacılar daha çok konunun değişik yönleriyle ilgili düşüncelerini paylaşmak amacıyla bir araya gelmektedirler. Bu sayede konuşmacılar, konu hakkındaki değişik düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar.

Forum: Panelle yakından ilişkili bir tartışma türüdür. Panelde dinleyici olarak katılanlara söz hakkı verilmesi ve bu şekilde onların da tartışmalara katılmalarıyla panel türü, forum adını almaktadır. Forum dinleyicilere tartışılan konu hakkındaki düşüncelerini anlatma fırsatı verir, konu hakkında dinleyiciler tarafından yanlış anlaşılan yerlerin düzeltilmesini sağlar. Yeterince anlaşılmayan noktaların tekrar edilmesine imkan tanır.

Açık Oturum: Toplumun bir bölümünü veya tamamını yakından ilgilendiren herhangi bir güncel olayın, bir ülke sorununun, bilim, sanat, politikayla ilgili önemli bir konunun belli yönleriyle, uzman kişiler tarafından herkesin izleyebileceği bir biçimde dinleyiciler önünde tartışılmasına açık oturum denilmektedir. Panelden farkı daha geniş bir mekanda ve daha kalabalık bir dinleyici topluluğu önünde yapılmasıdır.

Söylev: Türkçe Sözlük'te “Bir topluluğa düşünceler, duygular aşlamak amacıyla söylenen uzunca, coşkulu güzel söz, nutuk, hitabe.” Biçiminde tanımlanmaktadır (TDK,1996:2022). Söylev bir topluluğu heyecanlandırmak amacıyla yapılmaktadır. Milli ve manevi unsurlar, politik, ekonomik, bilimsel, toplumsal durum, olay, düşünce ve sorunlara kadar çeşitli konularda verilebilir.

Röportaj: Herhangi bir yeri, kişiyi toplumsal, kültürel, ekonomik vb. durum, olay ve olguları çeşitli yönleriyle tanıtmak amacıyla ilgililerle yüz yüze görüşerek onların gözlemlerini, bilgilerini, yorumlarını aktaran türe röportaj denilmektedir. Röportajı yapan kişiler, belirli kişilerle görüşerek aldıkları bilgileri kendi görüşleriyle birleştirerek yazıya aktarırlar.

Mülakat: Röportaj türünün daha özel bir biçimidir. Toplum tarafından merak edilen ünlü kişileri tanımak ve topluma tanıtmak, toplumu ilgilendiren önemli bir konuyu aydınlatmak üzere ünlü kişilerle veya uzmanlarla yapılan görüşmelere mülakat denir. Yeri, zamanı ve uzman kişisi iyi belirlenerek yapılan bir mülakat toplumu bilgilendirmek açısından çok yararlı olur.

Hazırlıksız konuşmaların ise yeri ve zamanı önceden belirlenmemiştir. Bu nedenle her zaman ve her yerde konuşma yapılabilir. Bu özelliklerden dolayı hazırlıksız konuşmalar hayatımızın bir parçası olmuştur. Her gün diğer insanlarla iletişim sürecimiz devam ettiği için hazırlıksız konuşma türlerinde deneyimler önemli bir yer tutmaktadır. Hazırlıksız konuşmaların birçok türü bulunmaktadır. Bu türleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

Kendini Tanıtma: Ayrıntıya girilmeden kişinin kendisiyle ilgili kısaca bilgi vermesidir. Kendini tanıtmada verilen bilgiler yere, zamana ve karşıdaki kişiye göre değişebilir.

Tanışma ve Tanıştırma: Birbirini daha önceden tanımayan kişilerin, kendilerini karşılıklı olarak birbirlerine tanıtmalarına tanışma denir. Tanıştırma ise daha önceden birbirini tanımayan kişilerin başka insanlar tarafından birbirlerine tanıtılmalarıdır.

Teşekkür Etme, Özür Dileme: Teşekkür etme yapılan bir iyiliğe, bir yardıma gösterilen iyi muameleye karşı duyulan minnetin sözle ifade edilmesidir. Teşekkür etme ayrıca birinin, kişiyi tebrik etmesi durumunda, baş sağlığı dilekleri karşılığında hal ve hatır sormalarda da geçerlidir. Özür dileme ise insanlar arasında teşekkür etme kadar büyük bir önem taşımaktadır. Yapılan özür dilemenin anlamlı ve inandırıcı olması insanların hatalarına gerçekten inandıklarını ifade etmelerine ve özürlerinde samimi olmalarına bağlıdır.

Telefonla Konuşma: Günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesi yeni iletişim araçlarına da beraberinde getirmiştir. Yüz yüze yapılan günlük konuşmalarda olduğu gibi telefonla yapılan konuşmalarda da uyulması gereken bazı kurallar vardır.

Ziyaret: Daha önceden tanışan insanlar zaman zaman aileleri ile birlikte veya yalnız olarak birbirlerini görmek, hasret gidermek amacıyla görüşme isteği duyarlar. Ziyaretler; ev ziyaretleri, karşılama, uğurlama, hasta, taziye, kutlama ve bayram ziyaretleri ile resmi ziyaretler olmak üzere bazı türlere ayrılmaktadır.

Karşılama ve Uğurlama Konuşmaları: Karşılama anlarında genellikle “Hoş geldiniz, sefa geldiniz, sizi görmek ne güzel.” gibi sözler söylenir. Uğurlama anlarında da “Teşekkür ederiz, ayağınıza sağlık, güle güle, yine bekleriz.” gibi sözler söylenir. Samimi bir havada söylenen bazı sözler insanlar arasında birlik ve beraberlik duygusunu güçlendirmektedir.

Selamlaşma Konuşmaları: Selamlaşma günlük hayatta insanlar arasında iletişimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. İnsanlar arasındaki iletişimin başlangıcındaki ilk adımdır. Bu nedenle birbiriyle selamlaşmayan insanların iletişime girmeleri mümkün olmamaktadır.

Yol Sorma, Yol Tarif Etme Konuşmaları: Kişi yol tarif ederken kısa, anlaşılır cümleler kurmalıdır. Cadde, sokak, mahalle isimleri gibi belirgin tarifler yapılmalıdır. Yol tarif ederken yanıltıcı ve emin olunmayan bilgiyi vermekten kaçınılmalıdır.

Tanıtma Konuşmaları: Bir dinleyici kitlesine herhangi bir konuşmacının tanıtılması sırasında yapılan konuşmalara denir. Tanıtma konuşmaları yapmadan önce konuşmacı ile ilgili bilgi edinmek gerekmektedir.

Anma ve Yıl Dönümleri Konuşmaları: Tanınmış kişilerin doğum doğum ve ölüm yıl dönümlerinde herhangi bir kurumun, kuruluşun, okulun, olayın kuruluş yıl dönümlerinde yapılan konuşmalara denir. Anma konuşmalarında duygusal yönün daha ağır bastığı ve bunun da üsluba yansıdığı görülmektedir.

Açış Konuşmaları: Herhangi bir kurumun, kuruluşun, okulun, iş yerinin açılış günlerinde yapılan konuşmalardır. Konuşma kısa, anlaşılır olmalı, konuşmayı yapan kişi de nezaketini korumalıdır.

Sunuş Konuşmaları: Etkinlik, tören gibi programlarda konuşmacıların, konuların sırası geldikçe bildirilesi amacıyla yapılan konuşmalardır. Sunuş konuşmaları yapmadan önce programa ilişkin ayrıntılar önceden bilinmelidir.

Sohbet Konuşmaları: Edebiyat sohbetleri, siyaset sohbetleri, günlük sohbetler vb. gibi türleri vardır. Bu konuşmalarda önemli olan üzerinde konuşulan konu hakkında karşılıklı görüşlerin ileri sürülmesi, sıcak, samimi bir ortamda hoş vakit geçirilmesidir.

Fıkra Anlatmak: Günlük hayatta sohbetlerde, karşılıklı iletişim durumlarda insanlar birbirlerine fıkra anlatabilirler. Bununla birlikte fıkra anlatmanın ayrı bir sanat olduğu ve herkes tarafından başarıyla yapılabilecek bir iş olmadığı söylenebilir.

Soru Sorma ve Sorulara Cevap Verme: Özellikle resmi konuşma ve iletişimlerde soru sormak için karşı taraftan izin istenmesi yerinde olur. Daha samimi ortamlarda soru sormak için karşı taraftan izin istenmesine gerek yoktur. Sorulara cevap verirken de mümkün olan en açık ve anlaşılır kelime ve cümleler kullanılmalıdır.

Görevlilerle Yapılan Konuşmalar: Toplum hayatında her zaman bir iş yerinde, bir okulda, kurum veya kuruluşlarda çalışmakta olan görevlilerle konuşmak durumunda kalabiliriz. Bu türden konuşmalar herhangi bir konuda bilgi almak, iş istemek, iş gördürmek gibi amaçlarla yapılır. Görevlilerle konuşurken bazı kurallara uymak gerekir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan,2017:171-198).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kendinden önceki programlardan farklı olarak "Yöntem ve Teknikler" başlığı ile birçok yeni yöntem ve tekniğin

tanıtıldığı görülmektedir. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla önerilen; (ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği) yöntem ve teknikler aşağıdaki sekliyle sıralanmıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programı'na bakıldığında ise 2006 programındaki yöntem ve tekniklerin tamamının ortaokul öğrencileri kazanımlarında yer aldığı görülmüştür. Yenilenen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında ise konuşma kazanımları içerisinde yer alan "Konuşma stratejilerini uygular." maddesi ile yer alan tüm ortaokul öğrencileri için konuşma stratejileri 2006 Türkçe dersi Öğretim Programı'nda belirtilen yöntem ve teknikleri ile aynı olduğu tespit edilmiştir. Programda yer alan yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

İkna Etme: Bu yöntemde amaç; bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır. Fikirleri destekleyen kaynaklara, güvenilir delillere, sayısal verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili kullanmak önemlidir. Bu yöntemin sınıf ortamında uygulanmasında seçilen öğrenciler ya da gruplar konu hakkında farklı fikirleri savunarak karşısındakileri savundukları fikirler konusunda ikna etmeye çalışırlar. Bu yöntem uygulanmadan önce kaynaklara ulaşmaları ve delilleri toplamaları için öğrencilere süre verilmelidir.

Eleştirel Konuşma: Amaç; belli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir. Konuşmacı, seçip sınırlandırmış olduğu konu ile ilgili konuşmasını hiçbir eksik kalmayacak şekilde dinleyicilerin bilgisine sunar. Beğeni ve tepkilerini tarafsız ve bilimsel verilere dayanarak ortaya koyar ve alternatif çözüm önerileri teklif eder.

Katılımlı Konuşma: Amaç; dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir. Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorularını iletmeleri sağlanır.

Tartışma: Amaç; öğrencilere bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir. Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elden

ele bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Tartışılacak konu öğrenciler tarafından seçilir ve konuyla ilgili gerekli kaynaklar taranarak elde edilen bilgi ve görüşler düzenlenir. Seçilen konu, düşündürücü ve tartışmaya uygun nitelikte olmalı, belirli bir sürede ele alınmalıdır. Sınıfta herkesin düşündüğünü söyleyebileceği serbest bir ortam oluşturulmalıdır. Oluşturulan jüri tarafsız olmalıdır. Öğretmen sınıfta seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

1. Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,
2. Tartışma sürecinde konu dışına çıkmadan, tartışanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmalı,
3. Belirlenen yönteme uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı,
4. Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı,
5. Uzun konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,
6. Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,
2. Konu dışına çıkmamalı,
3. Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,
4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma: Amaç; karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır. Bir sorunu çözmek, doğruyu aramak veya karşısındakinin sevinçlerine ve sıkıntılarına ortak olmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için konuşma ortamı oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakinin anlama etkinliği yaptırılır.

Güdümlü Konuşma: Amaç; öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir. Öğretmen tarafından belli bir konu seçilerek sınıfın gündemine alınır. Konu hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Sınıfta konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içinde ifade etmeleri sağlanır.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma: Amaç; öğrencilerin öğrendiklerini kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanımlarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini geliştirmektir. Öğretmen tarafından kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturulur. Öğrenciler konuşma konularına bağlı olarak bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

Serbest Konuşma: Amaç; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir. Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

Yaratıcı Konuşma: Amaç; öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir. Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

Hafızada Tutma Tekniği: Amaç; konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallara uygun olarak yapılmasını sağlamaktır. Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb. den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur (MEB, 2006: 63,64). Hafızanın çalışması ile ilgili en önemli prensiplerden biri de bilgilerin düzenli aralıklarla tekrarlanmasıdır. Konuşmalara ait anahtar kelimelerin temsil ettiği resimlerin bir kâğıda çizilmesi de konuşma metinlerinin hatırlanması için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Amaç, oradaki resimlerin konuşmacıya anahtar kelimeleri ve konuşma metnini belirli bir sırayla hatırlatmasıdır (Ünalın, 2006: 95).

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma yöntem ve tekniklerin yanı sıra programdaki on beş adet konuşma etkinliklerinden de şu şekilde örnekler sıralanabilir:

Etkinlik Adı: Bizimkiler

Ders : Türkçe

Sınıf : 6

Yaklaşık Süre : 30 dakika

Temel Beceriler : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yaratıcı düşünme

Temel Dil Becerisi : Konuşma

Amaç : Konuşma kurallarını uygulama

Materyaller : Çalışma kâğıdı

Süreç:

- Öğrenciler gruplara ayrılır.
- Her grup farklı ortamlarda yapılan konuşmalardan (pazara giden bir ailenin satıcılarla yaptığı konuşmalar, aile fertleri arasında geçen konuşmalar ve arkadaşlarıyla gittikleri bir gezi sırasında yaptıkları konuşmalar vb.) birini seçerek yazıya geçirir.
- Yazılanlardan hareketle günlük konuşma örnekleri sınıf ortamında canlandırılır.
- En güzel canlandırmayı yapan grup ödüllendirilir.
- Not: Yaratıcı konuşma yöntemi kullanılır.

Değerlendirme:

1. Grup değerlendirme formu kullanılır.
2. Çalışma kâğıdı kullanılır.

Etkinlik Adı: Bizim Ustanın Mutfağından

Ders : Türkçe

Sınıf : 6

Yaklaşık Süre : Her öğrenci için 5 dakika

Temel Beceriler : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; araştırma

Temel Dil Becerisi : Konuşma

Amaç : Konuşma kurallarını uygulama

Materyaller : Çalışma kâğıdı, fotoğraf

Süreç:

Bu etkinlik iki şekilde yapılabilir:

1. Öğrencilerden geleneksel bir yemeğin tarifini araştırmaları istenir.
2. Yemeğin yapılış sürecini doğru anlatmaları beklenir.
3. Öğrenciler anlatımlarını resim vb. görsel unsurlarla desteklerler.

Etkinliğin ikinci uygulanışı:

1. Geleneksel bir yemeğin tarifi , yapılış sırası değiştirilerek verilir.
2. Öğrencilerden bu tarifi sıraya koyarak anlatmaları istenir.
3. Öğrenciler anlatımlarını resim vb. görsel unsurlarla desteklerler.

Örnek:

Yemek adı: Menemen

Süre: 10 dakika

Malzemeler

3 adet yumurta

1 adet soğan

3 adet domates

2 adet sivri biber

Bir çay kaşığı tuz

Yarım çay bardağı yağ

(<http://www.kultur.gov.tr>)

HAZIRLANIŞI

1. Tavaya yağı döküp kızdırınız.

2. Daha sonra soğanları ve biberleri ince ince, küp şeklinde kesip kavurunuz.
3. Domatesleri kare şeklinde kesip ekleyiniz.
4. Kısık ateşte 5 dakika pişirip yumurtaları da ekleyiniz.
5. 2 dakika daha piştikten sonra servis yapabilirsiniz.

Not: Güdümlü konuşma yöntemi kullanılır

Değerlendirme:

Konuşma becerisi gözlem formu kullanılır.

Etkinlik Adı: Maymun Gözünü Açtı

Ders : Türkçe

Sınıf : 6

Yaklaşık Süre : 15 dakika

Temel Beceriler : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; araştırma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme

Temel Dil Becerisi : Konuşma

Amaç : Sesini ve beden dilini etkili kullanma

Materyaller : Deyim hikâyeleri

Süreç:

Adamın birisinin maymunu varmış. Gündüzleri bu maymunu çarşıya götürür, bir yerlere gitmesi gerektiğinde dükkânına bekçi olarak bırakırmış. Bir gün maymun dükkânı beklerken açığız bir hırsız gelmiş, maymunun karşısına geçip esnemeye ve uyuklamaya başlamış. Taklitçi maymun da esnerken esnerken uyumuş. Hırsız, çekmedeki paraları ve yükte hafif, pahada ağır ne bulduysa alıp kaçmış. Dükkân sahibi döndüğünde durumu anlayınca maymunu bir güzel hırpalamış. Hayvanın canı iyice yandığında bu acıyı unutmamış. Birkaç gün sonra aynı hırsız yine gelmiş. Maymunun karşısına geçip esnerken ve onu uyutmaya çalışırken maymun sağ elinin işaret parmağıyla sağ gözünün alt kapağını aşağı doğru çekerek: “ Pişşşt!” yapmış. Bu hareketi gören hırsız, hayretten donakalmış ve kendi kendine: “Maymun gözünü açtı artık uyutamayacağım. Bana burada ekmek yok.” diyerek çekip gitmiş

(Gündüzalp Sevim, Deyimler ve Öyküleri, Zafer Yayınları, İstanbul, 2004).

Öğrencilerin her birine farklı deyimler verilerek deyim hikâyesini araştırmaları istenir. Yukarıdakine benzer şekilde deyim hikâyeleri bulunarak sınıfta anlatılır. Deyimin ne anlamda kullanıldığı tartışılır.

Not: Gülümlü konuşma yöntemi kullanılır.

Değerlendirme:

Konuşma becerisi gözlem formu kullanılır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 87-89).

Türkçe dersi programları incelendiğinde programda konuşma becerisini geliştirmek amacıyla önerilen çeşitli tür, yöntem, teknik ve etkinlikler verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım modellerinden 5E öğrenme modeli de bu beceriyi geliştirmek için kullanılabilir.

2.6.5E Öğrenme Modeli

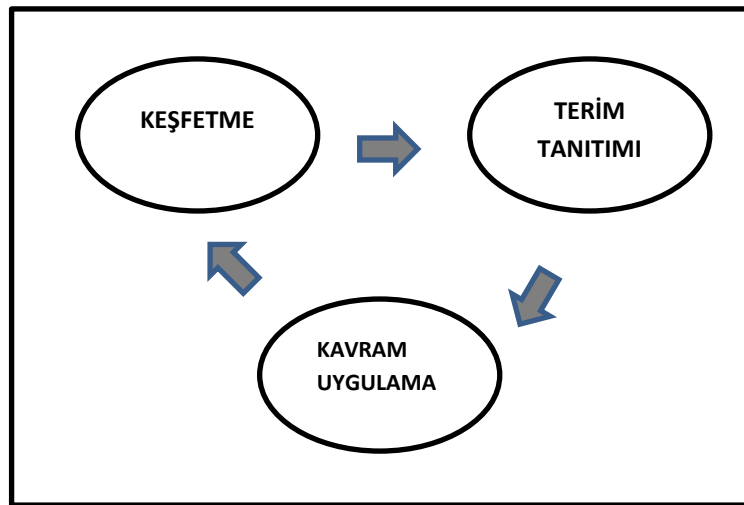
5E öğrenme modeli, belli aşamaları olan yapılandırmacılık temelli bir öğrenme modelidir. Yeni bir kavramı öğrenmeyi veya bilinen bir kavramı derinlemesine öğrenmeyi sağlayan doğrusal bir süreçtir. Deneyimlerle öğrenmeyi sağlar, bunu yaparken öğrencileri istekli hâle getirerek öğrenme sürecine dikkatlerini çeker. Öğrenciler desteklendikçe üst düzey düşünme sürecine katılırlar. Bu anlamda 5E öğrenme modeli, öğretmen için yardımcı, öğrenme ortamını düzenleyen, işlevi zamana bölen bir model olarak nitelenebilir (Ziyafet, 2008). 5E modeli, Biological Science Curriculum Study (BSCS) grubu araştırmacılarından Rodger W. Bybee tarafından geliştirilmiştir. Ulusal Fen Eğitim Standartlarında belirlenen araştırma sonuçları üzerine inşa edilen 5E öğrenme modeli, yapılandırmacılık ve deneysel etkinliklere dayalı olarak bir fen dersi öğretim modeli olarak ortaya çıkmış (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003, 29), daha sonra diğer disiplinlerde de uygulanmaya başlamıştır.

5E modeli Giriş-Katılım (Enter), Keşfetme (Explorer), Açıklama (Explain), Genişletme-Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) olmak üzere beş aşamadan meydana gelmektedir (Bybee, 2002, 31). Beş aşamanın her aşaması adını tıpkı 3E, 4E ve 7E modellerinde olduğu gibi İngilizce kelimelerin karşılıklarının “E” sesiyle başlamasından almaktadır. Karplus ve arkadaşları tarafından geliştirilen öğrenme döngüsü, 3E modeli olarak da bilinir. Bu üç aşamalı döngü keşfetme (exploration), terim tanıtımı (explanation) ve kavram uygulama (expansion)

şeklinde (Lawson, Abraham, Renner, 1989, 5). Araştır evresinde öğrenciler yeni materyal ve fikirleri incelerler. Böylece düzenli örnekleri keşfederler, sorular sorar ve yanıtlamaya çalışırlar. Bu evrenin özellikleri şu ifadelerle özetlenebilir; öğrenciler kendi etki ve tepkileri aracılığıyla öğrenir, hipotez kurma ve test etme becerileri gelişir, rehberlik gereksinimi minimal düzeydedir, soruları giderek artar ve karmaşıklaşır, fikirlerin nedenleri analiz edilir, alternatif yollar ve tahminler analiz için kullanılır, bazı fikirler kabul edilirken bazıları reddedilir (Keleş, 2010). Kavrama yoğunlaş evresinde öğretmenler kavrama ilişkin örnekleri belirlemekte ve ortaya çıkan yeni kavramları açıklamaktadır. Bu evrede gerçekleşen öğrenci ve öğretmen çalışmaları şunlardır:

Öğrenciler ders konularını önceden okuyarak veya diğer öğrenme araçlarını kullanarak kavramları geliştirirler. Yoğunlaş evresinden önce öğrencilere araştırma için yeterli zaman verilmelidir. Öğretmen tartışma periyodunu yönetir. Öğrenciler gözlemlerini sınıfla paylaştıktan sonra öğretmen öğrenci deneyimlerinin hedef bilimsel kavram ile bağlantısını kurar. Kavramı uygulama evresinde, başka örnekleri aramak ve yeni kavramları bu örneklere uygulamak için öğrenciler teşvik edilir. Soyutlama ve genelleme teknikleri bu evrede sıkça kullanılır. Kavram yeni koşullar ve durumlar için genişletilir. Uygulamaların çeşitliliği bu evrede anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için gereklidir. Yeterli uygulama yapılamazsa öğrenciler kavramı somuttan soyuta veya özelden genele taşıyamazlar (Lawson, 1995).

Şekil 2: Karplus'un Öğrenme Döngüsü



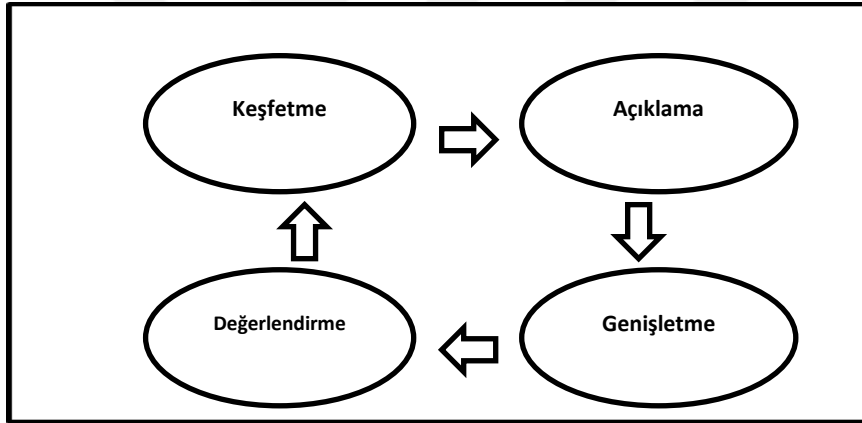
İngilizce kelimelerin karşılıklarının “E” sesiyle başlamasından alan, Karplus ve arkadaşları tarafından geliştirilen öğrenme döngüsü, 3E modeli olarak da

bilinmektedir. Bu üç aşamalı döngü keşfetme (exploration), terim tanıtımı (explanation) ve kavram uygulama (expansion) şeklindedir.

3E öğrenme modelinin geliştirilmesiyle birlikte 4E öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Bu model; keşfetme (exploration), açıklama (explain), genişletme (expansion), değerlendirme (evaluation) aşamalarından oluşmaktadır (Bybee, 1997). Öğretmenlerin yapılandırmacı teoriyi sınıf içerisinde kolaylıkla uygulayabilmelerinde oldukça etkili bir yoldur. Bu yöntem öğrenciler tarafından ilginç ve eğlenceli bulunmaktadır. 4E Öğrenme Döngüsü yöntemi öğrencilerin motivasyonunu ve yüksek düzeydeki düşünme becerilerini arttırarak, onları bir kavram ya da bir konu üzerinde düşünmeye teşvik eder ve deneyerek öğrenmelerine olanak sağlar (Bybee, 1997'den Akt: Başer, 2008). Marek ve Cavallo (1997) 4E modelinin aşamalarını sırasıyla şu şekilde açıklamışlardır (Akt: Öztürk, 2008): Öğrenme döngüsünün ilk aşaması olan keşfetme aşaması, zihinsel yapılarıdaki özümsemenin ve belki de geçici dengesizlik durumunun meydana geldiği aşamadır. Öğrenciler bu aşamada, gözlem yapma, ölçme, deney yapma, yorumlama, tahmin etme ve model oluşturma gibi bilimsel süreç becerilerini kullanarak öğretmenin kendilerine sunduğu materyallerle etkileşim içerisine girer ve öğrenecekleri kavram ya da konu ile ilgili verileri toplar. Öğretmenin bu aşamadaki görevi, öğrencilere kavramı keşfetmeleri için yeterli materyalleri sağlamanın dışında, öğrencileri gerektiğinde yönlendirmek ve sordukları soruları cevaplamaya çalışmaktır. Ayrıca öğretmen öğrencilerin gözlemlerini birbirleriyle paylaştıkları tartışma ortamları oluşturur. Bu ortamlar, öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle hedef kavramın birleştirildiği yerlerdir. Keşfetme aşamasından sonra gelen açıklama aşaması, bağdaştırmanın gerçekleştiği aşamadır. Bu aşama boyunca öğrenciler bir önceki aşamadan elde ettikleri verileri öğretmen yardımıyla düzenleyerek sınıfa sunar ve topladıkları bulguları yorumlarlar. Burada önemli olan nokta, öğrencilerin kavram veya konular ile ilgili önermelerini kendi kelimeleri ile yapılandırmalarıdır. Tüm öğrenciler kavramı yapılandırdıktan ve bu kavram ile ilgili anlamlandırmalarını açıkladıktan sonra, öğretmen öğrencilere kavramın bilimsel karşılığını verir Üçüncü aşama genişletme aşamasıdır ve bu aşama Piaget'nin modelindeki organizasyonun gerçekleştiği yerdir. Bu aşamada öğretmen kavramın değişik yerlerde uygulanmasına olanak verecek şekilde öğrenme ortamları oluşturur. Bu uygulamalarla öğrencilerin anlamlandırmalarını genişletmelerine ve bu kavramı günlük yaşantılarına

uygulayabilmelerine yardım eder. Kavram, ilave deneyler yapma, değişik kaynak ve kitaplar okuma, konuya uygun problemler çözmeye, bilgisayar uygulamaları, alan gezileri, filmler, videolar ve gösteri deneyleri yapma gibi farklı durumlara uygulayabilir. Yapılabilecek bu etkinliklerde bir sınırlama yoktur. Bu aşama süresince, öğretmen öğrencileri önceki kavramlarla bütünleştirdiği kavramları kullanma konusunda teşvik eder. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise geleneksel ünite sonu değerlendirmesi değil, süreçle iç içe performans değerlendirmesi yapılır. Performans değerlendirmesinde, ders boyunca öğretmen önceden belirlediği kriterlere göre öğrencilerde hangi bilişsel becerilerin gelişip gelişmediğini izler, notlar alır ve gözlemlerini öğrencileri ile paylaşır. Öğretmen öğrencileri ile kişisel görüşmeler yaparak, öğrencilerde bilginin nasıl inşa edildiğini anlamaya çalışır.

Şekil 3: 4E Öğrenme Modeli Döngüsü



3E öğrenme modelinin geliştirilmesiyle birlikte ortaya çıkan 4E öğrenme modeli; keşfetme (exploration), açıklama (explain), genişletme (expansion), değerlendirme (evaluation) aşamalarından oluşmaktadır.

Öğrenme etkinlikleri modelleri içerisinde en çok kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımın modellerinden olan 5E Öğrenme Modeli, Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir. 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, öğrencilerin yeni kavramları keşfetmelerini ve onları önceki bilgileriyle kaynaştırmalarını hedef alır (Ekici, 2007). 5E öğrenme modeli çeşitli etkinliklerde kullanılarak öğrencinin daha etkili öğrenmesi sağlanabilir. Bu model öğrencinin derse olan ilgisini artırır, daha kalıcı öğrenmesini sağlar. Etkili öğrenmeye katkı sunan bu model ile öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme becerisi gelişmektedir.

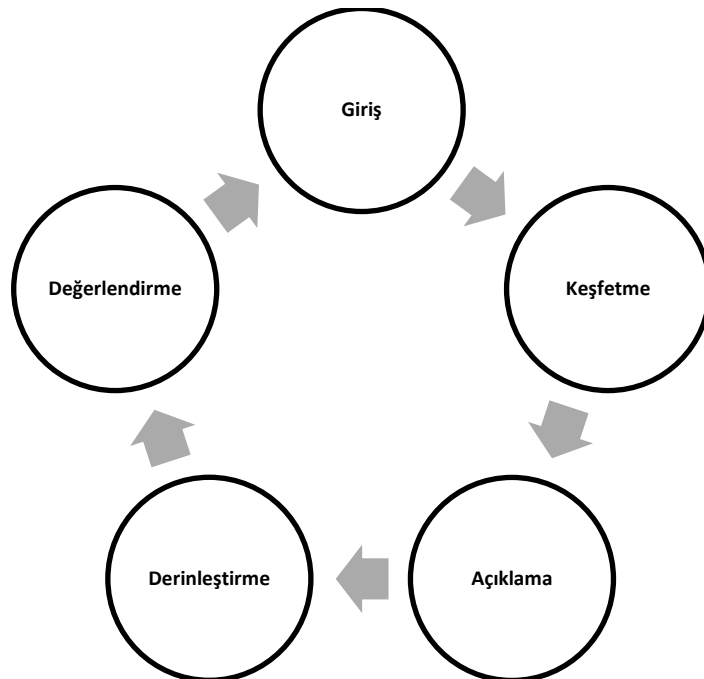
Fish (1999), 5E modeli üzerine yapılan araştırmaları incelediğinde genel olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrenme faaliyetleri daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.
- Kavramların zihinde kalıcılığı artmaktadır.
- Öğrenmeye karşı olumlu tutumlar gelişmektedir.
- Bilime karşı olumlu tutum gelişmektedir.
- Bilimsel süreç becerileri gelişmektedir (Akt. Yıldız, 2014: 12).

Öğrenme döngüsü temeline dayanan 5E öğrenme modeli adını işlem basamaklarından ve her bir basamağın İngilizce karşılığı olan baş harflerinden almıştır. Yapısalcı yaklaşımın sınıf ortamında uygulanması için önerilen işlem basamakları şu şekildedir:

- Giriş Aşaması (Engage)
- Keşfetme Aşaması (Exploration)
- Açıklama Aşaması (Explanation)
- Derinleştirme Aşaması (Elaboration)
- Değerlendirme Aşaması (Evaluation)

Şekil 4: 5E Öğrenme Modelinin Aşamaları



Giriş (Engage) Aşaması: Giriş aşamasında amaç soru sorarak bir problemi tanımlamak ve ilginç bir olay anlatarak öğrencilerin ilgisini, dikkatlerini konu üstüne çekerek onları güdülemektir. Öğrencilerin yeni bilgileri merak etmesi sağlanır. Öğrencinin öğrenme hedefleri ile ilgili bir olay, durum veya problemi anlaması için eğlendirici ve merak uyandırıcı bir girişle derse başlanır. Öğrencilerin yeni kavramları öğrenmeden önce konu hakkında kavram yanılgıları ve eksik bilgilerinin olup olmadığının farkında olması gerekir. Carin ve Boss’a göre konuya karşı merak uyandırmak ve öğrenciyi güdülemek amaçlı, öğretmenin öğrencilere sorular sorduğu bu aşamada, öğretmen öğrenilecek kavramla ilgili açıklama ve tanımlama yapmaz (Akt. Tuna, 2011, s. 32). Burada önemli olan doğru cevabı bulmak değil, öğrencilerin değişik fikirler ileri sürmelerini, soru sormalarını teşvik etmektir. Bu basamakta günlük hayattan örnekler, gösteri deneyleri, merak uyandıracak sorular sorma gibi aktiviteler yapılabilir. Öğretmenin sınıfa yönelttiği sorular öyle bir seçilmelidir ki öğrencinin kavram ya da konu hakkındaki fikirleri ve ön bilgilerinin ne düzeyde olduğu hakkında bilgi edinilmiş olsun (Ekici, 2007: 13). Bu aşama öğrencilerde bazı zihinsel dengesizlikler oluşturmalı ya da onları gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumları kullanmaya sevk edebilmelidir (Önder, 2011: 33).

Şekil 5: Giriş Basamağında Önerilen Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Önerilen Etkinlik	Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları
<ul style="list-style-type: none"> -Gösterme - Okuma - Serbest yazma - Grafik analiz etme - Beyin fırtınası 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrencilerin neler bildiğini ya da konu hakkında neler düşündüğünü ortaya çıkaracak sorular sorar. -Derse ilgi çekmeye çalışır. -Öğrencilerin verdiği cevapları not etmeye çalışır. -Öğrencilere tartışma ortamı hazırlar. -Konu hakkında açıklama yapmaz. 	<ul style="list-style-type: none"> -Konuya ilgi gösterirler. - Mevcut bilgileri ile tartışmalara katılırlar. -Konu hakkında sahip olduğu ön bilgilerini sınıfta arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşırlar. -“Neden böyle oldu?“, “ Konu hakkında neler biliyorum?“,“ Konu ile ilgili neler öğrenebilirim?” gibi soruları kendine yöneltir.

(Bybee, 1997’den Akt. Keser, 2003 ve Özmen, 2004).

Giriş aşamasında önerilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencilerin beklenen yönde davranış sergilemeleri sağlanır. Bu safha öğrencilerde beklenen davranışlar sonrasında bazı zihinsel dengesizlikler oluşturma veya gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumları kullanmaya sevk etmede kullanılır. Oluşturulan bu durum öğrencileri; gözlem yapmak üzere somut deneyimleri kullandıkları, bilgi topladıkları, öngörülerini sınadıkları ve hipotezleri yeniden düzenledikleri keşif safhasına yönlendirmektedir (Wilder ve Shuttleworth, 2005: 37). Bu sebeple öğretmenin bu aşamadaki görevlerinden biri de onlara rehberlik ederek eski yaşantıları ile yeni yaşantıları arasında bağ kurulmasını sağlamaktır. Öğrenci bu sayede günlük yaşam ile ders arasında anlamlı ilişki kurmuş olur. Şekil 5'te görülen öğretmen ile öğrenciden beklenen davranışların gözlenmesi sonrasında keşfetme aşamasına geçilir.

Keşfetme Aşaması (Exploration): Öğrencinin en çok aktif olduğu bu aşamada laboratuvar, kütüphanede, bilgisayarda ya da sınıf ortamında bireysel veya grupça keşifler yapılır. Öğretmen giriş aşamasında ortaya çıkan soruların cevaplarını buldurmak için öğrencileri cesaretlendirir, araştırma yapmaları için zaman verir, gözlemler, dinler, gerektiğinde sorularla yönlendirmeler yapar (Değirmençay,2010:21-22). Wilder ve Shuttleworth'e göre keşfetme basamağı öğretmenin, öğrencilerin kavrama ilişkin olarak yanlış anlamalarını açığa çıkartmak üzere güvenli, güdümlü ve açık araştırma deneyimlerini ve sorularını kolaylaştıracağı basamaktır (Akt. Tuna, 2011: 36). Öğrenciler bu aktivite içinde kendi hipotezlerini oluştururlar ve tahminlerini tespit ederler ve tahminlerini test etme fırsatı bulurlar. Bunun için de gözlemler yapar ve çeşitli denemeler yaparak ortaya koydukları hipotezleri üzerinde çalışabilirler (Balcı, 2005). Öğrenciler bu aşamada uygulama, analiz, sentez gibi üstbilişsel beceriler kullanırlar. Öğrencilere bu evrede materyaller ve olayla ilgili çeşitli fırsatlar sağlanır. Bu aktivitelere kendi kendilerine inceleyerek deney ya da kavramla ilgili zemin geliştirir. Keşif evresi boyunca araştırma süreçleri devam eder (Öztürk, 2008:47).

Şekil 6: Keşfetme Basamağında Önerilen Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Önerilen Etkinlik	Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları
-Araştırma yapma -Bilgi toplamak için özgün kaynaklar okuma -Bir problem çözme -Bir model oluşturma	- Sorunu çözmez. Sorunu çözmek için öğrencileri teşvik eder. - Öğrencilere sorunu çözerken danışmanlık görevi yapar. -Öğrenciler birbirleriyle etkileşim kurdukça, onları gözlemler ve dinler. - Gerekli olduğu anlarda, öğrencilerin araştırmalarını yönlendirecek sorular yönelir. -Gerekli olduğunda öğrencilerin araştırmaları için zaman ve imkân sağlar.	-Verilen soru veya sorunun sınırları dâhilinde özgürce düşünür, soruna çözüm bulmaya çalışırlar. -Sorunu çözmek için tahminleri ve hipotezleri test ederler. -Sorunu çözmek için yeni alternatifleri denerler ve bunları diğer öğrencilerle tartışırlar. -Gözlemlerini, sonuçlarını ve fikirlerini kayıt ederler. -Sorunu çözmeden sonuca varmaktan kaçınırlar.

(Bybee, 1997; Keser, 2003 ve Özmen, 2004).

Keşfetme aşamasında önerilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencilerin beklenen yönde davranış sergilemeleri sağlanır. Keşif aşamasında sağlanmak istenen öğrenci ve öğretmen davranışları tamamlandıktan sonra üçüncü evre olan açıklama aşamasına geçiş yapılır.

Açıklama Aşaması (Explanation): Keşfetme aşamasını takip eden açıklama aşamasında keşfettikleri yeni bilgileri bu aşamada kendi ifadeleriyle açıklamaları için fırsat verilir. Öğrenciler de giriş ve keşfetme aşamasında elde ettikleri verileri kullanarak öğrendikleri kavram ve bilgileri kendi fikirleriyle tanımlar veya açıklar. Bu evre öğretmenin öğrencilere kendi düşünceleri için doğrulama gerektiren açıklamaları kendi cümleleriyle ifade etmelerini istemesini içerir. Bu noktada, öğretmen öğrencileri için ayrıca daha fazla formel tanımlar, talimatlar, etiketler ya da açıklamalar sunabilir (Coşkun, 2011: 46). Öğretmen öğrencilere keşfetme basamağında elde ettikleri bulguları tüm sınıfa açıklamaları konusunda fırsat tanımalıdır. Öncelikle öğrenciler kendi açıklamalarını yapmalı, devamında öğretmen konuyla ilgili bilimsel açıklamaları vermelidir (Campbell, 2006, s. 59). Açıklama aşaması sorgulamaya dayalı öğretimin en önemli aşaması niteliğindedir. Aşamayı önemli kılan etken ise, öğrencilerin kafalarında oluşan soru işaretlerine çözüm bulabilmeleri, araştırma-sorgulama tavrı göstermeleri, var olan bilgilerini

göreme fırsatı yakalamaları ve konuyu daha iyi anlamlarını sağlamaktadır (Carreno, 2004). Açıklama aşamasında öğrenciler bilgiye ulaşmada kaynak taramaları yapabilme ve bilimsel kavramlara erişmede ve yaptıkları deneylerle edindikleri kavramları ilişkilendirme anlamında yol alabilme fırsatı yakalarlar (Wilder ve Shuttleworth, 2005).

Şekil 7:Açıklama Basamağında Önerilen Etkinlikler, Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

Önerilen Etkinlik	Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları
<ul style="list-style-type: none"> -Öğrenci analiz ve açıklaması -Düşünceleri kanıtlarla destekleme -Okuma ve tartışma -Öğretmen açıklaması -Düşünme yeteneği etkinlikleri 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrencilerin yetersiz olan eski düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmelerine yardımcı olur. -Anlatım ve tartışma yöntemini kullanabileceği gibi film, bir gösteri, bir animasyon kullanarak kavramları açıklar. -Öğrencilerin kavramları ve tanımları kendi kelimeleri ile açıklamasını teşvik eder. -Öğrencilerden kanıtlar göstermelerini ve net açıklamalarda bulunmalarını ister. -Formal olarak tanımları, açıklamaları ve yeni adlandırmaları sunar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Olası çözümleri ve cevapları diğer öğrencilere açıklarlar. -Diğer öğrencilerin açıklamalarını eleştirel bir gözle dinlerler. - Diğer öğrencilerin açıklamalarını sorgularlar. -Öğretmen tarafından sunulan açıklamaları dinlerler ve anlamaya çalışırlar. -Önceki aktivitelere başvururlar. -Açıklamalarında kaydettikleri gözlemleri kullanırlar.

(Bybee, 1997'den Akt. Keser, 2003 ve Özmen, 2004).

Açıklama aşamasında önerilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencilerin beklenen yönde davranış sergilemeleri sağlanır ve döngünün bir sonraki aşamasına geçilir.

Derinleştirme Aşaması (Elaboration): Açıklama aşamasından hemen sonra gelen bu dördüncü aşama genişletme veya derinleştirme aşaması olarak adlandırılır. Öğrencinin öğrendiği yeni kavram, yetenek, bilgi, beceri, tanımlamaları benzer başka bir duruma uygulamalarının beklendiği aşamadır. Bu aşama öğrenme sürecinde kendi kavramlarını geliştirmeye başlayan öğrencilere, daha yeni bir deneyim yaşatmayı, o ana kadar öğrendiklerinin doğruluğunu yeniden düşünmelerini sağlamayı ve kavramları daha anlaşılır hâle getirmeyi amaçlar (Ercan, 2009: 36).

“Öğrenciler öğrendikleri kavramları bu süreçte genişletir ve kavramları gerçek yaşamda da sürekli hâle getirme çabası içindedir ve öğretmenin bu aşamadaki teşviki çok etkilidir” (Gül, 2011). Sürecin ve aşamanın aktif fırsatlar sağladığı aşamada, öğrencilerin öğrendiklerini yeni durumlara aktarabilecekleri, karşılaşılan problemlere çözüm önerilerinde bulunabilecekleri, karar verme becerisini kazandıkları ve var olan problemleri ile yeni problemler ortaya çıkarabilme şansını yakalamaktadır (Wilder ve Shuttleworth, 2005: 38). Bu aşamada öğrenilen yeni bilgileri kullanmada sorumluluk en çok öğrenciye düşmektedir. Bununla birlikte, bir duruma çözüm önerisi getirme ve karar verme süreçlerinde kendi bilgilerini kullanan öğrenciler, elde ettikleri sonuçla diğer öğrencilerle de tartışma yoluna giderler (Onur, Öztepe, Bıyıklı ve Veznedaroğlu, 2008). Öğrencilerin yaptığı bu tartışmalar bir diğer aşamaya geçiş açısından önemli bir bağlantı unsuru olmaktadır. Tartışma ve arkadaşlarına bilgiyi aktarma esnasında öğrenciler ortaya koydukları düşüncelerindeki eksikleri, yanlışları, kendi göremediği veya çeliştiği durumları diğer öğrencilerin görmesi ile öğrencinin de kendi onayı ile düzeltilmesi, bu esnada doğruya ulaşma ve derinlemesine öğrenmede etkileşimin önemi yadsınamaz (Türker, 2009). Böylece derinlemesine anlamlı öğrenme sağlanıp son aşama olan değerlendirme aşamasına geçiş kolaylıkla yapılacaktır.

Şekil 8: 5E Öğrenme Modeli Uygulamalarında Derinleştirme Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

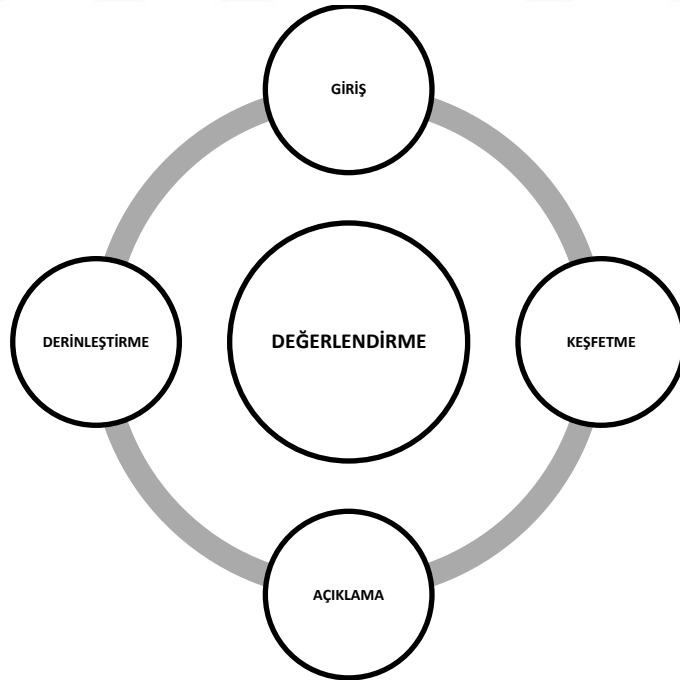
Önerilen Etkinlik	Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları
<ul style="list-style-type: none"> -Problem çözme -Karar verme - Deneysel araştırma - Düşünme yeteneği etkinlikleri; karşılaştırma, sınıflama, uygulama 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğrencilerden daha önceden kendilerine sunulan tanımları ve açıklamaları kullanmalarını bekler. -Öğrencileri, kavramları ve becerileri yeni durumlar için uygulayabilmeye veya geliştirmeye teşvik eder. -Öğrencilere alternatif açıklamaları hatırlatır. -Bu açıklamalarının giderilmesine yönelik açıklamalar yapar. - Kavramsal değişim metinleri kullanır. - Öğrencileri var olan veri ve kanıtlara başvurmaya yönlendirir ve “Şimdiye kadar ne biliyordunuz?”, “Niçin böyle olduğunu düşünüyorsunuz?” diye sorar. - Keşif aşamasındaki stratejilerde ayrıca bu aşamada uygulanabilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Yeni adlandırmaları tanımlamaları, açıklamaları ve becerileri, yeni ama benzer durumlara uygularlar. - Sorular sormak çözümler öne sürmek, kararlar vermek ve deneyler tasarlamak için önceki bilgileri kullanırlar. -Kanıtları kullanarak mantıklı çıkarımlara ulaşırlar. - Kanıtları kullanarak ulaştıkları mantıklı çıkarımları kayıt ederler. - Gözlemleri ve açıklamaları kayıt ederler. -Arkadaşları arasında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol ederler.

(Bybee, 1997’den Akt. Keser, 2003 ve Özmen, 2004).

Derinleştirme aşamasında önerilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencilerin beklenen yönde davranış sergilemeleri sağlanır. Derinleştirme/genişletme aşamasında gerçekleşmesi beklenen öğrenci ve öğretmen davranışları başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra öğrenme aşamalarının sonucusu olan değerlendirme aşamasına geçilir.

Değerlendirme Aşaması (Evaluation): Öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerin hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından değerlendirilen bölümdür. Yapılandırmacı yaklaşımdaki uygulamalarda olduğu gibi 5E modelinde de değerlendirme sadece sonuca odaklı değil süreç ağırlıklıdır. Değerlendirme, 5E öğrenme modelinin ilk aşamasından başlar ve onu izleyen süreçte devam eder. Modelin her aşamasında değerlendirme informal olarak yapılır. Ancak bu aşamada formal bir değerlendirme söz konusudur. 5E modeli kullanılırken değerlendirmenin her basamak sonunda gözlemlerle, öğrenci katılımlarının niteliklerinin kontrolü ile sağlanması gerekir. Değerlendirme sürecine yardımcı olacak araçlardan birkaçı; gözlem listesi, öğrenci röportajı ve çalışmalarıdır (Tuna, 2011, s. 44-45).

Şekil 9: 5E Öğrenme Modelinde Değerlendirme Aşaması



Değerlendirme aşamasında önerilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin rehberliği eşliğinde öğrencilerin beklenen yönde davranış sergilemeleri sağlanır. Bu aşamada

gerçekleşmesi beklenen öğrenci ve öğretmen davranışları başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra 5E öğrenme modeline ilişkin tüm basamaklar tamamlanmış olacaktır.

Şekil 10: 5E Öğrenme Modeli Uygulamalarında Değerlendirme Aşamasında Öğretmen ve Öğrenci Davranışları

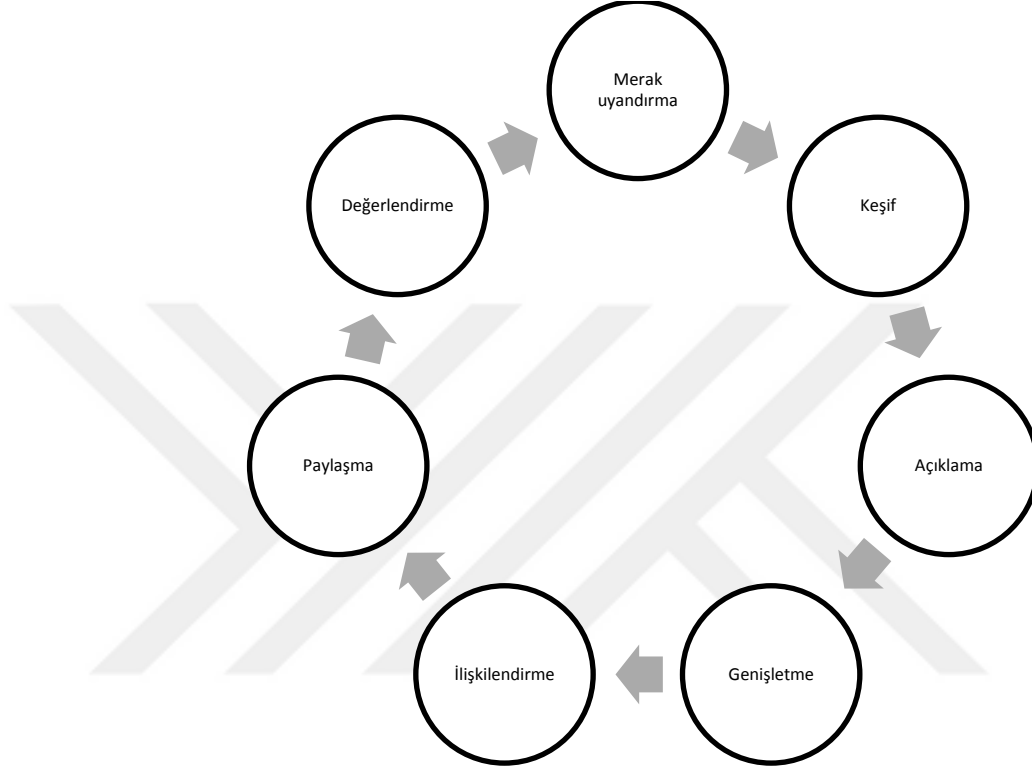
Önerilen Etkinlik	Öğretmen Davranışları	Öğrenci Davranışları
<ul style="list-style-type: none"> -Bir değerlendirme listesi ya da derecelendirme ölçeği geliştirme - Testler -Performans değerlendirme -Ürün ortaya koyma -Portfolyo -Günlük tutma 	<ul style="list-style-type: none"> -Öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar - Yeni kavramaları ve becerileri uygularken öğrencileri gözlemler. -Öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirir. - Öğrencilerin düşünce tarzları ya da davranışlarını değiştirdiklerine yönelik kanıtlar arar. -Öğrencilerin kendi öğrenme ve grup – süreç becerilerini değerlendirmelerine izin verir. - “Niçin böyle olduğunu düşünüyorsun?”, “Bu konuda neler biliyorsun?”, “Bunu nasıl açıklayabilirsin?” gibi benzeri açık uçlu sorular yöneltir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gözlemleri, kanıtları ve daha önceden kabul edilmiş açıklamaları kullanarak açık uçlu soruları cevaplarlar. -Kavram ya da beceriye yönelik bir bilgi ve anlayışı gösterirler. - Kendi ilerlemelerini ve bilgilerini değerlendirirler. - Gelecekteki araştırmaları teşvik edecek ilgili soruları sorarlar.

(Bybee, 1997’den Akt. Keser, 2003 ve Özmen, 2004).

5E öğrenme modeli yapılandırmacı modeller üzerinde değişiklikler yapılarak tekrar ele alınmış ve Eisenkraft tarafından 7E öğrenme modeli olarak genişletilmiştir. Eisenkraft ve Bybee temelde aynı düşünceler etrafında birleşmişlerdir. Ancak Eisenkraft, yapılandırmacı yaklaşımdan yola çıkarak öğretmenlerin öğrencileri ön bilgilerini yoklayarak derse başlamalarının daha önemli olacağını düşündüğünden “Ön Bilgileri Yoklama” aşamasını da E’lere dâhil etmiştir (Eisenkraft, 2003’den Akt. Kanlı, 2009). Bunun yanında Eisenkraft öğrencinin öğrendiği bilgiyi başka durumlara transfer etmesini sağlayacağı düşünülen “ilişkilendirme-uzatma” aşamasını ilave etmiştir. Eisenkraft, bu aşamanın değerlendirmeden önce, değerlendirme esnasında ya da değerlendirme sonrasında verilebileceğini ifade etmiştir. (Eisenkraft,2003). Bybee ise ön bilgileri yoklama aşamasını ayrı bir aşama

olarak değil de merak uyandırma aşamasının içinde belirtmiştir. İlişkilendirme-uzatma aşamasını da değerlendirmeden önce ifade etmiştir. Eisenkraft'ın ortaya koyduğu modelden farklı olarak da “fikir alışverişi/paylaşma” aşamasını ilave ederek modeli bir bütün haline getirmiştir (Ercan Özaydın, 2010).

Şekil 11: 7E Öğrenme Modelinin Aşamaları



Bybee'nin geliştirdiği 7E modeli ise merak uyandırma (engage), keşif (explore), açıklama (explain), genişletme (elaborate), ilişkilendirme (extend), paylaşma/fikir alışverişi ve değerlendirme (evaluate) aşamalarından oluşmaktadır (Bybee, 2003).

2.7.İlgili Araştırmalar

5E öğrenme modelini içeren literatürde; coğrafya (Şahin,2018; Ceylan, 2017; Işık Mercan, 2012; Öztürk, 2008), sosyal bilgiler (Çeliksoy, 2017; Akaydın, 2016; Akbulut, 2015; Kıcırcı, 2014), güzel sanatlar (Kaleli, 2018; Gök, 2012), bilişim teknolojileri (Torun, 2014); matematik (Şahiner, 2013; Sakallı, 2011; Teltik Başer, 2008), yabancı dil öğretimi (Gül, 2011), Türkçe eğitimi (Dorlay, 2018; Bayram, 2015; Özcan, 2015), fen bilimleri (Kara 2018; Uysal 2018; Aydın Ceran, 2018; Sertkaya, 2018; Yılmaz,2018; Badeli ,2017; Öner, 2017; Çevik, 2017; Ceylan, 2017;

Kürkcü, 2016; Naseriazar, 2015; Öner, 2015; Akbulut, 2015; Güneş Koç, 2013; Yazman, 2013; Bal, 2012; Yurt , 2012; Işık Mercan , 2012; Ültay, 2012; Yiğit, 2011; Küçük, 2011; Sakallı, 2011; Erdoğan, 2011; Ersoy, 2011; Tekbıyık, 2010; Canlı, 2009; Haras, 2009; Kolomuç, 2009; Artun, 2009; Altınay, 2009; Keleş, 2009; Hırça, 2008; Aydoğmuş, 2008; Yıldız, 2008; Ziyafet , 2008; Nas, 2008; Öztürk, 2008;; Caner, 2008; Karacak Deren, 2008; Andaç, 2007; Özsevgeç, 2007; Gürses, 2006; Saka, 2006; Ergin, 2006; Sağlam, 2005) pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Konuşma becerisine yönelik olarak literatürde; konuşma yöntem ve teknikleri (Orhan, 2010; Karaarslan, 2010; Kemiksiz, 2016; Maden, 2011; Orhan, Kırbas ve Topal, 2012; Çalhan, 2012; Yıldız, 2014; Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Kurudayıoğlu, 2011), konuşma kusurları (Kuru, 2013; Önder, 2009; Arsağ 2009; Toğçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012; Akkaya, 2012; Sargın, 2006; Zan, 2005; Arslan, 2012), konuşma etkinlikleri (Sallabaş, 2011; Karabay, 2005; Gökkaya, 2008; Dedeoğlu Orhun, 2009; Yeğen, 2014; Erdem, 2012; Çerçi, 2013; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Sağlam, 2010; Dülger, 2011; Arhan, 2007; Altuntaş, 2012; Arslan, 2010; Marangoz, 2014), konuşma tutumları (Temizkan, 2009; Vatansever Bayraktar, 2012; Ay, 2011; Kuşçu, 2010; Göçen, 2011; Ceran, 2012; Eyüp, 2013; Gün, 2018), konuşma kaygısı (Kavruk ve Deniz, 2015; Sevim ve Gedik, 2014; Suroğlu Sofu, 2012; Katrancı ve Kuşdemir, 2015; Lüle Mert, 2015; Temiz, 2015), yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi (Gün, 2015; Sallabaş, 2012; Özdemir, 2013; Keser, 2018) gibi birçok çalışma olduğu görülmektedir.

Orhan (2010)'ın araştırmasında temel amacı, ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede görsellerle desteklenmiş altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemle göre etkisini belirlemektir. Bu amaçla sözü geçen bu teknik ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine 4 hafta süreyle "Bilim ve Teknoloji" temasında uygulanmıştır. Araştırmanın verileri "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubunda görsellerle desteklenmiş konuşma çalışmaları yapılırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle göre konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda deney grubundaki öğrencilere öncelikle yöntem hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerin bu yöntemi nasıl uygulayacakları araştırmacı tarafından öğrencilere anlatılmıştır. Daha sonra altı şapkalı düşünme tekniğinin her bir rengi için belirlenen resimler öğrencilere dağıtılarak konuşma uygulaması yaptırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine

göre daha başarılı olduğu tespit edilmiş ve çeşitli öneriler getirilerek öğretmenlerin konuşma becerisi ile ilgili uygulamalarda bu yöntemi kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Karaarslan (2010)'ın araştırmasının amacı Türkçe derslerinde kullanılan beyin fırtınası tekniğinin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmış, beyin fırtınası tekniğinin merkezde olduğu dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla İstanbul'daki bir ilköğretim okulundan seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel içerik çözümlemesi ve eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Kemiksiz (2016) araştırmasında doğrudan öğretim modeli kullanılarak 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeyi ve konuşma becerisindeki gelişimin konuşma kaygısına olan etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Deney grubundaki dersler doğrudan öğretim modeli temel alınarak hazırlanan ders programı ile kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelere uygun şekilde işlenmiştir. On hafta süren uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışma ile doğrudan öğretim modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2011) çalışmasında drama tekniklerinden rol kartları ile geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2009–2010 akademik yılında Trabzon il merkezindeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıflarında öğrenim gören 54 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler (cinsiyet, yaş, daha önceki başarı notu) kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, drama yöntemi olarak rol kartlarının konuşma becerisi başarısı ve derse yönelik tutum üzerine geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalhan (2012) iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini araştırdığı çalışmayı 2010–2011 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın birinci sınıflarının iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin “Sözlü Anlatım” dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Yıldız (2014) çalışmasında etkileşimli öğretim stratejisinin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı birinci sınıf (I. öğretim) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları 40'ar öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerileri, “Etkili Konuşma Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle araştırmacı tarafından 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu (2011)'nin araştırmasının amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatımları sırasında kullandıkları düşünceyi geliştirme tekniklerinin tespit edilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. “Sözlü Anlatım I” dersi kapsamında önceden belirlenen konular çerçevesinde 110 öğretmen adayından 5-7 dakikalık bir hazırlıklı konuşma yapması istenmiştir. Kamera ile kaydedilen konuşmalar araştırmacının kendisi ve bir araştırma asistanı tarafından deşifre edilerek kullanılan düşünceyi geliştirme tekniklerinin sıklık ve yaygınlıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sözlü anlatımları sırasında daha fazla oranda düşünceyi geliştirme tekniklerine başvurdukları ve öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla düşünceyi geliştirme tekniklerini kullanma sıklıkları arasında ters orantı olduğu araştırmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

Sallabaş (2011) çalışmasında aktif öğrenme teknikleri incelenmiş, bu teknikler konuşma eğitimiyle ilişkilendirilmeye çalışılmış ve tekniklere uygun öğretim planı oluşturularak konuşma eğitiminde kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme/kota yöntemi kullanılmıştır. Resmi bir ortaokuldaki 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre 6. sınıf öğrencilerine uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin konuşma becerisine uygulanması neticesinde son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. İçerik analizi sonucunda da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Karabay (2005)'in çalışmasının amacı, 2000-2014 yıllarında Türkiye'de Türkçe ana dili öğretiminde işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların (makale/lisansüstü tez), öğrencilerin Türkçe öğrenimindeki başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırmada "meta-analiz" yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin işbirlikli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği 16 (doktora tezi f=1, yüksek lisans tezi f=4, makale f=10) çalışma tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların tamamında (%100) öğrencilerin işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulandığı Türkçe derslerine ve Türkçe öğretimi etkinliklerine yönelik olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Gökkaya (2008) konuşma becerisinin iyileştirilmesinde tekerlemelerin kullanılabilirliğini araştırdığı uygulamayı video destekli 'ilk ve son test ölçümlü' desen kullanarak 9 denekle yapmıştır. Araştırmanın denekleri, 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında bir ilköğretim okulunun 3, 4, 5, 6, 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Tekerlemeler ve diksiyon egzersizleri altı haftalık bir süreçte, denek grubunda, uygulamalı - deneysel çalışmanın sonunda, tekerlemelerin konuşma eğitimine etkisini saptamak amacıyla, on bir saat diksiyon dersi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin iyileştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Dedeoğlu Orhun (2009)'un araştırmasının genel amacı, tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2008-2009 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Atakent İlköğretim Okulundan rastgele örnekleme yoluyla belirlenen 3. sınıf öğrencilerinden 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2010) çalışmasında 7.sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin üzerine eğilmiştir. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programı konuşma becerisi kazanımlarına karşılık 7.sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri incelenmiştir. Tarama modeliyle Antalya ili merkez ilköğretim okullarından 98, 7. sınıf öğrencisinin hazırlıksız konuşma becerilerinin betimlemesi yapılmıştır. Öğrencilere belirlenen 15 konu içerisinde kura çektilerle onlardan konuşma yapmaları istenmiş bu sırada öğrencilerin yaptıkları konuşmalar da kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırlıksız konuşma konusunda yeterli beceriye sahip olmadıkları ortaya koyulmuştur.

Arslan (2010) araştırmasında Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve etkinlikleri hakkındaki görüşlerine yer vermiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğretim programındaki kazanımları yeterince edinemediklerini düşündüğü araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu sonucun sebebi olarak öğretmenler; sınıfların kalabalık olmasını, materyallere ulaşmada güçlük çekmelerini, aile desteğinin olmamasını göstermiştir.

Marangoz (2014) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamalarının durumunu tespit etmeyi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir taramadır ve araştırmada 2005-2012 eğitim öğretim yılları arasında okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle taranmıştır. Metinlerin işleniş sürecinde konuşma türlerinden ne sıklıkla yararlandığı sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının konuşma becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kavruk ve Deniz (2015) araştırmalarının ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının düzeyini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Samsun'un Bafra ilçesindeki iki okul ve bu okullardaki 389 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Konuşma Kaygı Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının genel boyutta ve konuşma psikolojisi, konuşmacı ve çevre odaklı alt boyutlarında "düşük kaygı" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sevim ve Gedik (2014) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını incelemişlerdir. alışmalarında tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 389 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler “Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir; ancak cinsiyete, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Temiz (2015) araştırmasının amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını araştırmaktır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Niđe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Pedagojik Formasyon Programında öğrenim gören 115 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının çok az konuşma kaygısı taşıdıkları ve öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının Müzik, Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi alan değişkenine göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Dorlay (2018)’ın araştırmasında araştırmada 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu ile haftada iki ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney grubuna uygulanan sekiz haftalık etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Bayram (2015)’ın çalışmasında 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, akademik motivasyonlarına ve hatırlama düzeylerine olan etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Toplam dört hafta süren uygulama süreci sonunda hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklere göre gerçekleştirilmiş öğretim faaliyetlerine göre öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini artırdığı, öğrenci gözlem ve görüşme formlarının da bunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2015)'ın çalışmasında yedinci sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşlerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma neticesinde deney ve kontrol gruplarının başarı durumlarının arttığı, fakat bu iki yöntem karşılaştırıldığında animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin mevcut programa göre başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemi uygulanan öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu, öğrencilerin bu uygulamaları yaparken daha aktif olduğu ve dil bilgisinden zevk aldıkları anlaşılmıştır.

Konuşma ve 5E öğrenme modeli üzerine yapılan çalışmalar alana katkı sağlamakla beraber, her ikisinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın konuşma ve 5E öğrenme modelini birlikte ele alması açısından Türkçe eğitime bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve konuşma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırma tasarımı bazı değişkenlerin kontrol altına alınmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma tasarımıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s.319). Bazı durumlarda araştırmanın yapılacağı ortamdan kaynaklanan durumlar nedeniyle araştırmacı grupların oluşturulmasına müdahale edemeyebilir. Bu nedenle araştırmacı yansız atama yoluyla var olan gruplardan birini deney, diğerini de kontrol grubu olarak seçer. Bu tür durumlarda yarı deneysel desen kullanılır. Yarı deneysel desende gruplar yansız arama yoluyla belirlenir ancak bireyler gruplara yansız bir şekilde atanmaz (Clark ve Creswell, 2008; Pektaş, 2008). Bu çalışmada da grupların oluşturulmasına müdahale edilemediği için yansız atama yoluyla gruplardan biri deney, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Çalışmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G1	O1	5E Öğrenme Modeli	O3
	OÖKKÖ KBPA	Kullanılarak Gerçekleştirilen Konuşma Etkinliklerinin	OÖKKÖ KBPA
G2	O2	Türkçe Öğretim Programına	O4
	OÖKKÖ KBPA	Göre Konuşma Etkinlikleri	OÖKKÖ KBPA

Tablo 3. 1.'de yer alan kısaltmaların anlamları şu şekildedir:

G1: Deney grubu

G2: Kontrol grubu

OÖKKÖ: Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

KBPA: Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

O1 ve O2: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testler

O3 ve O4: Deney ve kontrol gruplarına uygulanan son testler

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesinde ön test olarak OÖKKÖ uygulanmış ve öğrencilere yaptırılan konuşma etkinlikleri KBPA kullanılarak puanlanmıştır. Deney grubunda sekiz hafta boyunca 5E öğrenme modeli kullanılarak konuşma etkinlikleri gerçekleştirilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlem sonrasında ise gruplara son test olarak OÖKKÖ uygulanmış ve gruplarda yer alan öğrencilerin konuşmaları KBPA ile puanlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Ekim-Ocak ayları arasında yapılan uygulamalarla toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu gibi değişkenler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.2.1. Konuşma Kaygısı Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin konuşma kaygıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Deney Grubu	22	74.18	20.03	42	.729	.470	.22
Kontrol Grubu	22	69.77	20.11				

Tablo 3.2.'de verilen t-Testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(42)}=.729$; $p>.05$; $d=.22$). Etki büyüklüğü değeri ise “küçük etki” aralığındadır. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem süreci öncesinde konuşma kaygısı bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.2. Konuşma Becerisi Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerisi puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar için t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya yönelik sonuçlar Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen's d
Deney Grubu	22	57.68	2.15	42	1.666	.103	.52
Kontrol Grubu	22	61.27	4.92				

Tablo 3.3. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin konuşma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(42)}=1.666$; $p>.05$; $d=.52$). Etki büyüklüğü değeri ise “orta düzeyde etki” aralığındadır. Bu bulgulara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneysel işlem süreci öncesinde konuşma becerisi bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.3. Cinsiyet

Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkeni bakımından birbirine denk bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için iki yönlü ki kare analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4.'te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet	N	Sd	X^2	P
Deney Grubu	Kız	11	1	.846	.358
	Erkek	11			
Kontrol Grubu	Kız	7			
	Erkek	15			

Tablo 3.4.'e göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(1, n=44)}=.846$; $p>.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılım bakımından birbirine denk olduğu ifade edilebilir.

3.2.4. Kardeş Sayısı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısı bakımından birbirine denk olup olmadığı, iki yönlü ki kare analizi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Grup	1 kardeş	2 kardeş	3 kardeş	4 kardeş	5 kardeş ve üzeri	Sd	X^2	P
Deney Grubu	4	12	5	1	-	4	2.234	.693
Kontrol Grubu	3	12	6	-	1			

Tablo 3.5. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kardeş sayıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(4, n=44)}=2.234$; $p>.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayısı bakımından benzer özellikler gösterdiği belirtilebilir.

3.2.5. Anne Öğrenim Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu bakımından birbirine denk olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Grup	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Sd	X^2	P
Deney Grubu	1	3	11	5	2	4	7.060	.133
Kontrol Grubu	3	4	5	10	-			

Tablo 3.6.'ya göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(4, n=44)}=7.060$; $p>.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının, gruplarda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu bakımından birbirine denk olduğu ifade söylenebilir.

3.2.6. Baba Öğrenim Durumu

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumu bakımından birbirine denk olup olmadığı iki yönlü ki kare analizi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Deney Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Grup	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Lisansüstü	Sd	X^2	P
Deney Grubu	-	4	6	10	2	4	7.782	.100
Kontrol Grubu	1	-	9	12	-			

Tablo 3.7. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre dağılımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($X^2_{(4, n= 44)}=7.782$; $p>.05$). Bu bulguya göre deney ve kontrol gruplarının, gruplarda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumu bakımından birbirine benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği* ve *Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin deneysel işlem öncesinde ve sonrasında konuşma kaygılarını belirlemek amacıyla Demir ve Melanlıoğlu (2014) tarafından geliştirilen *Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği (OÖKKÖ)* kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında kapsam geçerliği için dördü Türkçe Eğitimi, ikisi de ölçme değerlendirme alanında çalışan altı uzmanın görüşüne

başvurulmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizleri, on farklı okulda öğrenim gören toplam 537 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçekte konuşma kaygısına yönelik 15 tane olumlu, 18 tane de olumsuz madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte yer alan olumlu maddeler Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sıklıkla (4) ve Her zaman (5) şeklinde puanlanmakta; olumsuz maddelerde ise bu puanlamanın tersi uygulanmaktadır. Beş faktörden ve 33 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ölçekten alınan puan yükselmesi konuşma kaygısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .716'dır. Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verilerinden yararlanılarak hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin OÖKKÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Güvenirlik Analizleri

Grup	N	Test	İç Tutarlık Katsayısı
Deney Grubu	22	Ön Test	.89
		Son Test	.94
Kontrol Grubu	22	Ön Test	.88
		Son Test	.93

Tablo 3.8. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin OÖKKÖ'den aldıkları ön test ve son test puanlarına yönelik Cronbach Alfa katsayılarının araştırmada kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

3.3.2. Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla Aykaç (2011) tarafından geliştirilen *Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı (KBPA)* kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde alan yazın ve öğretim programındaki konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar dikkate alınarak taslak bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Puanlama anahtarında yer alan maddeler ölçme ve değerlendirme (2), program geliştirme (2) ve Türkçe uzmanları (4) tarafından incelenmiştir. Uzmanlar tarafından kapsam, anlatım, madde yazım teknikleri bakımından incelenen taslak ölçme aracında gerekli görülen değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Puanlama anahtarının ön deneme çalışması, 52 beşinci

sınıf öğrencisine yaptırılan konuşma uygulaması üzerinde yapılmıştır. Puanlama anahtarı ile ilgili puanlayıcıların görüşleri alınmış ve görüşlere dayalı olarak puanlama anahtarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında puanlayıcılar arası korelasyonun .86 olduğu belirlenmiş ve bu puana göre ölçeğin planlayıcı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

KPBA; konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik 14 olumlu, 6 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin yaptığı konuşma puanlanırken ölçekte yer alan olumlu ifadeler Zayıf (1), Kabul edilebilir (2), Orta (3), İyi (4), Çok iyi (5) şeklinde puanlanmakta; olumsuz ifadelerde ise bu puanlamanın tersi kullanılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, konuşma becerisinin daha iyi durumda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen ortalama Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .91'dir. Bu araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verilerinden yararlanılarak hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.9.'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin KBPA'dan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Güvenirlik Analizleri

Grup	N	Test	İç Tutarlık Katsayısı
Deney Grubu	22	Ön Test	.79
		Son Test	.84
Kontrol Grubu	22	Ön Test	.83
		Son Test	.77

Tablo 3.9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin KBPA'ndan aldıkları ön test ve son test puanlarına yönelik Cronbach Alfa katsayılarının yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Ulusal Tez Arama Merkezi'nden ulaşılan konuşma eğitimi ve 5E modeli ile ilgili tezler bu çalışmada kaynak olarak kullanılmıştır. Arama yapılırken "Türkçe eğitimi, konuşma eğitimi, 5E öğrenme modeli" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Yine aynı kelimeler ile bu alanda yazılmış makaleler taranmış ve bu alanda yazılmış olan kitapların ilgili bölümleri okunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımlanmış

olduğu 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Google Akademik üzerinden bu alanda yazılan makaleler taranmıştır.

Araştırma kapsamında konuşma kaygısı ölçeği ile uzman yardımıyla hazırlanan gözlem formu uygulanmıştır. Sekiz hafta süren uygulama kısmı için araştırmacı tarafından 5E öğrenme modeline uygun sekiz adet konuşma etkinliği hazırlanmıştır. Hazırlanan konuşma etkinlikleri alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Veri çözümlemesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Ön test ve son test uygulamalarıyla on hafta üzerinden gerçekleştirilen araştırmada deney grubu ile yapılan etkinlikler ve araştırmanın uygulama süreci şu şekilde özetlenebilir:

1.Hafta

Uygulamanın ilk haftasında, farklı zamanlarda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına kişisel bilgi formu ve ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği dağıtılmıştır. Öğrencilerden bu formlarda yer alan bilgileri kendilerine uygun olarak doldurmaları istenmiştir. Ardından uzman görüşü alınarak belirlenen konuşma konusu “sokak oyunları ve dijital oyunlar” öğrencilere ön test konuşma konusu olarak verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerden konuyla ilgili ikişer dakikalık konuşma yapmaları istenmiştir. Ön test uygulamalarını tamamlandıktan sonra ikinci haftaya ve 5E öğrenme modeline uygun planlanan ilk derse geçilmiştir.

İkinci haftadan itibaren deney grubu ile 5E öğrenme modeline uygun konuşma etkinliklerine başlanmıştır. Sekiz hafta süren etkinlikler, iki ders saati üzerinden planlanmıştır. Her hafta öğrencilerin farklı bir konuşma etkinliği ile karşılaşması sağlanmıştır. Hafta hafta yapılan uygulamalara ilişkin hazırlanan çalışma kâğıtları şu şekilde sunulabilir:

İkinci hafta 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan çalışma planı iki ders saati içerisinde deney grubundaki öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Öğrencilerin iletişim kavramı hakkında düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamak amacıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

2.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilerin iletişim kavramı hakkında düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamak

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıdaki gazete haberi öğrencilere okunur. Habere ilişkin video öğrencilere izletilir.

Giresun'un Çanakçı ilçesine bağlı Kuşköy, doğal koşullar nedeniyle oldukça dağınık bir yerleşime sahip. Bu dağ köyünde yüzyıllardır kuşdili adı verilen bir ıslıkla haberleşme yöntemi kullanılıyor. 2016 yılında kuşdili TC Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne aday gösterilmişti. Haberleşme teknolojilerinin gelişmesiyle unutulmaya yüz tutan bu geleneksel yöntemle ilgili başvuru UNESCO tarafından değerlendirildi. Kuşdili artık UNESCO Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'nde. Kuşdili, ıslık sesleri kuş sesine benzediği için bu adla anılıyor. Yöre halkı tarafından ıslık dili, ıslıdık, ıslıklık, ıslılık, ıslıldık, ıklıklararak da adlandırılıyor. (Hürriyet, 2017)

Görsel:



Video: https://www.youtube.com/watch?time_continue=80&v=BM93ttJPKiQ
(T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017)

Öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir.

-Kuşköy sakinleri niçin böyle bir dil geliştirmiş olabilir?

-Kuşdili, yöre halkına ne gibi katkılar sağlamıştır?

-UNESCO kuşdilini neden acil koruma gerektiren somut olmayan kültürel miras listesine almış olabilir?

-Geçmişten günümüze iletişim serüveni hakkında neler biliyorsunuz?

2) Keşfetme

Öğrencilere Cannes Film Festivali'nde "Altın Palmiye" ödüllü "Kış Uykusu" adlı filminden bir kesit izletilir. Ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir.

<https://www.youtube.com/watch?v=-m-EehLEpE0>

- Filmdeki karakter neden kendini tam olarak ifade edemiyor olabilir?
- Siz bu karakter yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?
- Sizin de yanlış anlaşıldığınız veya iletişim bozukluğu yaşadığınız durumlar oldu mu? Varsa anlatınız.

3)Açıklama

Aşağıdaki bilgiler öğrencilere okunur. Verilen bilgiler paralelinde görseller sunulur.

Günümüzden 35.000 yıl önce insanlar ilk duvar resimlerini yaptı. Bu resimlerin ne amaçla yapıldığı tam olarak bilinmese de bunlar bize o dönemde yaşayan insanlarla ilgili önemli bilgiler sağlıyor.



Yaklaşık 5000 yıl önce Sümerler ve Eski Mısırlılar sözcüklerin resimlerle ve simgelerle anlatıldığı yazı çeşitleri geliştirdiler.



Günümüzden 3000 yıl önce Fenikeliler ilk alfabeyi geliştirdi.



MÖ 776 ve MS 393 yılları arasında Eski Yunan'da düzenlenen Olimpiyat Oyunları'nın kazananları köylere posta güvercinleri gönderilerek duyurulurdu.





Eski Yunanlı Polybius adlı bir tarihçi ve mühendis MÖ 150'lerde bir şifreleme sistemi geliştirdi. Bu sistemde belirli sayılar bir tabloda bulunan belirli harflere karşılık geliyordu. Sayılardan oluşan şifreli mesajı uzaktaki bir kişinin görebilmesi için meşaleler kullanılıyordu.

1455'te Gutenberg adlı bir Alman kuyumcu ve matbaacı ilk kez bir kitabı metal harf kalıpları kullanarak bastı. Bu yöntemde harf kalıpları basılacak metne göre dizilerek baskı yapılıyordu. O güne dek Avrupa'da kitaplar elle yazılarak çoğaltıldığından bu yöntemin bulunması büyük bir ilerleme sayıldı. Artık kitaplar çok sayıda ve hızlı bir şekilde basılabilmeye başladı.



1830'lu yıllarda elektrikli telgraf sistemi geliştirildi. Telgrafta mesajlar Mors alfabesi kullanılarak iletilirdi. Mors alfabesinde harfler, sayılar ve noktalama işaretleri farklı şekillerde sıralanan nokta ve çizgilerle ifade edilir.



1876'da Alexander Graham Bell adlı İngiliz bir mühendis 16 km uzaktaki yardımcısını arayarak ilk uzun mesafeli telefon görüşmesini yaptı.



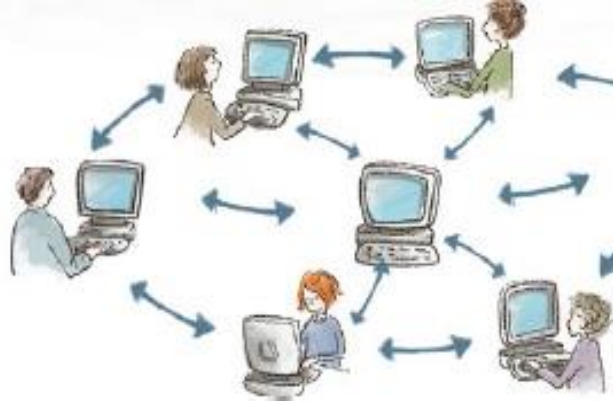
1906'da Aubrey Reginald Fessenden adlı ABD'li bir mühendis, ABD'nin Massachusetts eyaletinden ilk radyo yayını yaptı.



1936'da İngiltere'de ilk düzenli televizyon yayını yapılmaya başlandı.



1950'li yıllarda bilgisayarların geliştirilmesiyle birlikte bilgisayarları birbirine bağlayan ağlar da kurulmaya başlandı. İnternet olarak adlandırılan ve bilgisayar ağlarını birbirine bağlayan yapı 1990'lı yıllarda tüm dünyada yaygınlaştı.



(Bilim Çocuk Dergisi, Aralık 2014, S:204, s.16-20)

Öğrencilere “İletişim ile ilgili en çok dikkatinizi hangi gelişme çekti, neden?” sorusu sorulur.

4)Derinleştirme

Aşağıdaki iletişim araçları kelimeler halinde öğrencilere verilir. Öğrenci iletişim aracının ismini söylemeden arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Arkadaşları iletişim aracını tahmin eder.

Oyunun Adı: Anlat Bakalım

Örnek:

Bilgisayarlar arasında bağlantı kurar.
Bir tıkla dünyayı bize sunar. Gönderilir
sayesinde e-postalar.



İNTERNET

Kelimeler:

Bilgisayar	Televizyon
Telefon	Gazete
Dergi	Cep Telefonu
Afiş	Telgraf

5) Değerlendirme



Görsel öğrencilere gösterilir. Öğrencilerden kendilerini karikatürdeki dede yerine koymaları istenir. “Onun yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?”, “ Bu durumu düzeltmek için ne yapılabilir?” soruları öğrencilere yöneltilir ve sınıfın önünde empati konuşması yapmaları istenir.

2.Hafta Uygulama

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan çalışma planı iki ders saati içerisinde deney grubundaki öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Öğrencilerin iletişim kavramı hakkında düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamak amacıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Giriş aşamasında iletişim konusu kapsamında bir gazete haberi, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ortaya çıkarıp yeni konuya dikkatlerini çekmeye çalışmak amacıyla okunur. Habere ilişkin video öğrencilere izletilmiştir. Bu aşamada herhangi bir konu anlatımı yapılmamıştır ve konunun ne olduğu söylenmemiştir. Öncelikle öğrenciler cesaretlendirilmiş, geçmiş yaşantıları ve yeni yaşadıkları durumlar arasında bağ kurmaları sağlanmıştır. Habere ilişkin video izletildikten sonra öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- *Kuşköy sakinleri niçin böyle bir dil geliştirmiş olabilir?*
- *Kuşdili, yöre halkına ne gibi katkılar sağlamıştır?*
- *UNESCO kuşdilini neden acil koruma gerektiren somut olmayan kültürel miras listesine almış olabilir?*
- *Geçmişten günümüze iletişim serüveni hakkında neler biliyorsunuz?*

Öğrencilerin odaklanmaları için soru sorma tekniği kullanıldıktan sonra öğrencilerde yeterince güdülenme sağlanmıştır ve keşfetme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilere Cannes Film Festivali'nde "Altın Palmiye" ödüllü "Kış Uykusu" adlı filmde bir kesit izletilmiştir. Ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

- *Filmdeki karakter neden kendini tam olarak ifade edemiyor olabilir?*
- *Siz bu karakter yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?*
- *Sizin de yanlış anlaşıldığınız veya iletişim bozukluğu yaşadığınız durumlar oldu mu? Varsa anlatınız.*

Öğrencilere yol gösterici sorular sorularak beyin fırtınası yapmaları sağlanmıştır. Üretilen fikirler öğretmenle birlikte değerlendirilerek olayı çözümlmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülmüştür. Bu aşama öğrencilerin en aktif olduğu aşamadır. Ayrıca keşfetme aşamasında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde üst düzey bilişsel beceriler kullanılmıştır. Bu aktivitelere kendi kendilerine inceleyerek deney ya da kavramla ilgili zemin geliştirildikten sonra üçüncü aşama olan açıklama aşamasına geçilmiştir.

Açıklama aşamasında amaç öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamaları veya yanlış bilgilerini yenisiyle değiştirmeleridir. Bu amaçla öğrencilere geçmişten bugüne iletişimi kapsayan bilgiler okunmuştur. Verilen bilgiler paralelinde görseller sunulmuştur. Ardından öğrencilere "İletişimle ilgili en çok dikkatini hangi gelişme çekti, neden?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilere kendi düşünceleri için doğrulama gerektiren açıklamaları kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenmiştir. Öncelikle öğrenciler kendi açıklamalarını yapmışlardır, devamında öğretmen konuyla ilgili bilimsel açıklamaları vermiştir. Açıklama aşaması bu bakımdan sorgulamaya dayalı

öğretimin en önemli aşaması niteliğindedir. Aşamayı önemli kılan etken ise, öğrencilerin kafalarında oluşan soru işaretlerine çözüm bulabilmeleri, araştırma-sorgulama tavrı göstermeleri, var olan bilgilerini göreme fırsatı yakalamaları ve konuyu daha iyi anlamlarını sağlamaktadır. Açıklama aşamasının ardından dördüncü aşamaya geçilmiştir.

Derinleştirme aşamasında “Anlat Bakalım” adlı oyunla bazı iletişim araçları kelimeler hâlinde öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler iletişim aracının ismini söylemeden arkadaşlarına anlatmaya çalışmıştır. Arkadaşları iletişim araçlarını tahmin etmeye çalışmıştır. Öğrenciler yeni öğrenilen bilgileri daha önceki bilgileri ile bağlantı kurmaları, öğrenilen parça hâlindeki bilgileri bir bütün hâline getirmeleri konusunda teşvik edilmiştir. Derinleştirme aşaması edinilen bu kavramları öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilmeleri, farklı durumlara aktarabilmeleri ve bunlar arasındaki bağı sürekli hale getirmeleri beklenen önemli bir aşamadır. Uygulanan oyun sırasında yapılan tartışma ve arkadaşlarına bilgiyi aktarma esnasında öğrenciler ortaya koydukları düşüncelerindeki eksikleri, yanlışları, kendi göremediği veya çeliştiği durumları diğer öğrencilerin görmesi ile öğrencinin de kendi onayı ile düzeltilmesi, bu esnada doğruya ulaşma ve derinlemesine öğrenmede etkileşimin önemi yadsınamaz. Derinleştirme aşaması tamamlandıktan sonra son aşamaya geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilere bir karikatür gösterilmiştir. Öğrencilerden kendilerini karikatürdeki dede yerine koymaları istenmiştir. “Onun yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?”, “Bu durumu düzeltmek için ne yapılabilir?” soruları öğrencilere yöneltilmiştir ve sınıfın önünde empati konuşması yapmaları istenmiştir. Böylece öğrenciler kendi gelişimleri ile yüzleşebilmişler ve kendilerini değerlendirebilmişlerdir. Bu aşamada öğretmen problem çözerken öğrencileri izlemiştir ve onlara açık uçlu sorular sorarak yeni kavram ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediği değerlendirilmiştir. Böylece ikinci haftanın ders planı tamamlanmıştır.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan üçüncü hafta etkinliklerinde öğrencilerin doğa ve evren bilincine varmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla iki ders saati kapsamında uygulanmak üzere etkinlikler hazırlanmıştır.

3.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilerin doğa ve evren bilincine varmalarını sağlamak

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

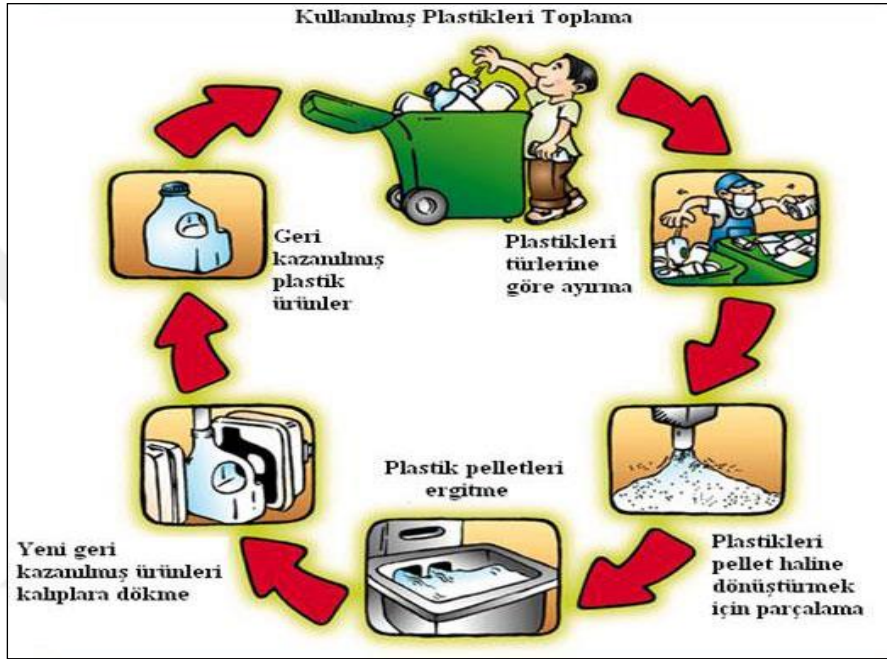
Aşağıdaki haber öğrencilere izletilir. Habere ilişkin sorular öğrencilere yöneltilir.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=1_2IyE7CELM (Habertürk, 2014)

- Haberde dikkatinizi çeken şey ne oldu?
- Dalgıçlar, Denizcilik ve Kabotaj Bayramı dolayısıyla atık toplayarak insanlara hangi mesajı vermek istemiş olabilirler?
- Suyu çöplerini atan insanların bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?

2) Keşfetme

Öğrencilere görsel gösterilir ve buna ilişkin sorular sorulur.



-Geri dönüşümün faydaları nelerdir?

-Geri dönüşümü desteklemek için siz neler yapabilirsiniz?

3) Açıklama

Aşağıdaki broşür öğrencilere gösterilir. Ardından konuya ilişkin sorular yöneltilir.



- Broşürün amacı ne olabilir?
- Oyuncaklarınızın, kumandanın biten pillerini nereye atıyorsunuz?
- Çevrenizde atık pil kutusu var mı? Eğer bildiğiniz bir yer yoksa Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği'nin internet sayfasından size en yakın atık pil toplama noktasını öğrenebilirsiniz.
- Pillerin rastgele çöpe atılması doğaya ne gibi zararlar verebilir?

4) Derinleştirme

ÇEVKO Vakfı'nın geri dönüşümle ilgili kamu spotu öğrencilere izletilir ve sorular yöneltilir.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=FNYgbjcrsls> (ÇEVKO Vakfı 2014 Kamu Spotu)

- İzlediğiniz kamu spotunda dikkatinizi çeken şey ne oldu?
- Bunun dışında insanın çevreye verdiği ne gibi zararlar vardır?
- İnsanları çevreyi korumakla ilgili bilinçlendirmek için ne gibi çalışmalar yapılabilir?

5) Değerlendirme

Aşağıdaki haber öğrencilere okunur. Habere ilişkin görsel gösterilir ve aşağıdaki soru sorulur.

Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO) işbirliği ile beraber projeler düzenleyen belediyenin Temizlik İşleri Müdürlüğü, 2007 yılından bu yana kadar sürdürdüğü Ambalaj Atıkları Geri Kazanım Projesi ile öğrencileri bilinçlendiriyor. Renkli karelere sahne olan etkinlikte ambalaj atıklarının kahramanı Çevki ile birlikte karton kutu, plastik şişe, cam şişe, kompozit kutu ve metal kutu da sahneye çıkarak, çevreci çocuklarla tek tek konuştu. Ambalaj çeşitleri ve ambalajların neden çöp olmadıkları hakkında bilgi veren oyu ile herkesin atıklar konusunda duyarlı olmasına vurgu yapıldı. (İHA, 2015)



-Kendinizi Çevreci Kedi Çevki gibi hayal edip arkadaşlarınıza “doğa ve insan” konulu bir konuşma yapınız.

3.Hafta Uygulama

Dersin giriş aşamasında Denizcilik ve Kabotaj Bayramı kapsamında yapılan sudaki atıklara ilişkin haber öğrencilere izletilmiştir. Böylece öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmeleri sağlanmıştır. Haber izletildikten sonra şu sorular öğrencilere yöneltilmiştir:

- *Haberde dikkatinizi çeken şey ne oldu?*
- *Dalgıçlar, Denizcilik ve Kabotaj Bayramı dolayısıyla atık toplayarak insanlara hangi mesajı vermek istemiş olabilirler?*
- *Suya çöplerini atan insanların bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?*

Öğrenciler sorulan sorulara yanıt ararken kendi hipotezlerini oluşturmuşlardır ve tahminlerini tespit etme fırsatı bulmuşlardır. Bunun için de gözlemler yapmışlar ve çeşitli denemeler yaparak ortaya koydukları hipotezleri üzerinde diğer aşamalarda çalışabilmişlerdir. Öğretmen bu aşamada konu anlatmamıştır, rehber olmuştur. Öğrenciler konuyla ilgili cesaretlendirildikten sonra ikinci aşamaya geçilmiştir.

Keşfetme aşamasında öğrencilere geri dönüşümle ilgili görsel gösterilmiştir ve buna ilişkin aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- *Geri dönüşümün faydaları nelerdir?*
- *Geri dönüşümü desteklemek için siz neler yapabilirsiniz?*

Sorulan sorulara yönelik doğru ya da yanlış fikirler üretmeleri sağlanmıştır. Üretilen fikirler, öğretmenle birlikte değerlendirilerek olayı çözmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülmüştür. Bu aşama öğrencilerin en aktif olduğu aşamadır. Keşif aşaması boyunca öğrenciler önceki bilgileri ile bağlantı kurarak yeni düşünceleri oluştururlar. Keşif aşaması ile ilgili belirlenen etkinlikler tamamlandıktan sonra üçüncü aşama olan açıklama aşamasına geçilmiştir.

Açıklama aşamasında atık piller ile ilgili broşür öğrencilere gösterilmiştir. Ardından konuya ilişkin aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilmiştir:

- *Broşürün amacı ne olabilir?*
- *Oyuncaklarınızın, kumandanın biten pillerini nereye atıyorsunuz?*
- *Çevrenizde atık pil kutusu var mı? Eğer bildiğiniz bir yer yoksa Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği'nin internet sayfasından size en yakın atık pil toplama noktasını öğrenebilirsiniz.*
- *Pillerin rastgele çöpe atılması doğaya ne gibi zararlar verebilir?*

Öğrenciler bir önceki aşamalarda yaptıkları gözlemlenmişlerdir ve verileri kullanarak bilimsel bir açıklama yapmaya çalışmışlardır. Açıklama aşaması sorgulamaya dayalı öğretimin en önemli aşaması niteliğindedir. Aşamayı önemli kılan etken ise, öğrencilerin kafalarında oluşan soru işaretlerine çözüm bulabilmeleridir. Öğrenciler kendi fikirlerini yine kendi cümleleriyle ifade etmişlerdir. Bu aşama tamamlandıktan sonra dördüncü aşamaya geçilmiştir.

Derinleştirme aşamasında ÇEVKO Vakfı'nın geri dönüşümle ilgili kamu spotu öğrencilere izletilmiş ve aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- *İzlediğiniz kamu spotunda dikkatinizi çeken şey ne oldu?*
- *Bunun dışında insanın çevreye verdiği ne gibi zararlar vardır?*
- *İnsanları çevreyi korumakla ilgili bilinçlendirmek için ne gibi çalışmalar yapılabilir?*

Bu aşamada öğrencilerin yeni durumlar ve yeni problemlerle karşılaşmaları, benzer açıklamalar gerektiren yeni problemlere cevap bulmaları sağlanmıştır. Öğrenciler yeni öğrenilen bilgileri daha önceki bilgileri ile bağlantı kurmaları, öğrenilen parça halindeki bilgileri bir bütün haline getirmeleri konusunda teşvik edilmiştir. Sorulara verdikleri yanıtlar ile bir duruma çözüm önerisi getirme ve karar verme süreçlerinde kendi bilgilerini kullanan öğrenciler, elde ettikleri sonuçla diğer öğrencilerle de tartışma yoluna gitmişlerdir. Öğrencilerin fikirlerini savunmaları onların anlamlı bir şekilde konuyu öğrendiklerinin bir göstergesi olarak nitelendirmek mümkündür. Derinleştirme aşamasının ardından son aşamaya geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında çevre kirliliğiyle ilgili haber öğrencilere okunmuştur. Habere ilişkin görsel gösterilmiştir. Ardından haber metninde yer alan karakter “Çevreci Kedi Çevki” ile ilgili şu soru yöneltmiştir:

-Kendinizi Çevreci Kedi Çevki gibi hayal edip arkadaşlarınıza “doğa ve insan” konulu bir konuşma yapınız.

“Doğa ve insan” konulu konuşmalarını yapan öğrenciler bu aşamada aslında tüm aşamaları değerlendirmişlerdir. Çünkü değerlendirme aşaması diğer tüm aşamaların bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece yeni kavram ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediği değerlendirilmiştir. Öğrenciler kendi ilerlemelerini ve bilgilerini değerlendirmişlerdir.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan dördüncü hafta etkinliklerinde öğrencilerin geleneksel çocuk oyunları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. İki ders saati kapsamında etkinlikler yürütülmüştür.

4.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilerin geleneksel çocuk oyunları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıda yer alan haber öğrencilere okunur ve habere ilişkin sorular yöneltilir.

Gelenekten Geleceğe Çocuk Oyunları Şenliği

Sinop'un Boyabat ilçesinde geçmişte oynanan çocuk oyunlarının canlandırıldığı "Gelenekten Geleceğe Çocuk Oyunları Şenliği" düzenlendi. Boyabat Belediyesi tarafından İnönü İlkokulunun bahçesinde düzenlenen şenlikte, eskiden popüler olan körebe, birdirbir, uzun eşek, halat çekme, çelik çomak, mendil kapmaca, sek sek gibi 20 civarında çocuk oyunu oynandı. Kaymakam [Fatih Aksoy](#) ve Belediye Başkanı [Şefik Çakıcı](#) da alanı gezerek, çocuklarla birlikte oyunlar oynadı. Çakıcı, her alanda önceliklerinin gelecekteki olan çocuklar olduğunu belirterek, güçlü çocukların güçlü gelecek anlamına geldiğini söyledi. Bugün teknoloji ağıyla sarmalanan çocukların kültürlerinin önemli bir parçası olan çocuk oyunlarını en azından tanımalarını amaçladıklarını anlatan Çakıcı, "Okuldan çıkar çıkmaz çantamızı bıraktığımız gibi sokaklara fırladığımız o günlere ait bu oyunlar, aslında çocuklarımızın gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Bu oyunlar, çocuklarımızın dünyasında sorumluluk alma duygusunu geliştirme, öz güvenlerini arttırma, kişisel becerilerini geliştirme, karar verme duygularını perçinleme, paylaşmayı aşılama ve sosyalleşme adına çok önemli kazanımlar sağlamaktadır." dedi. (Haberler.com, 2018)

-Habere göre şenlikte hangi çocuk oyunları oynanmıştır?

-Bu oyunların haricinde sizin bildiğiniz çocuk oyunları var mı? Adları nelerdir?

-Çocuk oyunu oynanmasının çocuklara ne gibi katkıları vardır?

2) Keşfetme

Aşağıdaki afiş öğrencilere gösterilir. Afişe ilişkin sorular öğrencilere sorulur.



-Afişin hazırlanma amacı nedir?

-Afişte yer alan bilgilere göre; siz yarışmaya katılsaydınız hangi oyun için yarışırdınız, neden?

-Geleneksel çocuk oyunları niçin günümüzde de devam ettirilmek isteniyor olabilir?

3) Açıklama

Aşağıdaki sayısmaca örnekleri öğrencilere okunur ve sorular sorulur.

İğne battı
Canımı yaktı
Tombul kız
Arabaya koş
Arabanın tekeri
İstanbul'un şekeri
Hop hop
Altın top
Bundan başka oyun yok.

Çan çan çikolata
Hani bana limonata
Limonata bitti
Hanım kız gitti
– Nereye gitti?
– İstanbul'a gitti.
– İstanbul'da ne yapacak?
– Terlik pabuç alacak.
– Terlik pabucu ne yapacak?
– Düğünlerde şingir mngır
oynayacak.

Portakalı soydum
Başucuma koydum
Ben bir yalan uydurdum
Duma dumadum
Kırmızı mum

Dolapta pekmez
Yala yala bitmez
On kilo sana, yirmi kilo bana
Ayşecik cik cik cik
Fatmacık cik cik cik
Sen bu oyundan çık

- Yukarıda yer alan sayısmacalar nerelerde ve hangi amaçla kullanılır?
- Sizin bildiğiniz başka sayısmaca örnekleri var mı? Bizimle paylaşınız.
- Çocuk oyunlarında sayısmacanın önemi nedir?

4) Derinleştirme

Aşağıdaki videoda yer alan “Bezirganbaşı” oyunu videosu öğrencilere izletilir ve oyuna yönelik sorular sorulur.

Video:

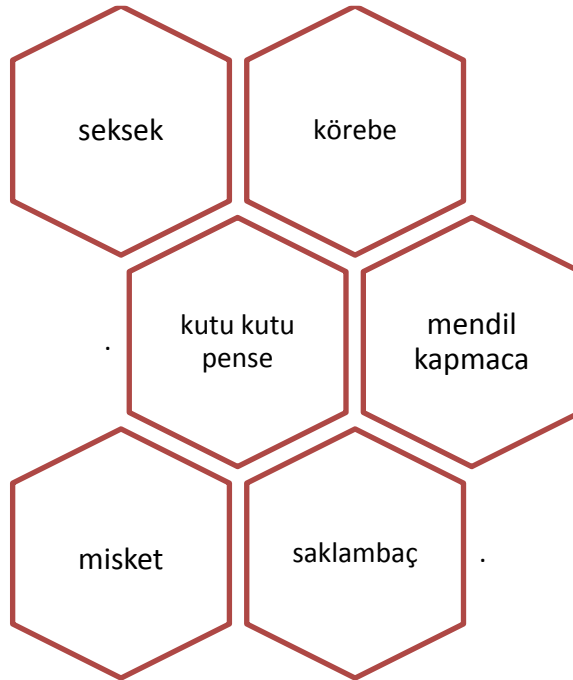
<http://www.eba.gov.tr/video/izle/0c4fa1fad884f06674931ada92a7c9a954f21843be001>

-İzlediğiniz “Bezirganbaşı” oyununda çocuklar sırasıyla neler yaptılar?

-Siz daha önce bu oyunu oynamış mıydınız? Buna benzeyen başka geleneksel bir çocuk oyunu var mı?

5) Değerlendirme

Öğrencilerden aşağıda yer alan geleneksel çocuk oyunlarından birini seçip oyunun oynanışını arkadaşlarıyla paylaşması istenir.



4.Hafta Uygulama

İlk aşama olan giriş aşamasında “Gelenekten Geleceğe Çocuk Oyunları Şenliği” başlıklı haber metni öğrencilere okunmuştur. Ardından habere ilişkin aşağıdaki sorular öğrencileri güdülemek amacıyla öğrencilere yöneltilmiştir:

- *Habere göre şenlikte hangi çocuk oyunları oynanmıştır?*
- *Bu oyunların haricinde sizin bildiğiniz çocuk oyunları var mı? Adları nelerdir?*
- *Çocuk oyunu oynanmasının çocuklara ne gibi katkıları vardır?*

Bu aşamada herhangi bir konu anlatımı yapılmamıştır. Habere ilişkin sorular sorularak öğrenciler cesaretlendirilmiş, geçmiş yaşantıları ve yeni yaşadıkları durumlar arasında bağ kurmaları sağlanmıştır. Soru sorulmasının amacı öğrencilerin konuya katılımlarını sağlamak ve öğrencilerin konu hakkındaki önbilgilerinin ne düzeyde olduğunu saptamaktır. Öğrenciler güdüldükten sonra ikinci aşamaya geçilmiştir.

Keşfetme aşamasında geleneksel çocuk oyunları şenliği kapsamında afiş öğrencilere gösterilmiştir. Ardından afişe ilişkin aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- *Afişin hazırlanma amacı nedir?*
- *Afişte yer alan bilgilere göre; siz yarışmaya katılsaydınız hangi oyun için yarışırdınız, neden?*
- *Geleneksel çocuk oyunları niçin günümüzde de devam ettirmek isteniyor olabilir?*

Öğrencilere yol gösterici sorular sorularak doğru ya da yanlış fikirler üretmeleri sağlanmıştır. Üretilen fikirler, öğretmenle birlikte değerlendirilerek olayı çözümlmek için beceriler ve çözüm yollarına dönüştürülmüştür. Öğretmen bu aşamada rehber olma, öğrencileri sorularla yönlendirme ve gözlem yapmaya fırsat tanımada aktif rol oynamıştır. Öğrenci ve öğretmenden istenilen davranışların gerçekleşmesinden sonra üçüncü aşama olan açıklamaya geçilmiştir.

Açıklama aşamasında bazı sayısmaca örnekleri öğrencilere okunmuştur ve aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuştur:

- *Okunan sayısmacalar nerelerde ve hangi amaçla kullanılır?*
- *Sizin bildiğiniz başka sayısmaca örnekleri var mı? Bizimle paylaşınız.*
- *Çocuk oyunlarında sayısmacanın önemi nedir?*

Bu aşama ile öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamaları veya yanlış bilgilerini yenisiyle değiştirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler sorularını cevaplarken diğer öğrenciler de onları eleştirel bir gözle dinlemiştir. Böylece öğrenciler birbirlerinin cevaplarını sorgulamışlardır.

Açıklama aşaması tamamlandıktan sonra dördüncü aşama olan derinleştirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilere kılavuzluk edilerek öğrendiklerini

derinleştirmişlerdir. Bezirganbaşı oyununun yer aldığı video öğrencilere izletilmiştir ve oyuna yönelik şu sorular öğrencilere sorulmuştur:

- İzlediğiniz “Bezirganbaşı” oyununda çocuklar sırasıyla neler yaptılar?
- Siz daha önce bu oyunu oynamış mıydınız? Buna benzeyen başka geleneksel bir çocuk oyunu var mı?

Öğrenciler sorulara yanıt vermek, çözüm üretmek için önceki bilgilerini kullanmışlardır. Öğrenciler yeni öğrenilen bilgileri daha önceki bilgileri ile bağlantı kurmuşlardır. Derinleştirme aşamasında hedeflenmiş olan davranışlar gerçekleştikten sonra son aşamaya geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında tahtaya bazı geleneksel çocuk oyunları yazılmıştır. Öğrencilerden bunlardan birini seçip oyunun oynanışını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler oyunların nasıl oynandığını anlatırken kendisi ile yüzleşme fırsatı yakalamış ve kendisini değerlendirmişlerdir. Bu aşama öğrencilerin kavramları doğru bir şekilde kavrayıp kavramadığını ve bunu içeriğe yansıtma durumlarının tespiti bakımından önemli bir yere sahiptir.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerde öğrencilerin duyguları ayırt etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla iki ders saati sürecinde uygulanmak üzere 5E öğrenme modeline uygun etkinlikler hazırlanmıştır.

5.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilerin duyguları ayırt etmelerini sağlamak

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıdaki şiir öğrencilere okunur ve şiire ilişkin sorular sorulur.

Duygular
Duygularım ağır yaralı
Sanki kurşun yemiş kan kaybeden
Duygularım
Hayatını kaybetmek üzere
Ne duygularımı paylaşacak biri var
hayatımda
Ne de beni seven biri
Yani unutulmuş mazide kalmış biriyim...
Attila İlhan

-Duygular adlı şiiri yazan Atilla İlhan, bu şiirini yazarken neler hissetmiş olabilir?

-Şiirin bütününde hangi duygu/duygular hakimdir?

-Şiirde geçen “sanki kurşun yemiş gibi kan kaybeden” ifadesi hangi duyguyu anlatmak için kullanılmış olabilir? Siz de buna benzer söyleyişleri kullanıyor musunuz?

2) Keşfetme

“Mimikler Olmasaydı” başlıklı video öğrencilere izletilir ve video izletildikten sonra sorular yöneltilir.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=VEobzsEbf6E>

-İzlediğiniz videoda dikkatinizi çeken şey ne oldu?

-Günlük yaşantımızda duygularımızı mimiklerimizle veya sözlerimizle yansıtmıyorduk bu durum iletişiminizi nasıl etkilerdi?

3) Açıklama

İnsanların gerçek hayattaki duygularını ve onları dışarıya yansıtma şekillerini anlatan kısa film izlettirilir. Kısa film ile ilgili öğrencilere sorular sorulur.

Video: https://www.youtube.com/watch?v=_cCk1NNO3aE (Elena Rogova)

-İzlediğiniz kısa filmdeki farklılıklar nelerdir?

- İnsanların gerçek hayattaki duyguları ile dışarıya yansıttıkları duygularının örtüşmesi ne için önemli olabilir?

4)Derinleştirme

Aşağıdaki yazı öğrencilere okunur ve öğrencilere fotoğraflar gösterilerek buradaki duyguların onlarda ne uyandırdığı sorulur.

Yüzleri okumada ne kadar iyisiniz? Birinin yalan söylediğini hemen anlayabilecek kadar mı? Birçoğumuz başka insanların yüzlerine bakarak o an ne hissettiklerini anlamada ustayızdır. Peki, ya karşımızdaki kişi duygularını gizlemeye çalıştığında ya da belli belirsiz bir yüz ifadesi takındığında? İnsanlar duygularını kontrol altına almaya çalıştığında, örneğin üzüntülerini bastırmaya çalıştıklarında, üzünlük ifadesi hâlâ yüzlerinde bir yerlerde; ancak çok daha az belli olur. Ya da, üzüntümüzü gizlemek için gülümsemeye çalıştığımızda, üzünlük ifadesi saniyenin beşte biri gibi kısa bir süreliğine yüzümüzden gelip geçer. Sayıları az da olsa, kimi insanlar bu tür yüz ifadelerini okumak konusunda özel bir beceri sahibidir. Yüz ifadelerini okuma becerinizi sınamaya ne dersiniz? (Paul Ekman)

-Fotoğraflardaki gizlenmiş duyguları bulunuz ve fotoğraftaki kişilerin neden duygusunu gizlemeye çalışmış olduğunu yorumlayınız.



5) Değerlendirme

Öğrencilerden aşağıdaki duygu durumlarını yansıtan fotoğraflardan istediği birini seçmesi ve o duyguyu anlatan bir hikâye veya anısını anlatması istenir.



5.Hafta Uygulama

Öğrencilerin dikkatini çekmek için giriş aşamasında Atilla İlhan'ın "Duygular" şiiri öğrencilere okunmuştur. Ardından şiire ilişkin şu sorular sorulmuştur:

- *Duygular* adlı şiiri yazan Atilla İlhan, bu şiirini yazarken neler hissetmiş olabilir?
- *Şiirin bütününde hangi duygu/duygular hâkimdir?*

- *Şiirde geçen “sanki kurşun yemiş gibi kan kaybeden” ifadesi hangi duyguyu anlatmak için kullanılmış olabilir? Siz de buna benzer söyleyişleri kullanıyor musunuz?*

Öğrencilerin soruları yanıtlamasında önemli olan doğru cevapları bulmaları değil, değişik fikirlerin ortaya çıkarılmasıdır. Öğrencilerin zihninde karmaşa yaratarak derse güdülenmeleri sağlanmıştır ve ikinci aşamaya geçilmiştir.

Keşfetme aşamasında “Mimikler Olmasaydı” başlıklı video öğrencilere izletilmiştir ve öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- *İzlediğiniz videoda dikkatinizi çeken şey ne oldu?*
- *Günlük yaşantımızda duygularımızı mimiklerimizle veya sözlerimizle yansıtmıyorduk bu durum iletişimimizi nasıl etkilerdi?*

Sorular sayesinde öğrencilerin izledikleri ve inceledikleri durumlar üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler sorulan soruların sınırlılıkları dâhilinde özgürce düşünmüşler ve soruna çözüm bulmaya çalışmışlardır. Keşfetme aşaması tamamlandıktan sonra açıklama aşamasına geçilmiştir.

Açıklama aşamasında öğrencilere insanların gerçek hayattaki duygularını ve onları dışarıya yansıtma şekillerini anlatan kısa film izletilmiştir. Kısa filmde öğrencilerin gördükleri şeyleri açıklamaları ve kendi ifadeleriyle anlatmaları için öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- *İzlediğiniz kısa filmdeki farklılıklar nelerdir?*
- *İnsanların gerçek hayattaki duyguları ile dışarıya yansıttıkları duygularının örtüşmesi ne için önemli olabilir?*

Açıklama aşaması sorgulamaya dayalı öğretimin en önemli aşaması niteliğindedir. Aşamayı önemli kılan etken ise öğrencilerin kafalarında oluşan soru işaretlerine çözüm bulabilmeleri, araştırma-sorgulama tavrı göstermeleridir. Öğrenciler kısa filmle ilgili sorulan sorulara olası çözüm önerileri getirdikten sonra dördüncü aşama olan derinleştirme aşamasına geçilmiştir.

Derinleştirme aşamasında yüz ifadelerini okumayla ilgili yazı öğrencilere okunmuştur. Daha sonra öğrencilere çeşitli mimiklerin yer aldığı fotoğraflar gösterilmiştir ve bu fotoğraflardaki gizli duyguları bulmaları istenmiştir. Öğrenciler gizlenmiş duyguları bulmuşlardır ve kişilerin neden duygularını gizlemeye çalıştıklarını yorumlamışlardır. Bu aşamada öğrenciler daha önceki bilgileriyle bağ kurmuşlardır. Böylece yeni bilgi daha çok özümsemiş olup daha sonra gerektiğinde kolayca kullanılabilir bilgi haline gelmiştir. Derinleştirme aşamasında hedeflenen davranışlar gözlemlendikten sonra son aşamaya değerlendirme aşamasına geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilere çeşitli duyguların yer aldığı fotoğraflar gösterilmiştir ve bu duygulardan birini seçip o duyguyu anlatan bir anısını ya da

hikâye anlatması istenmiştir. Öğrenciler çeşitli duygulara ilişkin anılarını anlatmışlardır, kavram ya da beceriye yönelik bilgiyi göstermişlerdir. Öğrenciler anılarını anlatırken onlara zaman zaman açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrenciler kendi ilerlemelerini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme aşamasına ilişkin hedeflenen davranışlar kazandırıldıktan sonra bu amaca yönelik etkinlikler tamamlanmıştır.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan altıncı hafta etkinliklerinde kişisel gelişim teması kapsamında yer alan empati becerisinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında iki ders saatinde uygulanmak üzere etkinlikler planlanmıştır.

6.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Kişisel gelişim teması kapsamında yer alan empatinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamak

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Öğrencilere aşağıdaki karikatür gösterilir ve karikatür hakkında soru sorulur.



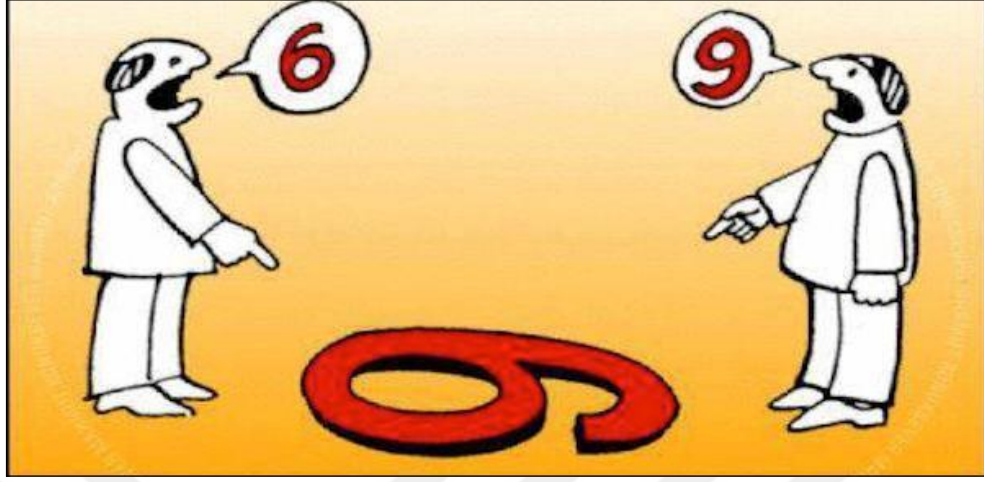
-Karikatürde aynanın kullanılma amacı ne olabilir?

-Karikatürde ne anlatılmaktadır?

-Sizin de bir davranışınızda “Ya onun yerinde ben olsaydım?” diye düşündüğünüz bir yaşantınız oldu mu?

2) Keşfetme

Aşağıdaki görsel öğrencilere gösterilir. Görsele ilişkin sorular öğrencilere yöneltilir.



-Size göre görseldeki kişilerden hangisi haklıdır? Sebebiyle birlikte açıklayınız.

-Görseldeki bireyler aralarındaki bu anlaşmazlığı nasıl çözebilirler?

3) Açıklama

Aşağıdaki fıkra öğrencilere okunur. Fıkrayla ilgili sorular yöneltilir.

Nasrettin Hoca bir gün eşeğinden düşer ve acıyla kıvrılır. Başına toplananlar “Hemen bir doktor çağırın...” diye bağırırken, Hoca, “ Bana doktor değil, eşekten düşmüş birini bulun...” diye bağıır.



-Nasreddin Hoca'nın “Bana doktor değil, eşekten düşmüş birini bulun.” demesinin sebebi nedir?

-Dinlediğiniz bu fıkrayı Can Yücel'in şiiri ile ilişkilendirerek açıklayınız.

“En uzak mesafe ne Afrika'dır,
Ne Çin,
Ne Hindistan,
Ne seyyareler
Ne de yıldızlar geceleri ışıldayan.
En uzak mesafe iki kafa arasındaki mesafedir
Birbirini anlamayan.”

4) Derinleştirme

Video öğrencilere izletilir. Video hakkında sorular yöneltilir.

Video:<http://www.eba.gov.tr/video/izle/45088769f73b51c50ca2a2eda7bcc544894534c187001> (İstanbul Kültür Üniversitesi)

-Empatiye neden ihtiyacımız vardır?

-Empati kurmanın faydaları nelerdir?

-İzlediğiniz videodan hareketle engellilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Bu sorunları empati kurarak nasıl aşabiliriz?

5) Değerlendirme

Öğrencilerden aşağıdaki örnek kişilerden birini seçmesi ve empati konuşması yapmaları istenir.

- Afrika'da açlık ve susuzlukla mücadele eden bir insan
- Küresel ısınma sebebiyle yaşam alanları daralan hayvanlar
- Depremde yakını ve evini kaybetmiş bir insan

6.Hafta Uygulama

Öğrencilerin dikkatlerini çekmek amacıyla empati konulu bir karikatür gösterilmiştir. Bu karikatür hakkında öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- *Karikatürde ayna nesnesinin kullanılma amacı ne olabilir?*
- *Karikatürde ne anlatılmaktadır?*
- *Sizin de bir davranışı yaparken “Ya onun yerinde ben olsaydım?” diye düşündüğünüz bir yaşantınız oldu mu?*

Öğrencilere konu anlatmadan veya konu hakkında herhangi bir bilgi vermeden öğrencilerde empatiyle ilgili merak uyandırılmıştır. Öğrenciler konuyla ilgili sahip oldukları önbilgilerini anlatmışlardır. Oluşturulan bu durum öğrencileri; gözlem yapmak üzere somut deneyimleri kullandıkları, bilgi topladıkları, öngörülerini sınadıkları ve hipotezleri yeniden düzenledikleri keşif safhasına yönlendirmiştir.

Keşfetme aşamasında öğrencilere konuya ilişkin bir görsel gösterilmiştir. Görselle ilgili şu sorular yöneltilmiştir:

- *Size göre görseldeki kişilerden hangisi haklıdır? Sebebiyle birlikte açıklayınız.*
- *Görseldeki bireyler aralarındaki bu anlaşmazlığı nasıl çözebilirler?*

Sorulan bu sorularla öğrencilerin izledikleri ve inceledikleri durumlar üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler sorunu çözmek için yeni alternatifleri denemişlerdir ve bunu diğer öğrencilerle tartışmışlardır. Öğrenciler konuşurken gerekli olduğunda onları yönlendirici sorular sorulmuştur. Keşif aşaması tamamlandıktan sonra üçüncü aşama olan açıklama aşamasına geçilmiştir.

Açıklama aşamasında Nasreddin Hoca'nın bir fıkrası öğrencilere okunmuştur. Fıkroda Nasreddin Hoca'nın “Bana doktor değil, eşekten düşmüş birini bulun.” demesinin sebebi nedir? sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu soruların cevaplarını ve gözlemlerini anlamaları için onlara yardım edilmiştir. Açıklama aşamasında sunulan kavramlarla öğrendiklerini karşılaştırma fırsatı sağlanması amacıyla konuya ilişkin Can Yücel'e ait şiir öğrencilere okunmuştur. Okunan fıkra ve şiiri ilişkilendirerek açıklamaları istenmiştir. Çalışma gruplarındaki öğrenciler arkadaşlarının yaptıkları açıklamaları desteklemişler, gözlemlerini, düşüncelerini ve ortaya koydukları hipotezlerini rahat bir şekilde açıklamışlardır.

Açıklama aşaması tamamlandıktan sonra derinleştirme aşamasına geçilmiştir. Derinleştirme aşamasında video öğrencilere izletilmiştir. Video hakkında öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

- *Empatiye neden ihtiyacımız vardır?*
- *Empati kurmanın faydaları nelerdir?*
- *İzlediğiniz videodan hareketle engellilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl değerlendiriyorsunuz?*

- *Bu sorunları empati kurarak nasıl aşabiliriz?*

Bu sorularla öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarına, derinleştirmelerine ve bu kavramı günlük hayata uygulayabilmelerine ortam sağlamıştır. Derinleştirme aşamasının ardından son aşamaya geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilere üç farklı durum verilmiştir. Bunlardan birini seçip empati konuşmaları yapmaları istenmiştir. Bu durumlar şu şekilde sıralanabilir:

- Afrika’da açlık ve susuzlukla mücadele eden bir insan
- Küresel ısınma sebebiyle yaşam alanları daralan hayvanlar
- Depremde yakını ve evini kaybetmiş bir insan

Bu aşama her bir öğrencinin geldiği seviye ve durumu değerlendirme fırsatı bulunan aşamadır. Öğrencilerin kendi gelişimleri ile yüzleştikleri ve kendilerini değerlendirebildikleri dönemdir. Bu aşamayı önemli kılan bir başka etken de öğrencilerin kendilerini gösterdikleri ve kendi anlama seviyelerini değerlendirme fırsatı buldukları aşama olma özelliğidir.

Yedinci haftada 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerle iki ders saati sürecinde öğrencileri sağlıklı yaşamaya teşvik etmek amaçlanmıştır.

7.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencileri sağlıklı yaşamaya teşvik etmek

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıda okul sütü ve kuru üzüm dağıtım izin formu yer almaktadır. Bu forma ilişkin sorular öğrencilere sorulur.

<p>KURU ÜZÜM DAĞITIMI VELİ İZİN FORMU Sayın Veli,</p> <p>"Okullara Kuru Üzüm Dağıtım Programı" Millî Eğitim Bakanlığı, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Toprak Mahsulleri Ofisi Genel Müdürlüğü ve Sağlık Bakanlığı iş birliğinde öğrencilerimize sağlıklı ara öğün tüketme alışkanlığını kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Programla öğrencilerimize haftada 2 gün 25 gramlık pakette kuru üzüm dağıtılacaktır. Kuru üzüm dağıtım uygulamasına ilişkin onayınızı almak amacıyla aşağıdaki form düzenlenmiştir. Formu doldurduktan sonra çocuğunuzun öğretmenine teslim ediniz.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>İLİLÇE ADI</td><td></td></tr> <tr><td>OKULUN ADI</td><td></td></tr> <tr><td>ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI</td><td></td></tr> <tr><td>SINIFI</td><td></td></tr> <tr><td>YAŞI (YIL)</td><td></td></tr> <tr><td>CİNSİYETİ</td><td><input type="checkbox"/> ERKEK <input type="checkbox"/> KIZ</td></tr> <tr><td>DIYABET (ŞEKER) HASTALIĞI VAR MI?</td><td><input type="checkbox"/> EVET (EVET ise tüketmeden önce hekima/diyabetisyene danışılması gerekmektedir) <input type="checkbox"/> HAYIR</td></tr> </table> <p>ÇOCUĞUMUN DAĞITILACAK OLAN KURU ÜZÜMDEN YARARLANMASINI <input type="checkbox"/> İSTİYORUM <input type="checkbox"/> İSTEMİYORUM (İmza)</p> <p><small>Not: Bu form öğretmen tarafından tüm öğrenciler için (dağıtılacak kuru üzümünden yararlanmak isteyen veya istemeyen) Okul Sütü Modülüne girilecektir.</small></p>	İLİLÇE ADI		OKULUN ADI		ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI		SINIFI		YAŞI (YIL)		CİNSİYETİ	<input type="checkbox"/> ERKEK <input type="checkbox"/> KIZ	DIYABET (ŞEKER) HASTALIĞI VAR MI?	<input type="checkbox"/> EVET (EVET ise tüketmeden önce hekima/diyabetisyene danışılması gerekmektedir) <input type="checkbox"/> HAYIR	<p>OKUL SÜTÜ DAĞITIMI VELİ İZİN FORMU Sayın Veli,</p> <p>"Okul Sütü Programı" Millî Eğitim Bakanlığı, Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı işbirliğinde öğrencilerimize süt içme alışkanlığı kazandırmak dengeli beslenme yoluyla sağlıklı gelişmelerine destek olmak amacıyla hazırlanmıştır. Programla öğrencilerimize haftada 3 gün 200 ml'lik kutularda UHT süt dağıtılacaktır. Site karı hassasiyeti olan öğrencilerimizi tespit etmek ve uygulamaya ilişkin onayınızı almak amacıyla aşağıdaki form düzenlenmiştir. Formu doldurduktan sonra çocuğunuzun öğretmenine teslim ediniz.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr><td>İLİLÇE ADI</td><td></td></tr> <tr><td>OKULUN ADI</td><td></td></tr> <tr><td>ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI</td><td></td></tr> <tr><td>SINIFI</td><td></td></tr> <tr><td>YAŞI</td><td></td></tr> <tr><td>CİNSİYETİ</td><td><input type="checkbox"/> KIZ <input type="checkbox"/> ERKEK</td></tr> <tr><td>SÜT ALERJİSİ</td><td><input type="checkbox"/> VAR <input type="checkbox"/> YOK <input type="checkbox"/> BİLMİYORUM</td></tr> <tr><td>SÜTÜ SEVEREK İÇER Mİ?</td><td><input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR</td></tr> <tr><td>NE SIKLIKTA İÇİYOR?</td><td><input type="checkbox"/> HERGÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 2-3 GÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 1 GÜN <input type="checkbox"/> ÇOK NADİR <input type="checkbox"/> Hiç</td></tr> </table> <p>ÇOCUĞUMUN DAĞITILACAK OLAN SÜTTEN YARARLANMASINI <input type="checkbox"/> İSTİYORUM <input type="checkbox"/> İSTEMİYORUM (İmza)</p> <p><small>Not: Bu form öğretmen tarafından tüm öğrenciler için (dağıtılacak süttten yararlanmak isteyen veya istemeyen) Okul Sütü Modülüne girilecektir.</small></p>	İLİLÇE ADI		OKULUN ADI		ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI		SINIFI		YAŞI		CİNSİYETİ	<input type="checkbox"/> KIZ <input type="checkbox"/> ERKEK	SÜT ALERJİSİ	<input type="checkbox"/> VAR <input type="checkbox"/> YOK <input type="checkbox"/> BİLMİYORUM	SÜTÜ SEVEREK İÇER Mİ?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR	NE SIKLIKTA İÇİYOR?	<input type="checkbox"/> HERGÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 2-3 GÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 1 GÜN <input type="checkbox"/> ÇOK NADİR <input type="checkbox"/> Hiç
İLİLÇE ADI																																	
OKULUN ADI																																	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI																																	
SINIFI																																	
YAŞI (YIL)																																	
CİNSİYETİ	<input type="checkbox"/> ERKEK <input type="checkbox"/> KIZ																																
DIYABET (ŞEKER) HASTALIĞI VAR MI?	<input type="checkbox"/> EVET (EVET ise tüketmeden önce hekima/diyabetisyene danışılması gerekmektedir) <input type="checkbox"/> HAYIR																																
İLİLÇE ADI																																	
OKULUN ADI																																	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI																																	
SINIFI																																	
YAŞI																																	
CİNSİYETİ	<input type="checkbox"/> KIZ <input type="checkbox"/> ERKEK																																
SÜT ALERJİSİ	<input type="checkbox"/> VAR <input type="checkbox"/> YOK <input type="checkbox"/> BİLMİYORUM																																
SÜTÜ SEVEREK İÇER Mİ?	<input type="checkbox"/> EVET <input type="checkbox"/> HAYIR																																
NE SIKLIKTA İÇİYOR?	<input type="checkbox"/> HERGÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 2-3 GÜN <input type="checkbox"/> HAFTADA 1 GÜN <input type="checkbox"/> ÇOK NADİR <input type="checkbox"/> Hiç																																

-Görseldeki formlarda yer alan okullarda kuru üzüm ve süt dağıtımının amacı ne olabilir?

-Çocuklara sağlıklı beslenmeyi teşvik etmek için başka ne tür çalışmalar yapılabilir?

2)Keşfetme

Aşağıdaki haber öğrencilere okunur. Ardından haberle ilgili sorular yöneltilir.

Kütahya'nın Hisarcık ilçesi Atatürk İlkokulunda 'Okul Sağlığı' projesi kapsamında öğrencilere düzenli spor yapma alışkanlığı kazandırmak amacıyla sabah sporu ve yürüyüş yaptırılıyor. Öğrenciler haftada bir gün derse girmeden önce okulun bahçesinde öğretmenler eşliğinde bazı velilerinde katılımıyla sabah sporu ve yürüyüş yapıyor. Öğrencilerin yaptıkları sabah sporu sayesinde derslere daha zinde girmelerinin sağlandığını belirten Okul Müdürü İsmail Değirmenci, "Okul Sağlığı" projesi kapsamında öğrencilerimizi sağlıklı beslenme ve hareketli yaşama teşvik etmek ve düzenli spor yapma alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğretmenlerimiz nezaretinde haftada bir gün sabah sporu ve yürüyüş yapmaktadırlar. Sabah sporuna bazı velilerimizin de katılması öğrencilerimizi teşvik açısından çok önemli. Yapılan sabah sporu sayesinde öğrencilerimiz derslerine daha istikrarlı, mutlu ve dinç olarak giriyorlar" dedi. (MA-EFE) - KÜTAHYA

-Öğrencilere spor alışkanlığının aşılmasını sağlayan bu uygulama öğrencilerin hangi gelişim yönlerini etkiler?

-Siz de bir eğitimci olsaydınız "Okul Sağlığı" projesi kapsamında ne tür etkinlikler yapardınız?

3) Açıklama

Türkiye beslenme ve sağlık araştırmasına ilişkin veriler öğrencilere aktarılır. Ardından öğrencilere sorular sorulur.

"Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması-2010" ön çalışma raporuna göre Türkiye'de
<ul style="list-style-type: none">• 0-5 yaşta obezite sıklığı % 8,5 (erkek %10,1, kız %6,8)• 6-18 yaşta obezite sıklığı % 8,2 (erkek %9,1, kız %7,3)
olarak bulunmuştur.
0-5 yaşta fazla kilolu olanlar %17,9, fazla kilolu ve şişman olanlar %26,4 olarak bulunmuştur.
6-18 yaşta fazla kilolu olanlar %14,3, fazla kilolu ve şişman olanlar %22,5 olarak bulunmuştur.

-Son yıllarda okul çağındaki çocuklarda sıklıkla görülen obezite rahatsızlığının sebepleri neler olabilir?

-Obezite sorunu yaşayan çocukları akranlarından soyutlamamak ve sosyalleştirmek için neler yapılabilir?

4) Derinleştirme

Aşağıda “kötü beslenen bir insanın organları” adlı animasyon yer almaktadır. Öğrencilere animasyon izletildikten sonra sorular yöneltilir.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=MPeaPaCJxX4>

-İzlediğiniz animasyondan hareketle kötü beslenen bir insanın organları bu durumdan nasıl etkilenmektedir?

-Sağlıksız beslenmede organların olumsuz etkilenmesi başka ne tür sorunlara yol açabilir?

5) Değerlendirme

Öğrencilere “Okul kantinini siz işletseydiniz, hangi ürünleri satardınız?” sorusu yöneltilir. Öğrencilerden sebebiyle birlikte açıklama yapması beklenir.



7.Hafta Uygulama

Planlanan öğrenme öğretme etkinliklerine göre giriş aşamasında okul sütü ve kuru üzüm dağıtımını izin formu ile ilgili görsel öğrencilere gösterilmiştir. Bu forma ilişkin şu sorular öğrencilere sorulmuştur:

- Görseldeki formlarda yer alan okullarda kuru üzüm ve süt dağıtımının amacı ne olabilir?
- Çocuklara sağlıklı beslenmeyi teşvik etmek için başka ne tür çalışmalar yapılabilir?

Konuya karşı merak uyandırmak ve öğrenciyi güdülemek amaçlı, öğretmenin öğrencilere sorular sorduğu bu aşamada öğrenilecek kavramla ilgili açıklama ve

tanımlama yapılmamıştır. Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri çıkarıldıktan sonra keşfetme aşamasına geçilmiştir.

Keşfetme aşamasında okul sağlığı ile ilgili haber metni okunmuştur. Ardından haberle ilgili şu sorular öğrencilere yöneltilmiştir:

- *Atatürk İlkokulunda sabah sporu yaptırılmasının öğrencilere faydaları nelerdir?*
- *Öğrencilere spor alışkanlığının aşılmasını sağlayan bu uygulama öğrencilerin hangi gelişim yönlerini etkiler?*
- *Siz de bir eğitimci olsaydınız “Okul Sağlığı” projesi kapsamında ne tür etkinlikler yapardınız?*

Bu aşama öğrencilerin kavrama ilişkin olarak yanlış anlamalarını açığa çıkartmak üzere güvenli, güdümlü ve açık araştırma deneyimlerini ve sorularını kolaylaştıracağı basamaktır. Bu basamakta öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunarak hipotezler kurar ve tahminlerde bulunmuşlardır. Hipotezlerin test edildiği, deneylerin yapıldığı keşfetme basamağı öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirmektedir.

Açıklama aşamasında öğrencilere Türkiye beslenme ve sağlık araştırmasına ilişkin veriler öğrencilere aktarılmıştır. Ardından öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

- *Son yıllarda okul çağındaki çocuklarda sıklıkla görülen obezitenin sebepleri neler olabilir?*
- *Obezite sorunu yaşayan çocukları akranlarından soyutlamamak ve sosyalleştirmek için neler yapılabilir?*

Açıklama basamağında, öğrenciler giriş ve keşfetme basamaklarındaki sürece odaklanarak yaptığı çıkarımları, elde ettiği bilgileri, genellemeleri paylaşmışlardır. Öğrenciler sorularını yanıtlarken önceki etkinliklerden yararlanmışlardır. Öğrencilerin kavramları kendi cümleleriyle ifade etmeleri için öğrenciler teşvik edilmiştir. Ardından dördüncü aşamaya geçilmiştir.

Derinleştirme aşamasında kötü beslenen bir insanın organlarını anlatan animasyon öğrencilere izletilmiştir. Animasyonu izleyen öğrencilere şu sorular sorulmuştur.

- *İzlediğiniz animasyondan hareketle kötü beslenen bir insanın organları bu durumdan nasıl etkilenmektedir?*
- *Sağlıksız beslenmede organların olumsuz etkilenmesi başka ne tür sorunlara yol açabilir?*

Derinleştirme basamağı, öğrencilerin karşılaştıkları problem durumlarıyla süreç içerisinde kazandıkları deneyimleri kullanarak mücadele etmesini gerektiren basamaktır. Bu basamakta sunulan destek ile öğrenciler yeni fikirler ortaya

koymuşlardır, birbirleriyle kritik yaparak elde ettikleri bilgileri problem durumunu çözmek için kullanmışlardır.

Öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerin öğretmen tarafından değerlendirildiği değerlendirilme aşamasında, öğrencilere konuyla ilgili soru sorularak kendi kendini sorgulamaları ve öğrenip öğrenmediğini açıklamaları sağlanmıştır. Öğrencilere görsel gösterilerek “Okul kantininizi siz işletseydiniz, kantinde hangi ürünleri satardınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden sebebiyle birlikte açıklama yapmaları beklenmiştir. Böylece bu son aşama ile öğrencilerin süreç boyunca kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan sekizinci hafta etkinliklerinde iki ders saati kapsamında öğrencilere milli kültür bilinci öğretmek amaçlanmıştır.

8.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilerde milli kültür bilincini geliştirmek

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıdaki haber öğrencilere okunur. Haberler ilgili sorular öğrencilere yöneltilir.

Burns yaptığı açıklamada, Türkiye’de yaşadığı 11 yıllık süre içinde tanıtılması gereken birçok kültürel değerle karşılaştığını, hobi amaçlı olarak Türk kültürünü, önemli tarihi ve coğrafi yerleri sanatıyla yorumlamak istediğini belirtti.

Hazırladığı seride Türkiye’nin belli başlı tarihi kentlerini, taşınabilir ve taşınamaz kültürel miraslarını konu edindiğini aktaran Burns, şunları kaydetti:

"Türk kahvaltısı, Türk kahvesinin içimi, ince belli çay bardağı, Kapadokya, Alaçatı gibi öğeleri illüstrasyon sanatıyla buluşturdum ve üç boyutlu kartpostallar oluşturdum. Kahve fincanında İznik çinilerini, Kapadokya’yı tanımlarken de Selçuklu sanatını anlatmaya çalıştım. Elle çizdiğim kartpostalları bilgisayarda renklendirerek üç boyutlu hale getirdim. Bunun Türkiye'nin tanıtımı için bir alternatif olabileceğini düşünüyorum. Türkiye’de baktığım zaman kartpostallar hiç değişmiyor. Farklı ve çağdaş bir bakış açısıyla bu eserleri anlatmak istedim." (Anadolu Ajansı-2017)

- Burns niçin Türk kültürünü sanatıyla yorumlamak istemiş olabilir?
- Burns'un bu çalışmasının Türk kültürünün aktarılmasında ne gibi yararları olabilir?
- Burns'un çalışmasına başka hangi kültürel öğelerimizi koymasını isterdiniz? Neden?

2) Keşfetme

Atatürk'ün Türk kültürüne dair söylemiş olduğu aşağıdaki söz öğrencilerle paylaşılır. Atatürk'ün bu sözü ile ilgili sorular sorulur.

“Milletimizin dehasının gelişmesi ve bu sayede lâayık olduğu uygarlık düzeyine ulaşması, hiç kuşkusuz ki, yüksek meslekler sahiplerini yetiştirmekle ve millî kültürümüzü yüceltmekle mümkündür.” Mustafa Kemal Atatürk

- Mustafa Kemal Atatürk bu sözüyle hangi kavramları ön plana çıkartmıştır? Bunun sebebi ne olabilir?
- Millî kültürümüzü yüceltmek için biz Türk vatandaşlarına düşen sorumluluklar nelerdir?

3) Açıklama

Aşağıdaki afiş öğrencilere gösterilir ve afişe ilişkin sorular sorulur.



- Afişin hazırlanma amacı ne olabilir?
- Dilimiz dışında başka hangi kültürel değerlerimizden bahsedilebilir?

4) Derinleştirme

Aşağıdaki T.C Kültür ve Turizm Bakanlığının yayınladığı Türk kültürü tanıtım videosu öğrencilere izletilir. Ardından Türk kültürüne yönelik sorular yöneltilir.

Video : <http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR,133549/somut-olmayan-kulturel-miras-tanitim-videosu.html> (Somut Olmayan Kültürel Miras Tanıtım Videosu)

-İzlediğiniz videodan hareketle milli kültürümüzü oluşturan öğeler nelerdir?

-Türk kültürüne ilişkin eklemek istediğiniz başka hangi kültürel miraslarımız vardır?

5) Değerlendirme

Ülkemize yeni gelen ve aynı sınıfta eğitime devam edecekleri “David” e Türk kültürünü tanıtmak için öğrencilerden aşağıda yer alan istedikleri bir öğeyi seçip anlatmalarını isteyiniz.



8. Hafta Uygulama

Derse giriş aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için öğrencilere haber metni okunmuştur. Ardından haberle ilgili şu sorular yöneltilmiştir:

- *Burns niçin Türk kültürünü sanatıyla yorumlamak istemiş olabilir?*
- *Burns'un bu çalışmasının Türk kültürünün aktarılmasında ne gibi yararları olabilir?*
- *Burns'un çalışmasına başka hangi kültürel öğelerimizi koymasını isterdiniz? Neden?*

Giriş aşamasında öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgileri ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin merakını uyandıracak, ilgisini çekecek sorular sorduktan sonra geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgiler ile gelecekte elde edeceği bilgiler arasında bağ kurmaları sağlanmıştır.

Keşfetme aşamasında Atatürk'ün Türk kültürüne dair söylemiş olduğu söz öğrencilerle paylaşılmıştır. Atatürk'ün bu sözü ile ilgili şu sorular sorulmuştur:

- *Mustafa Kemal Atatürk bu sözüyle hangi kavramları ön plana çıkartmıştır? Bunun sebebi ne olabilir?*
- *Milli kültürümüzü yüceltmek için biz Türk vatandaşlarına düşen sorumluluklar nelerdir?*

Bu basamakta öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunarak hipotezler kumuş ve tahminlerde bulunmuşlardır. Bu basamakta öğrenciler üst düzey bilişsel becerilerini kullanmışlardır. Keşfetme aşamasından sonra açıklama aşamasına geçilmiştir.

Açıklama aşamasında Türkçe ile ilgili afiş öğrencilere gösterilmiştir ve afişe ilişkin şu sorular öğrencilere sorulmuştur:

- *Afişin hazırlanma amacı ne olabilir?*
- *Dilimiz dışında başka hangi kültürel değerlerimizden bahsedilebilir?*

Öğrenciler giriş ve keşfetme basamaklarındaki sürece odaklanarak yaptığı çıkarımları, elde ettiği bilgileri, genellemeleri yanıtlamışlardır. Açıklama aşamasının ardından dördüncü aşamaya geçilmiştir.

Derinleştirme aşamasında T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığının yayınladığı Türk kültürü tanıtım videosu öğrencilere izletilmiştir. Ardından öğrencilere Türk kültürüne yönelik şu sorular yöneltilmiştir:

- *İzlediğiniz videodan hareketle milli kültürümüzü oluşturan öğeler nelerdir?*
- *Türk kültürüne ilişkin eklemek istediğiniz başka hangi kültürel miraslarımız vardır?*

Bu basamakta sunulan destek ile öğrenciler yeni fikirler ortaya koymuşlardır, birbirleriyle kritik yaparak elde ettikleri bilgileri problem durumunu çözmek için kullanmışlardır.

5E öğrenme modelinin son aşaması olan değerlendirme aşamasında öğrencilerin süreç boyunca kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Ülkemize yeni gelen ve aynı sınıfta eğitime devam edecekleri “David” e Türk kültürünü tanıtmak için öğrencilerden aşağıda yer alan istedikleri bir öğeyi seçip anlatmaları istenmiştir.

- *Türkülerimiz*
- *Düğünlerimiz*
- *Yemeklerimiz*
- *Kıyafetlerimiz*
- *Halk oyunlarımız*

Böylece kendini iki dakika ifade etmeye çalışan öğrenciler değerlendirme evresinde, kendi kendini sorgulamışlardır ve öğrenip öğrenmediğini açıklamışlardır.

5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan iki saatlik uygulamalarda dokuzuncu haftada öğrencilere sanatın özgünlüğü bilincini kazandırmak amaçlanmıştır.

9.Hafta

Süre: 2 Ders Saati

Amaç: Öğrencilere sanatın özgünlüğü bilincini kazandırma

Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri

1) Giriş

Aşağıdaki video öğrencilere izletilir. Videoya ilişkin sorular öğrencilere yöneltilir.

Video:

<http://www.eba.gov.tr/video/izle/1152564f2de33e67b4957b3bdd2be1b1f011f2d09c001>

-İzlediğiniz videoya göre eski insanların hissettiklerini mağaranın duvarlarına yansıtmasının sebebi ne olabilir?

-İnsanın iç dünyasındaki duygu ve düşünceleri herhangi bir şekilde paylaşmadan yaşaması mümkün müdür?

-Sanatın sizde çağrıştırdığı kavramlar ve düşünceler nelerdir?

2) Keşfetme

Aşağıdaki görseller öğrencilere gösterilir ve sorular sorulur.



-Gördünüz görselde yer alan seramik eserler birbiri ile aynı mıdır?

-Bir ressamın çizdiği resmin ya da bir heykeltıraşın yaptığı heykelin birebir aynısını yapmamız mümkün müdür?

-Bir sanat eserini diğerinden farklı kılan, ona özgünlük katan şey nedir? Sebebiyle açıklayınız.

3)Açıklama

Aşağıda yer alan haber öğrencilere okunur ve habere ilişkin öğrencilerin fikirlerinin söylenmesi beklenir.

Güzel Sanatlar Lisesi'nin müzik bölümü öğrencileri, hem eğitimlerine hem de şehre katkı sunmak için önemli bir çalışmaya imza attılar. İstasyon Caddesi'nde sokak konseri veren öğrenciler, söyledikleri şarkılarla Burdurluların büyük beğenisini topladılar.

Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri, sanatın birleştirici gücü ve yarattığı özgünlükten faydalanarak eğitimlerini dört duvar arasından kurtardılar. Yıl boyunca çeşitli sergiler, konserler yapan öğrenciler, yıl sonuna geldiklerinde ise iz bırakacak organizasyonlarla eğitim ve öğretim yılına damgalarını vuruyorlar. Geçtiğimiz haftalarda Erol Parlak'ın konuk olduğu yılsonu konseriyle birçok Burdurluyu MAKÜ Konferans Salonu'nda ağırlayan öğrenciler, önceki günde Gözde ve Ahmet Polat Karadağ'ın hazırladığı "Popüler müzik topluluğu sokak konseriyle karşımızdalar. Aynı zamanda Güzel Sanatlar Lisesi'nin resim bölümü öğrencileri de Cumhuriyet Meydanı'nda birbirinden güzel eserlerini sundukları sergiyle Burdurluların karşısındalardı. İstasyon Caddesi'ndeki konserde ve Cumhuriyet Meydanı'ndaki sergide öğrenciler sadece sanatlarını icra etmediler, şehrin merkezini de renklendirdiler. Cumhuriyet Meydanı'nda resim çalışmalarını büyük bir beğeniyle karşılayan Burdurlular, konseri dinlemek için de öğrencilerin İstasyon Caddesi'nde kurduğu alana yöneldiler. (Burdur Gazetesi,2017)

-Haberdeki öğrencilerin sanata karşı duyarlılığını nasıl yorumluyorsunuz?

- Sizin de sanat ile alakalı faaliyetleriniz oldu mu?

- Haberde yer alan “sanatın birleştirici gücü ve özgünlüğü” ifadesi ile ne anlatılmak istenmiş olabilir?

4)Derinleştirme

Aşağıdaki video öğrencilere izletilir. Öğrenciler videoya ilişkin olarak konuşturulur.

Video:

<http://www.eba.gov.tr/video/izle/70235c075aac8b1214c929cdfdc7858fd9c252d09c010>

-Sanat ve insan ilişkisini açıklayınız.

-Videodaki “Her sanat eseri biriciktir.” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

5) Değerlendirme

Aşağıdaki kelimeleri kullanarak öğrencilerin sanat hakkında düşüncelerini söylemeleri istenir.



Öğrencilerin derse dikkatini çekmek için öğrencilere sanatla ilgili bir video izletilmiştir. Öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkartmak için onlara videoyla ilgili aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- *İzlediğiniz videoya göre eski insanların hissettiklerini mağaranın duvarlarına yansıtılmalarının sebebi ne olabilir?*
- *İnsanın iç dünyasındaki duygu ve düşünceleri herhangi bir şekilde paylaşmadan yaşaması mümkün müdür?*
- *Sanatın sizde çağrıştırdığı kavramlar ve düşünceler nelerdir?*

Sorulan bu sorularla öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden elde ettiği bilgiler ile gelecekte elde edeceği bilgiler arasında bağ kurması sağlanmıştır. Konuyla ilgili öğrenciler güdülendikten sonra keşfetme aşamasına geçilmiştir.

Keşfetme aşamasında çeşitli seramik eserlerle ilgili görseller öğrencilere gösterilmiştir. Gösterilen görsele ilişkin aşağıdaki sorular öğrencilere sorulmuştur.

- *Gördünüz görselde yer alan seramik eserler birbiri ile aynı mıdır?*
- *Bir ressamın çizdiği resmin ya da bir heykeltıraşın yaptığı heykelin birebir aynısını yapmamız mümkün müdür?*

- *Bir sanat eserini diğlerinden farklı kılan, ona özgünlük katan şey nedir? Sebebiyle açıklayınız.*

Bu basamakta öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunarak hipotezler kurup ve tahminlerde bulunmuşlardır. Keşfetme basamağının ardından üçüncü basamak olan açıklama basamağına geçilmiştir.

Açıklama basamağında sanata ilişkin bir haber metni öğrencilere okunmuştur. Ardından haberle ilgili şu sorular öğrencilere sorulmuştur:

- *Haberdeki öğrencilerin sanata karşı duyarlılığını nasıl yorumluyorsunuz?*
- *Sizin de sanat ile alakalı faaliyetleriniz oldu mu?*
- *Haberde yer alan “sanatın birleştirici gücü ve özgünlüğü” ifadesi ile ne anlatılmak istenmiş olabilir?*

Öğrenciler soruları yanıtlarken onların etkileşim halinde olduğu süreç gözlemlenmiştir. Onlara probleme çözüm yolları aramalarında zaman tanınmıştır. Öğrenciler birlikte fikir yürütmeleri için teşvik edilmiştir.

Derinleştirme aşamasında sanat eserinin özgünlüğünü anlatan bir video öğrencilere izletilmiştir. Öğrencilere şu sorular sorularak konuşmaları istenmiştir:

- *Sanat ve insan ilişkisini açıklayınız.*
- *Videodaki “Her sanat eseri biriciktir.” İfadesinden ne anlıyorsunuz?*

Bu aşamada verilen destek ile öğrenciler yeni fikirler ortaya koyup birbirleriyle kritik yaparak elde ettikleri bilgileri problem durumunu çözmek için kullanmışlardır. Ardından son aşamaya geçilmiştir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerden “eser, farklı, yaratıcı, duygu” kelimelerini kullanarak sanat hakkında düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Konuyla ilgili planlanan beş aşamada öğrencilerin durumu değerlendirilmiştir. Bu basamak ile öğrencilerin, yeni durumlar için öğrendikleri kavram, beceri ve duyguları kullanmaları teşvik edilmiştir.

Onuncu hafta planlanan çalışmaların son haftasıdır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler tarafından ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeğı doldurulmuştur. Ardından uzman görüşü alınarak belirlenen konuşma konusu “sokak oyunları ve dijital oyunlar” öğrencilere son test konuşma konusu olarak verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilerden konuyla ilgili ikişer dakikalık konuşma yapmaları istenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında toplanan verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenebilmesi için öncelikle deney ve kontrol gruplarında yer alan

öğrencilerin ön test ve son testte OÖKKÖ'den ve KBPA'dan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik dağılımı incelenirken Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmaktadır. Büyüköztürk'e (2007) göre grupta yer alan katılımcı sayısının 50'den az olması durumunda Shapiro-Wilk Z testi kullanılır. Bu açıklama dikkate alınarak öğrencilerin ön testte ve son testte ölçeklerden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Z testi ile incelenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara Yönelik Shapiro-Wilk Z Testi Sonuçları

Grup	N		OÖKKÖ		KBPA	
			Z	P	Z	P
Deney Grubu	22	Ön Test	.963	.550	.870	.080
		Son Test	.943	.224	.932	.136
Kontrol Grubu	22	Ön Test	.938	.184	.926	.101
		Son Test	.967	.919	.952	.352

Tablo 3.10.'da yer alan Shapiro-Wilk Z testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin OÖKKÖ'den ve KBPA'dan puanlar, hem ön testte hem de son testte normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Bu bulgulara dayanılarak araştırmadan elde edilen verilerin analizinde parametrik istatistik testleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-Testi kullanılmıştır. Grupların ölçeklerden aldıkları puanların kendi içinde karşılaştırılmasında bağımlı gruplar için t-Testi'nden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu bakımından birbirine denk olup olmadığını belirlemek için iki yönlü ki kare analizi kullanılmıştır. Belirtilen analizlerin tamamında SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra elde edilen sonuçların pratikte anlamlılığını belirlemek için Cohen's d etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Cohen's d etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde ≤ 0.19 "etki yok", 0.20-0.49 aralığı "küçük etki", 0.50-0.79 aralığı "orta düzeyde etki" ve ≥ 0.80 ise "büyük etki" olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2016, s. 231).

4. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ölçeklerden elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları, araştırmının denencelerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen's d
Deney Grubu	22	68.23	23.46	42	.503	.618	.15
Kontrol Grubu	22	71.82	23.91				

Tablo 4.1.’de yer alan t-Testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{(42)}=.50353$; $p>.05$; $d=.15$). Etki büyüklüğü değeri ise “etki yok” aralığındadır. Bu bulgulara göre 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın birinci alt problemi reddedilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma

becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin test edilmesi için deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerisi son test puanları bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Deney Grubu	22	77.18	5.27	42	10.225	.000*	3.08
Kontrol Grubu	22	62.36	4.29				

*p<.05

Tablo 4.2.’ye göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin konuşma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(42)}=10.225$; $p<.05$; $d=3.08$). Etki büyüklüğü değeri ise “büyük etki” aralığındadır. Bu bulgulara göre araştırmanın ikinci alt probleminin doğrulandığı ve 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir. Alt problemin doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Ön test	22	74.18	20.03	21	2.067	.051	.26
Son test	22	68.23	23.46				

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının son testte düştüğü görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde değildir ($t_{(21)}=2.067$; $p>.05$; $d=.26$). Etki büyüklüğü değerinin de “küçük etki” aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmanın üçüncü alt probleminin doğrulanmadığı ve 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılmasında yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde belirtilmiştir. Alt problemin test edilmesi amacıyla deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Deney Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen's d
Ön test	22	57.68	2.15	21	-19.903	.000*	4.24
Son test	22	77.18	2.27				

* $p<.05$

Tablo 4.4.’te yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(21)}=-19.903$; $p<.05$; $d=4.24$). Etki büyüklüğü değerinin de “büyük etki” aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın dördüncü alt probleminin doğrulandığı ve 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi için kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı ön test-son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Ön test	22	69.77	20.11	21	-.541	.594	.09
Son test	22	71.82	23.91				

Tablo 4.5. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının son testte arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde değildir ($t_{(21)}=-.541$; $p>.05$; $d=.09$). Etki büyüklüğü değeri ise “etki yok” aralığındadır. Bu bulgulara göre araştırmanın beşinci alt probleminin doğrulandığı ve Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygılarında anlamlı bir değişiklik oluşmadığı ifade edilebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir. Alt problemin test edilmesi için kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları bağımlı gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Konuşma Becerisi Ön Test-Son Test Puanlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Ön test	22	61.27	4.92	21	-1.832	.081	.23
Son test	22	62.36	4.29				

Tablo 4.6.'ya göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(21)}=-1.832$; $p>.05$; $d=.23$). Etki büyüklüğü değerinin de "küçük etki" aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmanın altıncı alt probleminin doğrulandığı ve Türkçe ğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme olmadığı söylenebilir.



5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Konuşma eğitiminin sistemli bir şekilde yapıldığı ders Türkçedir. Türkçenin dört temel becerisinden biri olan konuşma, öğrencilerin sözlü ifadeleri için önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerde öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında etkili ifade etmelerini sağlamak için konuşma becerilerinin gelişimini olumlu yönde sürdürmek adına öğretmenlerin desteğine ihtiyaçları vardır. Bu nedenle Türkçe derslerinde sınıf içi çalışmalarda konuşma becerisine çeşitli etkinlikler yoluyla zaman ayrılmalıdır.

Bu çalışmada 5E öğrenme modeli kullanılarak geliştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin konuşma beceri ve konuşma kaygılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlardan hareketle öne sürülen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda yapılan değerlendirmeler şu çerçevede verilebilir:

Araştırmada, 5E modeline uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı deney grubu öğrencileriyle Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön-test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında araştırma sonuçlarını ve araştırmanın geçerliliğini etkileyecek düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ölçülmek istenen özellikler açısından gruptaki öğrencilerin birbirine benzer oldukları söylenebilir.

5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile Türkçe Öğretim Programının uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygısı son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgulara göre 5E

öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuç, Türkçe eğitiminde çeşitli modellerin ve yöntemlerin konuşma becerisine etkisine yönelik çalışmaları destekler niteliktedir.

Kemiksiz (2016)'in çalışmasında Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisini araştırmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma model ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerin konuşma kaygılarında da kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre ise deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Kemiksiz'in araştırmasındaki Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması sonucu çalışmamızı desteklerken Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucu çalışmamızı destekler nitelikte değildir.

Sallabaş (2011)'in araştırmasında aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla ön test son teste dayalı deney-kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 6. sınıf öğrencilerine araştırmanın içeriğine uygun olarak hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda, mevcut Türkçe Öğretim Programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin konuşma puanlarının daha yüksek çıktığı ve aradaki farkı istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sallabaş'ın çalışmasından elde ettiği aktif öğrenme yönteminin öğrencilerde konuşma becerisini geliştirdiği sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Karaarslan (2010)'in araştırmasında Türkçe derslerinde kullanılan beyin fırtınası tekniğinin, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmış, beyin fırtınası tekniğinin merkezde olduğu dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla İstanbul'daki bir ilköğretim okulundan seçilmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel içerik çözümlemesi ve eleştirel söylem analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Karaarslan'ın çalışmasından elde ettiği beyin fırtınası tekniğinin konuşma eğitiminde kullanımının öğrencilerin konuşma

becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Gökkaya (2008)'nın çalışmasında konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanılabilirliğini araştırılmıştır. Gökkaya, uygulamayı video destekli 'ilk ve son test ölçümlü' desen kullanarak yapmıştır. Tekermeler ve diksiyon egzersizleri altı haftalık bir süreçte, denek grubunda, uygulamalı - deneysel çalışmanın sonunda, tekerlemelerin konuşma eğitime etkisini saptamak amacıyla, on bir saat diksiyon dersi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Gökkaya'nın çalışmasından elde ettiği tekerleme yönteminin konuşma becerisinin sağaltılmasında etkili olduğu sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Yıldız (2014)'ın çalışmasında etkileşimli öğretim stratejisinin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle araştırmacı tarafından 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız'ın çalışmasından elde ettiği etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Maden (2011)'in çalışmasında drama tekniklerinden rol kartları ile geleneksel öğretim yönteminin konuşma becerisi kazandırmaya yönelik akademik başarı ve Türkçe dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, drama yöntemi olarak rol kartlarının konuşma becerisi başarı ve derse yönelik tutum üzerine geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu görülmüştür. Maden'in çalışmasından elde ettiği drama yöntemi olarak rol kartlarının kullanımının konuşma becerisine olumlu yönde etki ettiği sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Çalhan (2012)'in araştırmasında iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin "Sözlü Anlatım" dersinin öğretimi sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerini, akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını geleneksel yöntemlere göre daha olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Çalhan'ın çalışmasından elde ettiği iş birliğine dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Türkçe eğitiminde öğrencilerin konuşma becerisine etkisini belirlemek için yapılandırmacı yaklaşıma uygun çeşitli yöntem ve modellerin araştırıldığı

görülmektedir. Deneysel çalışmaların sonucunda yapılandırmacı yöntemlerin konuşma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Konuşma becerisinin yanı sıra literatürde Türkçe eğitiminde konuşma kaygısına ilişkin de pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir.

Sevim ve Gedik (2014)'in ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarını inceledikleri araştırmada tarama modelini kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygıları sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermezken cinsiyete, Türkçe ve edebiyat dersine karşı tutumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sevim ve Gedik'in herhangi bir öğrenme modeli kullanmadan yaptıkları tarama çalışması öğrencilerde konuşma kaygısının nedenlerini incelemek için çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Suroğlu Sofu (2012)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını incelenmiştir. Araştırmada yaşları 19-20 olan öğretmen adaylarının, yaşlara 21 ve üzeri olan öğretmen adaylarına göre, fakülteye ilk başladıkları yıldaki kaygı düzeylerinin son yıldakine göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olanların yüksek olanlara göre daha fazla konuşma kaygısı duydukları ortaya çıkmıştır. Suroğlu Sofu'nun çalışmasında da herhangi bir öğrenme modeli kullanmadan yaptığı inceleme çalışması öğrencilerde konuşma kaygısının nedenlerini incelemek için çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Katrancı ve Kuşdemir (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde Sözlü Anlatım dersindeki uygulamaların etkisini araştırmak amaçlamışlardır. Uygulama on hafta sürmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre "Sözlü Anlatım" dersinden sonra öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma ile bir topluluk karşısında konuşmaya yönelik olumlu görüşlerinde artış olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinde de Sözlü Anlatım dersinden sonra azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Katrancı ve Kuşdemir'in araştırmadan elde ettikleri Öğretmen adaylarının konuşma kaygı düzeylerinde de "Sözlü Anlatım" dersinden sonra azalma olduğu sonucu çalışmamızı desteklemektedir.

Literatürdeki Türkçe eğitiminde yapılan çeşitli çalışmaların konuşma kaygısına etkileri incelendiğinde, öğrencilerde konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 5E öğrenme modeline uygun hazırlanan etkinlikler doğrultusunda yapılan uygulamada deney grubunda yer alan öğrencilerin konuşma kaygısı puanlarının son testte düştüğü görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde değildir ($t_{(21)}=2.067$; $p>.05$; $d=.26$). Etki büyüklüğü değerinin de "küçük etki" aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre araştırmanın bu alt probleminin doğrulanmadığı ve 5E öğrenme modeli kullanılarak gerçekleştirilen konuşma etkinliklerinin, öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılmasında yeterli düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Literatürde Türkçe eğitiminde çeşitli becerilere yönelik 5E öğrenme modeli kullanılarak yapılan araştırmalar bulunmaktadır.

Dorlay (2018)'ın araştırmasında araştırmada 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu ile haftada iki ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma uygulamaları yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney grubuna uygulanan sekiz haftalık etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Dorlay'ın çalışmasından elde ettiği 5E öğrenme modeline uygun yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bayram (2015)'ın çalışmasında 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, akademik motivasyonlarına ve hatırlama düzeylerine olan etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada ön test - son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Toplam dört hafta süren uygulama süreci sonunda hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklere göre gerçekleştirilmiş öğretim faaliyetlerine göre öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini artırdığı, öğrenci gözlem ve görüşme formlarının da bunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bayram'ın çalışmasından elde ettiği 5E modeliyle dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarı, akademik motivasyon ve hatırlama düzeylerini artırması sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Özcan (2015)'ın çalışmasında yedinci sınıf Türkçe dersi "bildirme ve dilek kipleri" konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E yönteminin öğrencilerin başarı, derse yönelik tutum ve görüşlerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma neticesinde deney ve kontrol gruplarının başarı durumlarının arttığı, fakat bu iki yöntem karşılaştırıldığında animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yönteminin mevcut programa göre başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre animasyonlarla zenginleştirilmiş 5E yöntemi uygulanan öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu, öğrencilerin bu uygulamaları yaparken daha aktif olduğu ve dil bilgisinden zevk aldıkları anlaşılmıştır. Özcan'ın çalışmasından elde ettiği 5E yöntemi uygulanan öğrencilerin dil bilgisi konularına yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olması sonucu çalışmamızı destekler niteliktedir.

5E öğrenme modelinin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin literatür tarandığında konuşma eğitimi ve 5E öğrenme modelinin birlikte ele alındığı herhangi

bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle diğer çalışmalardan farklı olarak Türkçe eğitimine bir bakış açısı kazandıracakı düşünölmektedir.

5.2.Öneriler

Bu başlık altında ele alınan öneriler uygulayıcılara yönelik öneriler, araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 5E öğrenme modeline uygun olarak hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkisi olduğu sonucundan hareketle Türkçe derslerinde 5E öğrenme modelinin basamakları uygulanmalı, öğrenciler konuşma aşamaları konusunda bilgilendirilmelidirler.
- Öğretmenler Türkçe dersi kılavuz kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerini uygulamayı ihmal etmemeli, sadece sınıf içi değil sınıf dışı yöntemlerle de konuşma etkinlikleri kullanmalıdırlar.
- Konuşma becerisi doğrudan dinleme becerisi ile ilişkili olduğu için öğrenciler dinleme becerisi konusunda da bilgilendirilmeli, çeşitli etkinlikler yoluyla bu beceri geliştirilmelidir.
- 5E öğrenme modeli öğrencilerde konuşma becerisine olumlu yönde etki ettiğinden bu modelin etkinlikler yoluyla diğer becerilerin eğitiminde de kullanımı sağlanmalıdır.
- 5E öğrenme modeline uygun etkinliklerdeki görsel, video ve yazılar öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bu nedenle etkinlikler hazırlanırken hedef kitle göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmenler tarafından konuşma kaygısı yaşayan öğrenciler tespit edilmeli, bu sorunun kaynağına inilip işbirliği içinde çözüm yolu üretilmelidir.
- Topluluk karşısında konuşmaya çekinen öğrenciler konuşması için zorlanmamalı, yüreklendirici ifadelerle cesaretlendirilmelidir.
- Çalışma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde on hafta süren bu çalışma ile öğrencilerde ön test ve son testte konuşma kaygısına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmak için konuşma etkinlikleri daha uzun süreli çalışmalarla sağlanmalıdır.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerde konuşma becerisini geliştirmek için çeşitli konuşma etkinlikleri planlanmalıdır.

- 5E modelinin geliştirilmesiyle ortaya çıkan 7E öğrenme modeli kullanılarak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerde konuşma becerisi üzerinde etkisi araştırılmalıdır.
- 5E öğrenme modeli kullanılarak konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmeli, bu çalışmaların lise ve üniversite gibi farklı öğrenim kademelerinde de gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.



KAYNAKÇA

Akbulut, Medine, *Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5e Modeli Kullanımının Ders Başarısına Ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Samsun, 2015.

Akkaya, Ahmet, Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 9 (20),2012, s. 405-420.

Altuntaş, İlke, *Yedinci Sınıf Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana, 2012.

Arhan, Serdar, *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi- Ankara İli Örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Arslan, Akif, Üniversite Öğrencilerinin “Topluluk Karşısında Konuşma” İle İlgili Çeşitli Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, Sayı 7 (3), 2012,s. 221-231.

Arslan, Fatih, *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri- Kırıkkale İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2010.

Asrağ, Ahmet Can, *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Ana Dil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2009.

Ay, Esra, *Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Ana Babasının Eğitim Düzeyinin Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2011.

Aykaç, Murtaza, *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Aykaç, Murtaza. ve Çetinkaya, Gökhan, Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *Turkish Studies*, Sayı 8 (9)2013,s. 671-682.

Başer, Esra Teltik, *5E Modeline Uygun Öğretim Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,2008.

Bayram ve Bora, *5E Modelinin 6.Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2015.

Bayram, Bora ve Kılıç, Latife, “5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 2017 s. 1-20.

Boddy, Naomi, Watson, Kevin, and Aubusson and Peter, Aubusson, Trialof The Five Es: A Referent Model For Constructivist Teaching And Learning, *Research In Science Education*, Sayı 33, 2003, s. 27-42.

Bulut, Kenan, Açık, Fatma ve Çiftçi, Ömer, Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Sayı 4(1, 2016, S. 134-150.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara, 2016.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru Kılıç, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, 2012.

Büyüköztürk, Şener, *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

Bybee, Rodger, *Achieving Scientific Literacy: From Purposes To Practices*. Portsmouth. UK: Heinemann, 1997.

Bybee, Rodger, *Instructional Model for Science Education, in Developing Biological Literacy*, CO: Biological Sciences Curriculum Studies, Colorado Springs, 1993.

Campbell, M. A., *The Effects Of The 5E Learning Cycle Model On Students' Understanding Offeree And Motion Concepts*. University of Central Florida, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2006.

Canlı, Özge, *İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Canlılarda Üreme Ve Gelişme Ünitesinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı 5e Modeline Uygun Etkinliklerin Öğrenci Başarı Ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Konya, 2009.

Ceran, Dilek, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Sayı 5 (8),2012, s. 337-358.

Clark, J., Soils Ain't Soils. Investigating: *Australian Primary & Juniouir Science Journal*, Sayı 19 (4),2013, S. 13-16.

Clark, V. L. P. and Creswell, J. W, *The Mixed Methods Reader*, Sage Publications, California, 2008.

Coşkun, Hümeýra, *5E Öğrenme Modelinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Maddeyi Tanıyalım Ünitesindeki Başarı, Tutum Ve Zihinsel Yapılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay, 2011.

Creswell, J.W, *Research Design*, Second Edition. Sage Publications, London, 2003.

Çalhan, Rabia, *İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2012.

Çerci, Arif, *Konuşma Eğitiminin Telaffuz, Vurgu Ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Konya, 2013.

Çevik, Nuri, *Konuşma Tekniği*, Kültür Bakanlığı, Ankara 2002.

Çongur, Rıdvan, *Söz Sanatı-Güzel Söz Söyleme*. TRT Genel Sekreterlik Basın ve Yayın Müdürlüğü, Ankara, 1999.

Dedeoğlu Orhun, Buket, *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2009.

Değirmençay, Şerif Ali, *Zenginleştirilmiş 5E Öğretim Modeline Dayalı Rehber Materyallerin Kavramsal Değişim Üzerine Etkileri: Isının Yayılması ve Genleşme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 2010.

Demir, Tazegül ve Melanlıoğlu, Deniz, Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 47(1), 2014, S. 103-124.

Demirel, Özcan ve Şahinel Melek, *Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.

Demirel, Özcan, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem A

Dorlay, Oğuzhan, *5e Öğrenme Modeline Uygun Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, 2018.

Dülger, Melis, *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2011.

Eisenkraft, Arthur, Expanding the 5E Model. *The Science Teacher*, 2003, 70 (6), 56-59.

Ekici, Funda, *Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun 5E Öğrenme Döngüsüne Göre Hazırlanan Ders Materyalinin Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Yükseltgenme – İndirgenme Tepkimeleri ve Elektrokimya Konularını Anlamalarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Erdem, Aliye, *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme Ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2012.

Erden, Bayram, *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilimi Dalı, Bolu, 2014.

Eyüp, Bircan, *Üniversite Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Kullanmaya Yönelik Tutumları*, Milli Eğitim, Sayı 197, 2013, s. 95- 113.

Fischbein, E., Baltsan M, The Mathematical Concept Of Set And The Collection Model, *Educational Studies In Mathematics*, Sayı 37,1999, s. 1-22.

Göçen, Gökçen, *Televizyonun Konuşma Eğitimine Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2011.

Göçer, Ali, *Türkçe Öğretimi*, Öncü Kitap, Niğde, 2007.

Gök, Murat, *5E Modeli'nin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012.

Gökkaya, Hakan, *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2008.

Gül, Şeyda, *5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2011.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Güneş, Firdevs, *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi, Ankara, 2016.

Gürses, Ebru, *Durgun Elektrik Konusunda Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı, 5E Modeline Uygun Olarak Geliştirilen Dokümanların Uygulanması Ve Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2006.

Güzel, Abdurrahman ve Karatay, Halit, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

Johnson, B. and Christensen, L. *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel Ve Karma Yaklaşımlar* (Çev. Ed. S.B. Demir), Eğiten Kitap, Ankara, 2014.

Karaarslan, Feridun, *Konuşma Ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2010.

Karabay, Ayşegül, *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme Ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2005.

Karadağ, Özay, Maden, Sedat, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Edi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay), Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Katrancı, Mehmet ve Kuşdemir, Yasemin, "Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama" *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 24, 2015 s. 415-445.

Kavcar, Cahit, *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 1994.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan *Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi* Edi. Bekir Özer, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1987

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sevil, *Türkçe Öğretimi*, Engin, Ankara, 2004.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan, Sever, Sedat, *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara, 2005.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan., Sever, Sevil, *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara, 1995.

Kavcar, Cahit., Oğuzkan, Ferhan ve Hasırcı, Sevil, *Türkçe Öğretimi.*, Anı, Ankara, 2016.

Kavruk, Hasan ve Deniz, Ercan, Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları (Samsun İli Örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Sayı 15, 2015, s. 63-89.

Keleş, Yüksel, Fen Eğitiminde Öğrenme Döngüsü Modelleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 6(1), 2010, s. 41-51.

Kemiksiz, Ömer, *Doğrudan Öğretim Modeliyle 5. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale, 2016.

Korkmaz, Burhan, Tazebay Attila ve Çelenk Süleyman, *Türkçe Öğretimi-İlke, Yöntem, Teknikler*, Maya Akademi, Ankara, 2008.

Kuru, Oğuzhan, *Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2013.

Kurudayıoğlu, Mehmet, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü Anlatımlarının Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri Açısından İncelenmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 29,2011,s. 213-226.

Lawson, Anton E, *Science Teaching And The Development Of Thinking*, Wadsworth, 1995.

Lüle Mert, Esra, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarına İlişkin Bir İnceleme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 8 (37), 2015, s.784-789.

Maden, Sedat, Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı Ve Tutum Üzerine Etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 2, 2011 s. 23-38.

Marangoz, Mehmet Mustafa, *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Konuşma Eğitimi Uygulamaları*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2014.

Marek, E.A., and Cavallo, A.M.L. , *The Learning Cycle: Elementary School Science And Beyond*, Portsmouth, Nh: Heinemann., 1997.

MEB, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara, 2006.

MEB, *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara, 2015.

MEB, *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara, 2018.

Oğuzkan, Ferhan, *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1981.

Onan, Bilginer, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Edi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay), Pegem Akademi, Ankara, 2013.

Orhan, Salih, *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum,2010.

Orhan, Salih, Kırbaş, Abdulkadir ve Topal, Yakup, Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi. *Turkish Studies*, Sayı 7(3), 2012, s. 1893-1909.

Önder, Esra, *Fen ve Teknoloji Dersi 'Canlılarda Üreme, Büyüme Ve Gelişme Ünitesinde Kullanılan Yapılandırmacı 5E Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, 2011.

Önen, Akın, *Türkçeyi Türkçe Konuşmak*, İnkılap, İstanbul, 2009.

Özbay, Murat, Konuşma Eğitimi ve Öz Güven, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten: Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 2006, s. 177-193.

Özbay, Murat, Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 168, 2005, s. 116-125.

Özbay, Murat, *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara, 2007.

Özcan, Mehmet Fatih, *7. sınıf Türkçe Dersi "Bildirme ve Dilek Kipleri" Konusunun Öğretiminde Animasyon Destekli 5E Modelinin Başarı, Kalıcılık ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, 2015.

Özmen, Haluk, Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri Ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı Öğrenme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Sayı 3(1),2004,s. 100-111.

Özsevgeç, Tuncay, *İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2007.

Öztürk, Çağrı, *Coğrafya Öğretiminde 5e Modelinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya Ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.

Pallant, J. *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS İle Adım Adım Veri Analizi* (Sibel Balcı ve Berat Ahi, Çev.) (6. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2016.

Pektaş, Murat, *Biyoloji Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.

Sağlam, Özge ve Doğan, Yusuf, 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 10 (24), 2013, s. 43-56.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp, *Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Sargın, Mustafa, *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi –Muğla İli Örneğinde*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla, 2006.

Sever, Kaya, Aslan, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Tudem, Ankara, 2013.

Sever, Sedat, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayınları, Ankara, 2011.

Sevim, O. ve Gedik, M, Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 52,2014, s. 379-393.

Suroğlu Sofu, M., *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2012.

Şahin, A. ve Aydın, G. Konuşmada Beden Dili, Abdullah Şahin (Ed). *Konuşma Eğitimi-Yöntem Etkinlikler*, Pegem, Ankara, 2015.

Şimşek, Hacı Ahmet, *İlköğretim 2. Kademe Türkçe Eğitiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2004.

Taşer, Suat, *Konuşma Eğitimi*, Pegasus, İstanbul, 2015.

TDK, *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2011.

Temiz, Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları. *Turkish Studies*, Sayı 10 (3), 2015, S. 985-992.

Temizkan, Mehmet, Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 6 (12), 2009, s. 90-112.

Temizyürek, Fahri ve Balcı, Ahmet, *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel, Ankara, 2015.

Temizyürek, Fahri ve Temizkan, Mehmet, *Konuşma Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara, 2017.

Tuna, Abdulkadir, *Trigonometri Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrencilerin Matematiksel Düşünme ve Akademik Başarılarına Etkisi*, 121 Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.

Ünalın, Şükrü, *Kişisel Gelişim Teknikleriyle Sözlü Anlatım*, Nobel, Ankara, 2003.

Ünalın, Şükrü, *Türkçe Öğretimi*, Nobel, Ankara, 2006.

Ünalın, Şükrü. *Türkçe Öğretimi*, Nobel, Ankara, 2006.

Vatansever Bayraktar, Hatice, *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmeni ve ebeveyni ile olan iletişimleri ile Türkçe dersi konuşma becerileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2012.

Wilder, M. ve Shuttlesworth, P. (2004). Cell Inquiry: A 5e Learning Cycle Lesson. *Science Activities*, Sayı 41(1), 2004, s. 25-31.

Wilder, M. and Shuttlesworth, P, Cell Inquiry: A 5E Learning Cycle Lesson, *Science Activities Sayı 41(4)*,2005, s. 37-43.

Yalçın, Alemdar, *Türkçe Öğretim Yöntemleri- Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ, Ankara, 2002.

Yeğen, Ümit, *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, 2014.

Yıldız, Derya, *Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2014.

Ziyafet, Ebru, *Fen ve Teknoloji Dersinde Periyodik Çizelgenin Öğretiminde 5e Modelinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2008.