

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Salih ORHAN

**ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMESİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU

ERZURUM 2010

TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU danışmanlığında, Salih ORHAN tarafından hazırlanan bu çalışma 19/07/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İsmail DOĞAN

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ali KAFKASYALI

İmza:

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Halit DURSUNOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 19/07/2010

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	XI
ABSTRACT	XII
KISALTMALAR	XIII
TABLOLAR DİZİNİ	XIV
GRAFİKLER DİZİNİ	XXI
ÖN SÖZ.....	XXVI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMAYA AİT TEORİK BİLGİLER

1.1. KONUŞMANIN TANIMI VE UNSURLARI.....	13
1.2. BELLEK İLE KONUŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ	22
1.3. KONUŞMA- DİNLEME İLİŞKİSİ.....	26
1.4. KONUŞMANIN PSİKOLOJİK YÖNÜ	32
1.5. KONUŞMANIN ÖĞRENMEDEKİ ÖNEMİ	32
1.6. KONUŞMA EĞİTİMİ	35
1.7. KONUŞMA VE İLETİŞİM.....	37
1.8. KONUŞMA EĞİTİMİNİN AMAÇLARI	39
1.9. KONUŞMA EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	43
1.10. KONUŞMA EĞİTİMİNDE DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	48
1.11. 2005 İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA KONUŞMA BECERİSİ	49
1.12. KONUŞMA TEKNİKLERİ	52
1.12.1. İkna Etme.....	53
1.12.2. Eleştirel Konuşma	54
1.12.3.Katılımlı Konuşma	54
1.12.4.Tartışma	54
1.12.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma).....	55
1.12.6. Güdümlü Konuşma	55
1.12.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma.....	56

1.12.8. Serbest Konuşma.....	56
1.12.9. Yaratıcı Konuşma	56
1.12.10. Hafızada Tutma Tekniği	56
1.13. DÜŞÜNME	57
1.14. DÜŞÜNME SÜRECİ	61
1.15. DÜŞÜNME ÇEŞİTLERİ.....	62
1.16. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN TANIMI VE ÖNEMİ	65
1.17. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN AMAÇLARI VE KULLANIMI.....	68
1.18. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNDE RENKLER VE ÖZELLİKLERİ	71
1.19. ALANLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	77
1.19.1. Konuşma Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar	78
1.19.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	85

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	87
2.2.EVREN.....	87
2.3. ÖRNEKLEM.....	87
2.4.DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OLUŞTURULMASI.....	87
2.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	88
2.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	89
2.4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	90
2.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	91
2.4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	91

2.4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	92
2.4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	93
2.4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	94
2.4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	95
2.4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	96
2.4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	97
2.4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	98
2.4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular ..	99
2.4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	100
2.4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	101
2.4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	102
2.4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	102
2.4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	103
2.4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	104

2.4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	105
2.4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	106
2.4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	106
2.4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	107
2.4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	108
2.4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	109
2.4.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	110
2.4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	111
2.4.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	112
2.4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	112
2.4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	113
2.4.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	114
2.4.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	115

2.4.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	116
2.5. DÜZENEK	116
2.6. VERİ ANALİZİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL ANALİZLER..	119
2.7. UYGULAMA İLE İLGİLİ İŞLEMLER.....	119
2.8. ARAŞTIRMADA İZLENEN YOL.....	120

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

3.1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KONUŞMA BECERİSİ	
SONTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR.....	123
3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	123
3.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	124
3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	125
3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	127
3.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	128
3.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	129
3.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	130
3.1.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	132

3.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	133
3.1.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	134
3.1.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	136
3.1.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	137
3.1.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	138
3.1.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	140
3.1.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	141
3.1.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	142
3.1.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	144
3.1.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	145
3.1.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	146
3.1.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	147
3.1.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	148
3.1.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	150

3.1.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	151
3.1.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	153
3.1.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	154
3.1.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	156
3.1.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	157
3.1.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	158
3.1.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	160
3.1.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	161
3.1.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	162
3.1.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	163
3.1.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	165
3.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KONUŞMA BECERİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR	166
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	166

3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” Becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	168
3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	169
3.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	170
3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	172
3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	173
3.2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” Becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	175
3.2.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	176
3.2.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	177
3.2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	179
3.2.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	180
3.2.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	182

3.2.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	183
3.2.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	185
3.2.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	187
3.2.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	188
3.2.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	189
3.2.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	191
3.2.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	192
3.2.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	193
3.2.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	195
3.2.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	196
3.2.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	197
3.2.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	199

3.2.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	200
3.26. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ “KONUŞMA SIRASINDA ÖRNEKLENDİRMELER YAPMA” BECERİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR	201
3.2.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	203
3.2.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	204
3.2.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	206
3.2.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	207
3.2.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	209
3.2.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	210
3.2.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	211
KAYNAKÇA	222
SONUÇ VE ÖNERİLER	214
EKLER.....	227
Ek-1 Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	228
Ek 2. İzin belgesi.....	228
Ek 3 Uygulamaya ait resimler.....	234
ÖZGEÇMİŞ.....	237

ÖZET

DOKTORA TEZİ

**ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMESİNE ETKİSİ****Salih ORHAN****Danışman: Yrd. Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU****2010-SAYFA: 237+XXVI****Jüri: Yrd. Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU****Doç.Dr. Ali KAFKASYALI****Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ****Doç. Dr. İsmail DOĞAN****Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN**

Bu çalışmada, altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirilmesi üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak 2009- 2010 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında Erzurum ili, Yakutiye ilçesi Şair Nef'i İlköğretim Okulu ve Palandöken ilçesi, Alparslan İlköğretim okullarından seçilen 75 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları seçilirken öğrencilerin sosyo-ekonomik durum ve başarı oranları dikkate alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerini ölçüp değerlendirmek amacıyla 'Konuşma Becerileri Gözlem Formu' hazırlanarak bu gruplara uygulanmıştır. Ön test puanları değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının konuşma becerilerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Seçilen deney gruplarına yedi hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniğiyle, kontrol grubuna geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarına ön testte uygulanan 'Konuşma Becerileri Gözlem Formu' son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre son test puanları açısından deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Türkçe dersinde öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Konuşma Becerisi, Konuşma Eğitimi, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

ABSTRACT

PhD THESIS

**THE INFLUENCE OF SIX THINKING HATS APPLICATION ON THE
IMPROVEMENT OF SPEAKING SKILL OF 8th GRADE STUDENTS OF
PRIMARY EDUCATION**

Salih ORHAN

Advisor: Asst. Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

2010 – Page: 237+XXVI

Jury: Asst. Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU

Assoc. Prof. Dr. Ali KAFKASYALI

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Assoc. Prof. Dr. İsmail DOĞAN

Asst. Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

In this study, the influence of Six Thinking Hats Application on the improvement of speaking skill of 8th grade students of primary education is dealt with. Taking the aim of the study into account, experimental and control groups are formed chosen from Erzurum, Şair Nef'i Primary School in Yakutiye and Alparslan Primary School in Palandöken during the second semester of 2009 - 2010 period. In the selection of experimental and control groups, socio-economic status and the rate of performance of the students are taken into consideration.

With the aim of measuring and evaluating the listening skills of the experimental and control groups, 'Speaking Skills Observation Form' is prepared and applied to the target groups. On being evaluated the pre-test results, it is found out that the speaking skills of the experimental and control groups are similar to each other. While Six Thinking Hats Application is being taught to the target experimental group throughout seven weeks, conventional teaching method is applied to the control group. At the end of the study, 'Speaking Skills Observation Form' administered to the experimental and control groups in the pre-test is applied as a post-test to the target groups. In accordance with the findings obtained at the end of the study, in view of the post-test points, those in the experimental groups have become much more successful than those in the control group.

Based on the results obtained from the study, it is concluded that Six Thinking Hats Application has been more effective in the improvement of speaking skills in Turkish classes than the conventional teaching method.

Key Words: Speaking Skill, Speaking Education, Six Thinking Hats Application

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Ark.	: Arkadaşları
Bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
S:	: Sayı
TS	: Türkçe Sözlük
t.s.	: Tarihsiz
vd.	: ve diğeri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı.....	88
Tablo 2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	88
Tablo 2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken Önemsenen Bilgileri Vurgulama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	89
Tablo 2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu Ortama Uygun Bir Konuşma Tutumu Geliştirme” Becerisi Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	90
Tablo 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Standart Türkçe ile Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçenin Kurallarına Uygun Cümle Kurma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	92
Tablo 2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşısındakinin Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	93
Tablo 2. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken Nezaket Kurallarına Uyma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 2.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Olayları ve Bilgileri Sıraya Koyarak Anlatma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	95
Tablo 2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Sırasında Gereksiz Hareketlerden Kaçınma Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	96
Tablo 2.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygun Yerlerde Vurgu, Tonlama ve Duraklama Yapma Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	97
Tablo 2.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda Sesini Varlık ve Kahramanları Çağrıştıracak Şekilde Kullanma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	98

Tablo 2.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde Dinleyicilere Soru Sorma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	99
Tablo 2.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan Sorulara Doğru ve Yeterli Cevaplar Verir” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	100
Tablo 2.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun Görsellerden Yararlanma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	100
Tablo 2.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	101
Tablo 2.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Amaç-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 2.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara Düşmeden Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	103
Tablo 2.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	104
Tablo 2.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Nefesini Ayarlama” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
Tablo 2.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	105
Tablo 2.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 2.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Gereksiz Sesler Çıkarmaktan Kaçınma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	107
Tablo 2.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan Taklit ve Özentiden Uzak Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	108
Tablo 2.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle Jest ve Mimiklerinin Uyumuna Dikkat Etme” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	109
Tablo 2.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle Göz Teması Kurma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	109
Tablo 2.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma Sırasında Örneklendirmeler Yapma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	110
Tablo 2.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Dikkati Dağıtacak Ayrıntılara Girmekten Kaçınma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	111

Tablo 2.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmasını Belirlenen Sürede ve Teşekkür Cümleleriyle Son Erdirme” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 2.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve Yaratıcı Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	113
Tablo 2.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	114
Tablo 2.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna Etmeye Çalışma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	114
Tablo 2.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati Kurarak Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	115
Tablo 2.34. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu Düşünce Hayal İzlenim ve Deneyimlerini Sözlü Olarak İfade Etme” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	116
Tablo 2.35. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler	117
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının” Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	123
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Önemsenen Bilgileri Vurgulama” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	124
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu Ortama Uygun Bir Konuşma Tutumu Geliştirme” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	126
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	127
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin Kurallarına Uygun Cümle Kurma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	128
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	130
Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Nezaket Kurallarına Uyuma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	131
Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve Bilgileri Sıraya Koyarak Anlatma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	132

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma Sırasında Gereksiz Hareketlerden Kaçınma” Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	133
Tablo 3.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun Yerlerde Vurgu, Tonlama ve Duraklama Yapma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	135
Tablo 3. 11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda Sesini Varlık ve Kahramanları Çağrıştıracak Şekilde Kullanma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	136
Tablo 3.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde Dinleyicilere Soru Sorma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	137
Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan Sorulara Doğru ve Yeterli Cevaplar Verir” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	139
Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun Görsellerden Yararlanma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	140
Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	141
Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Amaç-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	143
Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara Düşmeden Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	144
Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanma Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	145
Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Nefesini Ayarlama” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	147
Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir Bir Sesle Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	148
Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	149
Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Gereksiz Sesler Çıkarmaktan Kaçınma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	150
Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan Taklit ve Özentiden Uzak Bir Sesle Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	152

Tablo 3.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle Jest ve Mimiklerinin Uyumuna Dikkat Etme” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	153
Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle Göz Teması Kurma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	155
Tablo 3.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma Sırasında Örneklendirmeler Yapma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	156
Tablo 3.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Dikkati Dağıtacak Ayrıntılara Girmekten Kaçınma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	157
Tablo 3.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını Belirlenen Sürede Ve Teşekkür Cümleleriyle Son Erdirme” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	159
Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve Yaratıcı Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	160
Tablo 3.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	161
Tablo 3.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna Etmeye Çalışma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	162
Tablo 3.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati Kurarak Konuşma” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	164
Tablo 3.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu Düşünce Hayal İzlenim ve Deneyimlerini Sözlü Olarak İfade Etme” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	165
Tablo 3.34. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	167
Tablo 3.35. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Önemsenen Bilgileri Vurgulama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	168
Tablo 3.36. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu Ortama Uygun Bir Konuşma Tutumu Geliştirme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	169
Tablo 3.37. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	171
Tablo 3.38. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin Kurallarına Uygun Cümle Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	172

Tablo 3.39. Deney ve Kontrol Gruplarının” Karşısındaki Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	174
Tablo 3.40. Deney ve Kontrol Gruplarının ”Konuşurken Nezaket Kurallarına Uyma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 3.41. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve Bilgileri Sıraya Koyarak Anlatma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	176
Tablo 3.42. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma Sırasında Gereksiz Hareketlerden Kaçınma” Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	178
Tablo 3.43. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun Yerlerde Vurgu, Tonlama ve Duraklama Yapma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 3.44. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda Sesini Varlık ve Kahramanları Çağrıştıracak Şekilde Kullanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	181
Tablo 3.45. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde Dinleyicilere Soru Sorma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	182
Tablo 3.46. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan Sorulara Doğru ve Yeterli Cevaplar Verir” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	184
Tablo 3.47. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun Görsellerden Yararlanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	186
Tablo 3.48. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	187
Tablo 3.49. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Amaç-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	188
Tablo 3.50. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara Düşmeden Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	190
Tablo 3.51. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	191
Tablo 3.52. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Nefesini Ayarlama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	192
Tablo 3.53. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	194

Tablo 3.54. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	195
Tablo 3.55. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken Gereksiz Sesler Çıkarmaktan Kaçınma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	196
Tablo 3.56. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan Taklit ve Özentiden Uzak Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	198
Tablo 3.57. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle Jest ve Mimiklerinin Uyumuna Dikkat Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	199
Tablo 3.58. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle Göz Teması Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	200
Tablo 3.59. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma Sırasında Örneklendirmeler Yapma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	202
Tablo 3.60. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında Dikkati Dağıtacak Ayrıntılara Girmekten Kaçınma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	205
Tablo 3.61. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını Belirlenen Sürede ve Teşekkür Cümleleriyle Son Erdirme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	205
Tablo 3.62. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve Yaratıcı Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	206
Tablo 3.63. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	208
Tablo 3.64. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna Etmeye Çalışma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	209
Tablo 3.65. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati Kurarak Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	210
Tablo 3.66. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu Düşünce Hayal İzlenim ve Deneyimlerini Sözlü Olarak İfade Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	212

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 3.1. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	124
Grafik 3.2. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşurken Önemsenen Bilgileri Vurgulama” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	125
Grafik 3.3. Deney ve Kontrol Grupları “Bulunduğu Ortama Uygun Bir Konuşma Tutumu Geliştirme” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	126
Grafik 3.4. Deney ve Kontrol Grupları “Standart Türkçe ile Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	128
Grafik 3.5. Deney ve Kontrol Grupları “Türkçenin Kurallarına Uygun Cümle Kurma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	129
Grafik 3.6. Deney ve Kontrol Grupları “Karşısındakinin Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	130
Grafik 3.7. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşurken Nezaket Kurallarına Uyma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	131
Grafik 3.8. Deney ve Kontrol Grupları “Olayları Ve Bilgileri Sıraya Koyarak Anlatma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	133
Grafik 3.9. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşma Sırasında Gereksiz Hareketlerden Kaçınma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	134
Grafik 3.10. Deney ve Kontrol Grupları “Uygun Yerlerde Vurgu, Tonlama ve Duraklama Yapma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	135
Grafik 3.11. Deney ve Kontrol Grupları “Canlandırmalarda Sesini Varlık ve Kahramanları Çağrıştıracak Şekilde Kullanma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	137
Grafik 3.12. Deney ve Kontrol Grupları “Gerektiğinde Dinleyicilere Soru Sorma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	138
Grafik 3.13. Deney ve Kontrol Grupları “Sorulan Sorulara Doğru ve Yeterli Cevaplar Verir” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	139
Grafik 3.14. Deney ve Kontrol Grupları “Uygun Görsellerden Yararlanma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	141

Grafik 3.15. Deney ve Kontrol Grupları “Konusmasında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	142
Grafik 3.16. Deney ve Kontrol Grupları “Konusmasında Amaç-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	143
Grafik 3.17. Deney ve Kontrol Grupları “Tekrara Düşmeden Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	145
Grafik 3.18. Deney ve Kontrol Grupları “Konusmalarında Beden Dilini Kullanma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	145
Grafik 3.19. Deney ve Kontrol Grupları “Konusurken Nefesini Ayarlama” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	147
Grafik 3.20. Deney ve Kontrol Grupları “İşitilebilir Bir Sesle Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	148
Grafik 3.21. Deney ve Kontrol Grupları ”Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	150
Grafik 3.22. Deney ve Kontrol Grupları “Konusurken Gereksiz Sesler Çıkarmaktan Kaçınma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	151
Grafik 3.23. Deney ve Kontrol Grupları “Yapmacılıktan Taklit ve Özentiden Uzak Bir Sesle Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	153
Grafik 3.24. Deney ve Kontrol Grupları “Sözleriyle Jest ve Mimiklerinin Uyumuna Dikkat Etme” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	154
Grafik 3.25. Deney ve Kontrol Grupları “Dinleyicilerle Göz Teması Kurma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	155
Grafik 3.26. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşma Sırasında Örneklendirmeler Yapma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	157
Grafik 3.27. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşmasında Dikkati Dağıtacak Ayrıntılara Girmekten Kaçınma ” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	158
Grafik 3.28. Deney ve Kontrol Grupları “Konuşmasını Belirlenen Sürede ve Teşekkür Cümleleriyle Son Erdirme” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	159
Grafik 3.29. Deney ve Kontrol Grupları “Eleştirel ve Yaratıcı Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	161
Grafik 3.30. Deney ve Kontrol Grupları “Tartışma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	162

Grafik 3.31. Deney ve Kontrol Grupları “İkna Etmeye Çalışma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	163
Grafik 3.32. Deney ve Kontrol Grupları “Empati Kurarak Konuşma” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	164
Grafik 3.33. Deney ve Kontrol Grupları “Duygu Düşünce Hayal İzlenim ve Deneyimlerini Sözlü Olarak İfade Etme” Becerisi Son Test Puanları Arasındaki Farklar	166
Grafik 3.34. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmaya Uygun İfadelerle Başlama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	167
Grafik 3.35. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşurken Önemsenen Bilgileri Vurgulama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	169
Grafik 3.36. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Bulunduğu Ortama Uygun Bir Konuşma Tutumu Geliştirme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	170
Grafik 3.37. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Standart Türkçe ile Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	171
Grafik 3.38. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Türkçenin Kurallarına Uygun Cümle Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	173
Grafik 3.39. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Karşısındakinin Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	174
Grafik 3.40. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşurken Nezaket Kurallarına Uyma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	175
Grafik 3.41. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Olayları ve Bilgileri Sıraya Koyarak Anlatma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	177
Grafik 3.42. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşma Sırasında Gereksiz Hareketlerden Kaçınma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.	178
Grafik 3.43. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Uygun Yerlerde Vurgu, Tonlama ve Duraklama Yapma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	180

Grafik 3.44. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Canlandırmalarda Sesini Varlık ve Kahramanları Çağıştıracak Şekilde Kullanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	182
Grafik 3.45. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Gerektiğinde Dinleyicilere Soru Sorma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	183
Grafik 3.46. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Sorulan Sorulara Doğru ve Yeterli Cevaplar Verir” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar...	185
Grafik 3.47. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Uygun Görsellerden Yararlanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	186
Grafik 3.48. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmasında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	188
Grafik 3.49. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmasında Amaç-Sonuç İlişkileri Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	189
Grafik 3.50. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Tekrara Düşmeden Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	190
Grafik 3.51. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmalarında Beden Dilini Kullanma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	192
Grafik 3.52. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşurken Nefesini Ayarlama” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	193
Grafik 3.53. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “İşitilebilir Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	194
Grafik 3.54. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Kelimeleri Doğru Telaffuz Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	196
Grafik 3.55. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Gruplarının “Konuşurken Gereksiz Sesler Çıkarmaktan Kaçınma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	197
Grafik 3.56. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Yapmacılıktan Taklit ve Özentiden Uzak Bir Sesle Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	198
Grafik 3.57. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Sözleriyle Jest ve Mimiklerinin Uyumuna Dikkat Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar..	200

Grafik 3.58. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Dinleyicilerle Göz Teması Kurma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	201
Grafik 3.59. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşma Sırasında Örneklendirmeler Yapma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	202
Grafik 3.60. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmasında Dikkati Dağıtacak Ayrıntılara Girmekten Kaçınma ” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	204
Grafik 3.61. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Konuşmasını Belirlenen Sürede ve Teşekkür Cümleleriyle Son Erdirme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	206
Grafik 3.62. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Eleştirel ve Yaratıcı Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	207
Grafik 3.63. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Tartışma” Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar	208
Grafik 3.64. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “İkna Etmeye Çalışma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	210
Grafik 3.65. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Empati Kurarak Konuşma” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	211
Grafik 3.66. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun “Duygu Düşünce Hayal İzlenim ve Deneyimlerini Sözlü Olarak İfade Etme” Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklar.....	213

ÖN SÖZ

Konuşma ve düşünme insanların yaratılışları gereği sahip oldukları birer yetenektir. Bunların geliştirilmesi mümkün ve insan iradesine bağlıdır. İnsanoğlu doğuştan getirdiği bu yeteneklerle bir taraftan kendisini ve çevresini tanımaya ve anlamlandırmaya çalışırken diğer taraftan da kendilerini ifade etmek ve çevreleriyle iletişim kurmak zorundadırlar. Bu, sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir durumdur. Çevremizi dikkatlice incelediğimizde toplumdaki en önemli problemlerden birinin de fertlerin iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede zorlandıkları olduğu görülecektir. Bu durum okulda, sokakta, aile içinde, arkadaş çevresinde kısacası hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu durum konuşma becerisinin geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bireyde var olan bu yeteneklerin geliştirilmesi eğitim ve öğretimin en temel amaçlarındanıdır. Zira düşünen, tartışan, kendisini ifade edebilen nesiller yetiştirmek Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları arasındadır. Bu amaca ulaşabilmek için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Ancak bu tekniklerin bu becerileri yeterince geliştiremediği görülmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için konuşma ve düşünme becerisini geliştirecek farklı yöntem ve tekniklerin de uygulanabileceği düşünülmelidir. Bu çalışma Edward de Bono'nun ortaya koyduğu yeni bir teknik olan altı şapkalı düşünme tekniğinin bu becerileri geliştirebileceği düşünülerek hazırlanmıştır.

Çalışmalarım sırasında bana her zaman destek olan, çalışmalarımda yol gösteren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Halit DUSUNOĞLU'na, çalışmamın her aşamasında kıymetli fikirlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Ali KAFKASYALI ve Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ hocalarıma; her zaman destekleriyle yanımda olduğunu hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Akif ARSLAN'a; çalışmalarımın uygulanmasında bana imkân sağlayan ve değerli yardımlarını benden esirgemeyen Şair Nefi İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni A.Kadir KIRBAŞ ve Alparslan İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni Mehmet GEDİK'e, değerli öğrencilerine ve çalışmamı her zaman destekleyen aileme teşekkür ederim.

GİRİŞ

Altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, alt problemler, sınırlılıklar ve sayıtlar yer almaktadır.

Problem Durumu: İnsan toplumsal yaşamın bir parçası olarak içinde yaşadığı toplumu tanımak, toplumun değerlerini anlamak ve anlamlandırmak, çevresinde meydana gelen olayları algılamak, bu olayları yorumlamak, olaylardan gerekli ve doğru dersi çıkarıp ona göre tavır belirlemek için düşünmek ve düşündüklerini karşısındakilerle paylaşmak ihtiyacını hisseder. Bu süreç içerisinde gördüğü birtakım eksiklikleri gidermek ve daha ileri bir noktaya ulaşmak için düşünmeye başlar.

Düşünme sözlükte: “Gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve farklı kanallarla elde edilen bilgileri (duyum, izlenim ve tasarımlardan bağımsız olarak) aklın karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları, biçimleri kavrama yetisi ve kendine özgü durmu.” olarak tanımlanır.(Türkçe sözlük, 1993). Bireylerin ve toplumların ilerlemesi düşünme sürecinin sağlıklı olarak işlemesi veya işlettilmesiyle mümkündür. Fen ve soysal bilimlerdeki gelişmeler bunlara uyum sağlamayı, bunları zamanında takip etmeyi zorunlu kılmaktadır. Bütün bunların gerçekleşmesi iyi bir düşünme eğitimi ile mümkündür. Günümüz çağdaş eğitiminin amaçlarından birinin de “özgür, bilimsel ve eleştirel düşünebilen, insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir.”(Aybek, 2006:7) Çağı takip edebilmede ve muasır medeniyet seviyesini yakalayabilmekte eleştirel düşünmenin çok önemli bir yeri vardır. Ancak eleştirel düşünce kadar bu düşüncenin belli bir sistematığının olması da önem arz etmektedir. “Bu amaçla bireylerin düşüncelerini bilinçli, düzenli, sistematik yapıda gerçekleştirmelerini sağlayarak bilimsel nitelik kazanmasına yardımcı olunmalıdır.” (Ayaz Can, 2005: 12) Yani düşüncenin bilimsel olmasındaki ölçülerden biri de bilinçli, düzenli ve sistemli olmasıdır.

Düşünen bireyler yetiştirme amacı, eğitimi bu nedenlerle vazgeçilmez kılmaktadır. Zira düşünen bireyler ancak hayatları boyunca karşılarına çıkan şeyleri doğru olarak yorumlayıp geçmiş yaşantılarla ilişki kurarak doğru ve etkili karar verebilme yeteneğine sahip olabilirler. “Düşünemeyen, düşünme becerisi geliştirilmeyen bireylerin değer yargıları, özgür fikirleri kendine ait düşünceleri yoktur,

sorumluluk almaktan çekinirler ve edindikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını da bilemezler.” (Cüceloğlu, 1993;Akt. Ayaz Can:13) Birey, eleştirel düşünmediği için yeni bir durumla karşılaştığında eski ile iletişim kuramaması nedeniyle bocalayacak ve doğru karar veremeyecektir.

Eleştirel düşünmenin en belirgin faydası yeni fikirler üretebilme becerisini bireylere kazandırmaktır. Kişi karşısındakilerle konuşurken, konuşulan konunun akışı içinde farklı yönlerle karşı karşıya kaldığında eleştirel düşünme sayesinde konuya farklı bir açıdan bakıp muhatabını ikna edebilir.

Düşüncelerin üretimi kadar sunulması da önemlidir. Düşüncelerin dinleyenlerin dikkatini dağıtan, onları konudan koparan, konu bütünlüğünü bozacak bir şekilde aktarılması, konuşma veya düşünce ile ulaşılmak istenen hedefe varılmasını engeller ya da oldukça zorlaştırır. O halde önemli olan düşüncenin doğru ve etkili olmasıyla beraber belli bir düzen içinde aktarılmasıdır. Bu düzenin sağlanarak düşüncenin belli bir sıra ile verilmesini sağlayan en önemli tekniklerden biri de ‘altı şapkalı düşünme tekniği’dir. Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış “rol oynama” olanağı sunmasıdır.

“Bireyin kendini savunma içgüdüsü, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar. Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin, dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına imkân tanır.” (De Bono, 2002; Erginer, 2000: Akt. Koray, 2004: 2-3)

Altı şapkalı düşünme tekniğinde her bir şapkanın farklı bir rengi ve bu renklerin temsil ettiği farklı düşünceler bulunmaktadır. Farklı renklerin seçilmiş olması, kişinin hayalinde birtakım şeyleri canlandırmasını kolaylaştırması sebebiyledir. Bu da kişinin yaratıcılığını ve üretkenliğini artırmaktadır. *“Önceleri sadece sanat, mimarlık, reklamcılık gibi alanlarda kendini gösterebilen yaratıcılık bugün, bilimsel ve teknolojik gelişmenin anahtar kavramı olarak ele alınmaktadır. Yaratıcılık ya da yaratıcı düşünme; bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşısı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci ya da yeni bir ürün ortaya koyma becerisidir. Aynı zamanda yaratıcılık, eski fikirlere yeni kimlikler verme ve bilinenlerden yeni sentezler yapma faaliyetleri olarak da tanımlanabilir.” (Bessis; 1973: 25) İşte altı şapkalı düşünme tekniği ile de insanlar konulara değişik açılardan bakarak yeni fikirler üretirler ya da eski fikirleri belli*

bir düzen içinde yeni bir kimlikle verebilirler. Bu teknik kullanıcıya renklerin tarafsızlığı dolayısıyla konuyu ifade etmede bir kolaylık ve özgürlük sağlar. *“Renklerin tarafsızlığı, şapkaların sıkıntı duyulmadan kullanılmasını sağlar. Düşünme faaliyeti, tasvip edilmeme ya da kınanma tehlikesi olmayan, kuralları tanımlanmış bir oyun haline gelir.”* (Koray,2004:4) Bu rahatlık fikirlerin açıklanmasında etraftaki kaygıyı azaltıcı bir etkiye sahip olduğu için birey düşüncelerini hiç sıkılmadan anlatabilir. Bu da özellikle konuşmalarda konuşmacının rahat hareket etmesini ve mesajını karşısındakine rahatlıkla aktarmasını sağlayacaktır.

Eğitim her yönüyle dinamik bir yapı oluşturmak zorundadır. Eğitimde durağanlık, çağı takip edememe, değişen şartlara göre teknik ve yöntem oluşturamama, eğitim ortamında teknolojiden yeterince faydalanamama bu dinamik yapıyı zedeleyen etkenlerdir. Böyle bir dinamizmin yakalanabilmesi eğitimin temel hedefi olan yaratıcı, eleştiren, sorgulayan, eski ile yeni arasında sentez yapabilen insan tipinin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. *“Modern çağın getirdiği teknolojik gelişmeler, bireyin bilgi, davranış, değerlerine de yön vermektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda ve ilerisinde düşünebilen, elde ettiği verileri bilgiye dönüştürebilen, bunları kullanabilen bireylere gereksinim duyulacağı bilinciyle eğitim kurumlarının ve eğitimde uygulanan yöntem ve tekniklerin değiştirilmesi gerekmektedir.”* (Sezal, 1995; Akt. Ayaz Can:13). Bu bağlamda bir düşünce üretme ve sunma tekniği olan altı şapkalı düşünme tekniğinin istenilen hedeflere ulaşmada kullanılabilecek bir teknik olduğu söylenebilir. Zira bunun geleneksel eğitim sistemi ile yani öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu bir sistem ile sağlanabilmesi çok zordur. *“Bireyde kalıcı izli davranış değişikliği, okullarımızda yaygın olarak kullanılan geleneksel eğitimle gerçek anlamda sağlanamamaktadır. Çünkü geleneksel eğitimle bireyler, öğretmen tarafından hazır sunulan bilgileri alarak ve sınav zamanında yine bu bilgileri öğretmene sunarak eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Burada önemli olan bu bilgilerin öğretmene tekrar aynı şekilde aktarılmasındaki kalitedir. Öğrenci bilgi hamallığı yapmaktadır. Böyle bir eğitimle öğrencilerden yaratıcı olmaları, özgür düşünebilmeleri, kısıtlama ve sınırlama niteliği taşımadan, karar verirken kendi seçimini kendisi yapabilen bireyler olmaları beklenemez.”* (Sayın, 1990; Akt. Ayaz Can, 2005: 14).

Yukarıda da ifade edildiği gibi karar verme ve yaratıcı düşünme yeteneği eğitimin hedefleri arasındadır. Bu ise geleneksel eğitim sisteminden ziyade öğrenciyi

merkeze alan çağdaş eğitim sisteminin uygulanmasıyla mümkündür. Dolayısıyla okullarda daha çocuk okula başladığı andan itibaren çocuğa düşünme ve düşündüğünü aktarma becerisi öğretilmelidir. Bu da yine yukarıda ifade edildiği gibi geleneksel yöntemlerle değil, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Düşünmenin öğretilmesinde problem çözme, beyin fırtınası, örnek olay inceleme ve kavram haritaları yöntemleri en çok kullanılan yöntemler arasındadır. Bu konuda kullanılabilecek yöntemlerden biri de ülkemizde kullanımı henüz çok da yaygın olmayan altı şapkalı düşünme tekniğidir. Altı şapkalı düşünme tekniği: “*Verilen probleme çözüm üretme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir tekniktir.*” (Arslan ve diğerleri, 2007: 212) Bu teknik düşünme ile doğrudan ilişkili olan ve düşünmenin sözsel karşılığı da diyebileceğimiz konuşma eğitiminde de uygulanabilecek bir tekniktir.

Altı şapkalı düşünme tekniği Edwar De Bono tarafından üretilmiş bir tekniktir. De Bono, insanların birkaç farklı şekil ve yaklaşımla kavrama ve düşünme eylemini gerçekleştirebildiğini incelemiştir. Bu yaklaşımlar hakkında teori geliştiren yazar, insanların düşünme alışkanlıkları ile kendilerini kısıtlayarak, sadece bir veya iki yaklaşımla düşünme eylemini gerçekleştirdiğini gözlemlemiştir. De Bono, farklı yaklaşımların tanımlanması ve bu yaklaşımların nasıl kullanılabileceğinin öğretilmesi durumunda, insanların bu yaklaşımları kullanarak, toplantılarda ve takım çalışmalarında çok daha üretken olabileceğini öne sürmüştür.

Tan (2006:131)’a göre, altı şapkalı düşünme tekniği “*Edward de Bono’nun geliştirdiği, öğrencilerde yaratıcılığı ve empati yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir.*” Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin başında insanlar arasındaki iletişim kopukluğu gelmektedir. Bu durumun temelinde ise daha çok insanların birbirlerini anlayamamaları veya anlamamaları ve hatta anlamak için çaba göstermemeleri yatmaktadır. Karşımdakinin yerinde olsaydım ben ne düşünürdüm, olaya veya konuya nasıl yaklaşırdım, bunu nasıl ifade ederdim? Sorularını sormak ve bunlara cevaplar aramak; yani empati kurmak, iletişimdeki eksiklikleri ortadan kaldırmanın dolayısıyla sağlıklı bir iletişim kurmanın vazgeçilemez bir unsurudur. Bu durum ise altı şapkalı düşünme tekniğinin önemli kazanımlarından biridir. Dolayısıyla bu davranışın kazandırılmasında bu tekniğin kullanılması faydalı olacaktır.

Bu teknikte:“ Şapkalar düşüncenin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Şapkanın rengi değıştikçe rengin simgelediğı düşüncelerin belirli bir düzen içinde sırasıyla aktarılması beklenir.” (Yavuz, 2005: 80). Renklerin ifade ettiğı düşünceler kısaca şöyledir:

“Beyaz şapka: Beyazın saflığı, katıksız olgular, bilgiler ve rakamlar.

Kırmızı şapka: Tutkular ve duygular, önseziler ve sezgiler.

Siyah şapka: Şeytanın avukatı, olumsuz yargılar, bir şeyin neden yapılmayacağını anlatmakradır.

Sarı şapka: Güneş ışığı, parlaklık ve iyimserlik, olumluluk, yapıcılık ve fırsatların değerlendirilmesini anlatmaktadır.

Yeşil şapka: Verimlilik, yaratıcılık, tohumlardan bitkinin ortaya çıkması, hareket, kışkırtmayı anlatmaktadır.

Mavi şapka: Serinkanlılık ve kontrol, orkestra şefi, düşünme üzerine düşünmeyi temsil etmektedir.” (De Bono, 2009: 193- 194)

Bu tekniğe bakıldığında şapkaların renkleriyle paralel olarak düşüncenin de aktığını ve belli bir düzenle adeta bir kompozisyondaki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin düşüncenin sıralanışında sağlandığı görülecektir. Teknik bu yönüyle konuşma eğitiminde önemle üzerinde durulması gereken bir nitelik arz etmektedir. Zira konuşmanın akıcılığı ve belli bir kompozisyon içinde sunumunun sağlanabilmesinde bu teknik hem öğrencilere hem de öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin avantajlarından biri de oyun niteliğinde olmasıdır. Öğretmen, altı şapkalı düşünme tekniğinin bu niteliğiyle öğrencilerin dikkatini daha çok çekmekte ve derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlamaktadır. Böylece öğrenci, kendisini daha çok konunun içinde görmektedir. Yani düzen ve oyun birlikteliğı amaca ulaşmada öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Kurudayıoğlu (2003: 308)’na göre konuşma eğitiminde amaca ulaşmak için etkinlikler hazırlanırken” öğrencilerin âdeta bir oyun havası içinde sıkılmadan öğrenmeleri ve konuşma becerisini bir davranış hâline gelecek şekilde kazanmaları amaçlanmalıdır.”

Altı şapkalı düşünme tekniğı iletişimin her iki tarafını da olumlu yönde etkilemektedir. Gönderici göndergeyi alıcıya aktarırken bütün yönleriyle olabildiğince eksiksiz göndermelidir ki alıcı daha net olarak algılasın ve anlamlandırsın. Çünkü alıcı konuyu ne kadar etraflıca görürse o kadar iyi öğrenecektir ve öğrendikleri kalıcı

olacaktır. Zira altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer tekniklerden en üstün taraflarından biri de konuya her yönüyle bakılabilmek olanağı sunmasıdır. Bir konu ele alınırken sadece belli yönleri üzerinde durularak diğer yönler ihmal edilmez.

Kişiler arası iletişimin en önemli aracı konuşmadır.” *Dünyanın neresinde olursa olsun insanoğlu günlük yaşantısının büyük bir kısmını sözlü iletişimle (konuşmayla) geçirmektedir. Stevens, L.A. Nichol’sun yaptığı araştırmaya göre bu oranın uyku saatleri dışında kalan sürenin %75’i olduğu ileri sürülmektedir. Bu sürenin %30’u konuşarak, %45’i de konuşulanı dinleyerek kullanılmaktadır.”*(Özsoy, 2002: 79) Bu da gösteriyor ki günlük yaşantımızın büyük bir bölümünü konuşarak veya konuşulanı dinleyerek geçirmektediriz. “*Yeryüzündeki toplumların hepsinde en yaygın olarak kullanılan iletişim biçimi konuşmadır.”* (Korkmaz ve diğerleri, 2008: 188) Yukarıdaki rakamlar da göstermektedir ki duygularımızı, düşüncelerimizi, istek ve arzularımızı, önerilerimizi ve beklentilerimizi ifade ederken genelde konuşmadan faydalanmaktayız.

İletişimin amacına ulaşmasında güzel konuşmanın büyük bir rolü vardır. “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” atasözü güzel sözü güzel söylemenin önemini anlatmaktadır. “İnsan öğrendiklerini başkalarıyla paylaşmak ister. Bu istek aynı zamanda bir zorunluluktur. Bunları anlatırken zevkle dinletmesini bilmelidir. Güzel konuşan kimileri için ‘ağızından bal akıyor’ ifadesini kullanırız.

Yüzyıllar önce Yusuf Has Hacib’in “Kutlu Bilgi “ anlamına gelen “Kutadgu Bilig “ adlı eserinde ‘İnsanda dilince değişir keder/ Ya yurda baş olur, ya başı gider” sözleriyle de güzel ve etkili konuşmanın hayatımızdaki yeri ve önemi anlatılmıştır.

Güzel konuşma eğitim yoluyla geliştirilebilecek bir beceridir. ”*Güzel konuşmada yeteneğin payı vardır elbet; ama çalışmanın ve başarma isteğinin payını da küçümsemek gerekir. İsteyen herkes kendi dilini daha güzel ve etkili konuşma gücüne sahiptir.”* (Ünal,2006: 96)

Güzel konuşma, insanlar üzerinde etki bırakarak insanlara kendilerini daha iyi ve tekili anlatma olanağı sağlar; çünkü aslında konuşma, insandan insana ulaşma yoludur. Yani samimiyetimizi, iç sıcaklığımızı, yaşantılarımızı insanlarla paylaşmanın en önemli yollarındandır, konuşma.

Temizyürek(2007: 6) ‘da: “Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; insanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir

boyutunu oluşturan konuşma, bir duygu ve düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir. Çağımızda da demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir.” sözleriyle konuşmanın kişi ve toplum hayatındaki önemini vurgulamaktadır. Gerçekten de etrafımıza dikkatle baktığımızda başarılı olan, toplumsal hayatta belli bir yer edinen, insanların çoğu tarafından sevilen kişilerin iletişim becerisi yüksek, konuşma becerisi gelişmiş olanlar olduğu görülecektir.

Konuşmanın hayatımızda ne kadar önemli olduğunu anlamak için bir günlüğüne konuşmayı günlük hayatımızda kullanmadığımızı varsayalım. Hemen hiçbir işimizi gerektiği gibi yapamadığımızı, iletişim kuramadığımızı, kendimizi anlatmadığımızı veya anladığımız şeyleri başkalarına aktaramadığımızı kısacası hayatımızın bir önceki güne göre felç olduğunu görürüz. ” *İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatını büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır.*” (Özbay, 2003).

Konuşma sadece insanın kendisini ifade etmesi ve toplumsal ilişki ve iletişim açısından değil, Türkçe öğretimi açısından da önemli bir yere sahiptir. Çünkü konuşma okuma- yazmanın da çıkış noktası olarak kabul edilmelidir. “*Çocuklar için ilk ve tabîî ifade vasıtası sözdür. Sözle ifade, yetişkinlerin de en çok kullandıkları bir anlaşma vasıtasıdır. Günlük hayatta ne kadar önemli olduğunu gördüğümüz sözlü ifade; imlâ, tahrir ve dil bilgisi dersleri için de temeldir. Çünkü doğru yazmak için doğru telâffuz önemli ve esastır.*” (Baymur, 1940: 43) Derslerde öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, bilginin açıklanması ve değerlendirmesi konuşmaya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

“*Duygu ve düşüncelerini karşıdaki kişilere doğru ve güzel bir şekilde anlatabilmek, hem bir yetenek hem de bir beceri işidir. Bu nedenle doğru ve güzel konuşabilmek için eğitim almak ve sürekli çalışmak gerekmektedir.*” (Temizyürek, 2007:7) Bu da göstermektedir ki konuşma becerisi eğitim yoluyla geliştirilebilir bir beceridir. Bunu yaparken de birtakım şeylere dikkat edilmeli ve doğru ve etkili öğretim teknik ve yöntemleri kullanılmalıdır.

Konuşma önemli olan kavramlar arasında telaffuz ve diksiyon ön plana çıkmaktadır. Diksiyon: “*Seslerin, sözcüklerin, vurguların anlam ve metin değerlendirme özelliklerinin hakkını vererek söyleme sanatıdır.*” (Karadağ, 1993: 1) Dolayısıyla etkili

ve güzel bir konuşma için iyi bir diksiyon eğitimi almak gerekmektedir. Zira seslerin doğru çıkarılabilmesi, anlamına uygun olarak söylenmesi geliştirilebilir bir beceridir.

Konuşma öğretimi, çocuğa konuşmayı öğretmek demek olmayıp konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurabileceğini, doğru telaffuzu, konuşurken nazik olmayı ve kurallarına uygun konuşmayı ve anlatmayı ifade etmekte ve kapsamaktadır. Çünkü çocuk zaten okula gelmeden önce konuşmayı öğrenerek gelmiştir. Derdini anlatabilir, istek ve arzularını iletebilme seviyesine ulaşmıştır. Çocukların belli bir seviyeye ulaşmış olmaları bu alandaki öğretimin yapılmaması için bir sebep teşkil etmemelidir. Bu, öğretmenler ve öğrenciler için bu öğrenme alanının önemini azaltıcı bir etki gibi görülmemelidir.”*Hatta öğretmenlerin pek çoğu, çocuklar okula geldiklerinde dinleme ve konuşmayı bildikleri için bu becerilere müfredatta yer vermeye gerek olmadığını düşünmektedir.*” (Tompkins, 1998:304). Böyle bir düşünceye kapılmadan konuşma eğitimi üzerinde durulmalıdır.

İnsan hayatında bu kadar büyük öneme sahip olan konuşma okullarda ihmal edilmemesi gereken bir anlatma becerisidir. Ancak öğrenciler neredeyse bütün duygu, düşünce, istek ve önerilerini konuşarak dile getirmelerine rağmen okullarda konuşma eğitimine yeterince önem verilmediğini görmekteyiz. “*Temel dil becerilerinden konuşma becerisinin eğitimi, Türkçe eğitiminde ihmal edilen konulardan biri olagelmıştır. Bu becerinin ihmal edilmesinin sonuçları, ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin hemen her kademesinde kendini göstermektedir.*” (Doğan,2009:1) Yıllarca eğitim almasına rağmen kendini ifade edemeyen, çevresiyle iletişim kuramayan öğrencilerin azımsanamayacak sayıda olması konuşma eğitimine olan ihtiyacın bir kanıtıdır. Zira konuşma eğitimiyle beraber öğrencinin özgüveni artar ve öğrenci muhatabıyla daha rahat iletişime geçebilir.

Aileden geleneksel metotlarla verilen konuşma becerisinde birtakım problemler olabilmekte ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasında okula büyük görevler düşmektedir. “*Okula başlamadan önce ailedeki konuşma eğitiminin büyük bir oranda gelenek, görenek ve alışkanlıklar çerçevesinde yürütülmesi; çocuğun konuşma becerisinin, zamanında ve gereği gibi işlenip geliştirilmemesi sonucunu doğurur. Bu sonuç ise aile içi ilişkilerde; komşuluk, arkadaşlık, öğretmen ve öğrenci ilişkileriyle iş çevresindeki ilişkilerde sorunlara ve sıkıntılara neden olmaktadır.*” (Taşer, 1992: 6- 7)

Konuşma eğitiminde ilköğretim kademesi; lise ve üniversiteye göre daha büyük bir öneme sahiptir. Bunun birçok sebebi var; ama bu sebeplerden birkaçını şöyle sıralamamız mümkündür:

- 1- Öğrencilerin yaşlarının küçük olması aileden veya çevreden gelen yanlışlıkların düzeltilmesinde ve kalıcı olmasında etkili olur.
- 2- *“Ülkemizde ilköğretimi bitiren öğrencilerin liseye devam etme zorunluluğu yoktur. Bu, ilköğretimi bitiren öğrencilerden bir kısmının bir daha örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmeyebilecekleri anlamına gelir. Yani ilköğretim okulları, liseye devam etmeyecek öğrenciler için, öğrenim gördükleri ilk ve son örgün eğitim kurumu niteliği taşır. Bu yüzden ilköğretimde öğrencilere verilen eğitimin, onları her açıdan hayata hazırlayacak nitelikte olması gerekir.”* (Doğan, 2005: 5)
- 3- Öğrencilerin dar çevreden çıkıp daha büyük bir sosyal çevreye geçtikleri ilk eğitim basamağı ilköğretimdir.

Bütün bunlardan hareketle konuşma eğitiminde okula ve özellikle de Türkçe dersine ve ders öğretmenine büyük görevler düştüğünü söyleyebiliriz.

“İlköğretimdeki Türkçe dersleri; öğrencilerin, içinde yaşadıkları toplumda sağlıklı ilişkiler kurmaları, çevrelerinde olan biteni anlayabilmeleri için önemli görevler üstlenir. Diğer bir ifadeyle, okulun, başta iletişim becerisi olmak üzere çocuğun hayatının her yönüyle ilgili olumlu değişiklikler meydana getirmesi beklenir.” (Doğan, 2009: 5)

Öğrencilerin büyük bir kısmı topluluk karşısında konuşmada sıkıntılar çekmekte hatta topluluk karşısına çıkmakta bile sıkıntı çekmektedir. Bunu aşmak için derslerde grup çalışmaları yapılarak öğrencilerin sınıf huzurunda konuşması sağlanmalıdır.

Konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için Türkçe derslerinde en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarında belirlenen tekniklerin yanı sıra kullanılabilecek tekniklerin başında “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” gelmektedir. Bu teknik kullanış şekli ve ilkeleriyle konuşma becerileri açısından oldukça etkili bir yöntemdir.

Altı şapkalı düşünme tekniği uygulanış yönü itibariyle bir grup çalışması niteliğine sahiptir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ise grup çalışmasının etkili bir yöntem olduğu ifade edilmişti. *“Öğrencilere topluluk önünde konuşma becerisi*

kazandırılmak isteniyorsa bunun ilk uygulamaları sınıfta yapılmalıdır. Böylece iletişim ve etkileşim biçimi daha kolay ve kalıcı şekilde kazandırılmış olur. Kalabalık sınıflarda her öğrencinin daha çok konuşmasını sağlamak için küme çalışmalarından faydalanılmalıdır” (Ünalın, 2006: 89)

Altı şapka düşünme tekniğinin en faydalı yönlerinden biri de öğrencilerin düşüncelerini dile getirirken bir oyun havasında dile getirmeleri yani konuyu oyunlaştırarak anlatmalarınıdır. “ Ayrıca konuşma becerisini geliştirmek için açık oturum, panel, tartışma, piyes, dramatizasyon gibi öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinlikler düzenlenmelidir. Özellikle oyunlaştırarak canlandırma (dramatizasyon) ve belli konuların bedenle canlandırılması için de fırsat yaratılmalıdır.” (Ünalın, 2006: 89)

Altı şapkalı düşünme tekniği, konuşulan konunun belli bir sıra içerisinde verilerek aktarılmasını sağladığı için konuşma eğitiminde kullanılması gereken bir tekniktir. Zira “Konuşurken konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıraya koyabilmek,” (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 73) konuşma öğretiminin amaçları arasındadır. Aslında günlük yaşamda da sıkça rastlanılan problemlerden biridir, konuşulan konuda bir kompozisyonun olmaması. Dileyici, konu bütünlüğü ve sırasının olmaması sebebiyle konuşulanları anlamada ve takip etmekte zorlanmaktadır.

Altı şapkalı düşünme tekniği aynı zamanda bir etkili düşünme ve düşünceyi belli noktalarda odaklayarak düzenli bir şekilde aktarma yöntemidir. Dolayısıyla her şapka değişikliği yeni bir düşünce demektir. Bu da çabuk ve doğru düşünmeyi gerekli kılmakta ve bunun gelişmesini sağlamaktadır. Çünkü konuşma öğretiminin amaçlarından biri de: “ Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini edindirmek,” tir. (Yıldız vd. 2006: 154)

Ele alınan konunun bütün yönleriyle mümkün olduğunca kapsamlı ve eksiksiz anlatımı konuşma eğitiminin hedeflerindendir. Altı şapkanın her birinin konunun başka bir tarafını ele alıyor olması konuşma eğitiminin bu hedefine varmasını sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı insan hayatında çok önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için Türkçe derslerinde “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği”nin de kullanılabileceğini teklif etmektir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine konuşma becerilerinin kazandırılmasında altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı grup (deney grubu) ile geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygulandığı grup (kontrol grubu) arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma sonucunda ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin gerçekleşme düzeyleri ve başarı durumları tespit edilecektir. Bu araştırma sayesinde en önemli dil becerilerinden biri olan konuşma eğitimi ile ilgili sorunlar tespit edilecek ve çeşitli çözüm önerileri getirilerek Türkçe ve Türk Edebiyatı/ Dil ve Anlatım öğretmenlerine derslerde uygulanabilecek bir yöntem teklifinde bulunulacaktır.

Araştırmanın Önemi:

Konuşma duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilmesini sağlayan zihinsel ve fiziksel bir süreçtir. Bu nedenle konuşmada hem ses, ses tonu, vurgu, telaffuz gibi fiziksel hem de düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel beceriler önem arz etmektedir. Dolayısıyla etkili ve doğru bir iletişimin kurulabilmesi ancak konuşarak mümkün olacağından bu becerilerin geliştirilmesi Türkçe derslerinin temel amaçlarından biri olmuştur. Ancak konuşma becerisi her bireyde aynı düzeyde gelişmemektedir.

Bu çalışmanın önemi kişilerarası ve toplumsal iletişimde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel metotların dışında öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği düşünülen altı şapkalı düşünce tekniğinin uygulanacak olmasıdır. Bu yöntemle birlikte öğretmenlerimizin konuşma becerisi ile ilgili karşılaştıkları bazı sıkıntıların giderilmesi ve bu becerinin istenilen düzeye taşınmasında öğretmenlerimize yardımcı olmak amaçlanmıştır. Zira çalışma sonrasında konuşma eğitimiyle alakalı öneriler sunmak ve problemlerin çözümüne katkıda bulunmak temel amacımızdır. Ayrıca ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların yetersizliği de dikkate alındığında çalışmanın önemi daha iyi anlaşılabilecektir.

Konuşma eğitimi sadece ilköğretimde değil, ortaöğretim ve yüksek öğretimde de son derece önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin hemen her eğitim kademesinde kendilerini ifade etmede ve iletişim kurmada problemler yaşadıkları dikkate alındığında bunun öğretiminin ne derece önemli olduğu görülecektir. O halde gerek konuşma problemlerinin çözümünde gerekse sağlıklı iletişimlerin kurulmasında ilköğretim ilk kademe olması nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma ile elde edilecek bulgular

hem Türkçe hem de Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım hocaları için birer yardımcı kaynaklar olacaktır.

Alt Problemler: Bu çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde, konuşma becerilerinin geliştirtmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun öntest düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde, konuşma becerilerinin geliştirtmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlılar: Araştırmanın sayıltısı şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırmanın uygulama sürecinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilenecekleri düşünülmektedir.

2. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi formuna ve tutum ölçeğine verecekleri cevaplar gerçeği yansıtmıştır.

Sınırlılıklar: Bu araştırma;

a-2009- 2010 eğitim- öğretim yılına Erzurum ili Şair Nefi İlköğretim Okulu ve Alparslan İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

b- Araştırma 2009- 2010 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında “Toplumsal Hayat, Bilim ve Teknoloji“ temalarıyla sınırlıdır.

c- Deney grubuna uygulanan altı şapkalı düşünme tekniği ve kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMAYA AİT TEORİK BİLGİLER

1.1. KONUŞMANIN TANIMI VE UNSURLARI

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun en fazla ihtiyaç duyduğu şeylerden biri de etrafındaki insanlarla iletişim kurması yani sosyal ilişkilerini sürdürme ihtiyacıdır. Bunun sağlarken başvurduğu en önemli ve etkili yol ise hiç kuşku yok ki konuşmadır. Zira insanlar arasındaki iletişim genel olarak konuşma ile sağlanmaktadır.”*Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur.*” (Sever, 1997: 20) ve bu önem günümüzde özellikle kitle iletişim araçlarının da yaygınlaşmış olması ile daha da artmaktadır. Hayatımızda bu kadar önemli bir yere sahip olan konuşmayı şu şekillerde tanımlamamız mümkündür:

“Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.

Belli bir konudan söz etmek.

Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.

Söylev vermek, konuşma yapmak.

Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak” Türkçe Sözlük (2005:1213)

“Konuşmak; dinleyicilere karşı bir kimsenin belli bir konu üzerinde söylediği sözlere denir.” (Karaalioğlu, 1987, 313) *“Konuşma, düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların sözle karşı tarafa anlatılmasıdır. Buna göre konuşma, bir sözlü anlatım yoludur.”* (Sarica ve Gündüz, 1995, 217) *“Duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışavurmaktır.”* (Taşer, 2000: 27). Bundan hareketle konuşmada çeşitli beden hareketlerinin, ses unsurunun, jest ve mimiklerin öneminin çok büyük olduğunu görmekteyiz. Zaten konuşmada anlatmak istediğimiz duygu veya düşüncenin muhatabımıza aktarılmasında söze yardımcı, sözü açıklayan, sözü somutlaştıran en önemli araçlardan biri de bedeni hareketlerimizdir. Adalı, (2003: 27)’ya göre: *“Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır.”*

Konuşmanın diğer bir önemli noktası ise söze dayalı olmasıdır. *“Sözlü anlatıma ‘konuşma’ da diyoruz. Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir.”* (Kavcar vd.1998: 57) Konuşmada çok önemli ve beklide en önemli yere sahip olan söz

güzel ve etkili konuşmanın da anahtarı hükmündedir. Toplumsal hayatta çok güzel konuşan insanlar için kullandığımız “ Ağzından bal akıyor.” ifadesi sözün gücünü ifade etmesi açısından son derece önemlidir. Yine bu mevzuda Türkçenin büyük şairi Yunus Emre’nin:

“Söz ola kese savaşı

Söz ola kestire başı

Söz ola ağulu aşı

Yağ ile bal eder bir söz” mısraları bize yüzyıllar öncesinden ışık tutmaktadır. Bütün bu tanımlardan da anlıyoruz ki; konuşma kişiler arası iletişim esnasında alıcı ile gönderici arasındaki iletiyi belli kanallar kullanarak beden dili yardımıyla sözle ifade edilmesidir, diyebiliriz. Ve yine bütün bu tanımların bize ifade ettiği şey: İnsanların günlük hayatta karşılarındakine her türlü duygu, düşünce, istek ve arzularını aktarmada kullandıkları bir yol olduğudur.

İnsanlar arasındaki en önemli etkileşim aracı olan konuşmanın amacı, konuşmacının temelde söylediklerinin dinleyici tarafından algılanmasıdır. İnsan beyninde karmaşık işlemler oluşturup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip algılanması ve anlamlandırılması ile konuşma başlar.

Hayatımızda bu kadar büyük bir önem arz eden konuşmanın unsurlarını şöyle sıralamamız mümkündür:

- 1- Görsel Davranış: *“Konuşmacının, dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacını güden her türlü görünür davranışdır. Hareketler, duruş, genel gövdesel eylem, jestler, mimikler konuşmacının görünür davranışlarıdır.”* (Ergin ve Birol, 2000: 92) Konuşma eylemi hem konuşan açısından hem de dinleyici açısından zihinsel, bedensel ve görsel bir nitelik arz etmektedir. Görsel davranış konuşmacının bedensel davranışlarının dinleyicinin konuşulanları daha net ve doğru anlaması ve algılaması açısından büyük bir öneme sahiptir. Konuşmacının görsel davranışları yerli yerinde ve yeterli derecede kullanması konuşmasını daha etkili hale getiren önemli bir etkidir.
- 2- Özellikle konuşmacının duygusal derinliğini ve kendine güvenini göstermektedir. *“Konuşma anında bedensel hareketlerden yeterince yararlanmayan konuşmacının duygu derinliğinden yoksun olduğu, güvensiz, hasta ya da utangaç olduğu düşünülür.”* (Ergin ve Birol, 2000: 92)

Bir taraftan görsel davranışları yerli yerinde kullanarak dinleyicinin dikkatini konuştuğumuz şeye toplarken diğer taraftan da görsel davranışlarda gösterişe girmemeye ve bundan kaçınmaya çalışılmalıdır. Zira bu durum karşıdaki dinleyiciyi olumsuz etkiler ve dinleyicinin motivasyonunun bozulmasına sebep olur. Günlük yaşamda yapmacık davranışların etkileyici olmadığı bilinen bir gerçektir. O halde bedensel hareketler konuşma anında konuşmacının içinden gelmeli ve konuşmacının hissiyatının tercümanı olmalıdır. Ancak böyle olursa söz ile hareketler bütünleşir ve asıl amaca varılmış olur.s *“Jestler de bir düşünceyi iletmede içten gelen bir arzuyla kullanılmalı ancak çok fazla göz alıcı olmamalıdır.”* (Ergin ve Birol, 2000: 92) Bu durumun en büyük sakıncası dinleyicinin dikkatinin söylenenden çok jestin üzerine yöneltmesidir. Böylece bunu hisseden konuşmacı da asıl konudan uzaklaşabilir. Dolayısıyla konuşma hedefine varamamış olur.

Konuşma insan vücudunun komle çalışmasının bir ürünüdür. Vücut konuşma esnasında birbiriyle uyumlu hareketler yapmak durumundadır.” *Dil dediğimiz sistemde baş yeri tutan sesin yanında mimik ve jestlerin daha açık bir ifade ile yüz, el, kol hareketlerinin ve bedenin duruşunun da bir işareti manzumesi (gösterge) dizgesi olarak yer aldığını biliyoruz. Ses dışında bunların da konuşmayı tamamladığını ve bu işaretlerin kavimden kavime, milletten millete değişiklikler gösterdiğini gördük.”* (Çongur.1999:107) Dolayısıyla konuşma organlarının konuşma üzerinde önemli bir etkisi vardır. Özçimen (2008: 11)’e göre: *“Konuşmanın içeriği, türü ne olursa olsun, güzel ve etkili konuşma yapabilmek için öncelikle konuşmayı oluşturan organlar ve fonksiyonları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır”*.

Bir topluluk önünde konuşmanın en önemli öğelerinden biri konuşmacının vücut dilini dengeli bir biçimde kullanmasıdır. Vücut dilinden kasıt; ellerin, kolların, ayakların duruş şeklinin, gözlerin durumu ve mimiklerin konuşmacının anlattığı şeyleri tamamlamasıdır. Vücut hareketleriyle kişinin anlattıkları arasında bir uyum yoksa dinleyicinin dikkati dağılacak ve konuşmanın etkisi azalacaktır. Konuşma esnasında beden dilini etkileyen en önemli husus konuşmacıdaki heyecan faktörüdür. Bu faktörü ortadan kaldırmanın yolu heyecanı kontrol etmekten geçer. Heyecanın insandaki etkilerini şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Sinir sistemini etkileyerek şiddetli bir kalp çarpıntısına sebep olur. Bu ise konuşmacının sesini, jest ve mimiklerini olumsuz olarak etkiler. Heyecanın

konuşmadaki etkisini azaltmak için öncelikle insan kendisini tanımalı, heyecanlanacağını kabul etmelidir. Kişi heyecanın insan için normal bir durum olduğunu kabul ederse insan, kendine daha çok güvenir. Heyecanı azaltmak için konuşmanın planlanması prova yapılması gerekir. Konuşma metne de geçirilmelidir

- 2- Heyecan tükürük bezlerine etki eder. Bunun sonucunda ağızda aşırı tükürük olur veya kuruma meydana gelir ki her iki durumda da kelimeler eksik veya anlaşılabilir şekilde çıkar. Bu durum da dinleyiciler tarafından hoş karşılanmaz.

Görsel davranışın konuşmanın canlılığını sağlaması açısından da önemli bir katkısının olduğunu söyleyebiliriz.”*Pek ilginç bulunmayacak bir konu, uyuşuk bir konuşmacının elinde anlamını iyice yitirebilir. Aynı şekilde, ilginç sayılabilecek bir konu da canlı bir biçimde sunulmazsa sadece sözcüklerden ibaret kalabilir. Öyleyse sununun başarılı oluşunda canlılık büyük ölçüde önem taşımaktadır. İyi bir konuşmacı görsel davranışlarını akıllıca ve ustaca kullanarak sunusunu canlı, çekici kılabilir.*” (Ergin ve Birol, 2000: 92)

- 3- Ses: Havadaki seslerin kulak tarafından duyulması olarak tanımlanabilir. Sesin doğru ve etkili kullanılması sözlü anlatımın vazgeçilmez bir unsurudur.

Ses:”1-Kulağın duyabildiği titreşim,2-Ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim.”(TDK,1998,1950) olarak da tanımlanmaktadır. Bundan hareketle de sesin oluşumunda birçok organın bir uyum içinde çalışmalarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Sesi oluşumunda yer alan organlar şunlardır: Karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız vb. Ses bütün bu organların hareketi ile şekillenmektedir. Ses kişiliğin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitekim araştırmalar kişilikle ses arasında ciddi bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ses ile insan arasındaki ilişki o kadar belirgindir ki kişiyi görmeden de kim olduğunu söyleyebiliyoruz. Hayatımızda ve konuşma becerimizde bu kadar önemli bir yere sahip olan sese bulunması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

a-İyi bir ses işitilebilir olmalıdır. “ Ses, dinleyicilerle konuşmacı arasındaki temel bir bağıdır. Her şeyden önce ses işitilir olmalı; topluluğun durumuna uzaklık ve yakınlığına göre ayarlanmalıdır. Ne fazla, ne az. Tıpkı bir radyonun ses ayarı gibi ses de yükselip alçalabilmelidir.” (Aktaş ve Gündüz,2005:260) Sesin yükselip

alçalmasındaki denge dinleyicinin konuşulan konuya ve konuşmacıya odaklanmasında da büyük bir öneme sahiptir.

b-İyi bir ses doğal olmalıdır. İnsan günlük hayatta karşılaştığı ve kendisini etkileyen değişik durumlar için değişik ses tonlarını kullanır. Konuşmadaki ahengin sağlanabilmesi için bu değişimler gereklidir. “*Ses değişimleri konuşmaya ahenk sağlar. Bu değişimler ne kadar olursa o kadar etkili olur. Ses değişimleri müzik parçasındaki temponun değişmesine benzer.*” (Aktaş ve Gündüz, 2005:260) Sesteki doğallık ayrıca konuşmacılar veya konuşmacıyla dinleyici arasındaki samimi bağın oluşması açısından da önemli bir yere sahiptir.

c-İyi bir ses açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Sesin çıkış yollarından net bir şekilde çıkması dinleyici tarafından doğru bir şekilde anlaşılabilir olması konuşulanların doğru olarak anlaşılması açısından çok önemlidir. İyi bir iletişimin sağlanması açısından da sesin net ve anlaşılır olması gerekmektedir. Yani boğumlamaya dikkat edilmesi gerekmektedir.” Boğumlama, heceleri iyi anlaşılacak şekilde meydana getirmektir. Birçok kimse dudaklarını iyice hareket ettirmeden konuşur. Böyle dudak tembelliği olan kimselerin söylediklerini dinleyicilerin çoğu anlamaz. Çoğu zaman konuşana “Daha yüksek sesle söyleyin!” diye bağırıldığı zaman bu uyarma, onun alçak sesle konuştuğu için değil, istenilen ölçüde sözlerini boğumlandırmadığı içindir.” (Şenbay, 1997: 50). Seslerin dinleyiciler tarafından sağlıklı olarak duyulması yüksek sesle konuşulmasına değil hecelerin düzgün boğumlanmasına bağlıdır.

d- İyi bir ses pürüzlü olmamalıdır.”*Kalın ya da çok ince sesler pürüzlü genizden gelen sesler hırıltılı sesler, vurgusuz ya da abartılı vurgulu konuşmalar v.b. dinleyicilerde iyi etki bırakmaz.*”(Aktaş ve Gündüz, 2005:260) Aslında sesin pürüzlü olmaması sesin net ve anlaşılır olmasında da önemli bir yer tutar.

e- İyi bir seste hoş a giderlik olmalıdır.”*Bir sesin hoş a giderliği, o sesin tınısı ile ilgilidir. Katı, kulak tırmalayan, hırıltılı, tiz, hışırtılı, buğulu, çok yumuşak, gevrek, biçimden yoksun sesler hoş a gitmeyen seslerdir. Rahatlıkla işitilebiliyorsa, kolayca izlenebilen bir hızla konuşabiliyorsanız, tonunuz tınılı ve anlamlı bir biçimde bükümlü ise sesiniz hoş a giden bir sestir.* (Taşer,1992:101 / Akt. Özbay, 2005:121, Milli Eğitim Dergisi sayı:168).

Yukarıda anlatılanların tamamı iyi ve kaliteli bir sesin etkili bir iletimde ve konuşma becerisinde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. O halde ses kalitesi ve bunun geliştirilmesi de bir o kadar önem arz etmektedir. Bunu şu yollarla sağlayabiliriz:

- a-Nefes alıştırmaları yapmak gerekmektedir. Nefesi kontrol etmek sese hâkim olmak açısından şarttır. Bu nedenle her gün düzenli olarak belirli aralıklarla nefes alma verme çalışması yapmak gerekmektedir. Nefes yavaşça alınıp sonra da birdenbire dışarı verilerek bu işlem yapılır. Soluk alındıktan sonra konuşma esnasında soluğun sonuna kadar konuşmamak gerekmektedir; çünkü sona doğru zayıflayan ses nedeniyle sözcükler de gerektiği gibi çıkmaz. Dolayısıyla hem duyulma hem de anlaşılma problemi meydana gelebilir.
- b- Sesin oluşmasını sağlayan adalelerin rahatlatılması çalışması.” *Sesin oluşumunu sağlayan çene boyun ve vücudun üst kısmındaki adalelerin gergin olması, sesi, titizlik, incelik ve sertlik bakımından etkiler.*” (Aktaş ve Gündüz, 2005:261). Ses adalelerinin rahatlatılmasını sağlamanın en iyi yollarından biri başı sağa sola omuzun etrafında çevirmektir.
- c- Sesi geliştirme yollarından biri de okuma çalışması yapılırken durak yerlerinin belirlenerek ona göre okunmasıdır. Böylece ses kontrolü de sağlanmış olur. Ses ve sesin kontrolünün sağlanması, metnin daha iyi anlaşılmasında da önemli bir yere sahiptir.
- d- Dil sürçmelerini önlemek için birtakım edebi türlerden faydalanılmalıdır. Bunun için de tekerlemeler çok önemlidir.
- 4- Telaffuz: Telaffuz, birtakım simgelerin itibari anlamlar yüklenerek ses halinden kelime haline getirilmesidir. Sese yüklediğimiz manaların doğru anlaşılması telaffuzla ilgilidir. Ses simgelerine yüklenen itibari anlamların karşımızdakiler tarafından doğru ve tam olarak anlaşılabilmesinin ön şartı doğru telaffuzdur. Bu konunun önemi de dikkate alınarak konuşma eğitiminde üzerinde durulması gereken ilk hususlardan biri de telaffuz eğitimidir. Zira telaffuz hataları metnin anlaşılabilirliğini, etkileyiciliğini, inandırıcılığını ve etkileyiciliğini etkilemede önemli bir yere sahiptir.
- 5- Kelime hazinesi: Konuşmanın en önemli unsurlarından biri de kelime hazinesidir. Zira kelime hazinesi insanların bağlı bulundukları toplumun maddi

ve manevi değerlerini benimsediklerini ve toplumun bir ferdi olarak bu değerleri en iyi ifade etmenin de kalemelerin taşıdıkları manalarla mümkün olduğunu bilirler. İnsanlara içinde yaşadıkları topluluğa ait olduğu duygusunu veren ise insanların kelime hazinelerinde bulunan kelimelerin taşıdıkları anlamlardır. Bu kelimelerin aynı zamanda insanların geçmişleri ile gelecekleri arasında bir köprü olduğu söylenebilir. Bütün bu anlatılanlar da insan için kelime hazinesinin geçmişten getirdiği değerlerin bir aynası veya bir ifade aracı olduğunu göstermektedir.

- 6- Üslup: Konuşmanın unsurlarından biri de duygu ve düşüncelerimizi ifade tarzımız da diyebileceğimiz üslupur. Konuşmacının dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan biri de hangi üslupla konuşacağıdır. Konuşmacının amacı muhatabımıza derdimizi anlatmak ya da bir maksada erişmek olduğuna göre istediğimiz sonucu alabilmek için nasıl bir üslup kullanmamız gerektiğine de karar verebilecek durumda olmalıyız. Üslup belirlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli husus karşıımızdaki insan veya toplumun beklentileri, kültürel durumu ve kültür seviyesi, eğitim seviyesi gibi unsurlardır.
- 7- Doğru ve etkili konuşmanın önemli bir boyutu da vurgu ile ilgilidir. *“Sözlü anlatımda vurgunun, söze duygu değeri katmak, anlamının kavranmasını kolaylaştırmak, sesi, söyleyişi, sözdeki ezgiyi canlandırmak gibi görevi vardır.”*(Taşer, 1987:198; Özben,1989: 81)

İnsandaki zihinsel gelişim ile dilin gelişimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Zira zihinsel gerilik konuşmanın gecikmesine, konuşmanın gecikmesinin de insanın zihinsel gelişimine etkisi bilinmektedir. Bu nedenle çocuklarda konuşma becerilerinin vaktinde geliştirilmesine özen gösterilmelidir. *“Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılabilecek bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır.”*(Erdem ve Deniz, 2008: 78). Bütün bunların sağlıklı ve amacına

uygun olarak gerçekleşmesi konuşmayı etkileyen diğer unsurlarla zihinsel sürecin paralelliğine bağlıdır. Konuşma becerisinde son derece büyük bir öneme sahip olan zihinsel unsurlar “bellek” ve “dinleme”dir.

a-Bellek:

İnsanoğlu öğrendiği bilgiyi istediği yer ve zamanda kullanabilir ve böyle bir yetiye de sahiptir. Kullanacağı bu bilgiler öğrenici tarafından saklanmakta ve muhafaza edilmektedir. Yani insan, öğrenilen bilgilerin belli bir yerde saklanılmasını sağlayan bir kapasiteye sahiptir. İnsandaki bu kapasiteye bellek adı verilir. Nitekim bellek Türkçe Sözlük’te: *“Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, akıl, hafıza.”* (Türkçe Sözlük,1988) olarak tanımlanmaktadır. Tıptaki son gelişmeler beynimizin bilgi depolama kapasitesinin sınırsız denilebilecek kadar geniş olduğu sonucunu çıkarmıştır. *“Bir üniversite mezunu on bin saatlik bir eğitim görmektedir. Beynimizi tam kapasiteyle kullanabilsek aynı bilgileri on saat içinde öğrenebilmemiz mümkündür.”* (Buzan, 1996: 63) “Tony Buzan’ın bu fikirleri de göstermektedir ki insanoğlu hafızasının çok az bir kısmını kullanmaktadır. Bu konuda Psikolog Cari Seashore, ortalama bir insanın kendisinde kalıtsal olarak bulunan bellek kapasitesinin en çok yüzde onunu kullanabileceğini geriye kalan yüzde doksanın ise hiç kullanılmayarak boşa harcandığını belirtir.”(Carnegie, 1998: 35). *“Beyindeki nöronların bilgiyi tuttukları bilinmekte birbiriyle nasıl iletişim kurdukları da açığa çıkmış bulunmaktadır. Ancak bilgiyi nasıl tuttukları üzerinde henüz tam ve kesinlik kazanmış bir açıklama bulunmamaktadır.*

Son yıllarda yapılan çalışmalarla beyin hücrelerinin işlevleri hakkında bilgilerimizin arttığı ve bilgi depolanan hücrelerin kapasitelerinin dolmasından sonra yeni hücrelerin ortaya çıktığı belirlenmiştir.” (Yalçın, 2002:111; akt.Arhan, 2007: 42-43) Beyindeki bu hücreler tarafından tutulan bilgiler iletişimin dolayısıyla da konuşmanın bellekle sıkı bir ilişkisinin olduğunun göstermektedir. Bu ilişkiyi şu şekilde açıklayabiliriz: Konuşma bellekte depolanmış olarak bulunan bilgilerin belli bir düzen içinde dışa vurulması olarak tanımlanabilir.

İyi bir konuşmacı, bellek ile konuşma arasındaki ilişkiyi doğru ve başarılı bir şekilde kuran konuşmacıdır. Bu da bilgilerin zihinde düzenli bir biçimde depolanmasıyla alakalıdır. Zira konuşmacı konuşmanın akışı içerisinde nerede ve ne zaman, ne konuşacağına hızlı bir şekilde karar verebilmesi gerekmektedir. *“Dil*

becerileriyle ilgili beyin işlevlerinin önemli bir kısmı doğrudan bellekle ilgilidir. İşitilenlerin algılanmasında, gördüğümüz şeylerin ayrıştırılarak anlaşılmasında belleğimizin önemli bir yeri bulunmaktadır. Zihnimizde depolanmış halde bulunan bilgiler yeni gelen bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırır. Bilgiler belleğe düzenli bir şekilde giderse bellekten de düzenli bir şekilde çıkacaktır. Eğitilmiş ve sistemli bir belleğe sahip kişi konuşarak sunacağı mesajı sistematik bir tasnif ve sıra ile sunar. Tasnif edilmiş bilginin izlenmesi, dinlenerek anlaşılması kolay olur. Beyinden dile bilgi akışı düzenli ve hızlı bir tempoda olur.” (Arhan, 2007: 43).

Beyindeki bilgilerin dikkatlice seçilerek birtakım zihinsel işlemlerden geçirilmesi hem konuşma sürecini hem de konuşma sürecinde kullanılacak cümle ve kelimelerin doğru seçilmesini kolaylaştıracaktır. Bu konuşma sürecinin kontrol altına alınmasını sağlayacak ve dinleyicilerin daha dikkatli dinlemelerini böylece de konuşmanın hedefine daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Konuşmanın bir plan ve program dâhilinde sunumu da hafızadaki bilgilerin örgütlenmesi sonucu ortaya çıkar.

Duygu ve düşüncelerin sekteye uğramadan akıcı bir şekilde gerçekleşmesi hafızadaki bilginin planlı sunumuyla gerçekleşir. Konuşmada ve dolayısıyla da sistematik düşüncede bu kadar önemli bir yere sahip olan bellekte bilgilerin sınıflandırılmadan beyinde depolanıp kullanılması, aşağıdaki davranış bozukluklarının meydana gelmesine neden olur:

a- Bazı konuşmacılar, kendilerine yöneltilen ani sorular karşısında uzun bir düşünme süreci geçirmekte, vurgu ve tonlama ile konuşmayı unutarak bazen her kelimenin sonunda uzun uzun durmaktadırlar. Her durdukları süre içerisinde beyin söyleyeceği şeyleri araştırmaktadır. Bu durum akıcı konuşmayı önlediği gibi konuşmacının bazı konulardaki bilgi birikiminden şüphe duyulmasına da sebep olmaktadır. Kişiye güvenini kaybeden dinleyici, konuşmadan kopar.

b- Bazı konuşmacılar ise gereksiz yere durma ve susmaların yerine, sözlerin veya kelimelerin son seslerini uzatma ;'eee', 'ııı', 'ööö' gibi dolgu seslerinin çıkarılmasına sebep olmaktadır. Bu durumda da konuşmanın akışı ve etkisi ciddi olarak bozulmaktadır. Bu dolgu seslerin süresince beyin bilgileri sıralamak için zaman kazanmaktadır. Bilgiler sağlıklı sınıflandırılıp depolansaydı bu eksiklikler olmazdı. Ayrıca bu gibi kusurların alışkanlığa dönüşmeden engellenmesi gerekir.

c- Bazı konuşmacılar, sınıflandırılmamış bilgiyi akıcı bir şekilde sunmak istedikleri zaman ise beyin konuşmacının istediği bilgileri aramak yerine, ona benzeyen bilgi veya sözleri hızla dışa vurmakta, bu da konuşmacının sık sık gaf yapmasına sebep olmaktadır.

d- Bazı konuşmacılar yine akıcı bir biçimde konuşmak için beyinlerine emir verdikleri zaman beyin sınıflandırılmamış bilgileri gelişigüzel dışarı vurmakta bu da konuşmacının konudan konuya atlamasına, bir konu üzerinde belirli bir süre konuşamamasına sebep olmaktadır. Bu durum dinleyici üzerinde bilgi dağınıklığı izleniminin oluşmasına yol açmaktadır.

e- Bütün bu durumları bilen bazı konuşmacılar, işi kendisini dinleyenleri atlatmaya yöneltmektedirler. Kendilerine sorulan soruları ustalıkla bir kenara iterek kendi söylemek istediklerini söylemek, çok önemli şeyler söylüyormuş gibi davranıp hiçbir şey söylememek yoluna gitmektedirler. Buna demagoji adı verilir ki bunun da ahlaki olmayan bir konuşma bozukluğu olduğunu kaydetmek gerekir. Bu yolla uzun bir süre geniş kitleleri ikna etmek imkânsızdır.

f- Bilginin hafızaya düzensiz olarak yerleşmesi ve konuşurken bunların düzensiz çıkması; zihni yorgunluk, entelektüel sürmenaj veya ileri durumlarda erken bunama denilen rahatsızlıklara sebep olmaktadır.

g- Bazı konuşmacıların kendilerine olan güven veya dinleyiciyi önemsememe gibi nedenlerle sunumlara hazırlıksız geldikleri görülür. Kişi ne kadar alanının uzmanı olursa olsun önceden plan yaparak hazırlanmalıdır. Bu, dinleyiciye olan saygının bir ifadesidir.(Yalçın,2002:113- 114; Akt. Erdem ve Deniz, 2008: 79- 80)

1.2. BELLEK İLE KONUŞMA ARASINDAKİ İLİŞKİ

Konuşma eyleminin meydana gelmesinde beyinde depolanmış olarak bulunan bilgilerin bir düzen içerisinde dışa vurulması yatmaktadır. Bu konuşma ile bilginin depolandığı bellek arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. *“İyi bir konuşmacının bilgiyi beyinde düzenli bir biçimde depolaması, bu bilgileri gereken yerde ve zamanda hızla aktarabilmesi, bellek ile konuşma arasındaki ilişkiyi başarı ile kurması gerekmektedir.” (Arhan, 2007: 43)*

Bellek özellikle dil becerilerine yönelik beyin işlevlerinin önemli bir kısmını etkilemektedir. Konuşmada işitilen, duyulan veya diğer duyu organlarınca algılanan

şeylerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü konuşma eyleminde kullanılan bilgilerin bir kısmı da bu duyu organlarınca elde edilen bilgilerdir. Bu bilgilerin depolandığı yer olarak belleği ifade etmiştik. O halde duyularla beynimize gelen bilgilerin düzenlenmesinde ve konuşma esnasında bu bilgilerin belli bir düzen içerisinde kullanılmasında bellek oldukça önemli bir yere sahiptir. Belleğin bütün bunları yapabilmesi için eğitilmesi ve böylece sistemli bir hale getirilmesi gerekmektedir. Çünkü böyle bir belleğe sahip olan kişi konuştuğu konuyu ve mesajını sistematik bir tasnif ve sıra ile sunar. Bellekteki depolanmış bilgi düzenli ve hızlı bir şekilde dile aktarılır. Bütün bunları sağlayan bellek nasıl işlemektedir? Bu soruya cevap arayalım:

Belleğin İşleyişi: *“Dış dünyadaki uyarıcıların alınarak duyu organlarınca davranışa nasıl dönüştüğü hususunda tam bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak konuya açıklık getirilebilecek çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan en çok kabul göreni, Bilgiyi İşleme Kramı’dır.”*(Akman, 1998: 144). Bu kuramın özelliği ferdin dış dünyadaki uyarıcının duyu organlarına gelmesini beklemek yerine bu uyarıcıları araması veya arama eğiliminin olmasıdır. Yani kişi duyu organlarınca elde ettiği uyarıcıları kendisi anlamlandırır ve yorumlar. Bunu yaparken beynin çalışması, bilgisayarın çalışmasını andırmaktadır: *” Hem bilgisayar hem de insan bilgiyi çevreden alır. Bilgisayar bunu kart okuyucular ile yaparken, insan duyu organlarını kullanır. Bilgisayarın içinde çevreden alınan bilgi değiştirilir, kaydedilir ve hâlihazırdaki bilgi ile birleştirilir. Bu işlem elektronik kayıtlarla sağlanır. İnsan da yeni bilgileri benzer şekilde değiştirir, kayıt eder ve hâlihazırda sahip olduğu bilgilerle birleştirir. Bunu sinir sistemiyle gerçekleştirir. Son olarak bilgisayar bilgiyi yazıcı ile çevreye çıktı olarak verirken insanlar da el, ağız gibi organlarını kullanarak bilgiyi dış dünyaya verirler.”* (Erdem-Akman, 1998:144)

Bilgiyi İşleme Kuramı öğrenmeyi etkileyen temel yapıları duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak ele almaktadır. Bu temel yapılarla birlikte tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemeyi de öğrenmeyi etkileyen temel süreçler olarak ele almaktadır. Bu yapı ve süreçleri kısaca şöyle özetleyebiliriz:

Duyusal Kayıt: Bilgiyi işleme sürecinin birinci aşamasıdır. Çevredeki uyarıcılar duyu organları vasıtasıyla sinirleri uyarır. Bu uyarıcılar bir saniye gibi kısa bir sürede duyuya kaydolur. Buna duyusal kayıt adı verilir. Buraya gelen bilgiler çok yoğun

olduğu için bilgilerin çoğu kısa bir sürede silinir. Bu nedenle buraya anlık bellek adı da verilir.

Algı ve Dikkat: Tanıma ve dikkat süreci duylara kaydolan bilgilerin hangilerinin kısa süreli belleğe transfer edileceğini belirler. Tanıma sürecinde yeni uyarıcılarla uzun süreli bellekteki bilgiler karşılaştırılır. Algı, genel olarak insanların çevrelerindeki uyarıcılardan duyu organlarına gelen uyarıları anlamlı bir biçimde örgütleyerek duyularına anlam vermeleri süreci olarak adlandırılır. Bilginin algılanması açısından ise dikkat önemli bir yere sahiptir ve *“Zihnin uyanık bulunması, bir konu ya da sorun üzerinde yoğunlaşması hali”*(Taşer, 1987: 70) olarak tanımlanmaktadır.

Dikkatin en önemli özelliklerinden biri olarak süreklilik göstermemesi, giderek azalması, zayıflaması, dağılması ve en nihayet yok olması ifade edilebilir. Dinleyicinin dikkatinin süreklilik arz etmediğinin bilinerek konuşmacının hareket etmesi gerekmektedir.

“Algı hem bireyin özelliklerinden hem de sunulan uyarıcılardan etkilenir. Örgütlü olmayan uyarıcıların hatırlanması ve anlaşılması güçtür. Örneğin bir bilgi bütünüün basitten karmaşığa doğru sunulması, sebep-sonuç ilişkisinin verilmesi, ana fikrin açık seçik verilmesi bilginin verilmesini ve bilginin algılanmasını kolaylaştırır.” (Arhan, 2007: 47) Çevremizde bulunan çok sayıdaki uyarıcının algılanması da mümkün değildir. Bundan dolayı uyarıcıların bazılarının seçilmesi gerekir ki seçeceğimiz uyarıcı dikkate bağlıdır. Böylece de uyarıcılar algılanır.

Kısa Süreli Bellek: Kısa süreli belleğin görevi, duysal kayda gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini veya uzun süreli belleğe kodlanmasını sağlamaktır. Yapılan araştırmalara göre bu belleğin elde edilen bilgiyi yirmi saniye civarlarında koruduğunu göstermektedir. Bu süreyi uzatmanın yolu bilgiyi sürekli olarak tekrar etmektir. Bu bilgilerin unutulmaması için uzun süreli belleğe kodlanması gerekmektedir. Aksi takdirde araya yeni bilgiler girecek ve eski yani kodlanmamış bilgilerin unutulmasına sebep olacaktır. Kodlamalar zamanında ve sürekli olarak yapılırsa boşalan kısa süreli belleğe yeni bilgilerin kaydedilmesi için yer açılacaktır. Bu da kısa süreli belleğin aktif olarak çalışmasını sağlayacaktır.

“Kısa süreli belleğin kapasitesi ve bilginin korunma süresi sınırlı olmasına karşın öğrenme sürecinde çok önemli işlevleri bulunmakatadır. Kısa süreli belleğin işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

- a. Duyusal kayda gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte depolu bulunan eski bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir.*
- b. Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle, yeni gelen bilgileri bütünleştirir.*
- c. Yeni gelen bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlar.*
- d. Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirip örgütleyerek davranış haline dönüştürür.”(Erdem- Akman, 1998: 149; aktaran, Arhan, 2007: 48)*

Kısa süreli belleğe gelen bilgiler tekrar ve gruplama süreçleri ile depolanmaktadır. Yeni bilgiler ilk sekiz saat veya ilk bir ay içerisinde genellikle unutulmaktadır bunu engellemenin yolu belli aralıklarla bilginin tekrar edilmesidir.

Uzun Süreli Bellek: Yeni bilgilerle eski bilgilerin saklandığı yerdir. Kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlılığına karşın uzun süreli belleğin kapasitesi sınırsızdır.

“Uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlanma süresi, bilginin belleğe depolanma biçimine göre değişir. İyi örgütlenmiş bilgiler çabuk hatırlanırken, diğerleri daha uzun zamanda hatırlanır. Bu nedenle bilgilerin uzun süreli bellekte örgütlenerek depolanma biçimi çok önemlidir.”(Arhan, 2007: 49)

“Eğer biz bilgiyi istediğimiz biçimde ve kendi irade gücümüzle belleğimize yerleştirirsek beynimiz kendisine göre bir çalıştırma temposu içinde bilgileri gelişigüzel depolar. Bu da bizim istediğimiz bilgiye istediğimiz zaman ulaşmamıza engel olan önemli faktörlerden biridir. Eğer kendi istediğimiz bilgiye kendi istediğimiz zaman ve sürede ulaşmak istiyorsak bilgiyi de kendi, istediğimiz biçimde depolamamız gerekmektedir.” (Yalçın,2002:112)

Beyindeki bir bilginin dışa vurulmasında öncelikle bilgi kısa süreli bellekte ise kısa bir araştırma neticesinde bulunabilir. Ancak bu bilgi uzun süreli bellekte ise

öncelikle kısa süreli belleğe alınır; fakat bu bazen gerçekleşmez ve bilgi iki bellek arasında kalır ve böylece unutmaya dediğimiz durum gerçekleşir.

“Belleğimizin bu çalışma biçimini kütüphaneye benzetebiliriz. Kütüphanede çok aranan kitaplar görevlilerin kolay ulaşabilecekleri yerlerdedir. Az istenen kitaplar ise depoda tutulur. Beynimizin çalışma biçimi buna uygundur. Kısa süreli belleğin çalışma biçimi ile ilgili olarak bir örnek de alışveriş sırasındaki tutumumuzdan verilebilir. Bir alışveriş sırasında bilgiyi beynimizde kısa süreli bellekte tutarak almak istediğimiz bir eşyanın benzerlerini fiyat ve kalite olarak karşılaştırırız. Bu karşılaştırmadan sonra beğenerek aldığımız eşyanın fiyatı ve özellikleri artık bizim için önemini yitirir ve bu eşyaları uzun süreli belleğe atarız. Bir konuşma veya tartışma sırasında konu edilirse yeniden bellekten çıkarırız. Yoksa o artık orada ölü bilgi olarak kalır.” (Yalçın, 2002:112)

1.3. KONUŞMA- DİNLEME İLİŞKİSİ

Dinleme bireylerin öğrenme alanlarının ilkidir. Dinleme süreci doğum öncesinde başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Dinleme becerilerinin geniş bir zamana yayılması ve dinlemenin süreçlere ve aşamalara ayrılması ile dinleyicinin dinleme ortamı konuşmacı ve konuşulan konu ile etkileşiminden hareketle yapılandırmacı sistem dinlemenin gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olduğunu göstermektedir.

İletişim sürecinin en önemli süreci olarak dinleme gösterilir. “Yapılan araştırmalara göre birey diğer insanlarla bulunduğu sürenin %42’sini dinleyerek geçirmektedir.” (Yangın,1998: 32) Bu da göstermektedir ki insan zamanının büyük bir bölümünü karşısındakini dinleyerek geçirmektedir.

“Dinleme sadece sesleri doğru işleme işlemi değildir. Dinleme, işitilenleri anlamak için gerçekleştirilen zihinsel etkinliklerin bütünüdür. Yani işitilen bilgileri seçme, düzenleme, ön bilgilerle konuşmacının aktardıklarını bütünleştirme ve zihinde yapılandırmadır. Bir başka ifadeyle dinleme anlamayı gerçekleştiren bilgiler ve beceriler bütünüdür.” (Universite Laval,2001; Akt: Güneş, 2007: 74)

Hayatımızın hemen her alanında ve aşamasında dinleme büyük önem arz etmektedir. Dinleme, sadece iletişim kurmak amacıyla yapılmamakta aynı zamanda öğrenme, anlama ve zihinsel gelişimin de önemli bir alanını teşkil etmektedir. Çünkü çocuklar dinleme ve çeşitli bilgiler edinme yollarıyla dinleme ve zihinsel becerilerini

geliştirirler. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin gerek okulda gerekse okul dışında zamanlarının büyük kısmını dinleyerek geçirdikleri sonucun varılmıştır ki bu onların öğrenme, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çocukların dinleme becerileri küçük yaşlardan itibaren geliştirmeye çalışılmalı ve bu amaçla yapılacak etkinliklerin çocuk merkezli olmasına dikkat edilmelidir. *“Öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır. Bu çalışmalara üç yaşından itibaren başlanmalıdır.”* (Güneş, 2007: 74)

Çok küçük yaşlarda dinleme eğitimine başlanmasının önemli bir gerekçesi de okul öncesi döneme ait bilgi dağarcığının önemli bir bölümünün bu yolla elde ediliyor olmasıdır.

Derslerde dinleme öğrenci başarısında çok önemli bir yere sahiptir. *“ Öğrencinin bir ders süreci içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı zaman ayırması gerekmektedir.”* (Demirel, 1999: 34)

Çocuğun etrafındaki insanlarla kurduğu ilk ilişkilerde kilit rolü dinleme oluşturduğu için dil öğrenmenin temeli olarak da dinleme kabul edilmektedir. Çocuğun ilk kullandığı kelimeler genelde annesinden ve çevresinden duyduğu kelimelerdir. Hatta dil öğrenmenin daha çocuk anne karnındayken annesini dinleyerek başladığı da yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Dinlemenin bir diğer önemli yönü de bir iletişim kurma yolu olmasıdır. *“ İletişim açısından konuşmacı ile dinleyicinin birbiriyle bağlantılı olduğu; başarılı bir konuşmada konuşan kişi ile dinleyici arasındaki iletişimin kesintisiz ve uyum içinde devam etmesi gerektiği bilinmektedir.”* (Aktaş ve Gündüz, 2005:247). Bundan da anlaşılmaktadır ki; konuşma esnasında konuşmacı ile dinleyiciler karşılıklı olarak iletişim halinde bulunmaktadır. Duruma göre bunların her ikisi de gönderen veya alıcı konumunda olabilirler.

Dinleme ile işitme arsında çok belirgin bir fark vardır. Dinleme kişinin tercihine bağlıdır. Yani kişi kendi tercihi olarak seçerek ve isteyerek dinleme eylemini yaparken işitme kişinin isteği ve iradesi dışında gerçekleşir. O halde kişi dinlerken bilinçli hareket eder ve konuşmacıyı daha dikkatli ve seçici olarak dinler. Dinleme insanın işittiğini

anlamaya çalışması olarak da tanımlanabilir. Yani dinleme çevreden gelen bazı seslere karşı dikkatimizi yoğunlaştırmakla ilgilidir. Dinleme “ *Kişinin kendi iradesiyle kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin tamamıdır.*” (Yalçın, 2002:124)

Beynin işitme merkezi ile anlama ve yorumlama merkezleri dinlemede etkili bir yere sahiptir. İşitilen sesler arasından seçilenler işitme yorum alanı denilen merkeze gelmekte ve orada bulunan işitilen sesle alakalı bilgilerle karşılaştırıldıktan sonra beyindeki dinleme merkezi tarafından anlaşılmaktadır. “*Sesin kulağımızdan geçerek sinir uçlarına ulaşması ile beynimizde bir süzme işlemi uygulanır, süzülen ses tanıma merkezinde tanınır, işitme yorum alanında değerlendirilerek dinleme işlemi oluşur.*” (Yalçın,2002:125)

Karşılıklı iletişimde dinleyici konumunda olan kişi, hem dinleyici hem de gözlemci konumundadır; çünkü dinleyici konuşulan şeyleri hem gözü ile hem de kulaklarıyla algılamaktadır. Yani konuşanın davranışını hem işitmekte hem de görmektedir. “*Dinleme kavramı işitsel olduğu kadar görsel algılamayı da kapsar. Dinleyici konuşmacının dediklerini dinlerken, aynı zamanda konuşmasına katkıda bulunan görsel davranışları da dikkatle izler.*”(Taşer, 2001: 153)

Dinleme ile konuşma arasındaki ilişkiye geçmeden önce dinlemeyi engelleyen faktörler üzerinde durulmasının faydalı olacağı kanaatindeyiz.

İnsan karşısındakini dinlerken her zaman dinlemiyor olabilir bazen karşısındakini dinler gibi görünmesine rağmen konuşulan konudan ve ortamdan uzaklaşarak başka şeyler düşünebilir. Bu hem konuşmanın hem de dinlemenin amacına ulaşması açısından olumsuz bir durumdur ve sebepleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Dinleyenin fiziksel, psikolojik ve zihinsel yönden hazır olmaması,
- 2- Dinlemenin de bir öğrenme, bilgilenme yöntemi olduğu bilincine varamamak.
- 3- İşitme organlarının iyi çalışmaması ve zekâ eksikliği gibi bedeni kusurlar taşımak
- 4- Konuyu dikkatele takip edecek kadar iyi duymamak,
- 5- Sözcük bilgisi bakımından yetersiz kalmak,
- 6- Konuşmada küçük ayrıntılara takılıp özü kaybetmek,

- 7- Konuşmanın ses tonuna, kıyafetine ve çevreye ilgi gösterip sözcüklere verilen örneklere takılıp konuşmadan uzaklaşmak, yahut çevreden gelen uyarılara kendini kaptırmak, konuşanı küçümsemek,
- 8- Konuşmanın yapıldığı çevreye ve ortama yabancı olmak, çok yemek, uykusuzluk, konuşanın sesini işitmemek, yüzünü görememek, havanın sıcak yahut soğuk olması, konuşma ortamı, çevreden rahatsız edici koku, ses vb, algılama da dinlemeyi olumsuz etkiler.
- 9- Dinleyicilerin ilgisizliği konuşmacıyı da etkiler. Konuşan kişi dinleyenlerin ilgisizliği karşısında küçümsendiğini düşünerek konuşma isteğini kayberder. Konuşma zevksiz bir hal alır. Dikkat çekmek için ses tonunu daha fazla artırmaya çalışır.
- 10- Dinleyici ise konuşanın amacını anlayamaz, özü kaçırdığı için yanlış bilgilenir.(Aktaş ve Gündüz, 2005:254)
- 11- İnsanın dinleme becerisi kazanamaması ana dilini öğrenmesini de engeller.

Bütün insanların günlük yaşamlarında ve mesleki hayatlarında başarılı olmalarının en önemli gerekliliklerinden biri de iyi bir dinleyici ve iyi bir konuşmacı olmalarıdır. Zira hayatın her alanında karşımızdakilerle iletişim kurmamız bir zorunluluktur. Konuşma en önemli iletişim yollarından biridir. Bu iletişim aracı karşılıklı gerçekleşen bir eylem olarak konuşan ve onun karşısındakiler; yani dinleyiciler olmak üzere iki unsur arasında gerçekleşmektedir. Bunlara gönderen ve alıcı denilmektedir. Konuşmacının karşısında ikinci önemli unsuru oluşturan hiç kuşku yok ki dinleyicidir. Çünkü konuşma eyleminin dinleyici olmadan gerçekleşmesi mümkün değildir. İşte bu ilişki de göstermektedir ki konuşma eylemi ile dinleme eylemi arasındaki ilişki doğrudan bir ilişkidir. “ *Konuşma tek yanlı, kendi içinde başlayıp biten bir şey değil, dinleme ile iç içedir.*” (Çongur, 1999: 85) Zira yukarıda da ifade edildiği gibi konuşmanın bir anlam ifade edebilmesi için başka biri veya birileri tarafından o konuşmanın dinlenilmesi gerekmektedir. İnsanın temel öğrenme alanlarını öğrenirken de bunları art arda öğrendiğini görmekteyiz. “*Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılı bir öğrenme alanıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler. Daha sonra ikisini birlikte geliştirmeye başlarlar.*” (Güneş, 2007: 95)

Bir konuşma eylemi ya da dinleme eylemi gerçekleşirken meydana gelen en önemli şeylerden biri olarak etkileşim kavramı karşımıza çıkmaktadır. Çünkü konuşmada ve dinlemede asıl maksat olan iletişim sürecinin önemli bir unsuru da etkileşimdir. “ *Etkileşim, iletişim sürecinde konuşmacı ile dinleyici arasındaki anlamları yorumlarken ve bireyin ihtiyaçlarını, tepkilerini, düşüncelerini ifade ederken dinamik bir alışveriş işlemidir.*”(Güneş, 2007: 95)

Etkileşimin daha etkili olabilmesi ancak konuşmacının dinleyicileri iyi tanımasıyla mümkündür. Çünkü dinleyicilerin ilgileri, beklentileri, sosyal ve psikolojik özellikleri, dünya görüşleri konuşmacının yapacağı konuşmanın seyrini belirlemesi açısından önem arz etmektedir.

Güzel konuşma ile dinleme arasında da ilişki bulunmaktadır. Yani konuşma becerisinin gelişmesi ile dinleme birbiriyle alakalıdır. “*Dinleme olmadan konuşma olamayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır. Doğuştan işitme özürlülerin işitme kusurları giderildikten sonra konuşma becerilerinin de gelişmeye başladığı görülmektedir. Küçük yaşlarda işitme becerilerini yitirmiş olan çocukların konuşma yeteneklerinde de gerileme göze çarpmaktadır. Dinleme, yapılan araştırmalara göre çocuğun sosyalleşmesine paralel olarak gelişmektedir.*”(Yalçın, 2002:123; Akt. Arhan, 2007: 64)

İşitme özüyle doğan insanların konuşmayı öğrenememeleri, gelişim döneminde işitme becerisini kaybedenlerin konuşma becerilerinin gerilemesi, işitme problemi olanların tedavi gördükten sonra konuşma becerilerinin yavaş yavaş gelişmeye başlaması, kendi toplumundan çeşitli sebeplerle ayrılan çocuklarda zamanla kendi dillerini kullanmamaları ve dinlememeleri gibi sebeplerle konuşma becerilerini yitirmeleri göstermektedir ki konuşma ile dinleme arasında sıkı bir ilişki vardır.

Konuşma ile dinleme arasındaki diğer önemli bir ilişki de her ikisinin de psikolojik yönünün ağır basmasıdır. Konuşma da dinleme gibi psikolojik yönü ağır basan bir iletişim biçimidir. Bir konuşmacının başarılı olabilmesi için sesini ve bedenini iyi kullanabilmesi, konuşmanın içerik bakımından gelişmiş bulunması gerekmektedir. Bu üç unsurun yanı sıra doğru bir sosyal ve psikolojik süreç yaşamış olmalıdır. Dinleyenlerle doğru bir diyalog kuramayan konuşmacı başarısız olur. Konuşmacının başarısızlığı, yeterli ve etkili bir dinleme faaliyetinin gerçekleşmediğini gösterir.

Heyecanını kontrol edemeyen konuşmacı, sesini ve bedenini iletmek istediği mesajlara uygun şekilde kullanamayacak, böylece konuşma içeriğinin akışını bozacak bu da dikkatini çoğu zaman konuşmacının kusurları üzerinde yoğunlaştıran dinleyicilerin dikkatini dağıtacak, dinleyicileri başka unsurlara yönlendirecektir. Ayrıca, heyecanını kontrol etmekle beraber beden dilini gereği gibi kullanamayan konuşmacı, sözlü iletişimin canlılığından yararlanamayacak ve dinleyenlerin dikkatini çekmekte başarısız olacaktır.

İletişim çatışmalarının altında yatan esas sebep dinlemenin gereğince yapılamamasıdır. Çünkü iletişimin başarılı kabul edilebilmesinde konuşmacı kadar dinleyici de önemli bir yere sahiptir. Konuşmacı tarafından sunulan mesajı dinleyici sonuna kadar dinlemeden değerlendirip sonuca varmaya çalışılınca iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır. *“İletişimde istenilen sonuçlara ulaşılması, konuşan ve dinleyen arasında ortak bir temele dayanır. Konuşanla dinleyen arasında duygu, hareket ve dil bakımından bir ortaklık yakalandığı takdirde iletişim sağlıklı olur. Konuşmacının amacına ulaşması ancak bu ortaklık ilişkisi sağlandığı ölçüde gerçekleşebilir.”* (Arhan,2007:659)

Konuşanla dinleyenin arasındaki iletişimin sağlıklı yürütülebilmesi iki tarafın da eksiksiz etkileşim kurmasıyla yani etkileşimin pürüzsüz gerçekleşmesine bağlıdır. *“ İletişim her zaman konuşanla dinleyen arasında bilgi, beceri, tutum, davranış yönünden bir etkileşimi gerektirir. Eğer bu yönde konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, yetersizlik kendini gösterirse, etkileşim sağlanamaz. İletişimin etkili ve başarılı olması için konuşanın da dinleyenin de kendi benliklerinin üstüne çıkmaları, insansal olanakların elverdiği ölçüde birbirini anlamaları zorunludur.”*(Taşer,2001: 149- 150) Bilgiyi kazanmanın önemli bir yolu da dinlemedir. Hatta denilebilir ki daha az zahmetle bilgiyi kavratması sebebiyle diğer bilgi elde etme yöntemlerine göre daha önemli bir yol olarak dinleme karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda konuşma ile ilgili bilgi verilirken konuşmanın beyinde depolanan bilgilerin dışa vurulması olarak tanımlamıştık. Bilgilerin beyne yerleştirilmesi yollarından birinin de dinleme olduğu düşünülecek olursa iyi bir konuşma veya iyi bir konuşmacının dinlemeye ne kadar bağlı olduğu anlaşılacaktır.

“Konuşma eğitiminin de dinleyerek verildiği unutulmamalıdır. Örneğin bir güzel konuşma kaseti öğrencilere dinletilip dinlediklerini uygulama çalışması her iki beceri

açısından da önemlidir. Böyle bir etkinlik sırasında öğrenciler içinde dinleme becerisi en üst düzeyde olan öğrenci, güzelo konuşmaya ait püf noktaları en çabuk ve en kolay seçebilen olacaktır. İyi dinleyici olmadığı sürece iyi bir konuşmacı olmaya da imkân yoktur. Bu nedenle iyi dinlemeyi öğrenmek, herkesi çok yakından ilgilendirir.”(Özbay, 2005: 70)

1.4. KONUŞMANIN PSİKOLOJİK YÖNÜ

Ünalan, (2007: 2-3)’te konuşmanın psikoloji ile ilgili bir beceri olduğunu ifade etmektedir. *“Konuşma becerisinin gelişmesi psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle doğrudan ilişkilidir.”*

Konuşmanın etkili olabilmesi ve karşıdaki dinleyici kitlesini etkileyebilmesinde konuşmacının psikolojisinin büyük bir önemi vardır. *“Kalpten çıkan kalbe gider, ağızdan çıkan kulağı aşmaz.”* vecizesi bu durumu çok iyi bir şekilde açıklamaktadır.

“Konuşma gönülde pişer, beyinde biçimlenir ve ağızdan dışarı çıkar.”(Yaman, 2001: 3) Bundan da anlaşılmaktadır ki konuşmanın hazırlandığı servise hazır hale getirildiği yer gönüldür. İyi bir konuşmacı karşıdaki dinleyici kitleye söylediklerinde samimi olduğunu sözlerinin kabinin ve beyninin sesi olduğunu hissettirdiği oranda dinleyicilere tesir edebilir. Nitekim etrafımızdaki insanların konuşmacının konuşmasını süslü ifadeler kullanmasına rağmen samimi bulmadıkları için çok eleştirdiklerine hepimiz çok kere şahit olmuşuzdur.

Konuşmacının kendi psikolojisinin yanında dinleyicilerin de psikolojisini de bilmesi ve ona göre konuşması gerekmektedir.

1.5. KONUŞMANIN ÖĞRENMEDEKİ ÖNEMİ

Linguistik üzerine yapılan araştırmalar, insanların araç yapma yetenekleri ile konuşma becerilerinin aynı zamanda başlamış olabileceği fikrinin oluşmasına temel teşkil etmiştir. Bu durum, konuşmanın ne zamandan itibaren insan hayatına girdiği ile ilgili önemli bir ipucudur.

Konuşma, kültürün ve uygarlığın gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu da her geçen gün konuşmanın değerinin yükselmesi anlamına gelmektedir.

Sağır, (2004: 12)’de konuşmanın hayatımızdaki önemine dair şunu söyler: *“Yazı diline göre günlük hayatımızda çok daha fazla yer tutan konuşma becerisinden; bilgi*

vermek, söz alışverişinde bulunmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak için her düzeyde ve ortamda yararlanılmaktadır.”

İnsanın günlük hayattaki başarısını doğrudan ilgilendiren hususlardan biri de konuşma becerisidir. *“Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; insanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, bir duygu ve düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir. Çağımızda da demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilemeyecek en temel bireysel hak ve görevdir.”* (Temizyürek, 2007: 118)

Son yıllarda yapılan araştırmalar dikkate alındığında dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerisi konuşma olduğu görülmektedir.

Daha önce dinleme becerisinin anne karnındayken başladığını ifade etmiştik. Konuşma becerisi ise çocuğun doğmasıyla başlamaktadır. Konuşma becerisinin en önemli yönlerinden biri de insanlar arasında karşılıklı bir iletişim kurarak insanların birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirme ve böylece toplumsallaşmalarını sağlamaktır.

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında iş birlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktadır. Ayrıca kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencilerin görüşlerini netleştirme, sorunları ortaya koyma ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektir. Kısaca konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır.” (Güneş, 2007: 99)

Konuşmanın bir diğer önemli tarafı ise Türkçe öğretimine kaynaklık teşkil etmesi yani Türkçe öğretiminin temelini oluşturmasıdır. Çünkü konuşma okuma, yazma gibi iki önemli öğrenme alanının çıkış noktasıdır.

Konuşma öğrencilerin dil becerileri ile birlikte zihinsel becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır. *“Sözlü veya sözel olmayan iletişim durumlarına düzenli olarak katılmak öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir.”* (Güneş, 2007: 99)

“İnsan; toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konu hakkında bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorundadır. Ancak bu konuşmalar baştan savma, gelişigüzel, basmakalıp ve yavan olduğu sürece kişi meramını anlatmaktan, ilgi, saygı ve sempati toplamaktan aciz kalır; giderek toplum dışına itilirken” (Emir, 1986:290) güzel konuşan kişinin toplumda daha iyi karşılandığını, daha çok saygı gördüğünü unutmamak gerekir.

Güzel, etkili akıcı konuşmanın başarılı olmanın ve toplumda hatırı sayılır bir insan olmanın önemli bir etkeni olduğunu bilen pek çok insan bu becerilerini geliştirmek için çok değişik yöntemler kullanarak çalışmıştır. *“Ünlü hatip Çiçero kekemeydi. Bu kusuruyla, düşündüklerini istediği gibi anlatamayacağını bildiği için yıllarca dağlarda, deniz kenarlarında ağzına çakıl taşları alarak konuşmaya çalıştı. Bir yandan kekemeliğini yenmeye çalışırken, öte yandan da güzel ve etkili konuşmanın sırlarını araştırdı. Yine ünlü Fransız yönetmen, tiyatro oyuncusu Jack Capou, konuşma kusurları olduğu gerekçesiyle tiyatro akademisine alınmamıştı. O, yıllarca çalıştı; bu kusurlarını yenip doğru ve güzel konuşma sınavını başarıyla geçti. Öldüğü gün Fransız gazeteleri onun ölümünü ‘Fransanın en iyi konuşan adamı öldü’ şeklinde manşetten verdi.” (Ünal, 2006: 96)*

Konuşma becerisi gelişmiş, güzel ve etkili konuşmayı başarabilmiş kişilerin diğerlerine göre insanlar üzerinde daha çok etkiye sahip olduklarını günlük yaşamımızda tecrübe etmişizdir. Bu da göstermektedir ki dinleyici kitle güzel konuşmaya büyük önem vermektedir.

“Güzel konuşan kimse, diğer insanlar üzerinde büyük etki bırakır, hiç kimse bu etkiden kendini kurtaramaz. Hoş sohbet dediğimiz kişiler kalplere kadar uzanan yolları bulur ve kendini sevdirmesini bilir. Böylelerinde bir nevi şahsi manyetizma vardır. Bu insanlar hitap ettiği kimselerden her istediğini elde ederler. Çünkü onları ikne etmeyi iyi bilirler. Bazı insanlar da vardır; değerli kimseler olmalarına rağmen, ne zaman ağızlarını açsalar, kendi kendilerine zarar vermiş olurlar. Konuşurlar ama onların sözlerine aldırış eden olmaz. Birtakım planlar ortaya atar, izah eder, fakat kimseyi ikna etmeye muvaffak olamazlar. Böyleleri çevrelerindeki insanların canlarını sıkırlar, herkes onlardan uzaklaşmaya çalışır.” (Ünal, 2006: 97)

Güzel ve etkili konuşma hayatın her alanında etkili olan bir sanattır. Kelimelerdeki büyüleyicilik sesle bütünleşerek konuşma bedenini oluşturur. Bu, beden dilini de yanına alarak dinleyicileri konuşma sanatının büyüleyici atmosferine çeker.

1.6. KONUŞMA EĞİTİMİ

İnsanın diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin önemli bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu, düşünce alışveriştir. Dolayısıyla konuşma, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması süreci olarak tanımlanabilir. Çağımızda da demokratik yaşamı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevlerinden biri de konuşmadır.

Kişiler arası sözlü iletişimdeki başarı düzeyi, etkin dinleme ve konuşmaya bağlı bir durumdur; ancak az gelişmiş konuşma ve dinleme yetenekleri iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. İletişim; söylenen kelimeleri, sesin yüksekliğini, tonunu ve vurgulaması, konuşmanın hızı, nefes alıp verme biçimi, duraklama, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi, kişiler arasındaki mesafe, jest ve mimikler, giyim tarzı gibi unsurları içermektedir. Bu unsurlar, konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarını kapsayarak konuşmanın karmaşık yapısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla etkili ve güzel bir konuşma eğitimi, konuşmanın zihinsel ve fiziksel boyutları dikkate alınarak ve bu temel üzerinde yapılmalıdır. İyi ve güzel konuşabilen bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. “Ana dili eğitimi derslerinin bir amacı da, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde sözlü olarak anlatma becerisi kazandırmaktır” (Özbay,2006: 112)

Konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme gibi eğitim-öğretim faaliyetleri en çok konuşma aracılığıyla yapıldığı için konuşmanın bu faaliyetlerin temelinde yer aldığını görmekteyiz.

Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde ana dili öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezber-lemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak

gerekir. Aslında “dil sanatları” olarak da adlandırılan anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileri bir bütündür. Birini diğlerinden ayırmak mümkün değildir. Anlatım etkinliğine geçilmeli sözlü ya da yazılı anlatıma girilmelidir. Dört dil becerisi için çalışmalar bir ders etkinliği içinde gereken yerlerde geçişler sağlanarak yapılmalıdır. Ana dili dersinde öğrenciye anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması amaçlanır. Bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle, öğretmenin, yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapması gerekir.

Konuşma eğitiminin diğeri dil becerilerinden ayrılamayacağı gerçeği de göz önüne alınırsa konuşma eğitime ayrı ders saati verilerek konuşma eğitime gereken hassasiyet gösterilmelidir. Bunun için de en büyük sorumluluk ana dili öğretmenlerine düşmektedir. Ustalıkla etkinlikler arasında geçişleri yapabilmeli, seviyeye göre konuşma eğitimi amaçlarına yönelik çalışmalarına yeri geldiğinde yer verebilmelidir.

“Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt, insanın duygu ve düşünce ve isteklerini anlatır hale gelmesidir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Ailenin gelenek görenek ve alışkanlıkları sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler.” (Sever, 1997: 20). Okul çağının başından itibaren de çocuğun konuşma becerisindeki eksiklikler ve yanlışlıklarının düzeltilmesi ve konuşmasının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

“Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır.”(Richards, 2003:2)

Sever, (1993:12)’de konuşma eğitiminin gerekliliği ile ilgili olarak şunları belirtir: “Çocuklar, okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadırlar. Ancak bu konuşma, kendi yaşlarının ve çevrelerinin Türkçesidir. Genellikle gelişigüzel olan bu konuşma, çoğu zaman da ağız özellikleri taşır. ‘Çocuklar okula başladıklarında zaten konuşabiliyorlar; bunun için konuşma eğitime gerek yoktur.’ şeklinde bir düşünceye sahip olmamak gerekir. Okula başlanmasıyla birlikte, çevreden kazanılmış dil becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzelikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmaktadır. Okul dönemi, dilin doğru ve etkili;

inceliklerinin ve güzelliklerinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir.” (Sever, 1993:2).

Aynı konu ile alakalı olarak Korkmaz, (1996:43): *“İletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler, dünyayı k   ltm ş ve anlaşma aracı olarak kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen konuşmaya doğrudan büyük görevler yüklemiştir. İşte bu yüzden okullarda konuşma becerisi üzerinde özenle durulmalıdır. Okul, iletişim engellerini kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştiremezse bu durum, bireyler ve kuşaklar arası çatışma ihtimalinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır.”* demektedir.

1.7. KONUşMA VE İLETİşİM

İletişimi en genel ve yalın tanımıyla duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması süreci olarak tanımlamak mümkündür. İnsan düşünen, hisseden ve bunları başkalarıyla paylaşan bir varlıktır. Soayal bir varlık olan insanın en önemli, ihtiyacıdır iletişim. İletişim denildiğinde akla ilk olarak *“insan ile insan arasındaki sözel bir süreç şeklinde işleyen konuşma gelmektedir”* (Oskay, 2005:1).

Aslında sadece insanlar arasında gerçekleşmez iletişim birden fazla her sistem arasında gerçekleşebilir. Ancak iletişimde asıl olan düşünce, bilgi ve haber paylaşımıdır. Bu yönüyle bakıldığında hayvanların birbirleriyle bazı şeyleri paylaşma yolları da birer iletişimdir. *“Nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alışverişini iletişim kabul edebiliriz.”*(Dökmen, 2006: 19) Tanımdan da anlaşılacağı üzere iletişim çift yönlü bir bilgi akışını ifade eder. Dolayısıyla tek yönlü bilgi akışı bir iletişim değildir. Dolayısıyla her konuşmanın da bir iletişim olduğunu söyleyemeyiz. *“ rneğin ana babalar ya da amirler, çocuklarına / memurlarına sadece birtakım emirler verip, onların bu emirler karşısındaki tepkileriyle ilgilenmezlerse, bu tavırlarını iletişim değil, enformasyon, yani tek yönlü bilgi iletimi kabul etmek, pek de yanlış olmasa gerek.”* (Dökmen, 2006: 19)

Bir iletişimde bulunan ögeler şunlardır: Verici(konuşan-yazan), alıcı (dinleyen-okuyan) , kanal(görsel-işitsel) , ileti. İletişimin etkili olabilmesi için bu ögelerin tam bir uyum içinde olması ve iletinin en güzel şekilde alıcıya ulaştırılması gerekmektedir. *“İletişim sürecinin sağlıklı olabilmesi için, konuşan ve dinleyen ilişkisinde olduğu gibi,*

gönderen, alıcı, gönderge ve kanal adını verdiğimiz dört temel ögenin bir araya gelmesi gerekir. “(Aktaş ve Gündüz,2005:7)

Verici anlatacağı veya aktaracağı şeyleri karşısındakine yani alıcıya birtakım semboller kullanarak aktaracaktır. Bu nedenle semboller seçilirken en uygun ve etkili olanın seçilmesi önemlidir. *“Etkili bir iletişim için, anlatmak ve paylaşmak istediğini en iyi ve etkili biçimde anlatabilecek simgeleri seçme ve bunları uygun bir kanalla alıcıya iletmesi sorumluluğuna koşut olarak; alıcının da bu simgelerin neyi anlattığını kavraması ve simgeleri vericinin kafasındaki anlama uygun bir biçimde anlamlandırması sorumluluğu vardır.”(Sever,http://www.google akademi,22.02.2010,21:30;Dil ve İletişim:2)*

İletişimin meydana gelmesinde alıcı ile verici arasında ortak özelliklerin yani ortak bir yaşantının olması gerekmektedir. O halde kullanılacak simgelerin de alıcının yaşantısında bir karşılığının olması gerekmektedir. Simgelerin yanlış seçimi iletişim çatışmaların ayol açabilir. Simgelerin doğru seçiminin en önemli etkisi özellikle bir araya gelemeyen alıcı ve göndericiye vardır. *“İletişimde gönderen ve alıcı çoğu kez bir araya gelmez, kanal vasıtasıyla buluşurlar. Bu yüzden gönderen ve alıcı arasında kullanılan kodların da anlaşılır olması lazımdır. Buna yansıma ögesi adını veriyoruz.”(Aktaş ve Gündüz,2005:8)*

İnsan yaşamının vazgeçilemeyecek bir gerçeği olan iletişim dört çeşide ayrılarak incelenebilir.

- 1- Kişi-içi iletişim: *“Karşı karşıya iki insan arasında gerçekleşen iletişimin benzeri, tek bir insan içinde de gerçekleşmektedir. İnsanlar, kendi içinde birtakım mesajlar üreterek ve bunları yorumlayarak kişi-içi iletişimde bulunurlar.” (Dökmen, 2006: 21)*
- 2- Kişiler arası iletişim: İki insanın karşılıklı olarak düşüncelerini ve duygularını belli bir kanal vasıtasıyla sunmasıdır. Çoğu zaman iletişim denildiğinde bu tür iletişim akla gelmektedir.
- 3- Örgüt-içi iletişim: Örgüt bir amaç doğrultusunda bir araya gelmiş ve bir de hiyerarşisi olan topluluktur. Bunlar arasında önceden tanımlanmış görevler bulunmaktadır. Bu görevler yerine getirilirken örgüt üyeleri arasında bir otorite hiyerarşisi oluşmaktadır.

- 4- Kitle iletişimi: *“Birtakım bilgilerin / sembollerin, birtakım hedefler tarafından üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine ‘kitle iletişim’ adı verilir. Kitle iletişiminde kaynak ile hedef arasındaki kanallara ise ‘kitle iletişim araçları’ adı verilir.”* (Dökmen, 2006: 38- 39)

İletişimi ayrıca sözlü ve sözsüz iletişim olarak da değerlendirebiliriz. Bunlar da adlarında da anlaşılacağı üzere daha çok dilin kullanılıp kullanılmayacağı ile ilgilidir.

1.8. KONUŞMA EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Yapılandırmacı dil yaklaşımından önce uygulanan davranışçı dil yaklaşımı konuşma öğretiminde; öğrencilere ses, ses tonu, telaffuz, vurgu gibi çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin güzel konuşmalarına yardımcı olan konuşmanın fiziki özellikleri üzerinde daha çok durulmuştur. Ancak bu çalışmalarda konuşmanın zihinsel unsurları üzerinde yeterince durulmamıştır. *“Zamanla başkalarının konuşmalarını tekrarlayan; ancak kendi zihnindekileri ifade edemeyen, kısaca zihninde yapılandırdıklarını değil ezberlediklerini aktaran bireyler yetiştirilmiştir.”* (Güneş,2007: 96) Konuşmada en önemli etkenlerden biri de yukarıda da ifade edildiği gibi beynin kullanılmasıdır. Dolayısıyla da konuşma sürecinde fiziksel unsurlarla beraber zihinsel unsurlar da kullanılmalıdır. Bu noktada halen uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımda konu hakkında zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmiştir.

Yalçın,(2002: 136- 144)‘te: *”Konuşma eğitiminde asıl amacın, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında (hazırlıksız olarak), kimi zaman da hazırlıklı olarak rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamak olmalıdır. Hazırlıklı konuşmalar önceden planlanır; çeşitli araştırmalar yapılarak bilgi, belge ve ayrıntılar bir araya getirilerek konuşmalar hazırlanır. Hazırlıklı konuşmalarda belirli kurallar hâkimdir ve sunulan bilgiler konuşmacının amacına hizmet eder. Hazırlıklı konuşmalarda konuşmacı, hazırladığı konuşmayı, konuşma öncesinde birçok kez prova edebilme şansına sahiptir. Hazırlıksız konuşma ise kişinin günlük hayatta herhangi bir ön hazırlık yapmadan evde, okulda, dışarıda, işyerinde ikili ilişkilerinin tümündeki konuşmalarıdır. Hazırlıksız konuşmalarda kişi o andaki bilgi birikimine dayalı olarak konuşur.”* demektedir.

Konuşma eğitiminde ayapılan bu değişikliklerle birlikte dil ve iletişim becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar da belirlenir. Bu amaçlara ilave olarak da şu amaçlar belirlenir. *“Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri geliştirme ve giderek zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de ele alınmaktadır.”*(Güneş, 2007: 96) Bütün bunlardan hareketle konuşma eğitiminin amaçlarını şu şekilde sıralamamız mümkündür:

- 1- Bireylerin dil becerilerini geliştirmek: Bireyin konuşmasında en önemli etkenlerden biri de dil becerisidir. Çünkü kişi ancak bu becerisini kullanarak konuşmanın temelini teşkil eden bilgiye ulaşacaktır.
- 2- Bireyin iletişim becerilerini geliştirme: Konuşma eylemi bireyin duygu, düşünce istek ve arzularını muhatabına ifade edebilemesi için bir zorunluluktur. Bu beraberinde iletişimi zorunlu kılacaktır ki bu becerinin iyi bir şekilde kazanılmasının yolu konuşma öğretimidir.
- 3- Bireylerin öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmek: Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı konuşan öğrencilerin daha kolay öğrendikelerini ifade etmektedir. *“Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlar. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktadır.”*(Güneş, 2007: 97) Bireyler konuşarak çevrelerini ve içinde yaşadıkları dünyayı öğrenirler.
- 4- Bireyin zihinsel becerilerini geliştirme: Bireyin görüş ve düşüncelerini zihninde netleştirmesi, başka görüş ve düşüncelerle ilişkilendirmesi, bunları söze dökmesi, genişletmesi ve yeniden adlandırması konuşma eğitimi ile mümkün olmaktadır. Konuşma eğitimi insandaki zihinsel faaliyetlerin sürekli canlı kalmasını sağlayarak insanın üretkenliğini olumlu şekilde etkilemektedir.
- 5- Bireyin sosyal becerilerini geliştirmek: İnsan, sosyal bir varlık olması nedeniyle her an toplumla iletişim içindedir. Bu iletişim ile birlikte bireyin toplumsal olayları algılamasında ve bunları başkalarına aktarmasında, kültürel değerleri tanımasında ve tanıtmasında konuşma eğitiminin büyük önemi vardır. Bireyin çevresi ile iş birliği yapması, çevresini tanıması, toplumsal değer yargılarını

tanınması, toplumsal problemlerin farkına varması ve bunlara yönelik çözümler geliştirmesinde konuşma ve konuşma eğitiminin rolü oldukça büyüktür.

6- *“Konuşmada kültür dilinin ulama, vurgu, tonlama gibi söyleyiş özelliklerinin, ölçünlü (standart) dilin ilkelerine uygun bir anlayışla kazandırılması öğretimin temel sorumluluğudur. Ayrıca öğrencilerin, kelime dağarcığının zenginleştirilerek anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için duygu, düşünce ve tasarılarını sözle anlatmaya isteklendirilmesi gerekir.”* (Sever, Kaya ve Aslan; 2006: 26)

Konuşma eğitiminin bu amaçları yanında şu amaçları da sıralanabilir:

- 1- Öğrencilere düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
- 2- Konu, amaç ve bulunulan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmek; neyi, nerede, ne biçimde, ne kadar söyleyeceğini öğretmek.
- 3- Düzgün, doğru, güzel, etkili konuşmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak.
- 4- Konuşurken konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıraya koyabilmek,
- 5- Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini edindirmek,
- 6- Topluluk önünde konuşabilme becerisini kazandırmak, *“Amerika’da yapılan araştırmalar, Amerikan halkının % 75’inin topluluk önünde konuşma korkusu olduğunu ortaya koymaktadır .”* (Arıkan, 2004:157).
- 7- Topluluk içinde ve önünde konuşma ve tartışma yöntemlerini ve öğrendiklerini uygulatarak konuşabilmelerini öğretmek,
- 8- Konuşurken inandırıcı ve güven verici olma özelliklerini anlatmak,
- 9- Sözcükleri açık, anlaşılır söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı yerinde ve doğru yapabilme yeteneğini kazandırmak,
- 10- *Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı edindirmektir. (aöf yayınları,google akademi:12.04.2010, 17.30)*

Konuşma eğitiminin doğumla birlikte başladığını daha önceden belirtmiştik. O halde bu eğitimin ilköğretim birinci kademedan başlayarak çeşitli devrelerde öğretimi esastır. Bu devrelerin her birinin amacı diğerinden farklı; ama bir diğerinin devamı ve destekleyicisi mahiyetindedir. Bu devrelere göre konuşma eğitiminin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

A- Birinci Devre

- 1- Kendinin, öğretmeninin, aile bireylerinin adlarını, ev ve okul adreslerini söyleyebilme,
- 2- Düzeyine uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme.
- 3- Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme.
- 4- Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme.
- 5- Birlikte çalışabilme, işbirliği yapabilme ve yardımlaşabilme,

B- İkinci Devre:

- 1- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek varılan sonuçları anlatabilme.
- 2- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını sırasıyla anlatabilme, ana düşüncesini belirtebilme, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilme.
- 3- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilme.
- 4- Yakın çevresi ve kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme,
- 5- Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilme (Demirel,2003: 91- 92)

Konuşma eğitiminin amaçlarını belirtirken kullanılabilecek bir diğer yöntem ise bu amaçları çeşitli beceri yönleriyle kümelendirmektir. Bunları ise şu şekilde sıralayabiliriz:

A- Bildirme Yönünden;

- 1- İsteğini, düşündüğünü, duyduğunu, öğrendiğini başkalarına sözle anlatabilme,
- 2- Sorulara açık, kısa, doğru karşılık verebilmek,
- 3- Sözle doğru bilgi verebilmek,
- 4- Konu üzerindeki bilgilerini sıraya koyarak anlatabilmek,

- 5- Sözlşlerinde amaç, neden-sonuç ilişkisi gözetebilmek,
- 6- Konuşurken doğru ve çabuk düşünebilme yeteneği edinmek,
- 7- Konuşurken konudan ayrılmamaya çalışmak,

B- Kişilik Kazanma Yönünden

- 8- Düşünce ve duygularını anlatırken inandırıcı, canlandırıcı, ayrıntılardan, örneklerden, kendi yaşantılarından yararlanabilmek,
- 9- Günlük yaşam konuşmalarında kendine güven kazanmak; arkadaşı, büyükleri ve küçükleriyle zevkli bir söyleşi yapmaya alışmak,
- 10- İşindeki becerisi, yeterliği üzerinde konuşurken başkalarına güven vermek,

C- Topluluk İçinde Konuşabilme Yönünden

- 11- Grupça konuşmaya katılabilmek ve konuşmasıyla arkadaşlarına zevk verebilmek,
- 12- Bir tartışmaya katılıp konunun aydınlanmasına yararlı olabilmek,
- 13- Düşüncesini, duygularını bir dinleyici topluluğuna anlatabilmek,
- 14- Toplantılarda saygın kişiler ve arkadaşları için kullanılabilecek nezaket sözlerini öğrenmek,
- 15- Toplu konuşma yöntemlerini öğrenip bunlara uymaya alışmak,
- 16- Duyuru, tanıtma, haber verme, açış, ayrılış konuşmaları, görüşme, konferans, tartışma gibi çeşitli amaç ve biçimlerdeki konuşmaları tanıyıp bu konuşmaları yapabilmek,

D- Söyleyiş Yönünden

- 17- Sözcükleri doğru, açık söyleyebilmek, vurguları yerinde kullanabilmek, kültür ağzıyla konuşma alışkanlığı kazandırabilmek,
- 18- Konuya göre (duygulu, doğal, ağırbaşlı) konuşma yeteneği kazanabilmek, (Demirel,2003: 92- 93)

1.9. KONUŞMA EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Konuşma yeteneği insanlarda doğuştan itibaren vardır. Ancak bu yeteneğin geliştirilebilmesi ve kişinin doğru, düzgün ve etkili konuşması aldığı eğitimle ilişkilidir.

Daha önceden de ifade edildiği gibi “ *Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır.*” (Özbay, 2005: 121)

İnsan doğuştan getirdiği bu becerisini ilk olarak ailesinde ve yaşadığı oyun ortamında yani arkadaş çevresinde şekillendirmektedir. İnsan, okula gelmeden önce aile ve arkadaş çevresi içinde konuşmayı öğrenir ve konuşmasını geliştirir. Burdurlu ve Kantarcı (1971: 102)’de, bu durumu şu şekilde özetlemektedir.

- a- Öğrenci, evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun biçimde konuşturulmaz.
- b- Yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaz,
- c- Yaşına göre film ve tiyatro seyredemez,
- d- Yaşına göre fazla sayıda kiyap okuyamaz,
- e- Okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaz,
- f- Aile içinde çok düzgün konuşmalar dinleyemez.” (Uçgun, 2007: 2) Bütün bunların birlikteliği daha başlangıçta çocukta birtakım konuşma bozuklukları ve telaffuz hatalarının meydana gelmesini sağlayacaktır. Bu noktada en önemli görev ailelere düşmektedir. Zira çocuğun konuşma becerisinin ilk şekillendiği yer olan ailede anne ve babanın güzel, etkili, kelimeleri doğru telaffuz ederek ve çocuğa kendisine önem verildiğini hissettirerek konuşmaları gerekmektedir. Buna ilave olarak çocukta tespit edilen yanlış kullanımlar da yine anne ve baba tarafından çocuğa söylenerek bunun düzeltilmesine çalışılmalıdır. Anne ve baba bir taraftan bunu yaparken diğer taraftan da çocuklarının arkadaşlık ettiği kişileri yakından tanımalı ve konuşma bozukluğuna yol açan arkadaşları varsa buna tedbirler almalıdırlar. “*Fakat ailelerin Türkçe bilmemesi veya Türkçeyi etkili ve güzel bir şekilde kullanmaması durumunda Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.*”(Uçgun, 2007: 2)

Anne ve babadan sonra konuşma eğitimini etkileyen en önemli faktör hiç kuşku yok ki öğretmendir. Zira başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere bütün öğretmenlerin Türkçeyi etkili, güzel ve doğru bir telaffuzla konuşmaları öğrenci için önemli bir model olacaktır. Bunu sağlamak için, “*Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Türkçe eğitimi bölümüne öğrenci alınırken merkezi yerleştirme sınavının yanı sıra konuşma ve*

yazma becerilerinin ölçüldüğü bir özel yetenek sınavı yapılabilir (güzel sanatlar ve beden eğitimi bölümlerinde olduğu gibi).”(Uçgun, 2007:2) O halde her öğretmenin iyi birer konuşmacı olması gerekmektedir. Bunun en önemli faydası öğrencilerin konuşma esnasında yaptıkları hataları dinlerken öğrenmeleridir. O halde iyi bir konuşmada olması gereken özelliklerin bilinmesi gerekmektedir.

İyi bir konuşmada olması gereken özellikler şunlardır:

- a- İyi bir konuşmanın varmak istediği bir hedefi olmalıdır.
- b- İyi bir konuşma sıkıcı olmaktan uzak ve dinleyiciyi ikna edici bir mahiyette olmalıdır.
- c- Konuşmacı konuşmasında dinleyicilere doğru ve güvenilir bilgiler vermelidir.
- d- Konuşmacı konuşmasında dinleyicilerin özelliklerini çok iyi bilmeli, ona göre konuşma stratejisi uygulamalıdır. Ayrıca kullanılacak dilin de yine dinleyici kitlesine uygun bir dil olmasına konuşmacı tarafından dikkat edilemelidir.
- e- İyi bir konuşmada jest ve mimiklerden gerektiği kadar faydalanılmalıdır. Dinleyicilerin dikkatini ve isteğini canlı tutmak amacıyla mümkün olduğunca beden dilinin kullanılması gerekir.

Öğretmene düşen görevlerden en önemlilerden biri de konuşmaya ait bu özellikler doğrultusunda eğitim – öğretime katkıda bulunmaktır. Çünkü eğitim sisteminin başarısı bir yönüyle de sistemi işleten öğretmene bağlıdır. *“Toplumun ihtiyaç duyduğu rekabet ortamlarının vazgeçilmez unsuru nitelikli insan gücünün sağlanmasında önemli rol oynayan öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin tüm dünyada sayısız araştırmalar yapılmıştır. Hemen hemen bütün araştırmalarda eğitim sisteminin temel ögesinin öğretmenler olduğu ve sistemin başarısının öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.”* (Erişen, 2003: 427)

Her alanda olduğu gibi eğitimde de kalitenin varlığı eğitimin en temel ögesi konumundaki öğretmenin kalitesine bağlıdır; yani niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. *“Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel yapı taşlarını oluşturan öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu zor görevleri başarıyla gerçekleştirebilmeleri, hizmet öncesi eğitim aşamalarında, kaliteli bir eğitim anlayışı ile yetiştirilerek oynayacakları rollerine iyi hazırlanmaların bağlıdır. Ancak dünyadaki baş döndürücü değişme ve gelişmeler, diğer meslek alanlarından belki daha fazla öğretmenlik mesleğine ilişkin*

rollerde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Artık öğretmenlerin geleneksel rollerini değiştirip, değişme ve gelişimleri yakından takip eden, problem çözebilen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiye faydalanan, takım çalışması yapabile girişimcilik yanı güçlü, öğretme ve değerlendirme süreçlerine farklı bakış açısı getiren rolleri üstlenmeleri gerekmektedir.” (Erişen, 2003: 428)

Öğretmenin yapacağı “Çalışmalar öğrencilerin ilgisini çekmeli, müfredatın diğer alanlarıyla birlikte düşünülerek zenginleştirilmeli, günlük konuşmalara uygulanabilir olmalıdır.” (Brown ve ark. 1981: 30).

Konuşma eğitiminde öğretmenin rolü ve önemi anlatılırken özellikle de Türkçe öğretmeninden bahsedilmelidir. Zira konuşma eğitiminin her ne kadar bütün öğretmenlere bakan yönü varsa da bu eğitim birinci dereceden Türkçe öğretmenlerini ilgilendirir. Türkçe öğretmenleri bu konuda şunları yapmalıdırlar:

- 1- Öğretmen her zaman derslerinde konuşma eğitimine zaman ayırmalı, ders içi ve ders dışı etkinliklerle bunu ön plana çıkarmalıdır.
- 2- Öğretmen öğrenci için en büyük örneğin kendisi olduğunu bilmeli, ders ve ders dışı konuşmalarında öğrencilere söyledikleri ile zıt düşmemelidir.” (Arhan, 2007: 86)
- 3- Konuşma eğitimindeki en önemli problemlerden biri de sınıfların çok kalabalık olması ve öğrencilere yeterince zaman ayıramamasıdır. Bu sorunu aşmanın yolu öğrencileri çeşitli gruplara ayırarak öğrencilerin daha fazla zamanı konuya ayırmalarını sağlamaktır.
- 4- Öğretmenler öğrencilerin yetenekli olduğuna inanmalı ve onları teşvik etmelidirler.” Her öğrencinin konuşabileceğine, kendi düşünce, kanı, görüşlerini yeterince anlatabileceğine inanmalıdır. Bu inanç, öğretmen için öğrencilerini yetiştirmenin temelidir.” (Göğüs, 1978: 181)
- 5- Türkçe öğretmeni; Türkçenin ağız, şive ve lehçe farklarını en iyi şekilde bilmeli ve bunları konuşmalarında kullanmalıdır. “Öğretmen dilin ağızları ve lehçeleri içinde standart dile göre gösterdiği farklılıkları bilmeli öğrenciler arasında yerel ağız kullanan öğrencileri hemen tespit etmeli, bu yanlış düzeltmek için onlara bol bol seviyelerine uygun kitap okutmalıdır. Bu öğrencileri ‘diğer arkadaşları yanında uyarmak, azarlamak ya da alay

etmek, bu öğrencilerin okul ortamında konuşmaktan çekinmesine yol açabileceğini bilmeli ve sınıfta buna göre davranmalıdır.”(Arhan, 2007: 87)

- 6- *“Öğretmen öğrencinin dili doğru kullanmasına ve konuşmasında akıcılığı sağlamasına dikkat etmelidir.” (Ataman, 2001: 73)*
- 7- *Öğrencilerin çeşitli sebeplerle günlük hayatta kullandıkları birtakım argo ifadeleri kullanmamalarına ve kullanıldığı takdirde ise bunun yanlış olduğu öğrenciye ifade edilerek yanlışlıklar düzeltilmelidir.*

Konuşma eğitimini etkileyen önemli etkenlerden biri de teknolojinin derslerde kullanımıdır. Öğretmen dersini işlerken konuşma eğitiminde video, teyp, kaset, televizyon, radyo, bilgisayar gibi ders araçlarının kullanımı büyük bir öneme sahiptir.”*Bu araç- gereçler yardımıyla öğrencilere dinlettirilecek güzel konuşma örnekleri sayesinde konuşma becerisini geliştirme konusunda önemli başarılar elde edilebilir. Maalesef bu konuda yapılan araştırmalar, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde daha çok ders kitaplarından faydalandıklarını (% 94,44) , kitapların dışında teyp, kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi öğrenmeyi kolaylaştıran ders araçlarından yeterince faydalanmadıklarını göstermektedir. Derslerinde görsel ve işitsel ders araç-gereçlerini kullanan öğretmenlerin oranı % 5,53’tür. (Özby, 2003: 27; Akt. Uçgun, 2007: 3)*

Konuşma eğitiminde önemli bir etken de öğrencilerin okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımı ve bu faaliyetlerde etkin roller almalarıdır. *“Önemli gün ve haftalar sebebiyle düzenlenen törenlerde konuşmaları düzgün ve etkili olan öğrencilere görev verilmesi, diğer öğrencilerin bu konuşmaları dinleyerek kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmelerini sağlar. Yeri geldiğinde, okul dışındaki çevre de eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Mesela öğrencilerin okul gezilerinde ya da çeşitli konferans, sempozyum vb. etkinliklerde gördüklerini ve dinlediklerini anlatmaları konuşma becerisini geliştiren faktörler arasında yer alır.” (Uçgun, 2007: 3)*

Yukarıda anlatılan çevresel ortamı her yerde bulmak mümkün olmayabilir. Yani öğrencilerin bir sempozyuma, bir tiyatroya, bir panele veya bir konferansa götürülmesinin mümkün olmadığı çevreler de olabilir. İşte bu durumda öğrencilerin konuşma üzerinde çok önemli bir etkiye sahip bu tür etkinlikleri sınıf ortamına taşıması gerekmektedir. Bu görev büyük oranda ise Türkçe öğretmenine düşmektedir. Öğretmen

öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçeceği konuları sınıf içinde bu türden etkinliklerle öğrencilere sunarak veya sundurarak bu eksikliği gidermeli ve öğrencilerin özellikle de topluluk karşısındaki konuşma becerisini geliştirmeye gayret göstermelidir. Türkçe öğretmeni bunu öğrencilere kitap okutarak ve okunan kitabı sınıf ortamında tanıttırarak da yapabilir. Bu da hem öğrencinin okuma alışkanlığını geliştirir hem de konuşma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur.

1.10. KONUŞMA EĞİTİMİNDE DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

Dinleme, okuma, yazma becerileri gibi konuşma becerisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir. Daha eğitimin ilk dönemlerinde yani temel eğitim döneminde ciddi bir konuşma eğitimi alamamış öğrencilerin daha sonraki süreçte bu becerilerinin gelişmesi zorlaşmaktadır. *“Konuşma eğitiminin asıl amacı, kişinin hazırlıklı veya hazırlıksız, bir kişi veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktır. Konuşma eğitimi kişinin sosyalleşmesine katkıda bulunacak şekilde verilmelidir.”* (Temizyürek, 2007: 121)

Konuşma eğitiminde dikkat edilecek hususlardan ilkinin, öğrenciye günümüz modern toplumunun gerekli kıldığı bütün konuşma türlerini ve şekillerini eğitimin ilk döneminde öğrencilere kazandırmaktır, diyebiliriz. Bununla çocuk topluluk karşısında ne şekilde konuşacağı hususunda da eğitilir. Öğrenciye bu eğitim verilirken öğrencinin sosyal yapısına ve yaşına göre verilmelidir. Ayrıca öğrenci bu konuda eğitilirken öğrencinin ferdi kabiliyetleri ön plana çıkmaktadır.

Konuşmayı etkileyen bir başka etken olarak da şunu ifade edebiliriz: Konuşma eğitimi çocuk yaşlarından itibaren başlamalı ve çocuk değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı hususunda eğitilmelidir. Çocuk dört yaşından itibaren aldığı konuşma eğitimi sonunda karşılaştığı değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir. Yani konuşma eğitimi tek ve standart değildir. Sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bu hususlara dikkat edilmeden verilecek genel bir eğitim formasyonu fertlerin normal konuşma alışkanlığı kazanmalarını sağlamanın dışında başka bir şey kazandırmayacaktır. Tekâmül etmiş, gelişmiş bir dil zevkinin ve konuşma alışkanlığının kazanılmasında ferdi yeteneklerin ve sahip olunan kültürel yapının göz önünde bulundurulmasının büyük önemi vardır. Konuşma eğitiminde ulaşılabilecek nihai hedef kişinin on beş yaşında ülkenin parlamentosundaki konuşma tekniklerini takip

edecek, onları yorumlayabilecek ve duygularını bu düzeyde anlatabilecek hale getirilmesidir. Kendi parlamentosunda konuşulanları anlayıp, yorumlayabilen ve gerektiği zaman fikir yürütebilen bireyler konuşma eğitiminde istenilen seviyeye ulaşmış demektir.

Konuşma eğitiminde dikkat edilecek diğer önemli bir husus da çocuklara konuşmalarında yıkıcı değil yapıcı olmaları gerektiğinin öğretilmesidir. Çünkü öğrenciler karşılarındakinin ilgisini çekebilmek veya ön planda olmak gibi nedenlerle bayağı ve sıradan şeyleri anlatmaktan çekinmeyebilirler. Konuşma eğitimi esnasında bunlara dikkat edilmelidir. Konuşulan konuda yapılan eleştiriler problemlere çözüm yolu bulma veya problemi tespit etme şeklinde olmalı bundan hareketle kırııcı, yıkıcı ifadelerden uzak durulmalıdır.

Konuşmada en önemli hususlardan biri de hiç şüphe yok ki konuşma öncesi yapılan hazırlıklardır. *“Konuşma eğitimi sırasında konuşmaya mutlaka çok iyi hazırlanmanın gerektiği öğretilmelidir. Konuşmanın temel unsurları ile yan unsurları belirlenmeden, nerede ne kadar bahsedileceği tespit olunmadan yapılacak konuşmanın başarısız olacağı anlatılmalıdır. Bu eğitim sırasında konuşmacıya hitap edilecek topluluğun eğitim seviyesini, özel ilgilerini vs. dikkate almalarının gerekliliği de öğretilmelidir.”* (Özbay, 2005:122)

1.11. 2005 İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA KONUŞMA BECERİSİ

Programın daha giriş bölümünde ‘ Genel Amaçlar’dan söz edilirken şu iki madde ile konuşma becerisi üzerinde durulmuştur:

- 1- Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.
- 2- Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak.

Giriş bölümünde “Temel Beceriler”den bahsedilirken de konuşma becerisi üzerinde durulmaktadır: *“Buna göre temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişmeleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda; dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları*

temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı, içerdği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır.” (Temizyürek, 2007:120)

Programda konuşma ile ilgili olarak ulaşılmaları hedeflenen temel beceriler ise şunlardır:

- 1- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- 2- İletişim kurma

Türkçenin güzel ve doğru kullanımının hem yazılı hem de sözlü boyutu bulunmaktadır. Birey toplumsal yaşantısında kendini bazen sözle bazen de yazarak ifade eder. Ayrıca toplumsal hayatta bireyin diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi de yine konuşma ile alakalıdır. Zira konuşma iletişimin ve anlaşmanın temelini oluşturmaktadır.

2005 İlköğretim Okulları Türkçe Programının konuşma becerileri ile ilgili son başlık “ Temel Dil Becerileri “ olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde Türkçe eğitimi ve öğretiminin dört temel öğrenme alanı olan dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazmadan bahsedilmektedir. Bu dört temel öğeden konuşma ile ilgili olarak 2005 Türkçe Programının “Temel Dil Becerileri “ kısmında şunlara değinilmiştir: *“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 varmak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri ve yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinliği örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme ve özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.” (Temizyürek, 2007: 120)*

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,(2007: 21- 25)’te konuşma amaç ve kazanımları şöyle sıralanmaktadır:

1. Konuşma kurallarını uygulama

- * Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.
- * Konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanır.

- * Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.
- * Standart Türkçe ile konuşur.
- * Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- * Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- * Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşur.
- * Konuşmada nezaket kurallarına uyar.
- * Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- * Konuşmada sebep sonuç ilişkileri kurar.
- * Konuşmada amaç-sonuç ilişkisi kurar.
- * Tekrara düşmeden konuşur.
- * Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.

2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma

- * Konuşurken nefesini ayarlar.
- * İşitilebilir bir sesle konuşur.
- * Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- * Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.
- * Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar.
- * Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.
- * Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.
- * Canlandırmalarda, sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanır.
- * Dinleyicilerle göz teması kurar.

3. Hazırlıklı konuşmalar yapma

- * Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.
- * Konuşma metni hazırlar.
- * Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.
- * Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.
- * Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- * Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- * Konuşmasını sunarken görsel, işitsel materyalleri ve farklı iletişim araçlarını kullanır.

- * Konuşma öncesinde konuyla ilgili açıklamalar yapar.
- * Konuşma sırasında sorulan sorulara açık, yeterli ve doğru cevaplar verir.
- * Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.
- * Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.
- * Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır.

4. Kendi konuşmasını değerlendirme

- * Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.
- * Konuşmasını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- * Konuşmasını sunum tekniği yönünden değerlendirir.
- * Konuşmasını sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendirir.

5. Kendini sözlü olarak ifadeetme alışıklığı kazanma

- * Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
- * Anlamadıklarını ve merak ettiklerini sorar.
- * Sorunlarına konuşarak çözüm arar.
- * Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

1.12. KONUŞMA TEKNİKLERİ

İnsan hayatının en yaygın iletişim aracı olan konuşma türleri amacına, yöntemine, sürecine ve düzeyine göre değişmektedir. Konuşma türlerinin her biri bu değişkenlere göre ferdin değişik becerilerini geliştirici etkiye sahiptir. “*Konuşma türleri çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır. Konuşmanın amacına göre, eğlenmek için konuşma, öğrenmek için konuşma, bilgilenmek için konuşma; dinleyiciyle 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,2007:115)

İkna edici konuşma: Bu tür konuşmalar bireyler arası işbirliğini ve karşılıklı yarar sağlamayı amaç edinen konuşmalardır. İkna edici konuşmanın en önemli özelliği konuşma konusunun taraflar tarafından kabul edilir nitelikte olmasıdır. İkna edici konuşmada karşılıklı iş birliği esas olduğu için taraflardan herhangi biri diğerini kandırma yoluna gitmez. “*Çünkü kandırma amaçlı konuşmalarda iş birliği yoktur.*

Karşıdaki kişiyi kontrol altına alma söz konusudur. Oysa ikna edici konuşma, iş birliği yapmayı ve iki taraf için de yarar sağlamayı amaçlamaktadır.” (Güneş, 2007: 115)

İkna edici konuşmalarda konuşanlar karşılarındaki kişileri kırmamaya özellikle dikkat etmeli, saygı ve hoşgörü sınırları içinde fikrini iknaya çalışmalıdır. İkna edilen kişi de buna karşılık verdiği karara sadık kalmalı ve bu kararın sorumluluğunu taşmalıdır. İkna edici karşısındakini gerçekçi, somut ve canlı örneklerle iknaya çalışmalıdır. Birkaç aşamadan meydana gelen bu konuşma türünde ikna edici her aşamanın özellikleri doğrultusunda tavır takınmalıdır.”*İkna edici konuşma beş adımda gerçekleştirilmektedir. Bunlar dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama aşamalarıdır. İkna edilecek konuda karşıdakinin değişik görüş ve bilgilerle dikkatini çekme, canlı bir dille ve somut örneklerle konuyu anlamasını sağlama, soru ve kuşkuları giderecek kanıtlar sunma, ana mesajı aralıklarla tekrar ederek hatırlatma ve son olarak da yapılması istenileni açıklamadır.”(Güneş,2007: 115)*

Betimleyici Konuşma: Betimleme, herhangi bir varlığın fiziki ya da psikolojik özelliklerinin tasvir edilerek anlatılmasıdır. O halde betimleyici konuşmayı şu şekilde ifade edebiliriz: Herhangi bir insanın, mekânın veya başka bir nesnenin dış görünüşü hakkında yapılan konuşmalardır.

Betimlemelerde varlığın her yönüyle tanıtımına önem verildiği için anlatıcı ayrıntılara dikkat etmelidir. Betimlemelerde sıfatların önemli bir yeri olduğu için konuşmacı konuşmasında bahsettiği nesne, mekân ya da kişinin rengini, biçimini, boyutlarını ayrıntılı olarak anlatır. Bu arada şunu da ifade etmekte yarar bulunmaktadır: Konuşma esnasında özellikle bir insan betimlenecekse fiziki özellikleri yanında iç özellikleri de yani kişinin psikolojisi de dikkate alınarak kişi tanıtılmalıdır.

2005 Türkçe Ders Programında konuşma becerisini geliştirmek üzere aşağıdaki yöntem ve teknikler önerilmektedir.

1.12.1. İkna Etme

Amaç: Bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul edilmesini ve benimsenmesini sağlamaktır.

Uygulama: İkna etme yönteminde, 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.

1.12.2. Eleştirel Konuşma

Amaç: Belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: 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.

1.12.3.Katılımlı Konuşma

Amaç: Dinleyicileri konuşma sürecine katarak konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak ve konuya farklı bakış açıları getirmektir.

Uygulama: Dinleyicileri konuşma sürecine katmak amacıyla konuşma yer yer kesintiye uğratarak dinleyicilerin duygu, düşünce ve sorunlarını iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çekici yönleri üzerinde durulmalı, sorular sorularak dinleyicinin konu üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır.

1.12.4.Tartışma

Amaç: Öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmektir.

Uygulama: 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 sınıfça seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır. Başkan;

Tartışılan konunun nitelik ve sınırlarını dinleyicilere iyice açıklamalı,

Tartışma sürecinde konu dışına çıkılmadan, tartışılan düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturmali,

Belirlenen yöntemeye uygun olarak ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor hazırlatmalı.

Yerine göre tartışmaya katılmalı, soru sormalı, zaman zaman konuşulanların özetini yapmalı.

Uzun konuşanlara ve konu dışına çıkanlara uyarılarda bulunmalı,

Kendi duygu ve düşüncelerini belirtmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine önderlik ederek tarafsız kalmalıdır.

Tartışmacı;

Tartışma sırasında konuşmacının sözünü kesmemeli,

Konu dışına çıkmamalı,

Verdiği örnekler, fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,

Tartışmanın bir amaç değil, gerçeği bulmak için bir araç olduğunu akıldan çıkarmamalı, karşılıklı saygı ve hoşgörü içerisinde olmasına özen göstermelidir.

1.12.5. Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)

Amaç: Konuşmada, karşısındakinin değer yargılarını, duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

Uygulama: 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 karşısındakini anlama etkinliği yapılır.

1.12.6. Gündümlü Konuşma

Amaç: Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen tarafından 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.

1.12.7. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmektir.

Uygulama: 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.

1.12.8. Serbest Konuşma

Amaç: Öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı vermek için haftalık ders saatinin bir kısmı serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

1.12.9. Yaratıcı Konuşma

Amaç: Öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere bir konu verilir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuyla ilgili söylediklerinden hareketle konuşarak konuya farklı bir bakış açısı getirir.

1.12.10. Hafızada Tutma Tekniği

Amaç: Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kuralarına uygun olarak yapılmasını sağlamaktır.

Uygulama: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce sınıflarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listeleri bir kâğıda yazılır. Hayal gücü, benzetme, abartma, mizah vb.den yararlanılarak seçilen kelimelerle küçük bir hikâye oluşturulur.

Bu tekniklere ilave olarak Özbay,(2006:123)'de şu tekniklerden bahseder:

Tümevarım

Amaç: Öğrencilerin sınıflama, genelleme, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Bu yöntem çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin:

Bir konu seçilerek sınıf gruplara ayrılır. Her grup konuyu farklı bir açıdan ele alır.

Konu hakkındaki farklı bakış açıları sınıflanır ve bunlardan yola çıkılarak genel bir yargıya varılır.

Bir kavram havuzu oluşturulur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her grup havuzdan bir kavram seçer. Grup üyeleri konuyu özel bir yanını ele alır. Görüşler birleştirilerek kavramla ilgili genel bir yargıya varılır. Her gruptan bir kişi varılan genel yargıyı sınıfa açıklar.

Tümdengelim

Amaç: Öğrencilerin bilimsel düşünme ve yaratıcılık yönlerini geliştirmek, eleştirel düşüncelerini sağlamak, sorun çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Herhangi bir konuda genel bir görüş örnek olarak verilir. Bu görüş sınıf içinde tartışılır. Konunun genelinden hareketle özel bir yönü ön plana çıkarılarak konuşulur.

1.13. DÜŞÜNME

İnsanı diğer bütün varlıklardan ayıran en önemli özelliklerin başında düşünme gelmektedir. *“Düşünme genel olarak bilgi, beceri ve tavırdan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin bir biçimlendirmeyi olası kılan, içinde bulunulan durumu anlayabilmek için yapılan aktif, amaca yönelik, karmaşık bir bilişsel süreçtir.”* (Cüceloğlu,1998; Gibson, 1988’den Akt. Akınoğlu, 2003: Akt. Erdem, 2005: 126)

Düşünme Türkçe Sözlük’te şöyle tanımlanmaktadır: *“Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce elde etmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmektir”* (Türkçe Sözlük, 1993)

Düşünme; sorun çözme, belirli amaçları gerçekleştirme, bilgi ve olayları anlamlandırma ve karşılaştığımız kişileri daha iyi tanıma gibi alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır.

“Sorun çözümüne ilişkin düşünme beş adımda gerçekleşir: Sorunu tanımlama, değişik çözüm yollarını belirleme, her çözüm yolunun avantaj ve dezavantajlarını

karşılaştırma, değişik çözüm yollarından birine karar verme ve seçilen çözümün işleyip işlemediğini gözleme. Belirli amaçları gerçekleştirmek için düşünmede amacı tanımlama, amaca giden aşamaları belirleme ve amacın kime ait olduğunu belirleme aşamaları izlenir.

Bilgi ve olayları anlamlandırmada konuyu veya ana fikri belirleme, destekleyici kanıtları belirleme, destekleyici görüşleri belirleme aşamaları izlenir.

Karşılaştığımız kişileri daha iyi tanımada kişinin niteliklerini belirleme ve neden ilişkisi içinde olduğumuzu belirleme aşamaları izlenir.” (Erdem, 2005: 126)

Düşünmenin meydana gelebilmesi için birtakım uyarıların ve algılamaların olması gerekmektedir. Yani her düşünme eyleminde çevreden gelen bir uyarının etkisi görülmektedir. Düşünmenin birçok ögesi olmakla birlikte bunları özellikle şöyle sıralayabiliriz: Beyin, zekâ, bilgi ve dil.

Bu bağlamda düşünmenin birçok ögesi bulunmaktadır. Birçok kaynakta beyin, zekâ, bilgi ve dil düşünmenin öğeleri olarak yer almaktadır.

Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

Beyin: Zihinsel etkinliklerin merkezidir. İnsan davranışlarını etkileyen en önemli süreçler beyin kabuğunda yer alır, dolayısıyla düşünme de beyinde gerçekleşmektedir. Beyni oluşturan iki yarım küre bulunmaktadır ve bunların her biri beyni dört loba ayırmıştır. Beyni oluşturan yarım kürelerden sol yarım küre vücudun sağ tarafını; sağ yarımküre ise vücudun sol tarafını kontrol etmektedir. Ve bu yarı küreleri meydana getiren lobalar farklı zihinsel etkinlikleri gerçekleştirmektedirler.

Düşünme sürecinde beynin sol üst lobu; problemin hissedilmesinde ve bulunmasında aktif olarak yer alırken; problemin tanınmasında sağ üst lob aktif olarak görev alır. Ayrıca problemin çözümünde kullanılması düşünülen çözüm önerilerinin uygulanmasında beynin sol alt lobu ve üretilen çözüm önerilerinin çevreye iletilmesi, kabullendirilmesi sırasında sağ alt lobu aktif olarak görev yapmaktadır. (Özden, 1999). Yani davranışlarımızın belirli özelliklerini beynin bu bölümleri yönetir. *“Bireyler karşılaştıkları olayların içeriğine göre bu zihinsel etkinlikleri kapsayan kürelerden sağ veya soldakini daha fazla kullanma eğilimi gösterirler. İnsanların davranışlarının kaynağı olan beyin; aynı zamanda görme, işitme, bedensel duyumlar, hareket yeteneği, konuşma yeteneği gibi önemli özelliklerimizin de kaynağıdır.” (Ayaz Can, 2005: 23)*

Zekâ: Öğrenme gücüdür. Başka bir tanımla zekâ kişinin karşılaştığı yeni ve farklı ortamlara uyum sağlayabilmesini veya karşılaştığı bir problemi çözebilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir. Zekâ insanda kalıtsal olarak vardır; ancak düşünme eyleminin sürekli yapılması ile geliştirilebilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için bireylere çevreleriyle iletişim kurabilecekleri ortamların hazırlanması gerekmekte ve bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Çevreyle iletişim kurmada konuşma faaliyetinin önemi de düşünüldüğünde konuşma eğitiminin gerekliliği daha iyi anlaşılabilecektir.”*Birey yeni nesnelerle ve durumlarla karşılaştıkça bir dengesizlik ve gerilim yaşar bu sebeple nesneleri tanımlamaya, problemi çözmeye dolayısıyla düşünmeye başlar. Bu durumda zihin devamlı olarak bilişsel süreçleri gerçekleştirme durumunda olacaktır. Düşünecek, eski bilgilerle yenileri örgütleyecek, anlamlandırmaya çalışacaktır ve sonunda çözüme ulaşıp dengeyi kuracaktır. Bu süreç içinde değişik boyutta düşünme davranışlarında bulunacak ve yeni bir şeyler öğrenmiş olacaktır.*” (Ayaz Can, 2005: 24)

Aynı zekâ seviyesine sahip insanlarda farklı yetenekler bulunabilir. Bunun en önemli sebebi bireyin etkileşim içinde bulunduğu çevresel faktörlerdir. Çünkü insanlardaki zekâ fiziksel ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir.

Bütün bunlardan hareketle zekâ şöyle tanımlanabilir: Bireyin doğuştan getirdiği ve çevresiyle girdiği etkileşimiyle geliştirdiği nesneler, olaylar ve sayılar arası bağlantı kurarak sonuca varabildiği bir yetidir. Düşünme de bu yetinin yaptığı tüm işlemler olarak tanımlanabilir.

Bilgi: Düşünmenin unsurlarından biri olan bilgi şöyle tanımlanabilir: Algılama, işleme, değerlendirme ve muhakeme sonucu zihinde üretilen ve insanın dış dünyaya ilişkin algısını değiştiren veya bilinmeyen bir şeyi açıklayan anlam parçası veya bir anlam kümesidir. Yani kişi dış dünyadan aldığı verileri çeşitli zihinsel süreçlerden geçirdikten sonra anlamlandırmaktadır. Bilgi düşünme sürecinde hem bir girdi hem de çıktı olarak görev yapmaktadır. Çünkü düşünme eylemi var olan bir bilgi üzerinden yapılmakta ve bunun sonucunda kişi yeni bir bilgi elde etmektedir. Bundan hareketle düşünme var olan bilgilere anlam yükleme süreci olarak tanımlanabilir.

Dil: “*Zihinsel işlemlerin girdisi ve çıktısıdır. Dil insanın dış dünyayı anlamasını, anlamlandırmasını, yorumlamasını ve iletişim kurmasını sağlayan en önemli araçtır. Kinin düşünme için gerekli bilgileri temin etmek için çevresiyle kurmuş olduğu iletişim*

dil sayesinde gerçekleşmektedir. Yine aynı şekilde kişi düşünme süreci ve sonucunda algılarını, yorum ve kararlarını dil yardımıyla dışa vurur.” (Kürüm, 2002: Akt. Ayaz Can:26)

“Düşünmenin aracı kavramlardır ve kavramlar bilgi ile ilişkilendirilerek ve dille bağlantılar kurularak somutlaştırılır. Zihinsel süreç içinde kavramlar dildeki gelişime paralel olarak çeşitlenip, zenginleşerek düşünme niteliğini artırıcı etki yaparlar. Bireyin duyu organları yoluyla algıladığı uyarımlarla oluşan imgeleme, geçmiş yaşantılarla da bağlantılar kurularak şekillenir, başka alanlarda da çağrışımlara sebep olacak olan bu imgeler yaratıcı düşünmenin özünü oluşturacak niteliklere sahip orijinal imgeleri oluşturur. Düşünme sürecinde bu imgeler kuramlar olarak tekrarlanırken duygular olarak da yaşanır. Böylelikle duygular düşüncelerin zeminini oluşturur. Bu bağlamda düşünmenin insana özgü bir süreç olduğu ve bireyi topluma göre düzenlemeye yönelttiği kanıtlanmaktadır. Kendi açısından çevreyi anlamlı kılmak için birey algıladıklarını bir düzene koymak zorundadır. Algıladığı uyaranların benzer yanlarını görmeye ayrılıklarını fark etmeye bunları sınıflamaya ve kavramsal olarak bütünlemeye yönelir. Bu da çevresiyle etkileşim kolaylığı sağlar.” (Alpöge, 1991: Akt. Ayaz Can, 2005: 27)

Düşünme terimi altı değişik durumu anlatmak için kullanılır. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1- İçer dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü: Bireye yeni kazanımlar sağlamaz, sadece bireyin hayata uyumunu kolaylaştırıp ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayan bir düşünce tasrıdır. Böyle bir düşünme esnasında konudan konuya atlanır ve düşünmede kontrol yoktur. Bono bunu geri planda düşünme olarak adlandırır (black goundd thinking) ve bireylerin olaylar karşısındaki anlık tavırlarını (telefona cevap vermek gibi) örnekler vermektedir.

2- Anımsamak, arayıp bulmak: Geçmişte kalmış yaşantının izleriyle, varolanı ortaya çıkarma söz konusudur. Birey kasıtlı olarak depoladığı bilgiyi bilinç seviyesine çıkarır. Bireye kazanım sağlamaz.

3- Hayal kurmak, hayali düşünmek, imgelemek: Bir problemin çözümünde hayal kurmadan yararlanılmaktadır. Hayal kurma akıl yürütme ile yakından ilgilidir. Birey problemde sonuca varmak için sonuçla ilgili imgelemelerde bulunur. Bu durum bireyin bilinçli düşünmesi için bir kaynak oluşturur.

4- Uyarmak ve dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süreç: Daha fazla ve özenli zihinsel faaliyet gerektirmektedir.

5- Belirli bir şeye ya da şeylere inanma, inanç anlamına gelen süreç.

6- Akıl yürütme, sorun çözmeye eleştiriye yönelik zihinsel süreç: Bu düşünme şeklinde bireyi rahatsız eden bir problem bulunmaktadır. Olayları idare etmekten çok isteklere, iyi şeylere, doğru kararlara ulaşmak için olaylara odaklanarak yapılan bilinçli düşünmedir.(Thamson,1969; Akt: AyazCan, 2005: 20)

1.14. DÜŞÜNME SÜRECİ

Kişinin bir problemin varlığının farkına varmasıyla birlikte düşünme eylemi başlamaktadır. Kişi hissettiği bu problemi gidermek için isteyerek veya istem dışı bir düşünme eylemi içine girer. Ve bu eylem akıl yürütme, problem çözme, olay inceleme ve eleştirme gibi süreçleri izleyerek bir sonuca varmayı hedefleyen bir süreçtir. Zihin bilinçli bir düşünce sürecinde bilgi, kavrama, uygulama basamaklarından; analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına kadar bütün faaliyetlere geçerek çalışmaktadır.

Zihinsel fonksiyonlarını kullanan her insanda yaşantısı sonucu elde ettiği bilgilerin yanı sıra sentez yoluyla elde ettiği bilgiler de vardır. Bilimsel çalışmaların ve değişimlerin çok olduğu bir dönemde mutlak bir doğru bulunmamaktadır. Bilimsel bilgilerin elde edilmesinde mutlak doğruluğun olmadığı düşüncesinden yola çıkılarak bir problemin varlığı ortaya konur. Bu durum John Dewey tarafından bilimsel yöntem olarak adlandırılan ve bir düşünme stratejisi olarak ele alınan problem çözmenin de ilk basamağını oluşturmaktadır. Problemin varlığının kabul edilmesi ile düşünme süreci başlar. İkinci aşama kuluçka aşamasıdır, problem üzerinde düşünülerek çözüm yolları üretilmeye çalışılır ve bu arada bilinçaltı süreçler daima çalışmaktadır. Kavrayış aşamasında, bireyin beyinde bir fikir oluşmaya başlar ve düşünmeyle yepyeni bir boyut elde edilir. Çözüm yolları denenir. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise, elde edilen fikirler sınanarak ya doğruluğu kesinleşir ya da yeni bir problemin oluşmasına neden olur (Kazancı, 1989;aktaran, Ayaz Can, 2005: 28). Aslında düşünme sistemi de tıpkı öğretim veya eğitimde olduğu gibi şu üç süreçten oluşmaktadır: Girenler veya girdi, bunların işlenmesi ve sonuç. Bunlardan girdi duyma, dokunma, işitme, tatma, koklama, hissetme vb, faaliyetlerden elde edilen bilgiler ile eski yaşantılardan elde edilen bilgilerin birlikteliğinden oluşur. İkinci bölüm olan işlem

bölümünde ise elde edilen, öğrenilen bilginin hatırlanması, kullanılması, uyarlanması söz konusudur. Bu düşünme aşamasında zihin bu aşamada bilişsel etkinliklerin yardımıyla pek çok olasılıklar arasından neyi ve nasıl seçeceğini belirler. Bu aslında kişinin düşünme anını göstermektedir. Bu iki işlemin sonucunda kişi bir sonuca varabilir.

1.15. DÜŞÜNME ÇEŞİTLERİ

Düşüncenin ürün, süreç ve sonuç gibi sebeplerle birçok çeşide ayrıldığı yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunların her birinin tarzı diğerine göre ötekilerden farklıdır. Rasyonel düşünme, politik düşünme, bilimsel düşünme bunlara örnek olarak verilebilir.

Browning'e göre insanlar dört ayrı düşünme şeklini kullanmaktadır.

Analitikdüşünenler: Olgu, rakam ve nedenlerle ilgilenirler, soyut düşünürler, olay analizi yapmada başarılıdırlar.

Kavramsal düşünenler: Olay, insan ve eşyayı anlamaktan çok düşünme üretmeyi amaç edinirler.

Yapısal düşünenler: Problemin tanınması ve çözümü için karşılaştırmalar yaparak olası çözüm yolları üretirler.

Sosyal düşünenler: Ortak çözüm önerileri oluşturmaya çalışmaktadırlar. İnsanların duygu, düşünce ve hisleri önemlidir.(Ayaz Can, 2005: 29)

Düşünmek insan olmanın en önemli belirtisidir. İnsanlar sağlıklı karar verebilmek, toplumsal kural ve düzene uymak ve bunları öğrenmek, karşısındaki ile etkili bir iletişim kurmak için düşünmek zorundadırlar. *“Kazancı’ya (1989) göre de canlılar için yiyecek, su ve hava ne denli önemli ise, başarılı ve rahat bir insan yaşamı için de düşünme o denli önemlidir. Bu nedenle düşünmeye, düşünme yollarını öğrenip uygulamaya ve düşünme gücünü geliştirmeye duyulan gereksinim her geçen gün artmış, doğru ve etkili düşünme yolları denenmiş ve öğretilmeye çalışılmıştır.” (Aybek, 2006: 36)*

“Yirminci yüzyılın başlarına kadar mantık doğru düşünmenin kurallarını araştıran bir bilim olarak görülmüş ve düşünme derinlemesine bir mantık bilgisine dayandırılmıştır. Doğru düşünme ise temelinde geçerli ve tutarlı önermeler bulunan geçerli çıkarımlar yapmaya dayandırılmış ve düşünmenin durumsal etkenlerden

etkilenmeyeceğine inanılmıştır. Bu görüşe göre öğrencilerin düşünmeyi öğrenebilmesi için problem çözme öğrenmesi gereklidir. Bir öğrencinin düşünmedeki başarısı ise o öğrencinin çözebildiği problem sayısı ile ölçülür (Atabek ve Gençoğlu, 1998: Akt: Aybek, 2006: 38- 39) Bu anlayış zamanla değişmiş ve yirmi birinci yüzyılda daha farklı bir görünüm kazanmıştır.

“Yirminci yüzyılda ise düşünmeye farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Davranış kuramcılar düşünmenin, öğrenme olayının bir sonucu ya da ürünü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Skinnere’ e göre birey karşılaştığı ya da kendisine sunulan uyarıcıları birbirinden ayırabiliyor ve kendine gerekli olanı seçebiliyorsa, düşünmeyi öğrenmiş demektir. Bu görüşe tepki olarak ortaya çıkan Gestaltçılar öğrenme ve düşünme eylemini bir süreç olarak ele almışlardır. Gestalt ekolünün en iyi bilinen psikologları Wertheimer, Duncker ve Maier düşünmeyi problem çözme ile eş anlamlı olarak kabul etmişlerdir. Gestalt psikolojisinin uzantısı olarak bilinen Bilişsel kuramcılar ise düşünmenin öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu kabul etmiştir. Gestaltçı görüşü de içine alan bilişsel yaklaşım psikologlarından Piaget, Bruner ve Gagne öğrenme ve düşünmede üründen yani sonuçtan çok sürecin önemli olduğuna inanırlar. Çünkü süreç öğrencinin öğrenme sırasında harcadığı çaba ve deneyimleri içerir ve öğrencinin zihninde oluşan, hakkında çok az şey bilinen, düzenli olmayan psikolojik bir olaydır. Bu nedenle sürecin gözlenmesi, incelenmesi güç ve karmaşıktır.” (Akt. Kazancı,1989; Akt: Aybek, 2006: 39)

Düşünmenin en gelişmiş ve en ileri şekli eleştirel düşüncedir. Eleştirel düşünme bir diğer tanımla ise saplantısız, nesnel ve derinlemesine düşünmedir. Eleştirel düşünmede konu ile ilgili her yön üzerinde detaylı olarak durulmaktadır.

Eleştirel düşünce, insanların çeşitli yollarla elde ettikleri bilgiyi olduğu gibi kabullenmek yerine inceleyip sorgulayarak belirli ölçütlere göre değerlendirerek bir sonuca varıldığı düşünme çeşidi olarak da tanımlanabilir. Eleştirel düşünme kişinin inanma ve karar verme sürecinde oldukça etkili bir düşünme çeşididir.

Altılı şapkalı düşünme tekniğinin konunun bütün yönleri üzerinde durularak bir karar verme yöntemi olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünmenin konuşmadaki önemi daha iyi anlaşılacaktır. Yani eleştirel düşünme bu yöntemi destekler bir nitelikte konuya alternatif bakış açıları getirir. *“Eleştirel düşünme, sanılanın aksine, olguların ya da bulguların sürekli eleştirilmesi ya da sürekli yanlışlamalar bulmak anlamına gelmiyor.*

Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmak.” (kokdemir@baskent.edu.tr; 16.11.2009: 17.40)

Eleştirel düşünmenin bir diğer tanımı ise Cüceloğlu tarafından şöyle yapılmıştır: *“Kendi düşünce sürecimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini gözönünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” (Cüceloğlu, 1994: 214)*

Eleştirel düşünme de geliştirilebilir bir beceridir. Ve bu bir zorunluluktur. Çünkü *”bazı bireyler bu kapasiteye sahip oldukları halde çoğu zaman düşünmemektedir ve düşünme tembelliği diyebileceğimiz bir davranış sergilemektedirler.” (Gander ve Gardiner,1993; Akt. Aybek, 2006: 46)*

Aile eleştirel düşünmeyi etkileyen unsurlardan biridir. Anne-babanın eğitim seviyesi, ekonomik durumu, sosyale çevreleri vb. etkenler çocuğun hem yetişmesi hem de eleştirel ve yaratıcı düşünmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle öğrencilerin özgür düşünebilmeleri, karar verebilme ve sonuca ulaşabilme özgüvenine sahip olmalarında ailenin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Anne babanın çocuklarını yetiştirirken çocuğa yaklaşımlarının dengeli olması gerekmekte ve çocuğun kendi başına düşünebilme yeteneğini engelleyici tutumlardan uzak durmaları gerekmektedir. *”Aile tutumları ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada ise, öğrenim seviyesi düşük olan annelerin çocuklarının Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden aldıkları özgünlük puanlarının, yüksek öğrenim görmüş annelerin çocuklarınınkinden anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Anne-baba tutumları açısından gereğinden fazla koruyucu olmanın yaratıcılığı engellediği sonucuna ulaşılmıştır.” (Davaslıgil,1988; Akt.Sungur,1997 Akt. Aybek,2006:48)*

“Boostrom (1992)’a göre, eleştirel düşünmenin en büyük engeli önyargıdır. Sonuçta herkes neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda bir görüşe sahiptir. Eğer siz düşünmeye yönelirseniz, kendi görüşlerinizi fark edersiniz; bu da diğer görüşlerin neler olduğunu bilmeye açık kapı bırakmamızı sağlar. Yine McCann, McCann ve Moore (1985, 13)’e göre, her insan içinde yaşadığı toplumda zamanla bilgi, inanç ve deneyimler kazanır ve kazandığı bu yapılar doğrultusunda çevresindeki uyarıcılara anlam verir. Eğer bu yapılar önyargılar üzerine kurulu ise birey de zamanla eleştirel

bir bakış açısı yerine önyargılı ve taraflı bir bakış açısı geliştirerek uyarıcılara anlam vermeye çalışır. Önyargılar gerçeklerin çarpıtılmasıyla oluşan sistemin sonucudur. Bu önyargılı tutumları geliştiren kişiler de bunu süreç içerisinde bir yaşam tarzı haline getirerek karar verme konusunda yeterince eleştirel olmazlar.” (Aybek, 2006: 51)

İnsanlar eleştirel düşünmeyi öğrenerek günlük hayatta her karşılaşılabilecekleri sorunları çözmekte ve yaşam kalitelerini artırabilmektedirler. *“Düşünme sadece formal eğitimin yapıldığı okullarda istenilen bir etkinlik değildir. Eleştirel düşünme sorun çözmedir ve bu da her günkü yaşamımızın bir parçasıdır. Eleştirel düşünme eğitimi ile öğrencilerin yaşam kalitesi yükseltilebilir. Çünkü eleştirel düşünme yoluyla bireyler sorunlarını çözmeyi başararak yaşamlarını daha mutlu olarak sürdürebilirler”.*(Boostrom, 1992: 1)

“Ennis’e göre ise, öğrenciler bir olay hakkında geniş boyutlu düşünebilme ve bir alandaki problemi çözerken başka alandaki bilgilerini kullanabilme becerisini kazanmalıdır. Bilgi toplumunda öğrenciler sınırlı da olsa, farklı söylemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara eleştirel olarak bakabilmelidir. Eleştirel düşüncenin Ennis’e göre bazı özellikleri şöyledir; konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, verileri yargılama ve sonucu çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurmadır. Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü karşılaştırılmayan veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır (1991: Akt. Aytek; 2006: 54)

1.16. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

Öğrencilerde yaratıcılığı geliştirme, topluluk içinde kendini daha rahat ifade edebilme, başkalarının yerine kendini koyarak doğru ve etkili bir iletişim kurma, ele aldığı problemi veya herhangi bir konuyu bütün yönleriyle detaylı bir şekilde anlatabilme becerilerini geliştirmek eğitimin başta gelen hedefleri arasında yer almaktadır. Bu hedeflere varmak için uygulanan yöntem ve tekniklerin iyi seçilmesi ve amaca uygun olması gerekmektedir.

Altı şapkalı düşünme tekniği yukarıda sayılan kazanımların elde edilebilmesinde faydalanılabilecek tekniklerden biridir. *“Edward de Bono’nun geliştirdiği, öğrencilerde yaratıcılığı ve empati yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir.” (Tan, 2006: 131)*

Herhangi bir konu hakkında bilgi verilirken, konu hakkında görüşmeler yapılırken veya konuyla ilgili tartışmalar yapılırken o konu hakkında zaman zaman değişik görüş ve fikirlerin ortaya atıldığı ve konuya farklı pencerelerden bakıldığı görülmektedir. İşte bu noktada kullanılabilecek yöntemlerden biri de altı şapkalı düşünme tekniğidir.

“Son yıllarda yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için altı şapkalı düşünmenin kullanıldığı görülmektedir. Altı şapkalı düşünme, düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir tekniktir. ‘Şapkalar’ düşüncenin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Şapkaların rengi değiştikçe rengin simgelediği düşüncelerin belirli bir düzen içerisinde sırasıyla aktarılması beklenir. (Yavuz, 2005: 80)

Altı şapkalı düşünme tekniğinin önemini Edward de Bono açıklarken; bilgi çağı olan 21. yüzyılda artık bilgisayarlar için değil, insan beyni için yazılım üretmenin önem kazandığını söylemiş ve böylece altı şapka modeli ile yeni fikirler üretme ve yaratıcı düşünmenin ve yaratıcı olmanın yöntemini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Düşünmeden bahsederken de ifade edildiği gibi okullarda öncelikle öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine, onlara bilgiye giden yolda en önemli yollardan biri olan düşünme becerisini kazandırmak esas gaye olmalıdır. Bununla beraber okullar bireye hayatta alacakları kararlarda yardımcı olmayı amaç edinmelidirler.

“Düşünmenin öğretilmesi konusunda çalışmalar yapan Edward De Bono’nun 1980’lerin başında ortaya koyduğu Altı Şapkalı Düşünme Tekniği derslerde düşünmenin geliştirilmesinde kullanılabilecek yeni bir tekniktir. Bu teknik; düşünce kaynağının diğer yan düşüncelerle birleştirilmesinden oluşmaktadır ve tekniğin görevi; önemli kararlar, yargı ve hükümlerde bireye yardımcı olmaktır.” (Ayaz Can, 2005: 42)

Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer bir yanı ise duyguları kontrol altına alarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesidir. *“Verilen probleme çözüm üretme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir tekniktir. Duyguların düşünme ve karar sürecine etki ettiği bilinmektedir. Bu teknikle duygular kontrol altına alınarak düşünme ve karar verme sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesi tasarlanmaktadır. Doğrudan bireyin duygularını yansıtmayı istendiğinde birey eleştiri kaygısı ile çekingen tavır sergileyebilirken, tarafsız olarak algıladığı farklı renkteki şapkaları kullanarak duygularını kolayca yansıtabilmektedir.” (Edt. Arslan ve diğerleri, 2007: 212)*

Eğitim-öğretimin hedefe varabilmesi, öğrencide kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirebilmek, öğrencinin sorgulayan, eleştiren, düşünen, çözüm getiren bir birey olarak yetiştirilmesinde öğrenci merkezli eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Bu tekniğin belki de en önemli özelliklerinden biri de öğrenciyi merkeze alarak düşünmeyi ön plana çıkarmasıdır. *“Hedef davranışlar en az uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olmalıdır. Çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı temele alınabilir. Bu nedenden dolayı tek çözümü olan olgularda bu teknik kullanılmayabilir. Öğrenci merkezlidir.”* (Sönmez, 2008: 134)

“Altı düşünme şapkası ya da altı şapkalı düşünme tekniği, Edward de Bono tarafından üretilen, düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin ana teması, tanımlanmış ‘rol oynama’ olanağı sunmasıdır. Bireyin kendini savunma içgüdüsü, düşünmeyi kısıtlayan ana engel olduğundan; şapkalar çekinmeden, başka bir durumda düşünülüp söylenemeyecek şeylerin düşünülmesini ve söylenmesini sağlar. Ayrıca altı şapkalı düşünme, bireyin, dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan diğerine yönlendirerek belirli bir konuyu altı farklı noktadan ele almasına imkân tanır.” (De Bono, 2002; Erginer, 2000; Akt: Koray, 2004: 2)

Altı şapkalı düşünme tekniğinde birbirinden farklı altı renk kullanılmıştır. Bunun sebebi renklerin birtakım şeyleri bireyin hayalinde canlandırabilmesini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmasıdır. Renkler ifade ettikleri çağrışımlarla her zaman insanlar için önemli manalar ifade eder. Örneğin beyaz renk dediğimizde hemen herkesin aklına olumlu bir çağrışım gelir. O kadar ki günlük hayatımızda kullandığımız deyim ve kalıplaşmış sözlerde de buna benzer çağrışımlarla karşılaşırız. Aklanmak, yüzünü ak etmek, ak akçe kara gün içindir. Buna karşılık siyah kelimesi de genel olarak olumsuz ifadeler için kullanılır. İşte bu örneklerden de anlaşılacağı üzere her renk farklı bir düşünce şeklinin sembolü olarak kullanılır. Dolayısıyla hangi renkle nasıl bir fikir beyan edileceği de ortaya çıkacaktır. Bu da bir konudaki fikirlerimizi dile getirirken belli bir sıra takip etmemize yardımcı olarak konuyu daha bütüncül aktarabilmemizi sağlayacaktır.

“Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden (kendimiz dâhil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilecek, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemle, kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi,

yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir.” (Enginer,2000; Akt. Koray 2004: 3)

İnsanların giyim ve kuşamlarına bakılarak onların düşünce, duygu ve toplumsal statüleri hakkında çıkarımlarda bulunulabilir. Buna bizi götüren önemli etkenlerden biri de şapkalar. Takılan şapkaya göre babacan, sinirli, karamsar vb. sonuçlara ulaşılabilir.

Altı şapkalı düşünme tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Kolayca uygulanabildiği için öğretilmesi de kolaydır.
- 2- Farklı düşüncelerin birbirine karışmasını önler.
- 3- Düşünürün tek tip düşünme yerine farklı düşüncelerine imkân tanır.
- 4- Düşünme faaliyetlerinde egonun etkin olmasını önler, bağımsız kalan yetenekli beyinler ortaya konulan konuyu tümüyle inceleme fırsatı bulurlar. Yani yaratıcı düşünmeye kılavuzluk eder.
- 5- Tarafların yapıcı keşiflerde bulunması için işbirliği sağlar ve tartışmaların kısırlaşmasını önler.
- 6-Karar vermeyi kolaylaştırır (http://cispom.biosestate.edu/murli/cps/six_hats).

Tekniğin başarılı olabilmesi için teknik uygulanmadan önce öğrencilere teknik hakkında gerekli bilgiler öğretmen tarafından mutlak verilerek öğrenciler tekniğin avantajları hakkında bilgilendirilmelidir. Bunu yaparken hangi şapkanın hangi özellikleri var, şapkaların kullanım sırası nasıl olmalıdır gibi çok önemli konularda öğrencilere bilgi verilmelidir. Ayrıca en az bunlar kadar önemli bir konu da şudur: Tekniği uygulayacak öğretmenlerin konuyu çok iyi bilmeleri ve teknik hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

1.17. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNİN AMAÇLARI VE KULLANIMI

İnsanlara sistematik ve parçadan bütüne düşünmeyi öğreten bu tekniğin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

- 1- Düşünme sürecine odaklanarak düşünceyi geliştirmek. Günlük yaşamda konuşmalarımız esnasında karşılaştığımız sıkıntıların başında konuştuğumuz konuya odaklanamamamız gelmektedir. Bunun sebeplerinden biri de konuyu belli bir sıraya göre değil de konuşma sırasında rastgele düşünmemizdir. Bu teknik konuşmamızı belli bir sıraya koyarak bunu engellemeyi amaçlar.

- 2- Yaratıcılığı cesaretlendirerek paralel ve lateral düşünmeyi hedefler. Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi okullardaki eğitimin amaçlarından biri de gelişen ve değişen dünyaya ve teknolojiye ayak uydurabilen bilgiyi hedefleyen fertler yetiştirmektir. Çünkü insanın bütün bilgilere sahip olabilmesi mümkün olamamaktadır. Bunu aşabilmesi için eleştirel ve yaratıcı düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekir ki bu da bu tekniğin amaçlarından biridir.
- 3- *“Düşünürün her seferinde sadece bir şeyle uğraşmasını sağlayarak düşünme faaliyetini sadeleştirmektir. Altı şapkalı düşünme tekniği ile düşünür duyguların, mantığın, bilginin, umut ve yaratıcılığın hepsine aynı anda dikkat etmek yerine onlarla ayrı ayrı ilgilenilme olanağı sağlar.”* (<http://www.google.akademik.com>; 02.12.2009,19.40) Böylece parçadan bütüne tekniği kullanılmaktadır. Bütüne ait her parça daha sade ve anlaşılır kılınarak diğer parçalarla birleştirilir ve böylece hem anlatıcı daha rahat anlatır hem de dinleyici sıkılmadan ve konudan kopmadan konuşmacıyı dinler. Konuşma konusu ve ana fikri daha anlaşılır kılınarak amacına ulaşmış olur.
- 4- Gerekli düşünme biçimlerine istenildiği anda geçiş yapmayı sağlamaktır. Düşünme şapkalarının bir tür kısaltılmış talimatlar olduğu söylenebilir. Konuşmacı konuşma esnasında istediği anda konunun bir yönünden diğer bir yönüne geçerek konuda değişik açılımlar yapabilir.
- 5- Karar verme becerisini geliştirir. Konuşmacı konuşmasının hangi aşamasında ne yapacağını konuşmasını hangi plan doğrultusunda yapacağını ve gerektiğinde konuşma sırasında hangi renge göre nasıl geçişler yapacağını kararını vererek bu becerisini geliştirebilir.
- 6- Bireylere düşünme yollarını öğretir. Tek bir düşünme türüne takılıp kalmalarını ve gereksiz tartışmalara girmelerini önler. Herhangi bir konu hakkında konuşulduğunda veya hitap kitle bilgilendirildiğinde konunun bir yönüne takılıp kalınmadan tüm yönleri hakkında bilgi verilmesini amaçlar. Böylelikle de kısırdöngü engellenerek tartışma ortamına girilmeden kişilere birçok şekilde düşünülebileceği öğretilmiş olur.
- 7- Kendisini, karşısındakinin yerine koyabilmeyi oynayarak öğretir. Empatim (duygudaş) olabilmeyi sağlar. Diğer anlatım teknikleri ile arasındaki en önemli farklardan biri de altı şapkalı düşünme tekniğinde bir fikre sabitlenmek yerine

her açıdan konuya bakılarak başkalarının da bakış açılarının yakalanabilmesine olanak sağlamasıdır.

- 8- *“Bireyin egolarından kurtularak çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmesi ile etkin katılım sürecini işletir. Tartışma sürecinin gelişimine katkıda bulunur.”* (Arslan ve diğerleri, 2007: 213) Aslında okullarda karşılaşılan eksikliklerden biri de ders içerisinde öğrencilerin büyük bir kısmının derse etkin olarak katılmamasıdır. Bunun en önemli sebeplerinden biri olarak şunu ifade edebiliriz: Konuya tek yönden yaklaşıncı o yön öğrencilerden bazılarının ilgisini çekmeyebilir. Öğrenci buna karşılık sinme, derse karşı ilgi göstermeme gibi tepkiler verebilir. Ancak derste konuya birden fazla yönden bakıldığında öğrenciye hitap eden bir yönün olma olasılığı artacak ve öğrencilerin daha büyük bir kısmı derste aktif hale gelecektir. Bu da öğrencileri belli açılardan bir tartışma ortamının içine çekerek hem konuşma becerilerinin hem de ikna yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkıda bulunacaktır.

“Altı şapka düşünme tekniğinin amacı, ortaya konulan konu hakkında bireyin kendini riske sokmadan düşündüklerini söyleyebilmesini sağlamak, bireyin dikkatini düzenli bir şekilde bir noktadan bir diğerine yönlendirmesine yardımcı olmak, olaylara farklı açıdan (olumlu, yaratıcı vs.) bakmasını sağlamak, olayı her yönüyle gözler önüne sermektir. Teknik; insanların kişiliklerini, benliklerini çöküntüye uğratmadan fikirlerini savunabilmelerine de olanak vermektedir”(<http://www.aptt.6hats.htm> 02.02.2010,22:50)

Altı şapka düşünme tekniğinin kullanımı ile ilgili olarak şunları söyleyebiliriz:

Bu yöntem sadece okullarda değil iş hayatında da iş yönetimi amacıyla kullanılabilecek bir yöntemdir. *“Bir yönetim aracı olarak iş toplantılarında, belli bir konuyu görüşmek ve konu üzerinde karara varmak için kullanılır.”*(Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 215) Yapılacak bir işte işin olumlu ve olumsuz yanları, getireceği kar veya sebep olabileceği zararlar, riskler, iş üretkenliği, gibi konular üzerinde tartışılarak işin her yönü dikkate alınıp daha sağlıklı kararlar verilmeye çalışılır. Bu da o işin amacına uygun yapılabilmesinde ve verimin artmasında önemli bir katkı olacaktır. Bu yöntemin öğretti alanında çok yönlü düşünmeye olanak sağladığı için kullanılır. “Sınıflarda yaygınca kullanılan altı şapkalı düşünme, farklı görüşlerin sistematik olarak ortaya konmasını sağlar. Böylece konuyu dağılması önlenir ve öğrenciler bir durum

hakkında farklı şekilde düşünmeye teşvik edilir. Öğrenciler bu teknikle kendi deneyimlerinden edindikleri çıkarımlardan çözümler bulur, duygularını tanımlar, analiz eder ve başkalarını empati kurarak değerlendirir.

Katılımcılara üzerinde görüşme yapacakları konu verilir. Örneğin:”*Ülkenizde kurulacak bir nükleer santralin çevreye, ekonomiye ve toplumsal yaşama olan etkileri nelerdir.*’ Gibi bir konu sorulabilir. Tüm katılımcıların konuya yaklaşırken, şapkalarının renklerinin temsil ettiği şekilde yaklaşımlarda bulunmaları istenir. Katılımcılar şapkaları sırasıyla takarak düşünce ve önerilerini aktarırlar. Böylece toplantıların hedeflerine ulaşmaları beklenir.”(Akınoğlu ve diğerleri, 2007:215) Uygulama esnasında şapkaların renklerine göre gruplar oluşturulabileceği gibi her bir öğrenciye aynı konu etrafında teker teker sırasına göre şapkalar giydirilerek konu hakkında konuşması ve fikirlerini aktarması istenebilir. Bunu belirlerken sınıfın mevcudu, öğrencilerin hazır bulunmuşlukları, ilgileri gibi etkenler etkili olabilir. Sınıfın gruplara ayrılmasıyla bu yöntemin uygulanmasında işbirlikli öğrenmeyi öğrenmeleri açısından fayda bulunmaktadır.

1.18. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİNDE RENKLER VE ÖZELLİKLERİ

Altı şapkalı düşünme tekniğinde sırasıyla beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi şapkalar söz almakta ve her biri kendi renk özelliklerine göre konuyu farklı bir tarafına değinmektedir. Şimdi bunları sırasıyla özelliklerine göre inceleyelim:

Beyaz Şapka:”*Her türlü bilginin yansız biçimde oratya konduğu şapkadır. Duruma ilişkin verilerin dökümünün yapıldığı aşamadır.*”(Arslan ve diğerleri, 2007: 212) Beyaz şapka konu aktarılırken herhangi bir tarafta yer almaz; yani tarafsızlığın simgesi olarak tanımlanır. Olgularla ve sayısal verilerle ilgilenir. Yani gerçeklere nesnel bir bakış açısıyla bakar ve bilinen verilerden yola çıkar.

Beyaz şapka konuyla ilgili araştırma yaparak somut bilimsel bilgileri sınıfa getirerek sunar. “*Beyaz renk tarafsızlığın simgesidir. Bu gruba bilim adamı grubu denir. Verileri olabildiğince yansız toplamalı ve sınıfa sunmalıdır. Söz gelişi Türkiye’de son on yılda sanayileşmedeki gelişmeler ve karşılaşılan güçlükler konusunda böyle bir teknik kullanılacaksa, bu grup Türkiye’de son on yılda sanayideki gelişmeleri ve sorunları yıllara ve sektörlere göre belirleyip sınıfa sunmalıdır.*” (Sönmez, 2008:135)

Bunlardan da anlaşılacağı üzere beyaz şapkada konuşmacının duygularına yer verilmez ve konuşmacı konunun farklı herhangi bir tarafında yer almaz. Sadece salt bilgiler vererek dinleyici kitlenin konu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar.

“Gerçeklere nesnel olarak bakar, bilinen veriden yola çıkar. Görüşülen konu ile ilgili net bilgiler, sayılar, araştırmalar, kanıtlanmış veriler ortaya konur. Örnek: Hangi bilgilere sahibiz? Hangi bilgiler eksik? İhtiyacımız olan bilgiyi nasıl elde edebiliriz?” (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 215) Bu rengin en önemli özelliği öğrenciyi araştırmaya sevk ederek bilgiye giden yolun kendisine sunulmasıdır.

“Beyaz şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Yargı, yorum, duygu, izlenim, kişisel görüşe yer yoktur ve fikir üretilmez. Beyaz şapkanın en önemli özelliği saf bilgi ile tahmin ve yorumlar arasındaki ayrımı yapabilen bir denetim mekanizması olmasıdır. İşe yarayacak, bireyi sonuca götürecek bilgiye ulaşma sırasında karşılaşılan kişisel görüşler beyaz şapka takıldığında kullanılmamalıdır. Fakat bir başkasının görüşüne yer verilebilir bunun da açıklanması şartı vardır. Gerçek bilgiye ulaşma sırasında verilerin kesinlik değerinin de ortaya konulması önemlidir. Çünkü hiçbir şey mutlak değildir. Kesinlik bildirmeyen ifadeler yer verilirken (çoğunlukla, genellikle vs.) gerçekliğe yakınlığı belirtilmelidir. İnanılan olgulardan yola çıkarak (yorumlar, kişisel inanışlar) kanıtlanan olgulara (somut bilgi) ulaşılır, inanılan olgular daha sonra kanıtlanabilecekler için gereklidir.” (Ayaz Can, 2005: 45)

Beyaz şapkayı takınca şu sorular sorularak cevap aranır:

- 1-Elimizde hangi bilgiler bulunmaktadır?
- 2-Bunlar dışında hangi bilgiler gerekiyor?
- 3- Eksik bilgiler var mıdır, varsa nelerdir?
- 4-Eksik ve gerekli bilgileri nasıl elde ederiz?
- 5- Ne tür sorular sormalıyız?

Kırmızı Şapka: Kırmızı rengi öfkeyi, tutkuyu ve duyguyu çağrıştıran bir remktir. Kişiyi duygusal bir bakış açısı vererek konu hakkında kişisel görüş bildirmesini yani konuya kişisel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlar.

Kırmızı, ateşi ve sıcaklığı çağrıştıır. Bir şeyden niçin hoşlandığınızı ya da hoşlanmadığınızı bilemeyebilirsiniz. Oysa kırmızı şapkayı kullanan öğrenci hiçbir

açıklama yapmak zorunda olmadan duygularını ve sezgilerini söyleme fırsatını elde eder ve böylece içinden geldiği gibi konuşarak sevgi, korku, nefret, kıskançlık, sevgi gibi duygularını yansıtır. Böylece kırmızı şapka takan her kişi kendi kişisel duygularını sunma olanağına kavuşmuş olur. Dolayısıyla kırmızı şapka, kişinin yaratıcı konuşma becerisini ve kendini ifade edebilme becerisini geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Genel olarak zihnimizin arka planında korku, öfke, nefret, şüphe, kıskançlık ya da sevgi gibi güçlü duygular yer alabilir. Bu duygusal arka plan algılama biçimimizi sınırlar ve yönlendirir. Kırmızı şapka düşünmesinin amacı, bu arka planı görünür kılmak ve sonradan ortaya çıkan etkisinin gözlemlemesini sağlamaktır. Yani bu şapka ile kişilerin bilinçaltında var olan ve bize kapalı olan dünyanın görünür kılınmasında önemli bir etkiye sahiptir. Böylece kırmızı şapka takan kişi bu konuda benim fikirlerim bunlardır, der. Duyguları düşünmenin önemli bir parçası olarak meşrulaştırır. Duyguları görünür kıl var, böylece duygular düşünme haritasının veya harita üzerinde rotayı çizen değer sisteminin de bir parçası olurlar.

“Kırmızı şapka, duygusal zekâyı temsil eder. İçgüdüğü ve duyguları temel aldığı için, görüşülen konu ile ilgili olarak, kişilere hiçbir dayanağı olmadan hislerini söyleme şansı verir.”(Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 215) Kırmızı şapkayı takan kişi bu olay, sorun, durum, öneri hakkındaki görüşlerim, hissettiklerim, önsezilerim veya izlenimlerim şunlardır, diyerek özgür düşüncelerini ifade eder. Ki bu da yaratıcı düşünmenin olmazsa olmazlarından. Kırmızı şapkayı takan kişi kendine güvenen, risk almayı seven, kazanmayı seven bir kişiliğe sahiptir.

Kırmızı şapka düşünmesi Browning’in Sosyal Düşünme tekniği ile özdeşir. Sosyal düşünenler; ortak çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. İnsanların duygu, düşünce ve hislerini anlamak bu doğrultuda çözüm üretmeye çalışmak bu tarz düşünmede esastır (Özden, 1997). *“Kırmızı şapkanın amacı; karşıdaki kişinin olaylara bakış açısını ve duygularını araştırma olanağı sağlamaktır. İnsanlar mantıklı olmayacağı düşüncesiyle duygularını açığa vurmaktan sakınırlar ve bazı duygularından dolayı suçluluk duyabilirler. Kırmızı şapkanın en zor ve önemli yanı kişinin ifade ettiği duyguyu haklı göstermeye çalışmadan, doğru veya yanlış hiçbir gerekçeye ihtiyaç duymamasıdır. Önsezilerin kanıtlanma ihtiyacı hissedilmeden ortaya konulmasıdır ve kişinin hissettiklerinden dolayı suçluluk duymamasıdır.”*(Ayaz Can, 2005: 45)

Siyah Şapka: Siyah rengi karamsar, olumsuzdur ve kötümserlik anlamı taşıyan bir renktir. Bu şapkayı takan, bir şeyin niçin yapılmayacağını görür. Bu nedenle bir bakıma da şapkaların en yararlı olanıdır diyebiliriz. En sık kullanılan şapka, kesinlikle siyah şapkadır. Siyah renk bize yargıcın cüppesini hatırlatmaktadır.

Siyah şapka konuya yaklaşırken konu ile ilgili tehlikelere ve olumsuzluklara dikkat çeker. Dolayısıyla konuyla ilgili olarak yapmamız veya yapılması muhtemel hataların da yapılması engellenmiş olur. Yine bu şapka riskleri ve bir şeyin neden işe yaramayabileceğini gösterir. Siyah şapka bizi karşılaşılabileceğimiz tehlikelerden alıkoyar. Siyah şapka bu olumlu yanlarına rağmen gereğinden fazla kullanımı da bazı sıkıntılara sebep olabilir. Örneğin konu ile ilgili sürekli eleştirel bakış bazı olumlu özelliklerin de görülememesini sağlayabileceği gibi meydana gelebilecek olumlu düşüncelerin de ortaya çıkmasını engelleyebilir. Siyah şapka eleştirme şapkasıdır. Ancak bir tartışmada şapkayı takanın herhangi bir tarafı tutmadan bir eleştiri yaptığı söylenebilir. Herhangi bir taraf tutma ve herhangi bir tartışma söz konusu değildir. Yapılan bu eleştirideki amaç, olumsuz durumların ortaya çıkmaması için objektif bir girişimde bulunmaktır. Siyah şapka düşünme ve düşünme yöntemindeki hatalara işaret ederek hem düşünme sürecine hem de konunun hedefine ulaşmasına katkı sağlar. *“Siyah şapka, eleştirel zekâyı temsil eder. Eksiklikler üzerine odaklanan şapkadır. Konunun riskleri, gelecekte doğurabileceği problemler, eleştiriler ortaya çıkarılır.”* (Akınoğlu ve diğerleri, 2007:215) Bu şapkayı takan kişi, bu konunun, önerinin, sorunun bize zararları neler olabilir, şeklinde düşünür. Bu şapka da tıpkı kırmızı şapka gibi üretkenliği, özgür düşünmeyi, problemlere çareler üretmeyi sağlayabilmesi açısından önemlidir.

Siyah şapka mantıksal olumsuzluk, ihtiyat, ikaz ve yargılamanın şapkası olarak tanımlanabilir. Siyah şapka düşünmesine duygusallıktan ziyade mantık kuralları hâkimdir. Siyah şapkayla düşünen kişi olaylara her zaman mantıklı olumsuzlukla bakar. Bu şapkanın herkes tarafından kullanılacak doğru yanlış mantığına dayalı gerçekçi veriler sunması bu şapkanın özelliği olarak ifade edilebilir.

Bromwing’in yapısal düşünmesinde problemlerin çözümünde kıyaslamalar yaparak sonuca ulaşma söz konusudur. Siyah şapkada da bir fikir ileri sürülürken geçmişteki varsa benzerleri ile kıyaslama yapılarak fikrin olumsuz veya sakıncalı tarafları belirlenmeye çalışılarak fikre eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılır.

Sarı Şapka: Sarı renk olarak olumluluk ifade etmektedir. Sarı güneşin rengidir ve güneş gibi aydınlık olmayı temsil eder. İyimser, umutlu ve olumlu düşünme ile ilgilidir. Sarı şapkayı taktıktan sonra hemen, bu işin veya fikrin olumlu tarafları nelerdir, şeklinde düşünmeye başlanır. Böylece o işin veya fikrin yararlı ve faydalı taraflarını saptamak için çaba göstermeye başlamış oluruz.

Sarı şapkayı takan kişi üzerinde durulan fikri beğenmese de bu fikrin veya önerinin iyi taraflarını bulmamızı ister. Bunun sağlamak için şu sorular sorulabilir:

- Bu fikrin veya önerinin ne gibi yararları var?
- Bundan kim yararlanacak?
- Bu yararlar nasıl ortaya çıkabilir veya çıkarılabilir?
- Değişik değerler nelerdir?

Sarı şapka düşünmesi değerli ve yararlı olan şeyleri araştırır. Daha sonra da bulduğu değerli ve yararlı şeyler için mantıklı destekler sağlamaya çalışır. Sağlam temellere dayanan bir iyimserliği ortaya koymaya çalışır. Bu düşünme, yapıcı ve üreticidir. Sarı şapka en son aşamada somut teklifler ve öneriler ortaya çıkarır.

“Sarı şapka, yapıcı zekâyı temsil eder. Bir işin avantajları ortaya konulur. Getirileri göz önüne alınır. İyimserlik, fırsatlar ve olasılıklar temele alınır.” (Akınoğlu ve diğerleri, 2007:215)

Siyah şapkayı takan kişi “eğer” derken konunun olumsuz tarafları üzerinde dururken sarı şapkayı takan kişi “eğer” derken konunun olumlu tarafları üzerinde durur.

“Sarı şapka düşünmesinde amaç; ortaya konulan konuya olası yarar sağlayacak fikirlerin bulunması ve daha sonra bu fikirlere destekleyici gerekçeler sunulmasıdır. Bu desteklemeyle ileri sürülen fikir güçlendirilmeye çalışılır. Bu fikirlerin yeni olması gerekmez, eski fikirler de etkili şekilde kullanılabilir.”(Seçkiner, 2003; Akt. Ayaz Can, 2005: 47)

Yeşil Şapka: Yeşil şapka yaratıcılığın, alternatifler sunmanın ve değişimlere açık olmanın şapkasıdır. Yeşil rengi üretkenliğin verimin rengidir. Yeşil şapka aynı zamanda enerji şapkası olarak da tanımlanabilir. Yeşil şapkayla düşünen öğrenciler ele alınan konu hakkında öneriler ileri sürer, konuyla ilgili yeni görüş ve seçenekler ortaya

koyarak yeni fikirler üretmiş olurlar. Ayrıca bu şapkayla, ortaya atılan bir görüşe ilişkin değişiklikler önerilebilir. Yeşil şapka kişilere çeşitli olabilirlikler yakalama fırsatı vererek onlarda yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur. Yeşil şapkayı kullanan herkes yaratıcı olmaya çaba gösterir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki: Yeşil şapka, şapkayı takan insanları otomatik olarak daha yaratıcı hale getirmez. Fakat yine de şapka düşünürlerle daha yaratıcı olmaları için gerekli samanı ve dikkati sağlayabilir.

Yeşil şapkada asıl amaç bir yargıya varmak değil harekettir. Yani önemli olan kişinin, konuşmacının yeni fikirler üretmesi, konuya değişik açılardan da yaklaşılması gerektiğini veya yaklaşılabilirliğini göstermesidir. Bu yönüyle yeşil şapkanın en önemli özelliklerinden biri de alternatifler üretmektir denilebilir.”*Alternatif; bir şî yapmanın başka yollarının da olabilirliğini kabullenmektir, olaylara başka açılardan akmayı gerektirir yaratıcı düşünme temel unsuru da olan alternatifler arama, yanlamasına düşünmenin teknikleri arasında yer alır. Temel alternatifler bulunduktan sonra bu aşamada almadan kalıpları sorgulayıp bir üst aşamaya geçilmelidir.*” (Ayaz Can, 2005: 47)

Mavi Şapka: Mavi rengi her şeyin üstündeki göğü temsil etmektedir ve serinkanlılık manası taşımaktadır. Yukarıda sayılan bütün renkleri ve düşünme sistemlerini kapsamaktadır. Mavi kişiliğe sahip olan birey kendini ve çevresini okuyabilen, kendine ve çevresine sahip çıkabilen, konunun bütününe görebilen, bütünleştirici bir kişiliğe sahiptir. Mavi şapka konu hakkındaki düşünme faaliyetlerini kontrol eden bütün bu faaliyetlerin üzerindeki şapkadır; yani kontrol şapkasıdır. Konunun kendisinden ziyade, konu hakkındaki düşünme faaliyetlerine bakar. Mavi şapka bir taraftan düşünme faaliyetlerini kontrol ederken diğer taraftan düşünme faaliyetlerini düzenler. Yeşil şapka düzenlediği bu faaliyet üzerine düşünce geliştirir, üzerinde düşünülecek konuları tanımlar, odak noktası belirler, sorunları tanımlar, yerine getirilmesi gereken düşünme görevlerini saptar.

“*Mavi şapka işlevsel zekâyı temsil eder. Geniş ve farklı görüşlerin sentezidir, evrensel bir görüş açısı kazandırır. Düşünce sistematize edilir. Mavi şapka zekâsına erişildiğinde, öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilir, uzlaştırabilir ve en iyi fikirlere ulaşabilir. Bu aşamada toplantının sonuçları ortaya çıkarılır ve özetlenir.*” (Akınoğlu ve diğerleri, 2007: 216)

“Mavi şapka zekâsına erişildiğinde, düşünceler olgunlaşmış olur ve öğrenciler farklı durumları karşılaştırabilir, uzlaştırabilir v en iyi fikirlere ulaşabilir. Bu şapka düşünce süresini kontrol etmeye, düşünme hakkında gözlem ve yorum yapmaya yardım eder. Bu aşamada öğretmen, düşünmeleri değerlendirir ve özetler.” (Varvoglis, 2003: 3-16 ve Ballantyne, 2000:15)

Mavi şapkanın sorularını şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Şimdiye kadar ne oldu?
- 2- Şimdiye kadar olanlardan neler elde ettik?
- 3- Şimdi ne oluyor?
- 4- İlk adımda neler yaptık?
- 5- Sonra (gelecekte) neler olmalı?
- 6- İletişim için neler yapmalıyız?

Altı şapka düşünme tekniğini uygularken kurallara uygun olarak öğrencilerin kendi fikirlerini sunarken mümkün olduğunca şapkalara bağlı olarak açıklamalarına aksi taktirde tekniğin amacının dışına çıkılacağı öğrencilere her fırsatta özellikle de konuşmaya başlamadan önce hatırlatılması gerekmektedir. *“Öğrencilerin kendi fikirlerine göre değil, taktıkları şapkanın renginin temsil ettiği düşünme becerisine bağlı kalarak tartışma ve savunma yapmalarına dikkat edilmelidir.” (Akınoğlu ve diğerleri, 2007:216)*

Altı şapkalı düşünme tekniğinin diğer tekniklere göre üstün yanı bireyin konuya etkin katılımının sağlanması ve konunun bütün detaylarıyla incelenmesidir. *“Bireyin egolarından kurtularak çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmesi ile etkin katılım sürecini işletir. Tartışma sürecinin gelişimine katkıda bulunur.”(Edt. Arslan ve diğerleri, 2007:212)*

1.19. ALANLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde konuşma eğitimi ve altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili hazırlanmış bulunan tezler hakkında bilgi verilecektir.

1.19.1. Konuşma Eğitimiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu alanda başta Türkçe Eğitimi alanı olmak üzere çeşitli alanlarda yapılmış çalışmalar incelenmiş edilen tezler, tezlerin amaçları ve sonuçları hakkında elde edilen bilgiler aşağıda ifade edilmiştir.

1- Bir (2006)' da yaptığı adlı araştırmada [Alman dili eğitimi hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına dayanarak konuşma becerisinin geliştirilmesi] adlı eserinin amacını “Çoklu Zekâ Kuramı” çerçevesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin konuşma becerilerini daha ileri düzeyde geliştirilmesini sağlamak ve öğrencilerin sözlü iletişimde güdülenmesini sağlamak olarak ifade etmektedir.

Çalışmanın sonunda Çoklu Zekâ Kuramına dayalı olarak konuşma becerilerinin geliştiği ve bu nedenle de bu kuramın derste seçmeli bir sistem olarak kullanılabileceği ve bu etkinliklerin derste yoğunlaştırılması önerilmiştir.

2- Serdar Arhan (2007) Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği) [Speaking education in the second phase of elementary schools according to the teachers' thoughts (a case study of Ankara province)] adlı eserinde, Ankara merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan 244 öğretmenden “Anket” ile veri toplanarak Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler, mezun oldukları bölümde konuşma derslerini alma durumları ve bu derslerin yeterliliği, konuşma eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkileri, faydalandıkları ders araç-gereçleri, öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumları, konuşma eğitiminden sorumlu olan kişiler ve kurumlar, öğretmenlerin Türkçe Programı ve konuşma eğitimine ihtiyaç duydukları ders saatleri ile ilgili görüşlerini değerlendirmiştir. Ve sonuç olarak öğretmenlerin çoğunun mezun oldukları bölümde konuşma eğitimi dersini almadıklarını, bu dersi alanların ise dersin ihtiyaçlarını karşılamadıklarını belirtmiştir.

Konuşma eğitimini öğretmenlerin ders saatlerinin yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, yardımcı araçların yeterince kullanılmaması, Türkçe ders saatinin yetersizliği gibi sebeplerin zorlaştığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuşma eğitimini etkileyen yetersizliklerin Türkçe Programı'ndan, ders kitaplarından, yöntem ve tekniklerden, ölçme ve değerlendirmeden, öğretmen-öğrenci, öğretmen-aile ilişkilerinden kaynaklanan sorun ve aksaklıklar olduğunu ifade etmiştir.

3-Şermein Vardal Ocaklı (2008) İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi [Teaching speaking skill through communicative approach] adlı eserinde “İletişimsel Yaklaşım” ile konuşma becerisinin öğretimi konusunu ele almıştır. Birinci bölümde, çalışmanın amacı ve kapsamı açıklamış, araştırmanın gerçekte ne hedeflediği araştırma sorularının yardımı ile ifade etmeye çalışmıştır. Ocaklı bu çalışmanın amacını bir dil öğretim kurumunun İletişimsel Yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimine yönelik uygulamalarında oluşabilecek eksikliklere ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğine bir örneklemden yola çıkarak açıklama getirmek, olarak açıklamıştır. Ocaklı bu amaca ulaşmak için konuşma becerisi dersini veren okutmanların görüşlerini ve öğrencilerin konuşma becerilerinin iletişimsel açıdan istenilen düzeye getirilip getirilemediğini sorgulayan ki ayrı araştırma sorusu hazırlanmıştır. İkinci bölümde Ocaklı, İletişimsel Yaklaşım kapsamlı bir şekilde ele alınarak bu yaklaşımın konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ilkeleri araştırmıştır. Üçüncü bölümde ise çalışmanın evreni ve örneklemini açıklayarak bu bölümde, araştırmanın hangi yöntemlerle sürdürüleceğine ilişkin bilgilere yer vermiştir.

Tezin son bölümünde ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Okutman görüşlerinin bazı noktalarda İletişimsel Yaklaşım ile paralellik gösterdiği, bazı noktalarda ise bu paralelliğin ortadan kalktığı belirlenmiştir. Yine bu çalışmanın öğrencilerin konuşma becerilerinin sesletim açısından yeterli düzeye getirildiği ancak diğer konuşma becerisi bileşenlerinin eksik kaldığı belirlenmiştir.

4- Özge Zeytin, The effective techniques in teaching speaking [İngilizce konuşma öğretimindeki etkili teknikler] adlı tezinde İngilizce konuşma becerisi öğretilirken kullanılan metotların ne kadar etkili olduğunu bulmak, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde ne kadar başarılı olduklarını saptamak ve İngilizce öğretmenlerinin konuşma öğretimindeki rollerini araştırmayı amaç olarak belirlemiştir. Sonuç olarak şu kanaate varılmıştır:

a- İngilizce konuşma becerisi öğretilirken kullanılan metot ve tekniklerin öğrencilerin bu beceriyi öğrenmesine pozitif yönde katkıda bulunduğu ancak bunun yeterli olmadığı saptanmıştır.

b- Konuşma becerisini öğreten öğretmenlerin öğrencilere karşı sergilemekte oldukları tavır, davranış ve tutumları öğrenciler tarafından takdir edilmekte ancak bu İngilizce konuşma becerisinde başarısız oldukları gerçeğini değiştirmemektedir.

4- Fuat Başkan, " Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma [A survey on developing speaking skill by using computer-assisted English teaching]" adlı tezinde, ortaöğretim ve ilköğretim okullarında yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin konuşma becerisi üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamış ve şu üç sonuca varmıştır:

a- Bilgisayar destekli yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesi, klasik yöntemlerle yapılan konuşma çalışmalarına oranla daha başarılı bulunmuştur.

b- Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında öğrenci başarısı ve kalıcılık açısından anlamlı bir fark vardır. Öğrenciler bilgisayar destekli yabancı dil öğretim yöntemi ile daha başarılı olmaktadır.

c- Öğretim kalitesini arttırmak için derslerde bilgisayar teknoloji kullanılmalı, yabancı dil dersi için okullarda bilgisayar laboratuvarı gibi dil laboratuvarları oluşturulmalıdır.

5-Şermin Vardal Ocaklı," İletişimsel yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretimi [Teaching speaking skill through communicative approach]" adlı tezinde, çalışmanın amacı olarak herhangi bir dil öğretim kurumunun İletişimsel Yaklaşım ile konuşma becerisinin öğretime yönelik uygulamalarında oluşabilecek eksikliklere ve bu eksikliklerin nasıl giderilebileceğine bir örneklemden yola çıkarak açıklama getirmek, olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda Öğrencilerin konuşma becerilerinin sesletim açısından yeterli düzeye getirildiği ancak diğer konuşma becerisi bileşenlerinin eksik kaldığı belirlenmiştir.

6- Ayfer Su Bergil, İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama [An alternative technique for developing speaking skills in English language teaching: reative drama] adlı tez çalışmasının amacı Leksikal Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen sözcük öğretiminin deyimisel fiiller bağlamında öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Yapılan

deneysel çalışma sonucu elde edilen bulgular neticesinde, iletişimsel öğretim yöntemlerine dayalı yaratıcı drama tekniğinin, geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı tekniklere göre, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda konuşma becerileri üzerinde daha anlamlı sonuçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme hevesini içinde taşıyan eğitimcilere, öğrenmenin odağını oluşturan öğrencilere kendilerini daha rahat gerçekleştirme fırsatı tanıyan yaratıcı drama tekniğini sınıf ortamında uyguladıkları diğer yöntemlerle bütünleştirerek yaygın bir şekilde kullanmaları önerilmiştir.

7- Serpil Gültekin, Using poetry in EFL speaking classes-A Classroom-based study [Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği konuşma sınıflarında şiirin kullanılması sınıf içi çalışma] adlı tez çalışmasında, konuşma derslerinde, öğrencilerin şiir kullanılarak hazırlanmış aktiviteler üzerinde çalışırken ortaya koydukları dil üretimini, birbirleriyle olan etkileşimlerini ve aktivitelere olan ilgilerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Yapılan bu çalışma, öğrencilerin çoğu zaman hedef dili kullandıklarını, aktiviteleri tamamlamak için birbirleriyle etkileşimde bulunduklarını, birbirlerinin söylediklerini anlamak için tartıştıklarını ve form ve anlamları hakkında konuştuklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin zihinsel ve duygusal olarak aktiviteler ve şiirlerle uğraştıklarının gözlemlendiği sonucuna da varılmıştır.

8-Mustafa Sargın, İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde [The Evaluation of the primary school students' speaking skills-Muğla province example] adlı tezin amacı ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin durumunu tespit etmektir. Bu tez Muğla ili merkezindeki dokuz okulda 144 kız ve 63 erkek öğrenci örneklem olarak seçilmiş ve bunlara “Konuşma Değerlendirme Formu “ uygulanmış olup araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında, Türkçe eğitiminin beceri alanlarından konuşma eğitimini geliştirmeye yönelik çalışmaların beklenen seviyede olmadığını göstermiştir.

9- Burçak Burcu Atik, The Effect of strategies-based instruction on speaking skills high school students [Strateji destekli eğitimin lise öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisi] adlı Yüksek Lisans Tezinde Anadolu Lisesi 9. sınıfında İngilizce’yi ikinci yabancı dil olarak seçmiş bulunan öğrencilerin ortamında

İngilizce'nin ikinci bir yabancı dil olarak konuşulması için strateji seçiminin stratejilerin kullanımı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı ve ikinci yabancı dil öğrencilerinin sıklıkla seçtikleri araştırmayı amaçlamıştır.

Tezde terminoloji ve konu ile ilgili gerekli tanımlar da yapıldıktan sonra dil öğrenme stratejisi kuramı hakkında teorik bilgiler üzerinde durulmuştur. Bu araştırma öncesinde öğrencilerin sözel üretimlerini artırmak amacıyla konuşma stratejilerinin kullanımında strateji kullanımı ile ilgili eğitim verilmiş fakat kontrol grubu üyelerine herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonuçlar dört farklı araç kullanılarak ölçülmüş ve uygulanan testler betimsel ve sayısal istatistik kullanılarak analiz edilmiş ve şu sonuca varılmıştır: İncelenen veriler, denek grubunun strateji kullanımında istatistiksel olarak önemli farklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca niceliksel ve niteliksel verilerden ortaya çıkan bulgular strateji eğitimi alan öğrencilerin konuşma stratejileri kullanmadaki etkinliklerinin arttığını ve strateji eğitiminin öğrencilerin farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir.

10- Barış Zan," Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçeleri ilköğretim okullarının 1. ve 2. sınıflarına devam eden öğrencilerin konuşma bozuklukları açısından incelenmesi [The analysis of the students attending the 1. and 2. classes of primary schools in Adana center city, Seyhan and Yuregir towns in terms of speaking deficiencies] adlı tezini ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin konuşma bozukluklarını saptamak amacıyla hazırlamıştır.

Araştırma Adana ili Seyhan ve Yüreğir ilçesinde belirlenen 30 okulda uygulanmıştır. Konuşma bozuklukları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve sonuçlara varılmıştır. Bu değişkenler: sınıf düzeyi, cinsiyet, okulöncesi eğitim durumu, ikinci dil durumu, anne-baba eğitimi durumu, sosyo- ekonomik düzey ve kardeş sayılarıdır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %7,7'sinde konuşma bozukluğu tespit edilmiştir. Konuşma bozukluğu tespit edilen öğrencilerin ailelerine, öğretmenlerine ve okul yöneticilerine konuşma gelişimi, konuşma özürleri ve dereceleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

11- Kemalettin Deniz, "İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma [A Research on persuading students at secondary school by talking and listening]" adlı tezinde eğitimde ikna edici iletişim konusu ele alınarak öğretmen – öğrenci iletişimde öğretmenlerin ikna edici konuşma ve dinleme

metotlarını ne derece kullandıkları ve bunları kullanma düzeyini etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ikna edici beceri düzeylerini ”iyi” düzeyde uyguladıkları veya uygulamak istedikleri; fakat öğrenci seviyesinde öğrencilerin çoğunluğunu etkileyecek ve onların dikkatini çekecek biçimde bunları kullanamadıkları şeklinde yorum getirilmiştir

12-Esra Paksoy, The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills ın English language classroom [Sürece dayalı dramanın İngilizce sınıflarındaki öğrencilerin özsaygılarının ve konuşma becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi] adlı tez çalışmasında, araştırmanın amacı olarak müfredata sürece dayalı drama yöntemini eklemenin lisede okuyan öğrencilerin özsaygıları ve konuşma becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak dile getirilmiştir. Çalışmaya İngilizce dersleri için iki grup katılmıştır. Konu ve içerik aynı olmasına rağmen “Deney Grubu” sürece dayalı drama teknikleriyle İngilizce öğrenirken “Kontrol Grubu” için herhangi bir farklı teknik kullanılmadığını görmekteyiz.

“Deney Grubu” ve “Kontrol Grubu”ndan elde edilen sonuçlarda, sürece dayalı drama tekniklerinin kullanılmasının özsaygı ve konuşma becerilerinin geliştirmesinde önemli bir ölçüde farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

13- Ali Aziz Çölok, “Ses, nefes, konuşma ve beden ilişkisi [The relation between voice, breathing, speech and body]”adlı tezinde amaç “doğru sesle, doğru konuşabilmek” kavramının anlamı ve bu yolda bireyin uygulaması gerekenlerin açıklamaktır. Bir diğer amaç ise bireyin beden durumunun sesini ve konuşmasını ne yönde etkileyeceği, fiziksel eksikliklerden ve hatalardan kaynaklanan olumsuz etkilerin nasıl giderileceğini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada doğru konuşma, doğru ses, nefes gibi kavramla üzerinde durulmuş ve bunlar için ses organlarının önemni anlatılmıştır.

Yapılan bu çalışmada şu sonuca varılmıştır: Bedensel rahatlama ve gerginliklerden arınma, nefesi doğru ve verimli kullanabilme, nefesi sese dönüştürmede yeni ve doğru alışkanlıklar edinme, sesi konuşmaya dönüştürmeyi ise ustaca gerçekleştirmek için çalışmalar yapma gibi bazı ön koşullar yerine getirilmediği takdirde bireyin, doğru, güzel, etkileyici ve sağlıklı bir konuşmaya sahip olamayacağı ve kendini ifade etme adına güçlükler yaşayacağı ve sadece doğru çalışmaları, yeterince uygularsa bu yetiye kavuşabilir.

14- İlknur Kosal, Enhancing writing and improvisational speaking skills through fairy tales in EFL preparatory classrooms [Yabancı dil hazırlık sınıflarında yazma ve doğaçlama konuşma becerilerinin peri masalları kullanılarak geliştirilmesi] adlı tezde yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin yaratıcı yazma ve doğaçlama konuşma yeteneklerinin geliştirilmesi, zihinlerinin açılması ve konuşma-yazma derslerine gönüllü katılımlarının sağlanması için; peri masallarının nasıl kullanılabileceğini ve derslere olan katkısını gösterme amaçlanmıştır.

Çalışma Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda yapılan deneysel bir çalışmadır. Ön test ve son testler yapıldıktan sonra veriler değerlendirilmiş ve deney gruplarında önemli ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Bu ilerleme, masalların yabancı dil hazırlık sınıflarında doğaçlama konuşma ve yaratıcı yazma üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

15- Buket Dedeoğlu Orhun, İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi [The influence of tongue twister use in the primary school 3rd graders' Turkish language courses on their speaking skills] adlı tezinde; tekerleme içerikli etkinliklerin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerinde konuşma becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Orhun, eserinin özet kısmında bu tezin uygulanışı ile ilgili olarak şunları söyler: “Deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu model uygulanan bu araştırmada öncelikle öğrencilerin konuşmak istedikleri konuları belirlemeleri sağlanmıştır. Her öğrencinin konuşmak isteyeceği konuları yazmaları istenerek, her grup için belirlenen konuların frekansları hesaplanmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin bu şekilde belirlenen üçer konudan birini seçerek konuşma hazırlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yaptıkları bu konuşmaların kayıtları incelenerek “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin ardından deney grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan tekerleme içerikli etkinliklerin sekiz hafta süresince, 24 ders saati içerisinde uygulanması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ise geleneksel öğretime devam etmiştir. Daha sonra öğrencilerden aynı konularda hazırlıklı konuşma yapmaları tekrar istenerek, konuşmaları “Konuşma Değerlendirme Formu” aracılığıyla tekrar değerlendirilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin her etkinlik sonrasında düşüncelerini ifade ettikleri yazılı belgelerden yararlanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda tekerleme

içerikli etkinlikler uygulanmış ve uygulanmamış gruplar (deney-kontrol) arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmiştir. Konuşma Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler, SPSS paket programında değerlendirilmiştir.” Bu uygulama sonucunda, tekerleme içerikli etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiği görülmüş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

16- Halil Kuşçu, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolü (Çekmeköy ilçesi örneği) [The role of Turkish teachers' on the development' of verbal and written expression skills and reading and listening talents of the primary school second level students' according to constructive approach] adlı tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmeyi amaç edinmiştir.

Araştırma İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde 52 öğretmen üzerinde yapılmış ve Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmenin Rolü ölçeğiyle veriler toplanmıştır. Veriler değerlendirildikten sonra, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

1.19.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde altışapkalı düşünce tekniğiyle ilgili Türkçe Eğitimi alanında herhangi bir çalışmanın yapılmadığı bu çalışmanın bir ilk olduğu görülmüştür. Diğer alanlarda ise yapılan araştırma şunlardır:

Hülya Ayaz Can, “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi” [The Effect of the six thinking hats technic on the academic success of the social studies course of sixth grade pupils] adlı eserinde tezin amacı, uygulandığı ve sonucu ile ilgili şunları ifade etmektedir:

“Bu araştırmanın amacı, altı şapkalı düşünme tekniği'nin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarısına etkisini belirlemektir. Araştırmanın evreni, Elazığ ili İlköğretim altıncı sınıf öğrencileri,

örneklemini ise, 2003- 2004 eğitim-öğretim yılı Elazığ ili Bahçelievler ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır.

Araştırma “öntest-sontest kontrol gruplu” desene uygun olarak planlanmıştır. Deney grubuna altı şapkalı düşünme tekniği ile hazırlanmış günlük planlar verilerek dersler bu tekniğe uygun olarak işlenmiş, kontrol grubu ise geleneksel yöntemi uygulamıştır. Araştırma verileri, başarı testi ve görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen bulgularda altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısını daha çok arttırdığı sonucunu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre önerilerden birisi şöyledir. Araştırma ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış ve bu düzeydeki öğrencilerde özellikle beyaz şapkanın takılması konusunda öğrenciler ısrarlı davranmışlardır. Bu durumun ezber eğitimden kaynaklandığı bilinmektedir. Bu sebeple düşünme becerilerini kazandırma anasınıfı seviyesinde başlatılabilir. Bu çağda kazandırılmaya başlanan beceriler bireyde düşünmeyi ve düşünerek hareket etmeyi hayat felsefesi haline dönüştürebilir.” (Ayaz Can, 2005: 85)

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrenci başarısı üzerinde altı şapkalı düşünme tekniği ile geleneksel öğrenme yöntemi karşılaştırılmıştır. Bunu gerçekleştirmek için, bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Buna göre araştırma “ön test-sontest gruplu” deneme modeline uygunluk göstermektedir. *“Öntest-sontest gruplu” deneme modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır.” (Karasar, 2004: 97).*

2.2.EVREN

Araştırma 2009/2010 eğitim öğretim yılında II. Dönemde Erzurum’da bulunan sekizinci sınıf öğrencilerine yapılacaktır. Araştırmanın evrenini Erzurum’da bulunan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır ancak evrendeki bütün öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığından evren içerisinde evreni temsil eden sosyo-ekonomik yapısı dikkate alınmış örneklem grubu tespit edilmiştir.

2.3. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örnekleme Erzurum il merkezinde Şair Nefi İlköğretim Okulu ve Alparslan İlköğretim Okulunda öğrenim gören toplam 76 öğrenciden (sekizinci sınıf) oluşmuştur. Örneklem dağılımı ile ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 2.1’de verilmiştir.

2.4.DENEY VE KONTROL GRUPLARININ OLUŞTURULMASI

İlköğretimde belirlenen sınıflardaki tüm öğrencilere önceden hazırlanmış olan konuşma becerileri gözlem formu uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra sınıflar test sonuçları açısından eşit varsayılarak tüm sınıftaki öğrenciler araştırmaya alınmıştır. İlk uygulamadan (öntest) sonra aşırı uçtaki puanlara sahip öğrenciler değerlendirmeye alınmayarak sınıflar eşit varsayılmıştır. Tablo 2.1.’de deney ve kontrol grupları ile ilgili ayrıntılı bilgi bulunmaktadır.

Tablo 2.1. Deneklerin Deney ve Kontrol Gruplarına Dağılımı

Gruplar	Okullar	N	%
Deney grubu	Şair Nefi İ.Ö.	20	26,32
	Alparslan İ.Ö.	34	44,74
Kontrol grubu	Şair Nefi İ.Ö.	22	28,94
	Toplam	76	100,00

Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular: Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta konuşma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi formunun her bir maddesinin öntest uygulamasından aldıkları puanlar incelenmiştir.

2.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 2. 2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,65	0,67	218,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,64	0,66		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,26	0,45	260,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,64	0,66		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3. 2 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3. 3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,65	0,49	217,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,64	0,49		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,26	0,45	235,000	$P<0.05$
	Kontrol	22	1,64	0,49		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3. 2 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve

kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 2. 4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme “ Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,75	0,55	215,500	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,73	0,55		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,35	0,49	245,000	$P<0.05$
	Kontrol	22	1,73	0,55		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3. 4 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Standart Türkçe ile Konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Standart Türkçe ile Konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile Konuşma” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,85	0,49	217,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,86	0,47		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,68	0,53	308,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,86	0,47		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Standart Türkçe ile Konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3. 5 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. ve Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3. 6’da verilmiştir.

Tablo 2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,95	0,51	219,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,95	0,49		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,88	0,41	350,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,95	0,49		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3. 6 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. ve Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3. 7’de verilmiştir.

Tablo 2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,85	0,37	213,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,82	0,39		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,53	0,51	266,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,82	0,39		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2. 7 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2. 8’de verilmiştir.

Tablo 2. 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken nezaket kurallarına uyma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,30	0,57	217,000	p>0.05
	Kontrol	22	2,27	0,63		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	2,32	0,59	360,000	p>0.05
	Kontrol	22	2,27	0,63		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2. 8 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2. 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,25	0,44	215,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,27	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,12	0,33	316,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,27	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2. 9 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.10’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,70	0,47	214,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,47	0,61	272,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.10 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.11’de verilmiştir.

Tablo 2.11. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,40	0,50	208,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,45	0,51		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,18	0,39	270,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,45	0,51		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.11 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.12’de verilmiştir.

Tablo 2.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,75	0,44	215,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,68	0,47	355,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.12 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.13’te verilmiştir.

Tablo 2.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,25	0,44	215,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	1,27	0,46		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,18	0,39	338,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	1,27	0,46		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.13 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,80	0,41	214,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,77	0,43		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,91	0,57	332,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,77	0,43		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.14 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.ÖO 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.15’te verilmiştir.

Tablo 2.15. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygun görsellerden yararlanma Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,30	0,47	206,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,36	0,49		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,24	0,55	312,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,36	0,49		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.15 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.Ove Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.16’da verilmiştir.

Tablo 2.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,80	0,41	214,000	$p>0.05$ Anlamsız
	Kontrol	22	1,77	0,43		
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,79	0,59	373,500	$p>0.05$ Anlamsız
	Kontrol	22	1,77	0,43		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.16 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.17’de verilmiştir.

Tablo 2.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,75	0,44	215,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,79	0,59	358,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.17 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.18.’de verilmiştir.

Tablo 2.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,15	0,37	213,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,18	0,39		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,06	0,24	328,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,18	0,39		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.18 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.19’da verilmiştir.

Tablo 2.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,90	0,45	218,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,91	0,43		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,74	0,45	313,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,91	0,43		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.19 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.20’de verilmiştir.

Tablo 2.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,95	0,39	211,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,91	0,43		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,71	0,52	302,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,91	0,43		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.20 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.21’de verilmiştir.

Tablo 2.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney-1	20	2,80	0,410	216,000	$p>0.05$ Anlamsız
	Kontrol	22	2,82	0,39		
Alparslan İ.Ö	Deney-2	34	2,82	0,39	372,000	$p>0.05$ Anlamsız
	Kontrol	22	2,82	0,39		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.21 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları

arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.22’de verilmiştir.

Tablo 2.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,95	0,51	212,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,91	0,53		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,50	0,56	237,000	$P<0.05$
	Kontrol	22	1,91	0,53		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.22 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö. 8.Osınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir

2.4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup

olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.23’te verilmiştir.

Tablo 2.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,90	0,31	212,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,86	0,35		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,50	0,51	238,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,86	0,35		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.23 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.24’te verilmiştir.

Tablo 2.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,00	0,46	211,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,95	0,49		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,71	0,46	291,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,95	0,49		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.24 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.25’te verilmiştir.

Tablo 2.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,55	0,60	219,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,55	0,59		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,35	0,49	313,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,55	0,59		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.25 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.26’da verilmiştir.

Tablo 2.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,75	0,64	207,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,68	0,65		Anlamsız
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	1,53	0,56	329,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,68	0,65		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.26 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.27’de verilmiştir.

Tablo 2.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,30	0,47	214,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,27	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,21	0,41	349,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,27	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.27 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol

grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.28’de verilmiştir.

Tablo 2.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,40	0,50	218,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,41	0,50		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,24	0,43	309,000	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,41	0,50		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.28 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.29’da verilmiştir.

Tablo 2.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,75	0,44	215,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,68	0,53	352,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,73	0,46		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.29 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi öntest

uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.30’da verilmiştir.

Tablo 2.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,70	0,47	206,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,64	0,49		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,38	0,60	271,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,64	0,49		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.30 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Tartışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tartışma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.31’de verilmiştir.

Tablo 2.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,65	0,59	217,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,64	0,58		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,41	0,56	296,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,64	0,58		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Tartışma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.31 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Ön Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İkna etmeye çalışma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.32’de verilmiştir.

Tablo 2.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,50	0,51	210,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,45	0,51		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,53	0,66	364,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,45	0,51		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.32 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Empati kurarak konuşma” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.33’te verilmiştir.

Tablo 2.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	1,65	0,49	213,00	$p>0.05$
	Kontrol	22	1,68	0,48		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,29	0,46	229,000	$P<0.05$
	Kontrol	22	1,68	0,48		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.33 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar ise kontrol grubu lehine $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.4.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Öntest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 2.34’te verilmiştir.

Tablo 2.34. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,00	0,56	211,500	p>0.05
	Kontrol	22	1,95	0,58		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	1,71	0,58	295,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,95	0,58		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulanmadan önce “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 2.34 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O ve Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular bu soru açısından araştırmaya başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

2.5. DÜZENEK

Bu araştırmayla konuşma becerisinin geliştirilmesinde altı şapka düşünme yönteminin uygulanmasının ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni, 7 hafta süresince haftada yaklaşık 2 saat olmak üzere verilen konuşma becerisi dersleridir. Bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin konuşma becerisi düzeyleridir.

Araştırmada öntest-sontest ölçümlerine yer veren deney ve kontrol grupları (2 X 2) Düzenegi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına konuşma becerisi dersine başlamadan önce konuşma becerilerini ölçmek amacıyla öntest uygulaması yapılmıştır. Öntest uygulamasını izleyen haftadan başlayarak deney gruplarına yaklaşık olarak 2 saatlik dersler şeklinde 7 hafta boyunca altı şapka öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Aynı süre içinde kontrol gruplarına yaklaşık olarak 2 saatlik dersler şeklinde 7 hafta boyunca klasik öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ders işleme süreleri bitince öntest olarak uygulanan konuşma becerisi testi bir kez daha son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan Düzenek Tablo 2.35.'te verilmiştir.

Tablo 2.35. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler

Gruplar	Öntest*	İşlem	Sontest*
Deney Grubu- 1 N= 20	Konuşma becerisi testi	7 hafta süreyle altı şapka düşünme yöntemiyle ders işleme	Konuşma becerisi testi
Deney Grubu- 2 N= 34	Konuşma becerisi testi	7 hafta süreyle altı şapka düşünme yöntemiyle ders işleme	Konuşma becerisi testi
Kontrol Grubu N= 22	Konuşma becerisi testi	7 hafta süreyle klasik öğretim yöntemiyle ders işleme	Konuşma becerisi testi

KONUŞMA BECERİLERİ GÖZLEM FORMU

Tarih:

Sınıf: Tane: Mercut:

Yönerge: Aşağıda, öğrencinin konuşma etkinliği sırasında yaptığı hareketlere ilgili ifadeler verilmiştir. Öğrencinin konuşma becerisi ile ilgili bu ifadeler, istekli "evet", "kısmen", "hayır" düzeylerinden hangisini karşılıyorsa onun hizasına (X) işareti koyunuz.

DAVRANIŞLAR	Öğrenci İsmi																					
		E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H	E	K	H
1. Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.																						
2. Konuşurken dinlenenin bilgileri verir.																						
3. Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu gelişir.																						
4. Standart Türkçe ile konuşur. (Şive ve ağız özelliklerinden uzak)																						
5. Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.																						
6. Karşılaşılacak durumlarda zorluk çekmeyeceği bir hızla ve akıcı biçimde konuşur.																						
7. Konuşmasında nezaket kurallarına uyar.																						
8. Olayları ve bilgileri sırayla koyarak anlatır.																						
9. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır. (İleri geri hareket, elleri ile oynamak)																						
10. Uygun yerlerde durur, konuma ve duraklama yapar.																						
11. Göz temasında, sesini varlık ve kalıpların çağrıştıracak şekilde kullanır.																						
12. Gerektiğinde dinleyicilere soru sorar.																						
13. Soruları sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir.																						
14. Uygun görsellerden yararlanır.																						
15. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.																						
16. Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurar.																						
17. Tekrarla duymadan konuşur.																						
18. Konuşmalarında beden dilini kullanır.																						
19. Konuşurken nefesini ayarlar.																						
20. İhtiyaçlı bir sesle konuşur.																						
21. Kelimeleri doğru telaffuz eder.																						
22. Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.																						
23. Yapıncılıktan, taklit ve özeniden uzak bir sesle konuşur.																						
24. Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat eder.																						
25. Dinleyicilere göz teması kurar.																						
26. Konuşma sırasında örneklemeler yapar.																						
27. Konuşmasında dikkat dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınır.																						
28. Konuşmasını belirleyen süreçte ve teşekkür cümleleriyle sona erdirir.																						
Konuşma yöntemi ve tekniklerini kullanır																						
29. Eleştirel ve yaratıcı konuşur.																						
30. Tartışır.																						
31. İhtiyaç duyulduğunda konuşur.																						
32. Empati kurarak konuşur.																						
33. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.																						

NOT: Evet: 3 Kısmen: 2 Hayır: 1 şekilde kodlanmıştır

2.6. İlköğretim II. kademe öğrencilerine yönelik konuşma becerisi gözlem formu

2.6. VERİ ANALİZİNDE KULLANILAN İSTATİSTİKSEL ANALİZLER

Verilerin analizinde iki farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 Release istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır;

1. Mann-Whitney U Testi
2. Wilcoxon Testi
3. t Testi

2.7. UYGULAMA İLE İLGİLİ İŞLEMLER

Araştırmada uygulamalar ilgili sınıfta Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenleri tarafından verilen uygulamaya göre belirlenen sınıflarda yapılmıştır.

Öğretmenlerin Özellikleri: Araştırmaya alınan sınıfların öğretmenleri araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik deneyimleri açısından birbirine benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Okulların Özellikleri: Okullar arasında konuşma becerileri seviyelerinin yanında sosyo-kültürel açıdan da birbirinden farklı okullar olmasına önem verilmiştir. Okulların fiziki şartları, mesafe olarak ulaşılabilirliği, idarenin araştırma çalışmalarına verdiği önem ve gösterdiği kolaylıklar okulların seçimindeki diğer ölçütlerdir.

Öğretmenlere Verilen Materyalin Hazırlanması: Altı şapka düşünme tekniğinde kullanılacak materyaller hazırlanmıştır. Materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin bilişsel özellikleri, duyuşsal tutumları ve kültürel değerlerine duyarlılık gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı öğrencilerden ve öğretmenlerden elde ettiği dönütleri, kendi öğrenme ve öğretme deneyimleriyle birleştirerek değerlendirmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerden alınan dönütler ve onlarla girilen fikir alışverişleri deneysel çalışma uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunlar için bilgi verici nitelikler taşımıştır. Bu dönütler gerek araştırmacının bir önceki yılın pilot deneylerinde ve öğrencilerle mülakatlarında öğrencilerden dolaysız olarak aldığı dönüt gerekse öğretmenlerden

dolaylı olarak elde ettiği dönütler ve gerekse araştırmacının kendi sınıflarındaki öğrencilerden almış olduğu dönütlerdir.

Yöntemin Öğretmenlere Sunulması: Yöntemin kuramsal derinliğinin pratik uygulamalara yansıyan basit ilkeleri olması yöntem konusunda öğretmenlere bilgi vermeyi kolaylaştırmıştır. Öğretmenler, ilkelerin anlaşılması kolay, pratik doğasıyla güdülenmiştir. Böylece öğretimlerinde yöntemle ilgili uygulamaları yönlendirmeleri kolaylaşmıştır. Bu yöntemi daha çok merak etmişler ve denemeye değer bulup güdülenmişlerdir.

Uygulamalarıyla ilgili dönütlerde öğrenciler örnekleri canlandırıcı, esprili, eğlenceli, güdüleyici bulduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin kendileri de öğretimlerinde kullandıkları yöntemle ilgili birkaç örnek vermişlerdir. Hatta sayıları az olsa bile öğrenciler de örneklerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Araştırmacı tarafından bir haftalık zamanın etkin kullanılması açısından derslerde öğretmenin dolaysız öğretimi ve yönlendirmesi ağırlıklı olmuştur.

2.8. ARAŞTIRMADA İZLENEN YOL

Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapılabilmesi için ilgili makamdan gerekli izin alınmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken alandaki uzman kişilerin, ilgili okullardaki derse girecek olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak alanla ilgili kaynaklar taranmıştır. Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deneye başlamadan önce deney grubu öğretmenine, altı şapkalı düşünme tekniği ile ilgili gerek kaynaklar verilerek gerekse araştırmacı tarafından bilgiler verilerek deney grubu öğretmenin bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle değerlendirilecek alanın kazanımları, içeriği ve öğretim sırasında kullanılacak materyaller görüşülmüş, ortak olarak kullanılacak çalışma takvimi belirlenmiştir.

Yapılan araştırma, Türkçe Ders Programında (2005) öngörülen ‘Konuşma’ kazanımları ölçmek için 15 ders saati olarak belirlenmiştir. Bu süre dışında bir ders saati öntest, bir ders saati hazırlık, bir ders saati de sontest uygulamalarına ayrılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol sınıflarında, önceden hazırlanan ve 33 maddeden oluşan ‘Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ uygulanmıştır. (bk: Ek: 1) Deneyisel uygulamanın bitirilmesinden sonra ise deney ve kontrol sınıflarında, ön test

olarak uygulanan ‘Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce hazırlık çalışmaları sırasında deney grubu öğrencilerine, altı şapkalı düşünme tekniği uygulandığı grup çalışması hakkında bilgiler verilmiş; grupların nasıl oluşturulacağı, görevlerin nasıl dağıtılacağı ve etkinliklerin nasıl sürdürüleceği açıklanmıştır.

Deney sınıfındaki öğrenciler, sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda cinsiyet, sosyo- ekonomik durum, öğrenci başarısı gibi etkenler dikkate alınarak heterojen gruplara ayrılmışlardır. Bu gruplara ayırırken de alanla ilgili uzman ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak ‘Kişisel Bilgi Gözlem Formu ‘ hazırlanmış ve gruplar bu formlar değerlendirildikten sonra ayrılmıştır.(Bk. EK:2) Gruplardaki görev dağılımı grup üyeleri tarafından kararlaştırılmıştır. Yani öğrencilerin seçecekleri renkler hususunda öğrenciler serbest bırakılarak herkesin kendine en uygun rengi seçmesi sağlanmıştır. Konuşma esnasında ahengin korunması ve bütünlüğün sağlanması için renk sıraları zaman zaman hatırlatılarak öğrencilerin motivasyonu artırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin seçtikleri renkler dışında grup başkanının istediği zaman diğer renklere de geçiş yapabileceği öğrencilere hatırlatılmıştır.

Uygulamaya başlanmadan önce öğrencilerin tamamı sınıftaki diğer öğrencileri; yani hitap edecekleri kitleyi görebilecekleri şekilde oturtulur. Çünkü bu yöntemde iletişimin üst seviyede olması gerekmektedir. Bu oturma planları da bunu sağlamakta yardımcı birer unsur olmaktadır.

Öğrenciler arasında şapkaların renklere göre dağıtılmasından sonraki ilk Türkçe dersinde, uygulayıcı öğretmen tarafından derse hazırlık aşamasında öğrenciler metne ve konuya hazırlanmıştır. Daha sonra ders öğretmeni tarafından konuşma konusu (Teknoloji, Komuşuluk İlişkisi) hatırlatılmış ve uygulanacak teknikle ilgili belli başlı kurallar tekrar hatırlatılarak öğrencilerin şapka sırasına göre konuşmaları sağlanmıştır. Bu arada konuşma esnasında öğrencilerin takıldıkları yerlerde ders öğretmeni rehberlik amaçlı yardımcı olup gerekli hatırlatmaları yapmıştır. Bu arada ders öğretmeni öğrencileri gözlemlemiş ve gerekli hatırlatmaları not almıştır. Konuşma sonrası sınıftaki diğer öğrencilerin de istedikleri şapkaları takarak kendi düşüncelerini dile getirmelerine fırsat tanınmıştır. Özellikle kırmızı, sarı, yeşil, siyah ve mavi şapkalarda düşünme sürecinin daha aktif hale getirilerek konuşmanın akıcılığı için mümkün oldukça fazla

öğrenciye söz hakkı verilmiştir. Bütün konuşmalardan sonra ortak bir karara varılır. Ve bu karar mavi şapka tarafından açıklanır.

Deney işlemi sonunda öğrencilere öntestte uygulanan ‘Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ uygulanarak deneysel işlem sona erdirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KONUŞMA BECERİSİ SONTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası konuşma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi formunun her bir maddesinin son test uygulamasından aldıkları puanlar incelenmiştir.

3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

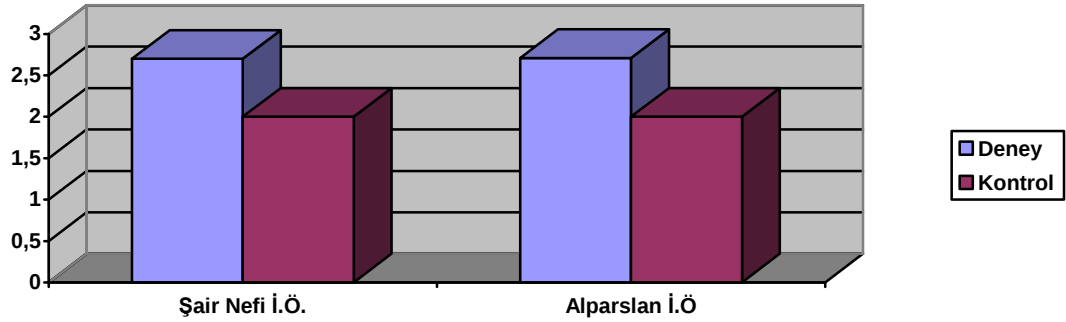
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi Sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmaya uygun ifadelerle başlama Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,70	0,47	87,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,00	0,53		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,71	0,46	146,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,00	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4. 1. incelendiği

zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 1).



Grafik 3.1. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. öğrencilerinin deney ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farklar

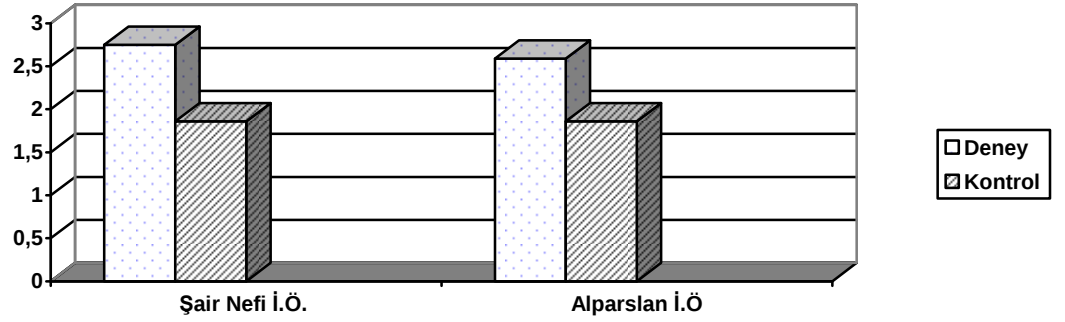
3.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi Sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,75	0,44	55,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,47		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,59	0,49	143,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,47		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.2 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.Öhem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 2).



Grafik 3.2. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. öğrencilerinin deney ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farklar

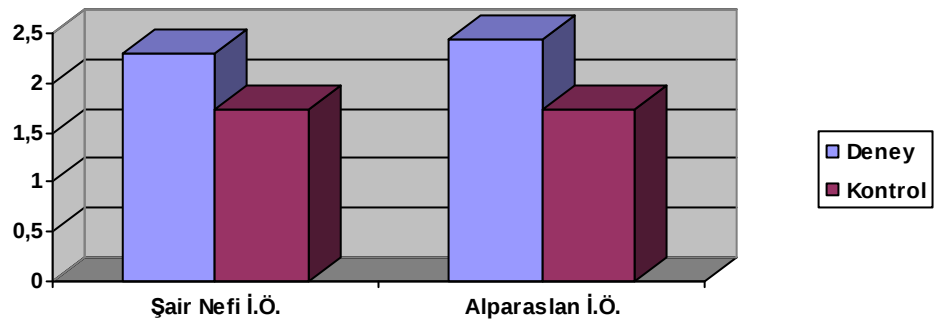
3.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi Sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,30	0,47	115,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,73	0,55		Anlamlı
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,44	0,56	162,500	P<0.05
	Kontrol	22	1,73	0,55		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.3 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 3).



Grafik 3.3 Şair Nefi Ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

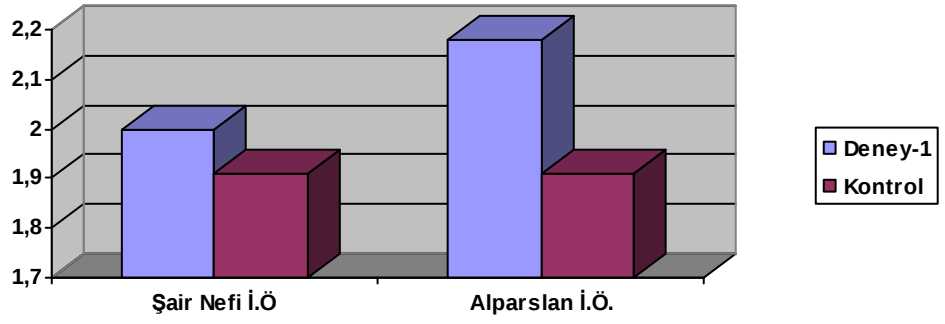
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi son test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,00	0,32	201,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	1,91	0,53		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,18	0,39	286,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.4 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 4).

Tablo 3.4 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Standart Türkçe ile konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 4).



Grafik 3.4 Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

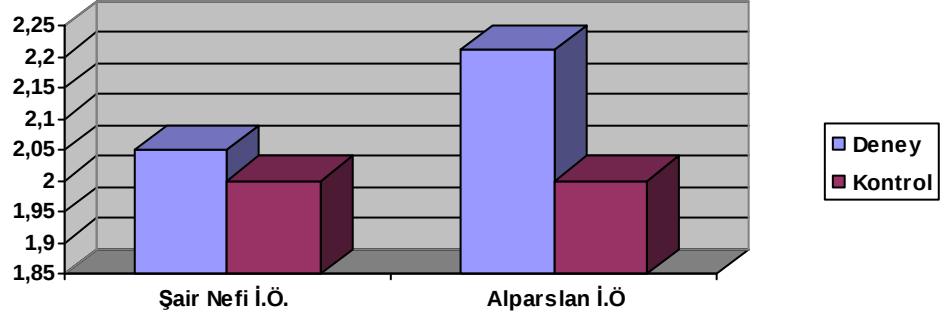
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,05	0,39	210,500	p>0.05
	Kontrol	22	2,00	0,53		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,21	0,41	307,500	p>0.05
	Kontrol	22	2,00	0,53		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.5 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu

bulgular altı şapka düşünme tekniği ve klasik öğretim yönteminin “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisini artırmada benzer etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Grafik 5).



Grafik 3.5 Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

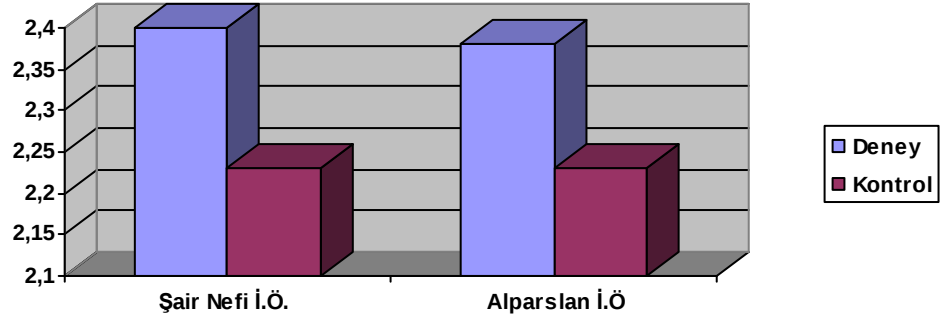
3.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin Algılamakta Zorluk Çekmeyeceği Bir Hızda ve Akıcı Biçimde Konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,40	0,50	186,000	p>0.05
	Kontrol	22	2,23	0,53		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,38	0,49	322,500	p>0.05
	Kontrol	22	2,23	0,53		Anlamsız

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.6 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ve klasik öğretim yönteminin “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisini artırmada benzer etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Grafik 6).



Grafik 3.6 Şair Nefi Ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney Ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

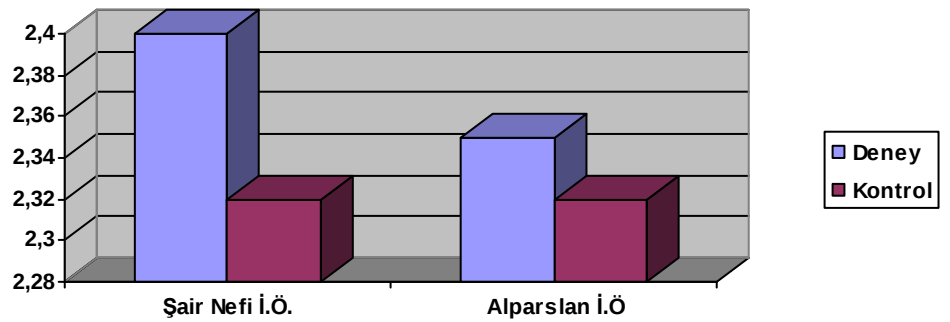
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup

olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,40	0,59	206,500	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,32	0,65		
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	2,35	0,54	369,500	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,32	0,65		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.7 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İÖO hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ve klasik öğretim yönteminin “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisini artırmada benzer etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Grafik 7).



Grafik 3.7. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

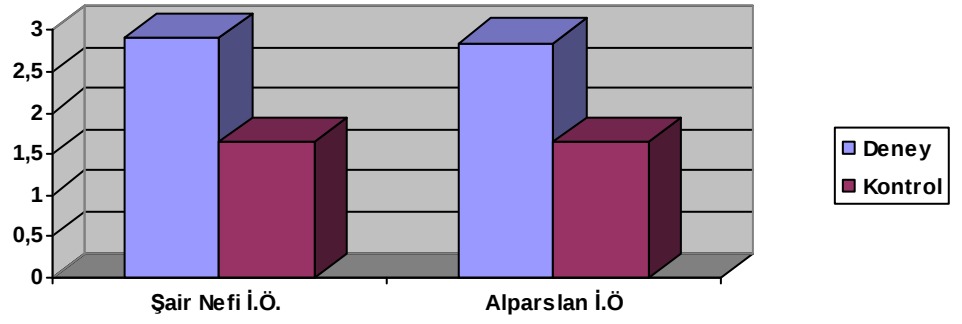
3.1.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,90	0,31	14,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,64	0,49		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,85	0,36	35,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,64	0,49		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.8 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 8).



Grafik 3.8 Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

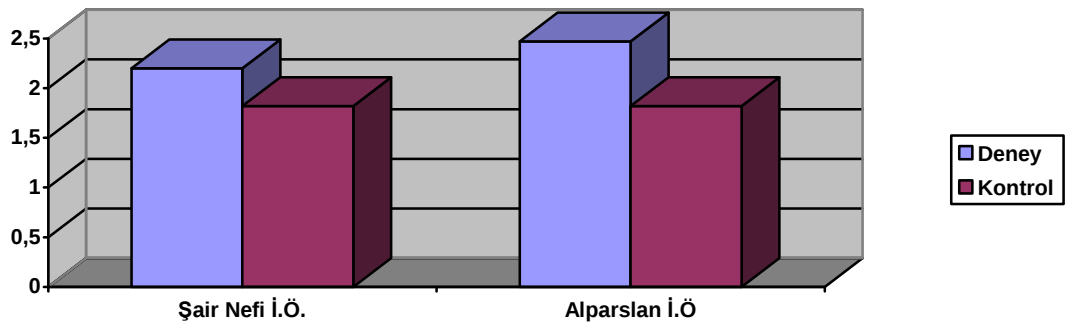
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,20	0,41	146,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,82	0,50		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,47	0,51	170,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,82	0,50		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma”

becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.9 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 9).



Grafik 3.9. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

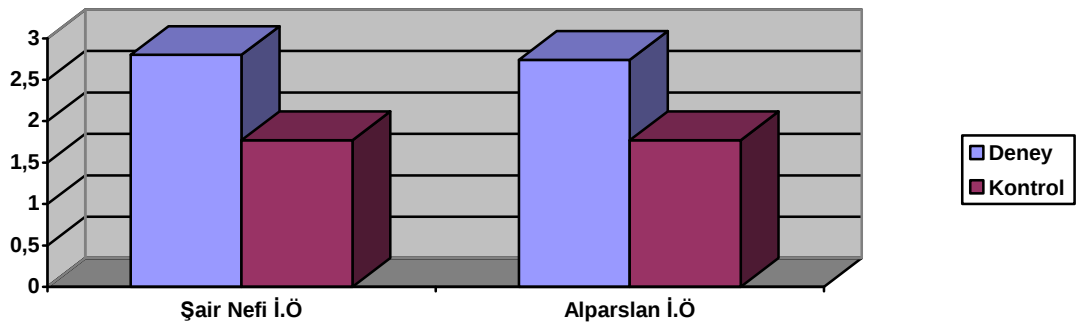
3.1.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,80	0,41	42,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,77	0,53		
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	2,74	0,45t	89,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,77	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.10 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 10).



Grafik 3.10. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.11’de verilmiştir.

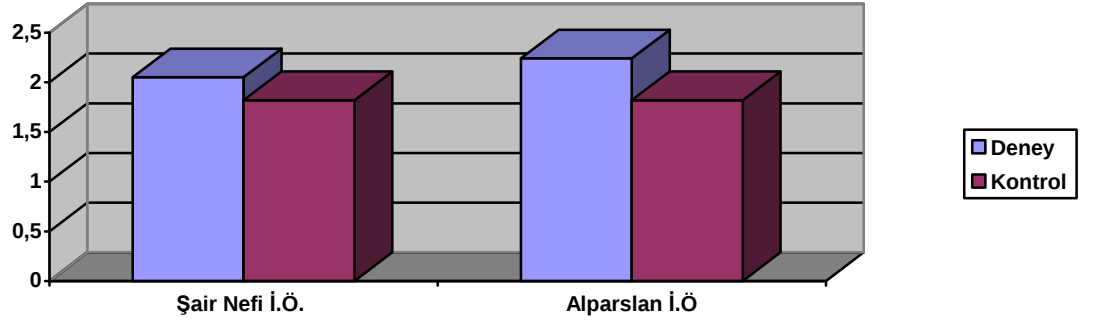
Tablo 3.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,05	0,22	172,000	p>0.05
	Kontrol	22	1,82	0,59		Anlamsız
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,24	0,43	242,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,82	0,59		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.11 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö. İ.Ö. 8. sınıf öğrencileri için “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 11).

Tablo 3.11 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı

bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 11).



Grafik 3.11. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

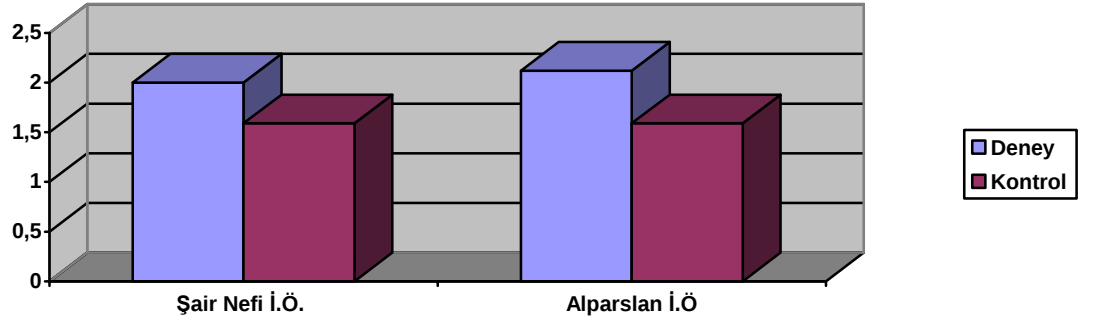
3.1.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,00	0,46	139,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,59	0,50		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,12	0,48	204,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,59	0,50		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.12 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 12)



Grafik 3.12. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

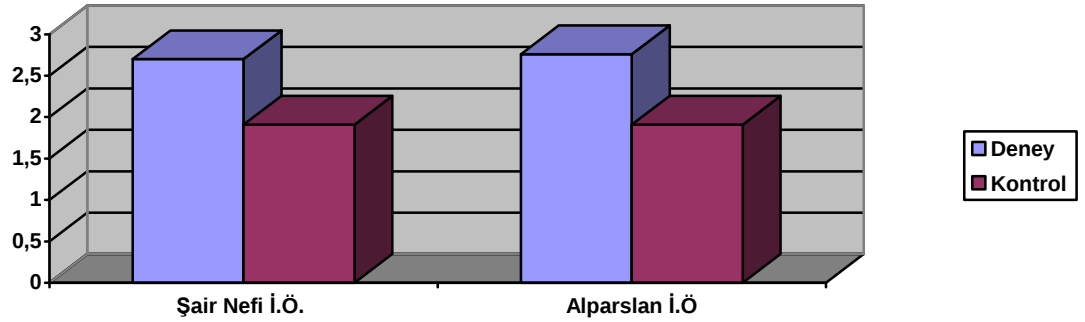
3.1.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,70	0,47	67,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,43		
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	2,76	0,43	93,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,43		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.13 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 13).



Grafik 3.13. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

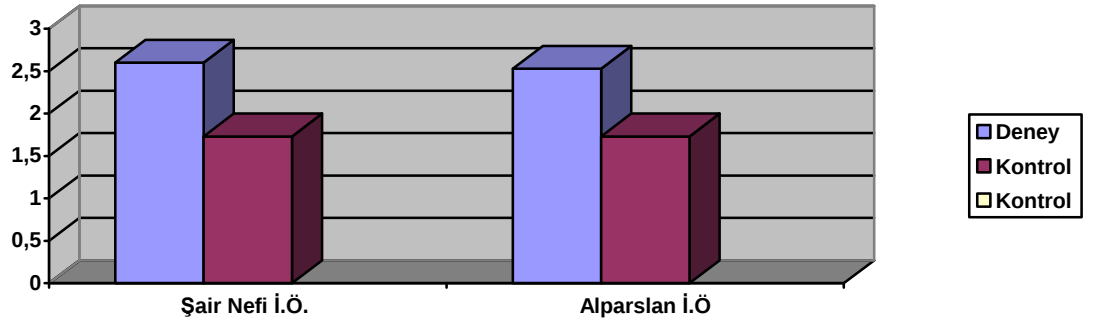
3.1.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,60	0,50	70,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,55		
Alparslan İ.ÖO	Deney- 2	34	2,53	0,51	137,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,55		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.14 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö. hem de Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun görsellerden yararlanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 14).



Grafik 3.14. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

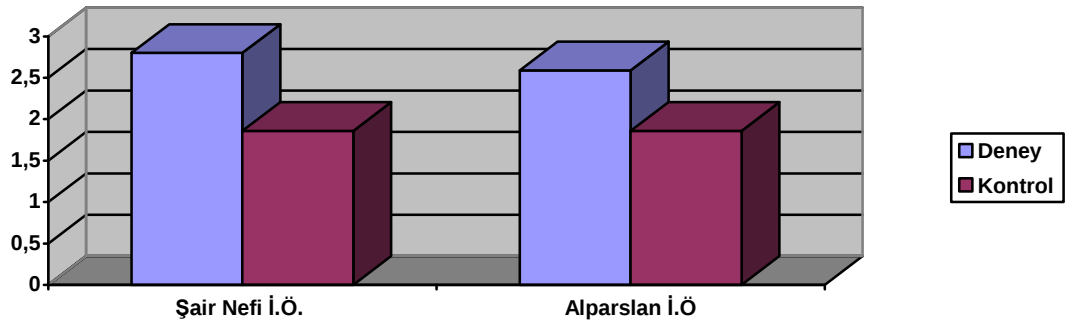
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,80	0,41	38,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,35		
Alparslan İ.Ö.	Deney- 2	34	2,59	0,49	133,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,35		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma”

becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.15 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö. hem de Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 15).



Grafik 3.15. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

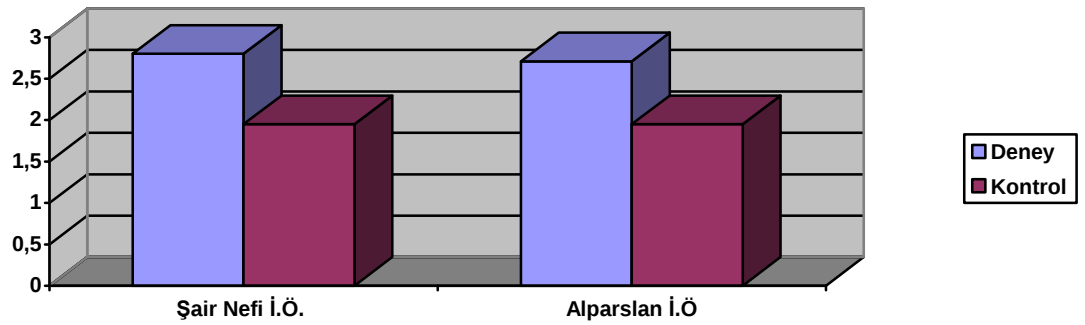
3.1.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.	Deney- 1	20	2,80	0,41	58,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,49		
Alparslan İ.Ö	Deney- 2	34	2,71	0,46	129,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,49		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.16 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 16).



Grafik 3.16. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

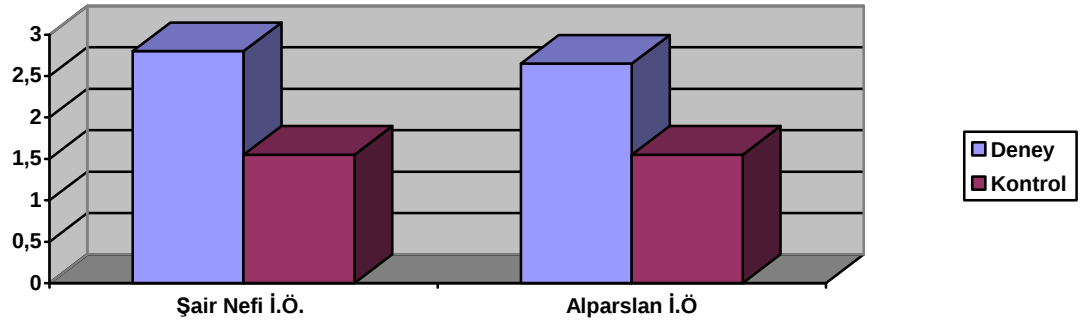
3.1.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,80	0,41	32,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,55	0,59		Anlamlı
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,65	0,49	83,000	P<0.05
	Kontrol	22	1,55	0,59		Anlamlı

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.17 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Tekrara düşmeden konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 17).



Grafik 3.17. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.18’de verilmiştir.

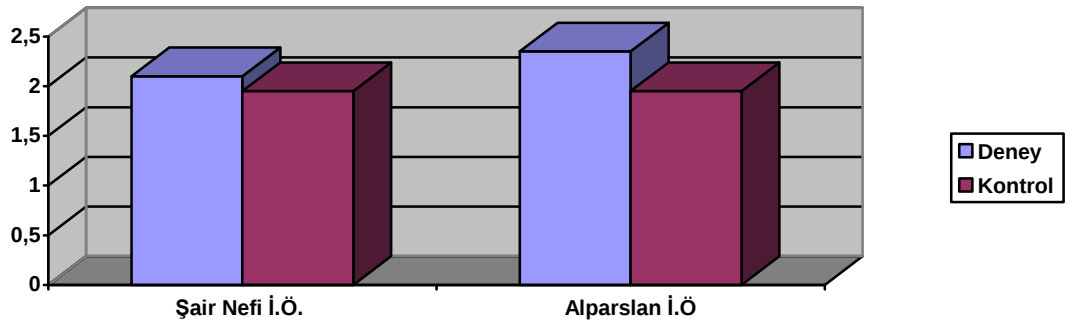
Tablo 3.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmalarında beden dilini kullanma Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,10	0,45	190,500	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	1,95	0,38		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,35	0,49	237,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,38		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.18 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki

farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 18).

Tablo 3.18 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 18).



Grafik 3.18. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

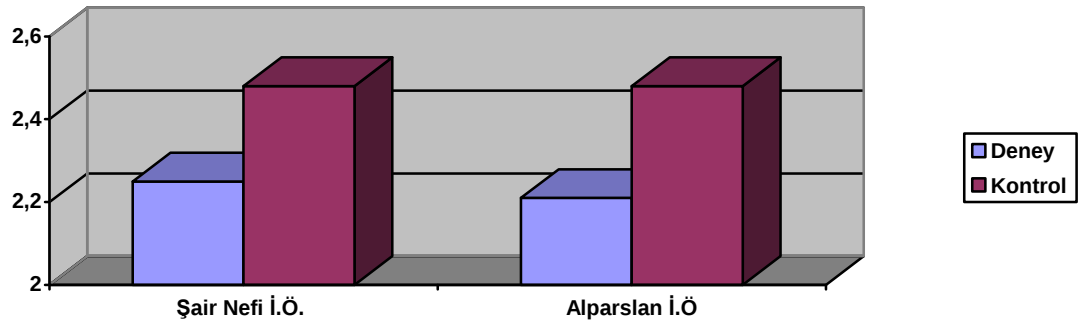
3.1.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,25	0,44	175,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,48	0,23		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,21	0,41	311,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,48	2,23		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.19 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular her iki öğretim yönteminin de “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisini artırmada etkili olmadığını göstermektedir (Grafik 19).



Grafik 3.19. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

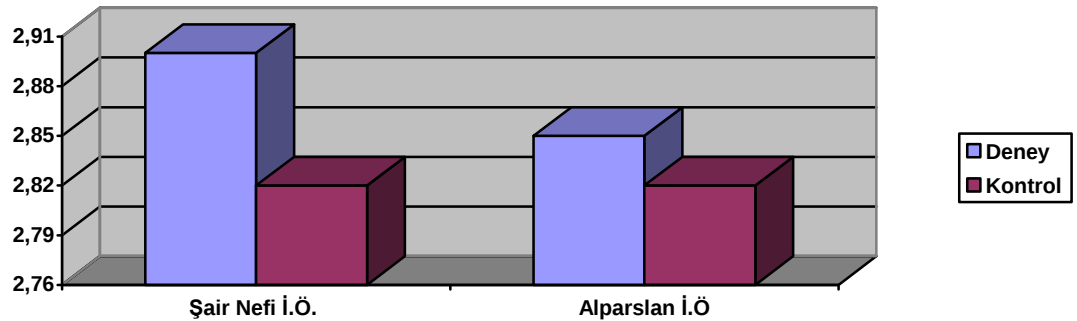
3.1.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,90	0,31	202,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,82	0,39		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,85	0,36	361,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,82	0,39		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.20 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular her iki öğretim yönteminin de “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisini artırmada etkili olmadığını göstermektedir (Grafik 20)



Grafik 3.20. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme”

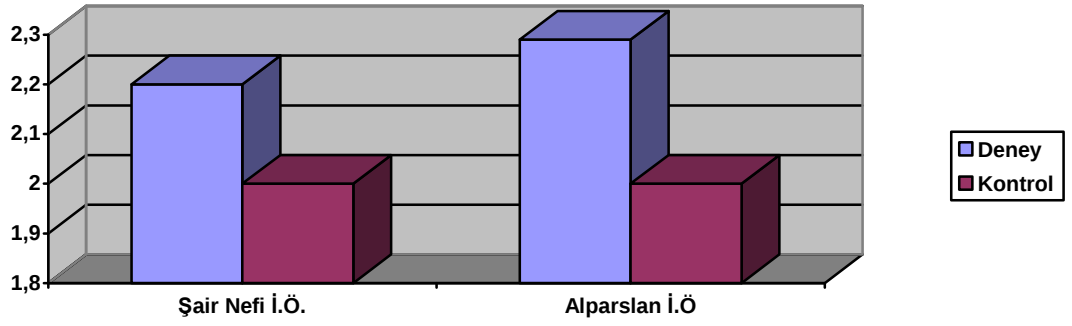
becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,20	0,52	180,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,00	0,44		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,29	0,46	274,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,00	0,44		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.21 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö. İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 21).

Tablo 3.21 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 21).



Grafik 3.21. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.Ö Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.22’de verilmiştir.

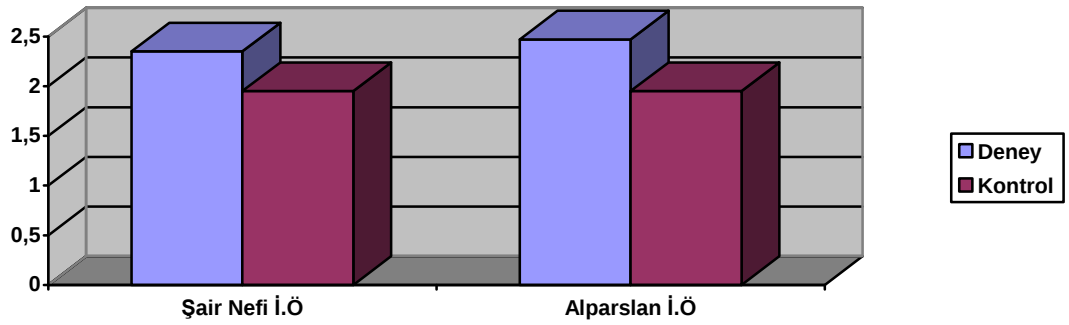
Tablo 3.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.Ö	Deney- 1	20	2,35	0,49	143,500	P>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	1,95	0,49		
Alparslan İ.Ö.Ö	Deney- 2	34	2,47	0,56	205,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,49		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.22 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.Ö 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi

İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 22).

Tablo 3.22 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 22).



Grafik 3.22. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

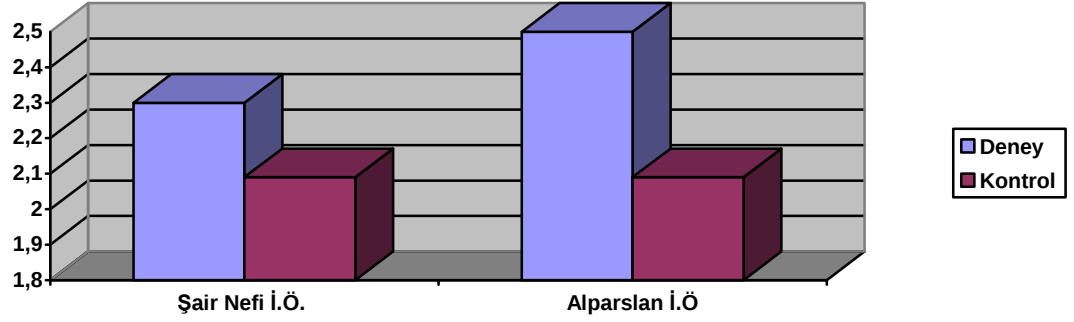
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi Sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,30	0,47	180,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,09	0,53		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,50	0,51	238,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,09	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.23 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 23).

Tablo 3.23 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Alparslan İ.Ö. 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 23).



Grafik 3.23. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.24’te verilmiştir.

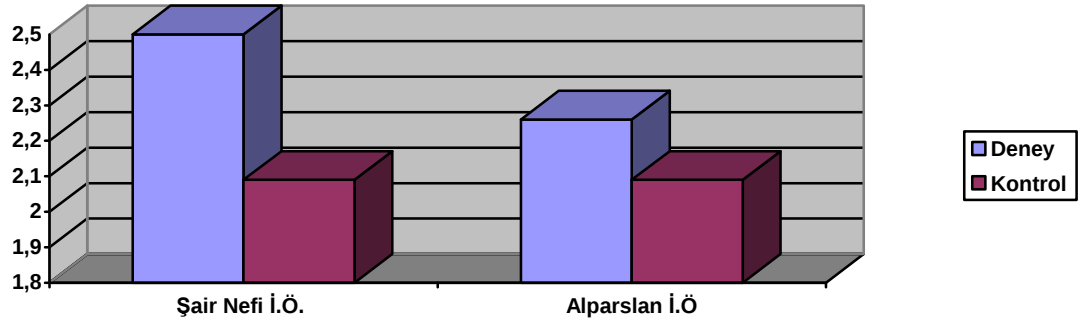
Tablo 3.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,50	0,51	150,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,09	0,68		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,26	0,45	327,000	p>0.05 Anlamsız
	Kontrol	22	2,09	0,68		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.24 incelendiği zaman, Şair Nefi İ.Ö. 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları

arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Şair Nefi İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 24).

Tablo 3.24 incelenmeye devam edildiğinde, Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencileri için “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından her iki yöntemin de benzer etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Grafik 24).



Grafik 3.24. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

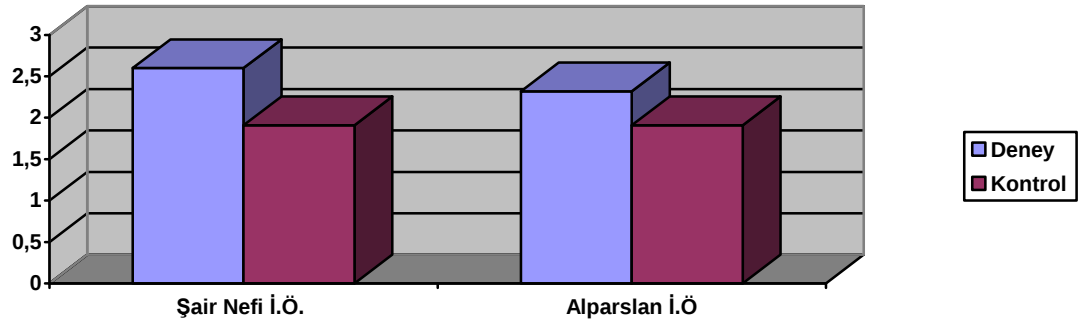
3.1.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.25’te verilmiştir.

Tablo 3.25. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleyicilerle göz teması kurma Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,60	0,50	92,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,53		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,32	0,48	241,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.25 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 25).



Grafik 3.25. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

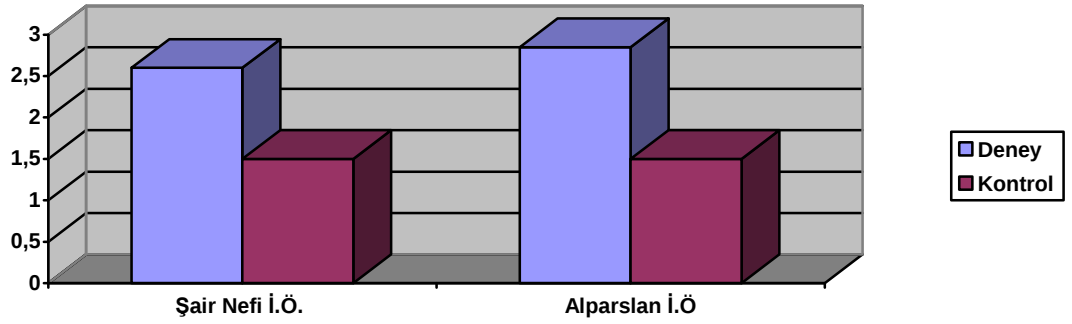
3.1.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,60	0,50	44,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,50	0,51		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,85	0,36	27,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,50	0,51		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.26 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö. hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 26).



Grafik 3.26. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

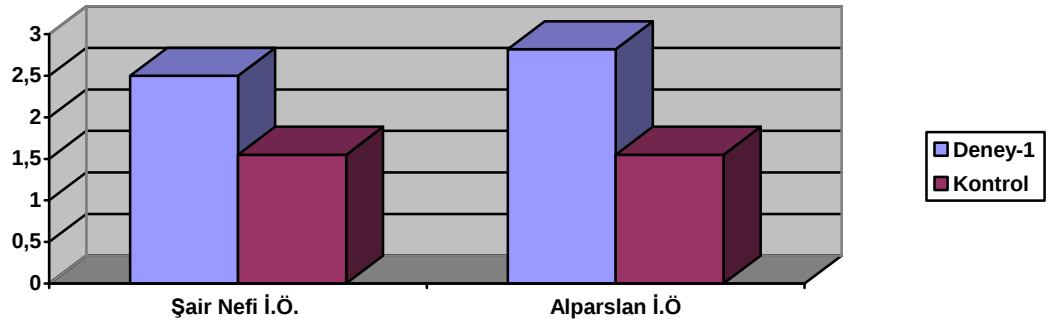
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.27’de verilmiştir.

Tablo 3.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,50	0,51	65,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,55	0,59		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,82	0,39	50,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,55	0,59		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.27 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf

öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 27).



Grafik 3.27. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

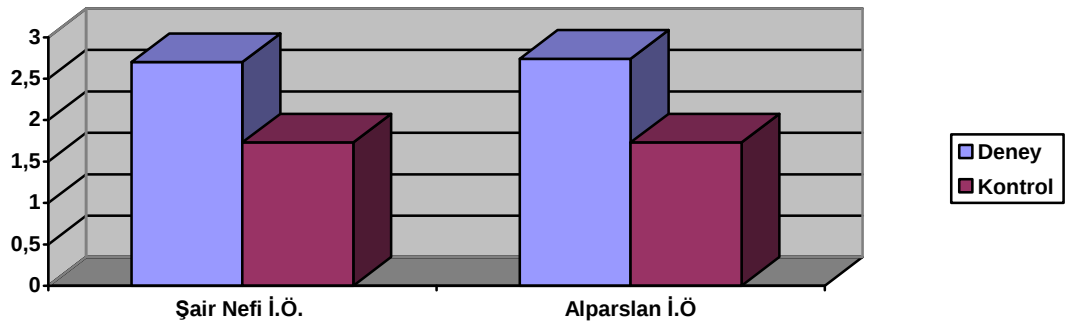
3.1.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,70	0,47	48,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,46		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,74	0,45	72,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,46		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.28 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 28).



Grafik 3.28. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

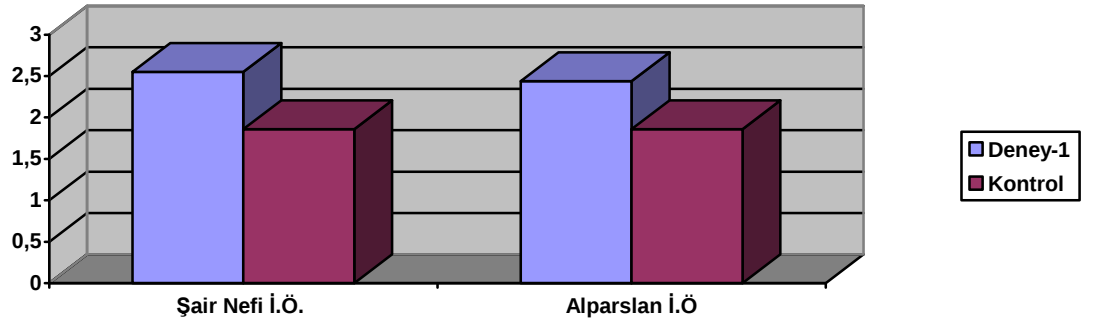
3.1.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,55	0,51	96,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,56		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,44	0,50	195,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,86	0,56		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.29 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 29).



Grafik 3.29. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.1.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

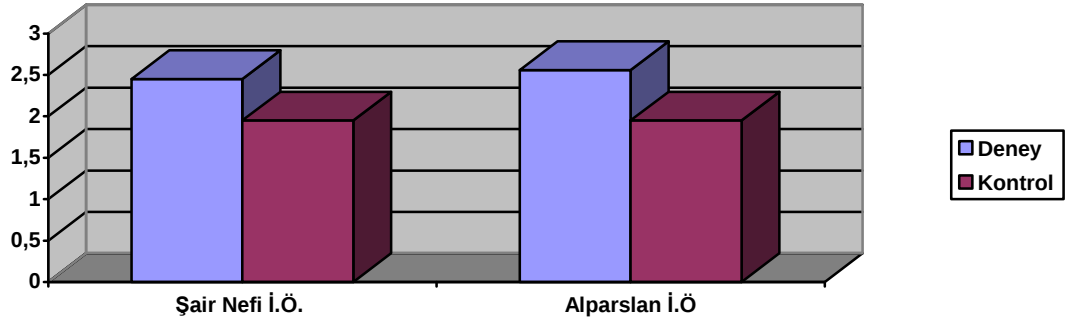
Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Tartışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tartışma” becerisi son test uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.30’da verilmiştir.

Tablo 3.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O.	Deney- 1	20	2,45	0,51	129,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,58		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,56	0,50	186,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,95	0,58		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Tartışma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.30 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde

her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Tartışma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 30).



Grafik 3.30. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

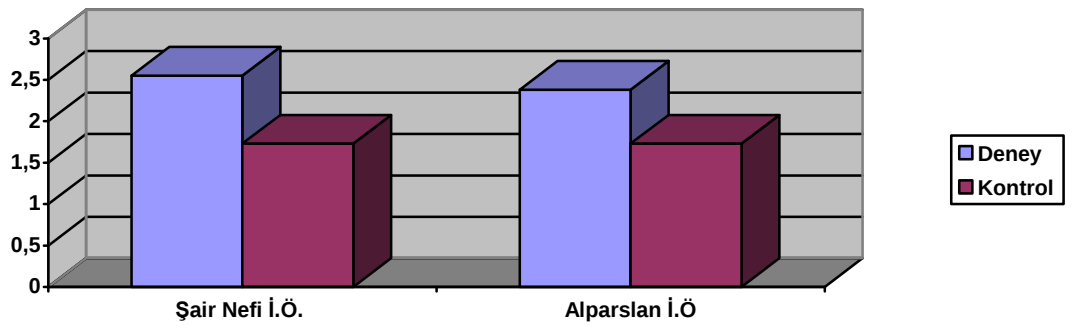
3.1.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İkna etmeye çalışma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,55	0,51	77,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,55		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,38	0,49	174,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,73	0,55		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.31 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “İkna etmeye çalışma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 31).



Grafik 3.31. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

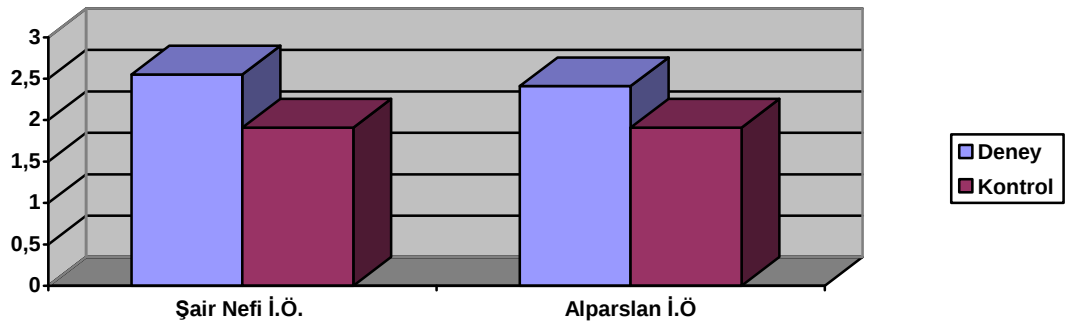
3.1.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Empati kurarak konuşma” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,55	0,51	101,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,53		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,41	0,49	214,000	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	1,91	0,53		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.32 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Empati kurarak konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 32).



Grafik 3.32. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö.O Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

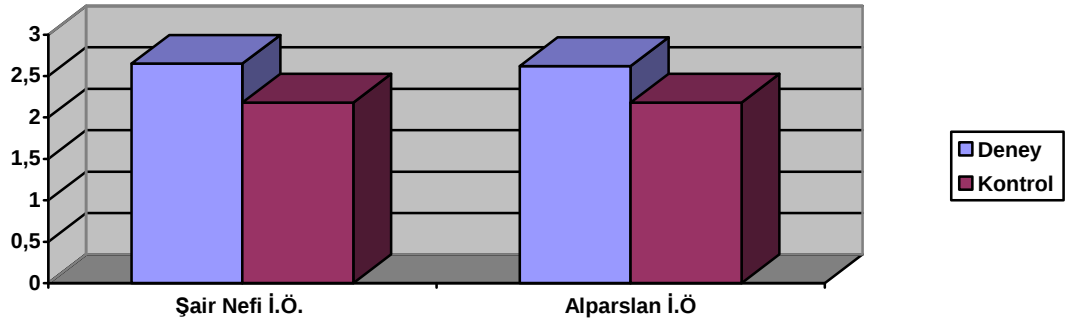
3.1.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında deney sonrası “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi sontest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farklar Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.33’te verilmiştir.

Tablo 3.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” Becerisi Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Okullar	Gruplar	N	$\bar{X}$	S.S.	U	Önem Düzeyi
Şair Nefi İ.Ö.O	Deney- 1	20	2,65	0,49	123,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,18	0,50		
Alparslan İ.Ö.O	Deney- 2	34	2,62	0,49	221,500	P<0.05 Anlamlı
	Kontrol	22	2,18	0,50		

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi açısından aralarında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.33 incelendiği zaman, hem Şair Nefi İ.Ö.O hem de Alparslan İ.Ö.O 8. sınıf öğrencilerinin deney ve kontrol grupları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde her iki okulda da deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir (Grafik 33).



Grafik 3.33. Şair Nefi ve Alparslan İ.Ö. Öğrencilerinin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ KONUŞMA BECERİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi açısından öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi formunun her bir maddesinin öntest ve sontest uygulamasından aldıkları puanlar incelenmiştir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

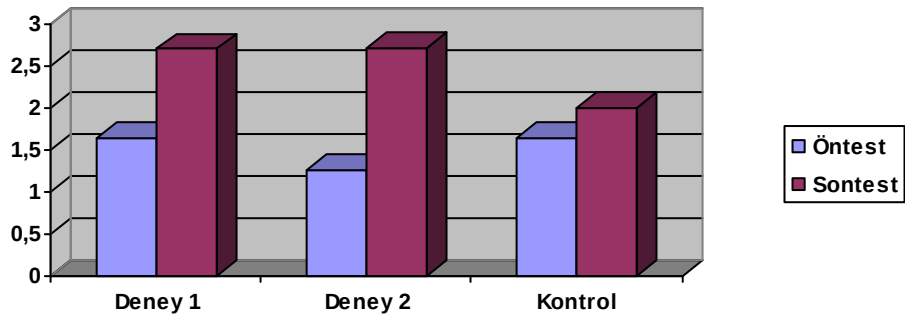
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.34’te verilmiştir.

Tablo 3.34. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,65	0,67	4,001*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,70	0,47		
Deney 2	Öntest	34	1,26	0,45	14,982**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,71	0,46		
Kontrol	Öntest	22	1,64	0,66	2,828*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	2,00	0,53		

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik 34 incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.34. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” Becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

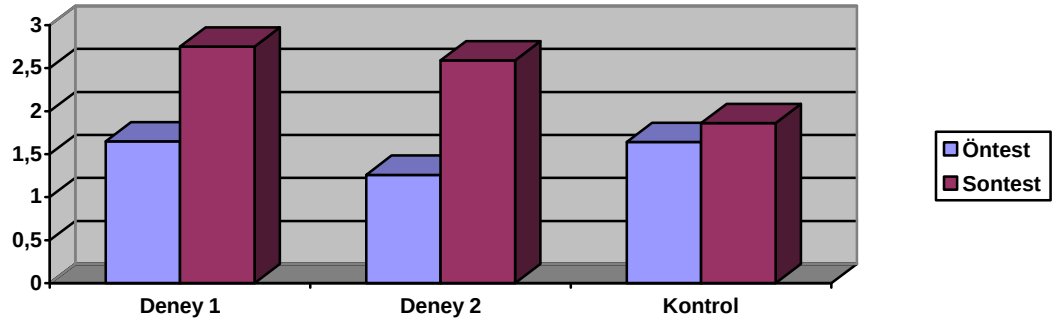
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.35’te verilmiştir.

Tablo 3.35. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,65	0,49	4,300*	P<0.05
	Sontest	20	2,75	0,44		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,26	0,45	14,428**	P<0.05
	Sontest	34	2,59	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,64	0,49	2,236*	P<0.05
	Sontest	22	1,86	0,47		Anlamlı

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken önemseneni bilgileri vurgulama” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.35. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.36’da verilmiştir.

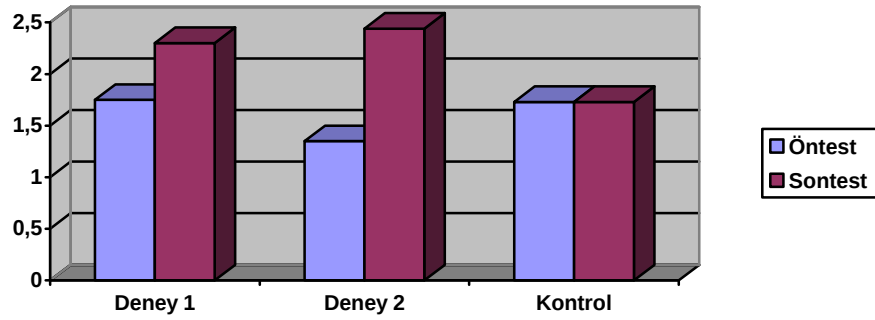
Tablo 3.36. Deney ve Kontrol Gruplarının Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,75	0,55	3,317*	P<0.05
	Sontest	20	2,30	0,47		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,35	0,49	10,214**	P<0.05
	Sontest	34	2,44	0,56		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,73	0,55	0,000*	p<0.05
	Sontest	22	1,73	0,55		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı, kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubu sontestte artış sağlarken kontrol grubunun artış sağlamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.36. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.4. Deney ve Kontrol Gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.37’de verilmiştir.

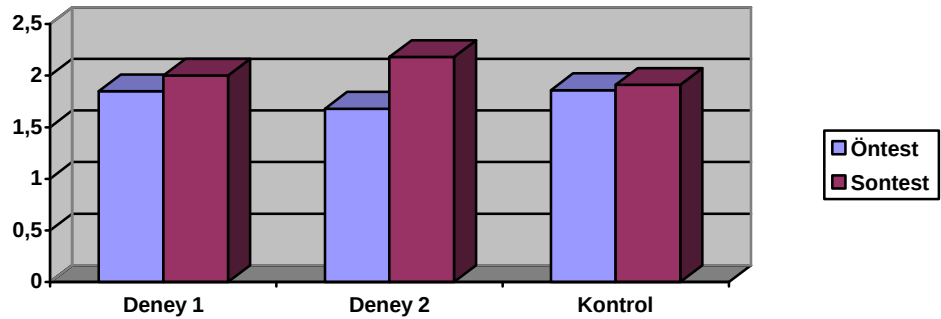
Tablo 3.37. Deney ve Kontrol Gruplarının Standart Türkçe ile konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,85	0,49	1,732*	p>0.05
	Sontest	20	2,00	0,32		Anlamsız
Deney 2	Öntest	34	1,68	0,53	4,398**	P<0.05
	Sontest	34	2,18	0,39		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,86	0,47	1,000*	p>0.05
	Sontest	22	1,91	0,53		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Standart Türkçe ile konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, ikinci deney grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı, birinci deney grubunun ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde ikinci deney grubunun sontestte birinci deney grubuna ve kontrol grubuna göre daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Standart Türkçe ile konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.37. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.5. Deney ve Kontrol Gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,95	0,51	1,414*	p>0.05
	Sontest	20	2,05	0,39		Anlamsız
Deney 2	Öntest	34	1,88	0,41	3,204**	P<0.05
	Sontest	34	2,21	0,41		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,95	0,49	1,000*	p>0.05
	Sontest	22	2,00	0,53		Anlamsız

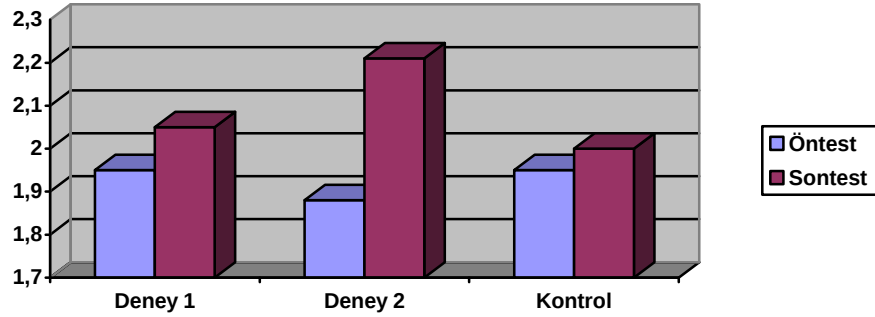
(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde,

ikinci deney grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar p<0.05 önem düzeyinde anlamlı, birinci deney grubunun ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar p>0.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde ikinci deney grubunun sontestte birinci deney grubuna ve kontrol grubuna göre daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile

öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.38. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.6. Deney ve Kontrol Gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

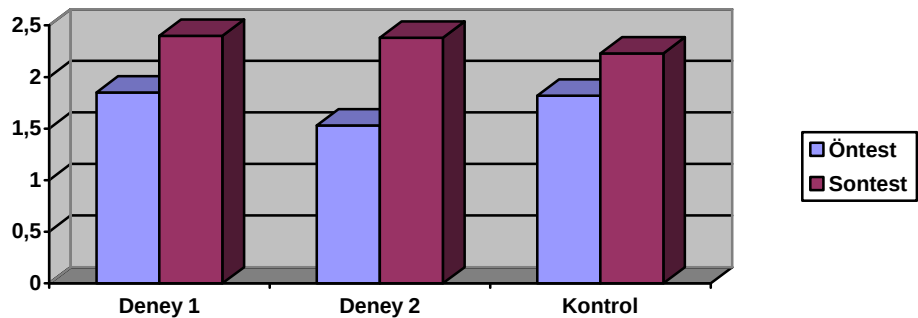
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3.39. Deney ve Kontrol Gruplarının Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,85	0,37	3,317*	P<0.05
	Sontest	20	2,40	0,50		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,53	0,51	7,084**	P<0.05
	Sontest	34	2,38	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,82	0,39	3,000*	P<0.05
	Sontest	22	2,23	0,53		Anlamlı

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisini arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.39. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.7. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” Becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.40’da verilmiştir.

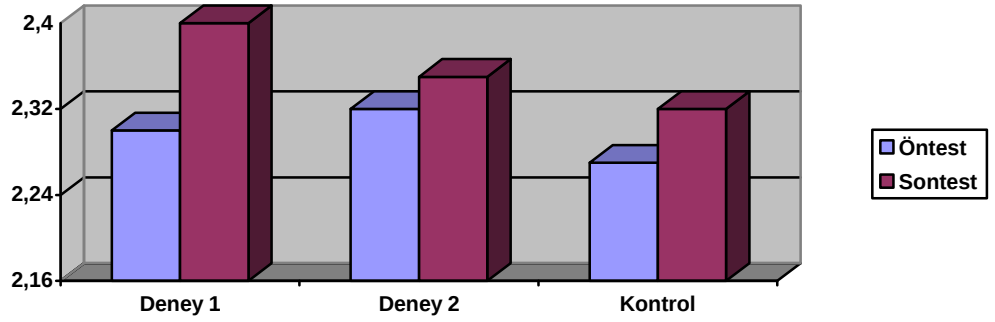
Tablo 3.40. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken nezaket kurallarına uyma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	2,30	0,57	1,000*	p<0.05
	Sontest	20	2,40	0,59		Anlamsız
Deney 2	Öntest	34	2,32	0,59	0,274**	P<0.05
	Sontest	34	2,35	0,54		Anlamsız
Kontrol	Öntest	22	2,27	0,63	1,000*	p<0.05
	Sontest	22	2,32	0,65		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun ve kontrol grubunun sontestte artış sağlamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniğinin ve klasik öğretim yönteminin “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisini artırmada etkili olmadığını göstermektedir.



Grafik 3.40. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.8. Deney ve Kontrol Gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.41’de verilmiştir.

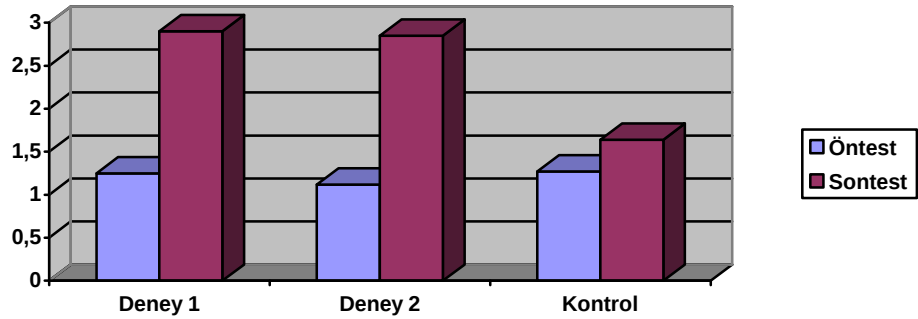
Tablo 3.41. Deney ve Kontrol Gruplarının Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,25	0,44	4,072*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,90	0,31		
Deney 2	Öntest	34	1,12	0,33	22,595**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,85	0,36		
Kontrol	Öntest	22	1,27	0,46	2,828*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	1,64	0,49		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve Grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.41. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.9. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi Öntest ve Sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.42’de verilmiştir.

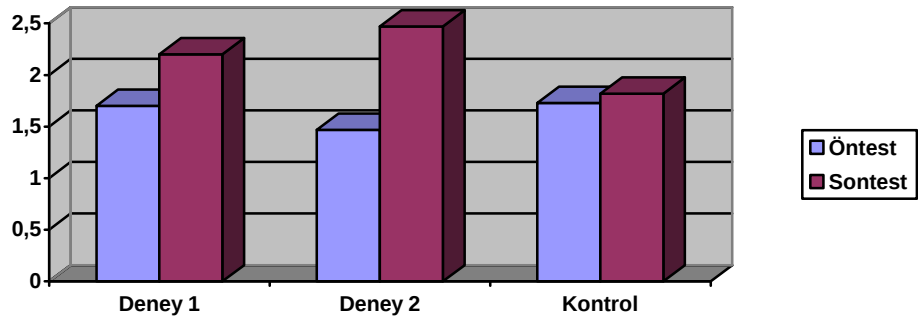
Tablo 3.42. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,70	0,47	3,162*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,20	0,41		
Deney 2	Öntest	34	1,47	0,61	8,374**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,47	0,51		
Kontrol	Öntest	22	1,73	0,46	1,414*	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	22	1,82	0,50		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.42. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.10. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.43’de verilmiştir.

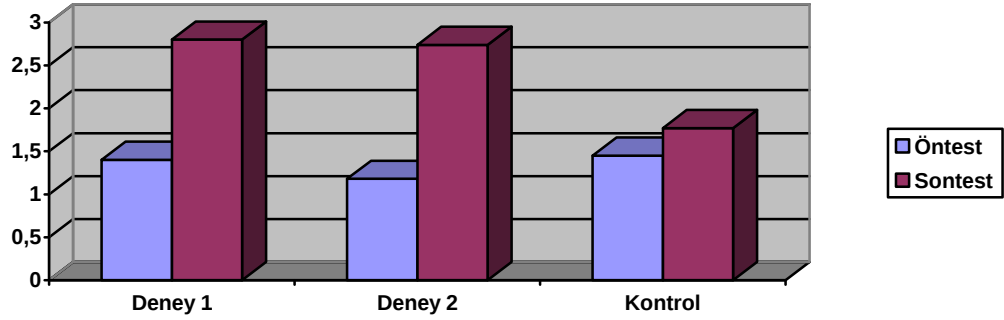
Tablo 3.43. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma “Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,40	0,50	4,053*	P<0.05
	Sontest	20	2,80	0,41		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,18	0,39	14,839**	P<0.05
	Sontest	34	2,74	0,45		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,45	0,51	2,646*	P<0.05
	Sontest	22	1,77	0,53		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.43. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.11. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.44’de verilmiştir.

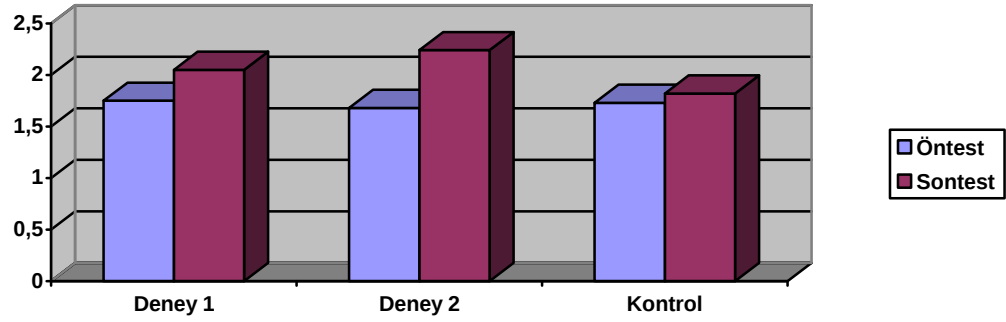
Tablo 3.44. Deney ve Kontrol Gruplarının “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,75	0,44	2,449*	P<0.05
	Sontest	20	2,05	0,22		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,68	0,47	4,936**	P<0.05
	Sontest	34	2,24	0,43		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,73	0,46	1,414*	p>0.05
	Sontest	22	1,82	0,59		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun önteste göre sontestte artış sağladığı, kontrol grubunun ise artış sağlayamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.44. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.12. Deney ve Kontrol Gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.45’de verilmiştir.

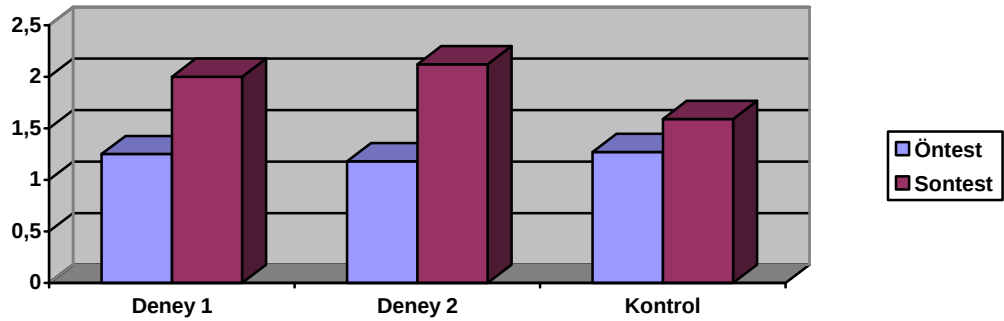
Tablo 3.45. Deney ve Kontrol Gruplarının Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,25	0,44	3,638*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,00	0,46		
Deney 2	Öntest	34	1,18	0,39	11,229**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,12	0,48		
Kontrol	Öntest	22	1,27	0,46	2,646*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	1,59	0,50		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.45. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.13. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.46’da verilmiştir.

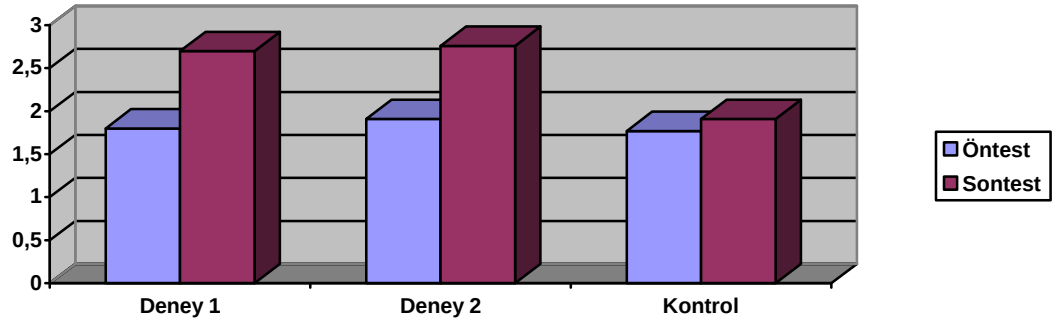
Tablo 3.46. Deney ve Kontrol Gruplarının Sorulan sorulara doğru ve yeterli evaplar verir Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,80	0,41	4,025*	P<0.05
	Sontest	20	2,70	0,47		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,91	0,57	8,917**	P<0.05
	Sontest	34	2,76	0,43		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,77	0,43	1,732*	p>0.05
	Sontest	22	1,91	0,43		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun önteste göre sontestte artış sağladığı, kontrol grubunun artış sağlayamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.46. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.14. Deney ve Kontrol Gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.47’de verilmiştir.

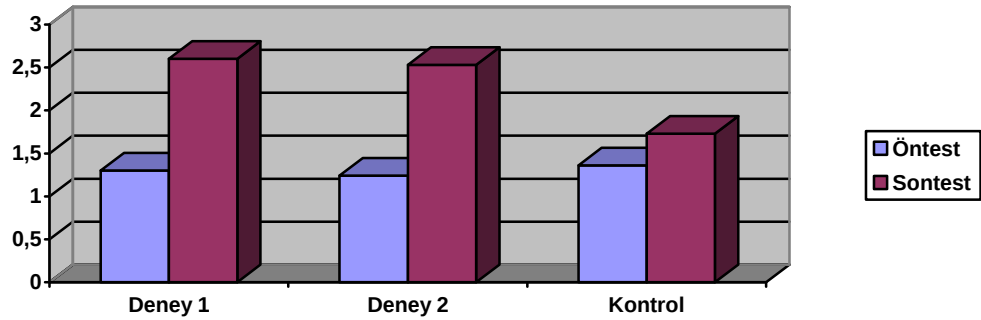
Tablo 3.47. Deney ve Kontrol Gruplarının Uygun görsellerden yararlanma ecerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,30	0,47	3,963*	P<0.05
	Sontest	20	2,60	0,50		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,24	0,55	10,495**	P<0.05
	Sontest	34	2,53	0,51		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,36	0,49	2,828*	P<0.05
	Sontest	22	1,73	0,55		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Uygun görsellerden yararlanma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun görsellerden yararlanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.47. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.15. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

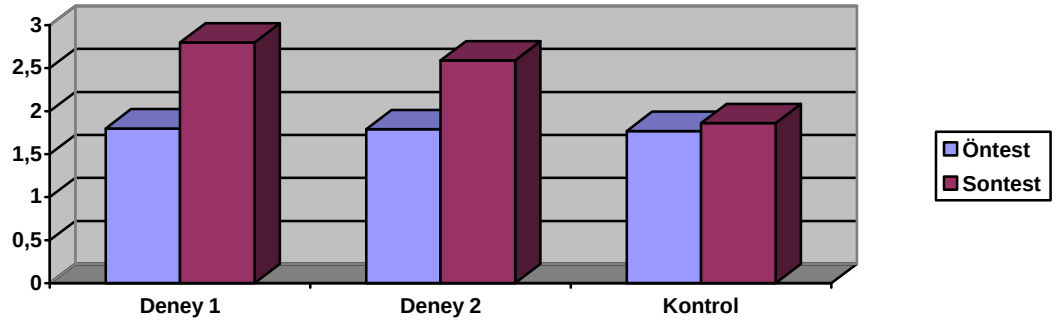
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.48’de verilmiştir.

Tablo 3.48. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,80	0,41	4,066*	P<0.05
	Sontest	20	2,80	0,41		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,79	0,59	6,015**	P<0.05
	Sontest	34	2,59	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,77	0,43	1,414*	p>0.05
	Sontest	22	1,86	0,35		Anlamsız

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun sontestte artış sağladığı ve kontrol grubunun artış sağlayamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.48. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.16. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.49’da verilmiştir.

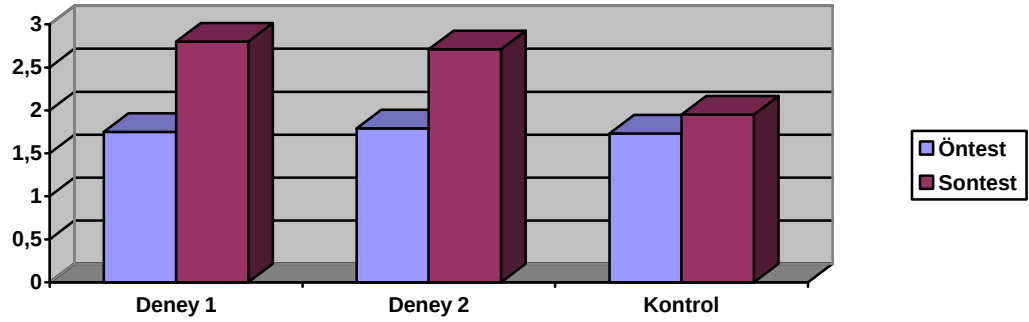
Tablo 3.49. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,75	0,44	3,827*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,80	0,41		
Deney 2	Öntest	34	1,79	0,59	7,056**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,71	0,46		
Kontrol	Öntest	22	1,73	0,46	2,236*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	1,95	0,49		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre son testte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.49. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.17. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.50’de verilmiştir.

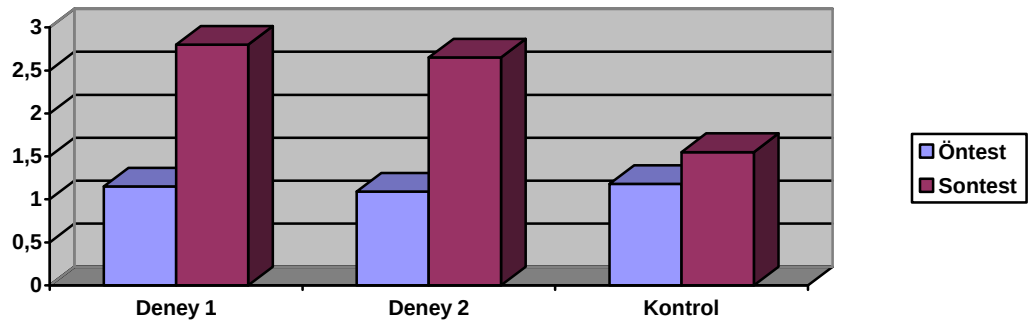
Tablo 3.50. Deney ve Kontrol Gruplarının Tekrara düşmeden konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,15	0,37	4,072*	P<0.05
	Sontest	20	2,80	0,41		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,09	0,24	15,209**	P<0.05
	Sontest	34	2,65	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,18	0,39	2,828*	P<0.05
	Sontest	22	1,55	0,59		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Tekrara düşmeden konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Tekrara düşmeden konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.50. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.18. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

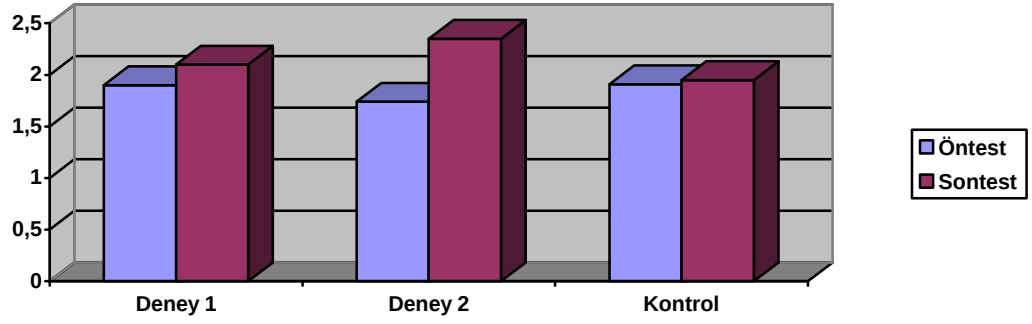
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.51’de verilmiştir.

Tablo 3.51. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmalarında beden dilini kullanma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,90	0,45	2,000*	P<0.05
	Sontest	20	2,10	0,45		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,74	0,45	5,524**	P<0.05
	Sontest	34	2,35	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,91	0,43	1,000*	p>0.05
	Sontest	22	1,95	0,38		Anlamsız

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun önteste göre sontestte artış sağladığı, kontrol grubunun ise artış sağlayamadığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.51. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.19. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.52’de verilmiştir.

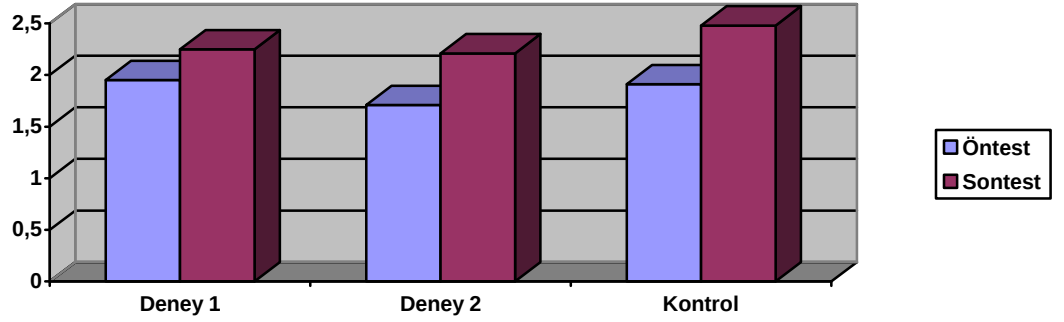
Tablo 3.52. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken nefesini ayarlama Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,95	0,39	1,897*	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	20	2,25	0,44		
Deney 2	Öntest	34	1,71	0,52	3,894**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,21	0,41		
Kontrol	Öntest	22	1,91	0,43	1,342*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	2,48	0,23		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, ikinci deney grubunun ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve ikinci deney grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde ikinci deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.52. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.20. Deney ve Kontrol Gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

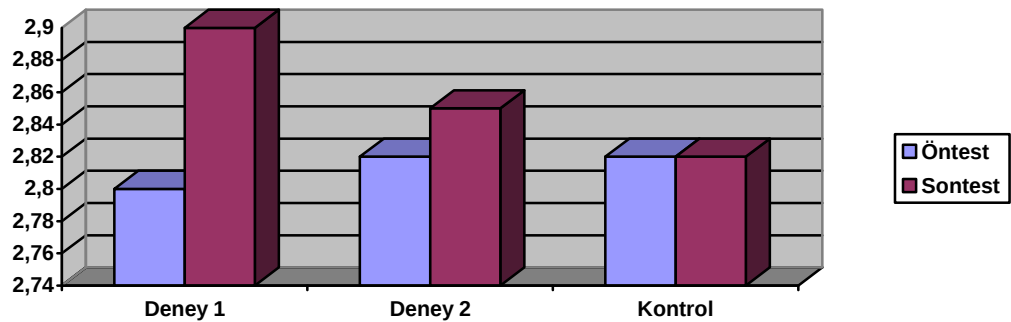
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.53’de verilmiştir.

Tablo 3.53. Deney ve Kontrol Gruplarının İşitilebilir bir sesle konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	2,80	0,41	1,414*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,90	0,31		
Deney 2	Öntest	34	2,82	0,39	0,329**	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	34	2,85	0,36		
Kontrol	Öntest	22	2,82	0,39	0,000*	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	22	2,82	0,39		

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, birinci deney grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve ikinci deney grubunun ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde birinci deney grubunun önteste göre sontestte artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.53. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.21. Deney ve Kontrol Gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

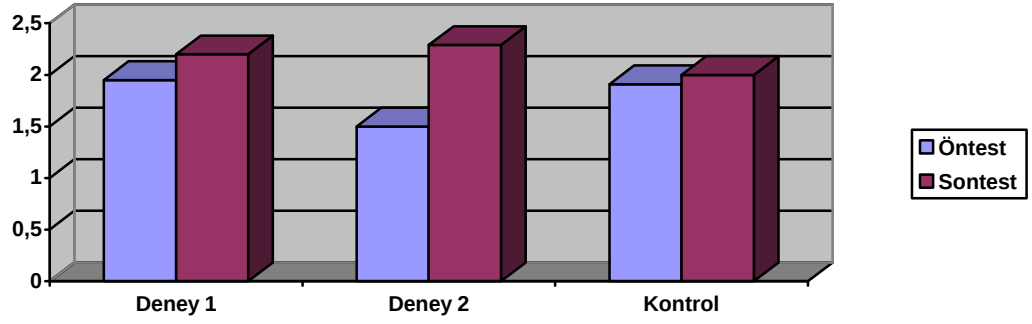
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.54’de verilmiştir.

Tablo 3.54. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelimeleri doğru teleffuz etme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,95	0,51	2,236*	P<0.05
	Sontest	20	2,20	0,52		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,50	0,56	6,744**	P<0.05
	Sontest	34	2,29	0,46		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,91	0,53	1,414*	p>0.05
	Sontest	22	2,00	0,44		Anlamsız

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Kelimeleri doğru teleffuz etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.54. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.22. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.55’de verilmiştir.

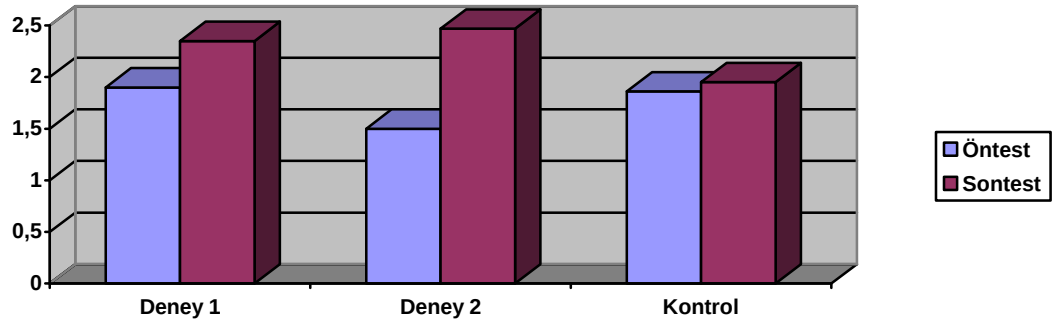
Tablo 3.55. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,90	0,31	3,000*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,35	0,49		
Deney 2	Öntest	34	1,50	0,51	8,403**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,47	0,56		
Kontrol	Öntest	22	1,86	0,35	1,414*	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	22	1,95	0,49		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.55.Deney Gruplarının Ve Kontrol Grubunun Öntest Ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.23. Deney ve Kontrol Gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

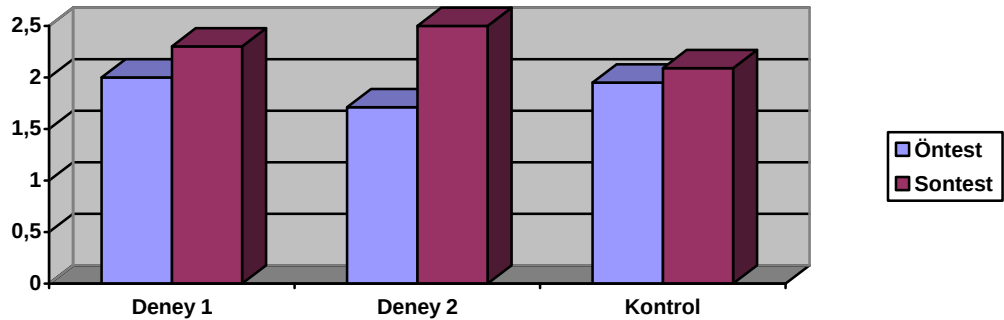
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.56’da verilmiştir.

Tablo 3.56. Deney ve Kontrol Gruplarının Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	2,00	0,46	2,449*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,30	0,47		
Deney 2	Öntest	34	1,71	0,46	7,824**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,50	0,51		
Kontrol	Öntest	22	1,95	0,49	1,732*	p>0.05 Anlamsız
	Sontest	22	2,09	0,53		

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.56. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.24. Deney ve Kontrol Gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

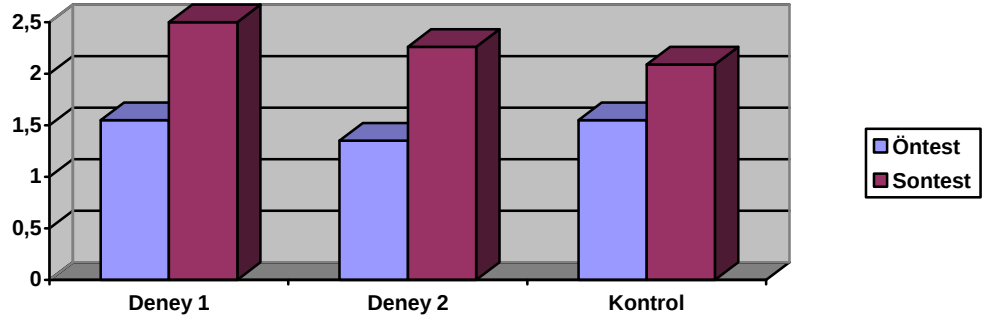
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.57’de verilmiştir.

Tablo 3.57. Deney ve Kontrol Gruplarının Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,55	0,60	3,578*	P<0.05
	Sontest	20	2,50	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,35	0,49	8,558**	P<0.05
	Sontest	34	2,26	0,45		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,55	0,59	3,207*	P<0.05
	Sontest	22	2,09	0,68		Anlamlı

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.57. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.25. Deney ve Kontrol Gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.58’de verilmiştir.

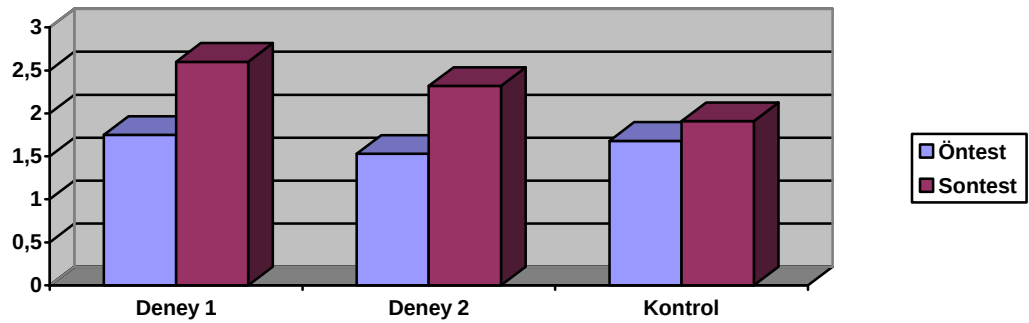
Tablo 3.58. Deney ve Kontrol Gruplarının Dinleyicilerle göz teması kurma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,75	0,64	3,690*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	20	2,60	0,50		
Deney 2	Öntest	34	1,53	0,56	7,224**	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	34	2,32	0,47		
Kontrol	Öntest	22	1,68	0,65	2,236*	P<0.05 Anlamlı
	Sontest	22	1,91	0,53		

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.58. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.26. DENEY VE KONTROL GRUPLARININ “KONUŞMA SIRASINDA ÖRNEKLENDİRMELER YAPMA” BECERİSİ ÖNTEST VE SONTTEST PUANLARI ARASINDAKİ FARKLA İLGİLİ BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.59’da verilmiştir.

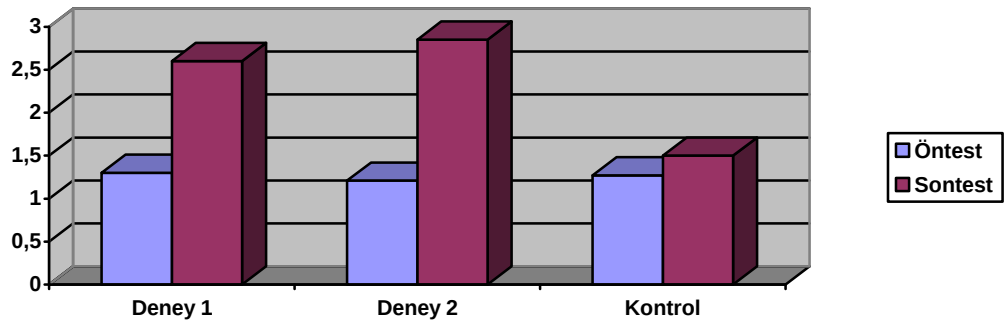
Tablo 3.59. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,30	0,47	4,099*	P<0.05
	Sontest	20	2,60	0,50		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,21	0,41	17,655**	P<0.05
	Sontest	34	2,85	0,36		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,27	0,46	2,236*	P<0.05
	Sontest	22	1,50	0,51		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.59. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.27. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

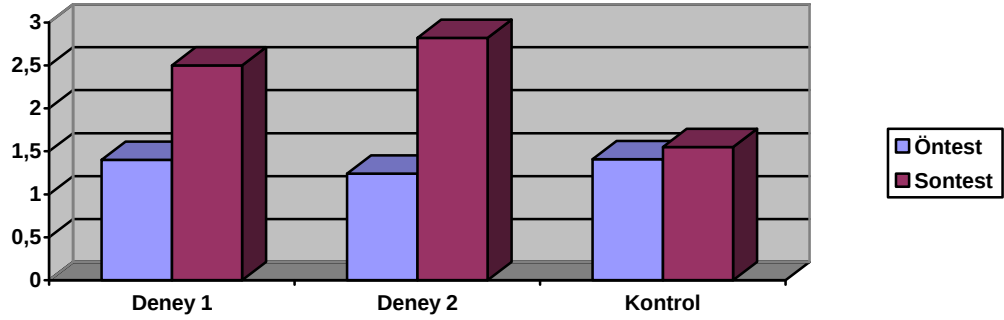
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma ” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.60’da verilmiştir.

Tablo 3.60. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,40	0,50	4,300*	P<0.05
	Sontest	20	2,50	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,24	0,43	16,629**	P<0.05
	Sontest	34	2,82	0,39		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,41	0,50	1,342*	p>0.05
	Sontest	22	1,55	0,59		Anlamsız

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.60. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.28. Deney ve Kontrol Gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmе” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmе” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmе” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.61’de verilmiştir.

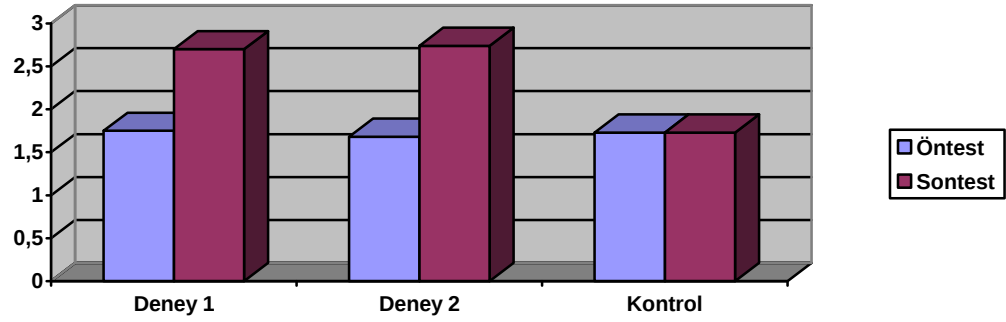
Tablo 3.61. Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,75	0,44	4,359*	P<0.05
	Sontest	20	2,70	0,47		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,68	0,53	10,289**	P<0.05
	Sontest	34	2,74	0,45		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,73	0,46	0,000*	p>0.05
	Sontest	22	1,73	0,46		Anlamsız

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.61. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.29. Deney ve Kontrol Gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.62’de verilmiştir.

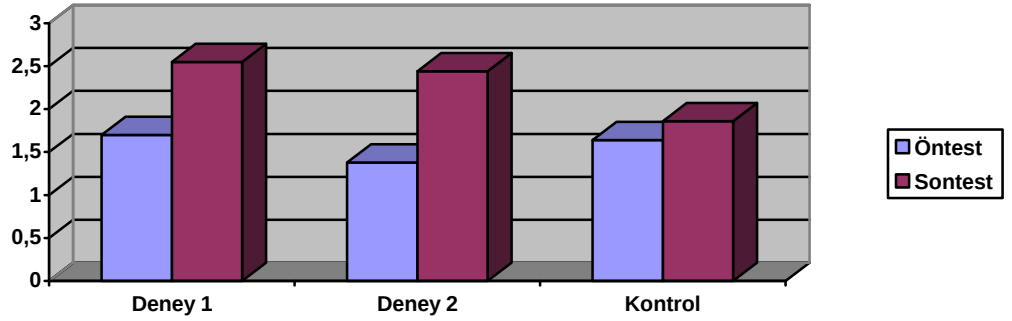
Tablo 3.62. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel ve yaratıcı konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,70	0,47	4,123*	P<0.05
	Sontest	20	2,55	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,38	0,60	8,387**	P<0.05
	Sontest	34	2,44	0,50		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,64	0,49	2,236*	P<0.05
	Sontest	22	1,86	0,56		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.62. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.30. Deney ve Kontrol Gruplarının “Tartışma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

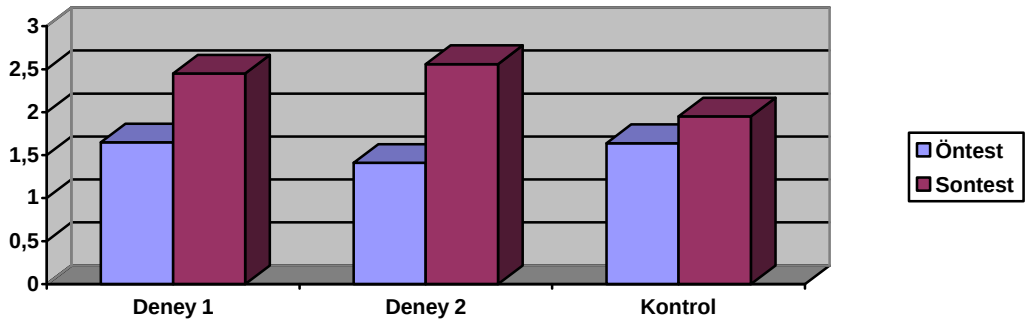
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Tartışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Tartışma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.63’de verilmiştir.

Tablo 3.63. Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,65	0,59	4,000*	P<0.05
	Sontest	20	2,45	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,41	0,56	10,971**	P<0.05
	Sontest	34	2,56	0,50		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,64	0,58	2,646*	P<0.05
	Sontest	22	1,95	0,58		Anlamlı

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Tartışma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Tartışma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.63. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.31. Deney ve Kontrol Gruplarının “İkna etmeye çalışma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

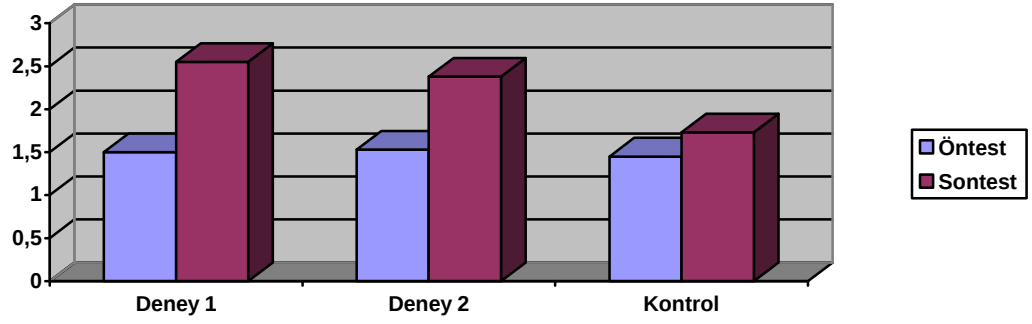
Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “İkna etmeye çalışma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.64’de verilmiştir.

Tablo 3.64. Deney ve Kontrol Gruplarının İkna etmeye çalışma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,50	0,51	4,185*	P<0.05
	Sontest	20	2,55	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,53	0,66	8,158**	P<0.05
	Sontest	34	2,38	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,45	0,51	2,449*	P<0.05
	Sontest	22	1,73	0,55		Anlamlı

(*) z testi (**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “İkna etmeye çalışma” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “İkna etmeye çalışma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.64. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.32. Deney ve Kontrol Gruplarının “Empati kurarak konuşma” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Empati kurarak konuşma” becerisi öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.65’de verilmiştir.

Tablo 3.65. Deney ve Kontrol Gruplarının Empati kurarak konuşma Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

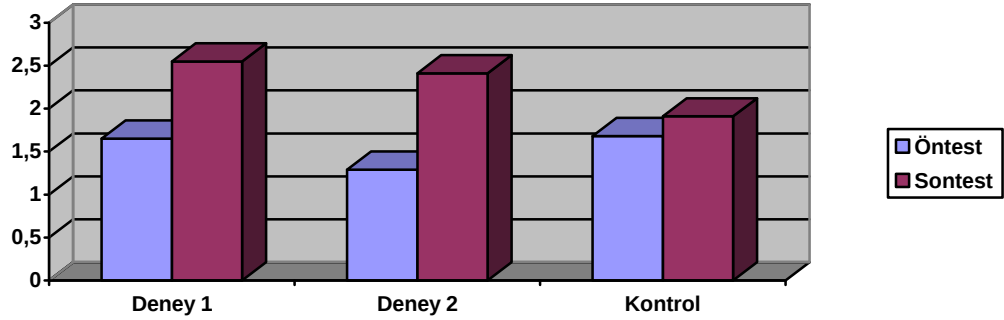
Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	1,65	0,49	4,025*	P<0.05
	Sontest	20	2,55	0,51		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,29	0,46	8,942**	P<0.05
	Sontest	34	2,41	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,68	0,48	2,236*	P<0.05
	Sontest	22	1,91	0,53		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Empati kurarak konuşma” becerisi açısından

öntest ve son testler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve son testleri arasındaki farklar $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre son testte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Empati kurarak konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.65. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

3.2.33. Deney ve Kontrol Gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve sonrası becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi öntest ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklar birinci deney grubu ve kontrol grubu için Wilcoxon Testi ile ikinci deney grubu için t testi ile karşılaştırılmış bulgular Tablo 3.66’de verilmiştir.

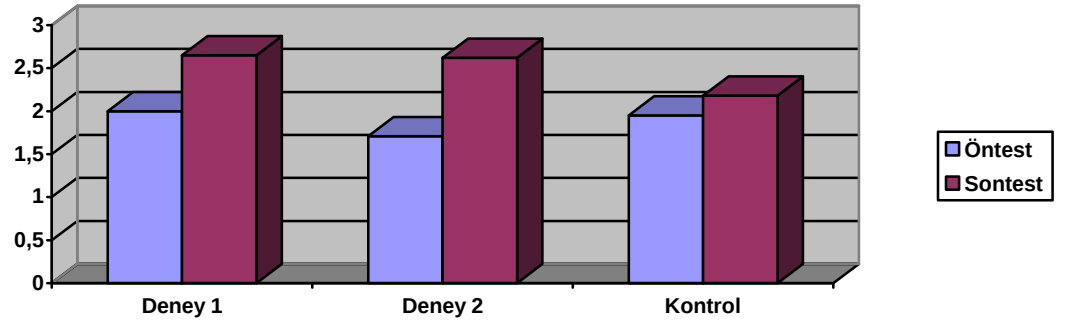
Tablo 3.66. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme Becerisi Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Gruplar		N	$\bar{X}$	S.S.	Test istatistiği	Önem Düzeyi
Deney 1	Öntest	20	2,00	0,56	3,606*	P<0.05
	Sontest	20	2,65	0,49		Anlamlı
Deney 2	Öntest	34	1,71	0,58	7,056**	P<0.05
	Sontest	34	2,62	0,49		Anlamlı
Kontrol	Öntest	22	1,95	0,58	2,236*	P<0.05
	Sontest	22	2,18	0,50		Anlamlı

(*) z testi

(**) t testi

Deney ve kontrol gruplarının altı şapka düşünme tekniği ile öğretim ve klasik öğretim yöntemleri uygulandıktan sonra “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisi açısından öntest ve sontestler arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, deney gruplarının ve kontrol grubunun öntest ve sontestleri arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo ve grafik incelendiğinde her iki deney grubunun kontrol grubuna göre sontestte daha fazla artış sağladığı görülmektedir. Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Duygu düşünce hayal izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.



Grafik 3.66. Deney Gruplarının ve Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farklar

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar: Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1- Altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmaya uygun ifadelerle başlama” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2- Altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

3- Altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirme” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4- Elde edilen bulgulardan altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Standart Türkçe ile konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

5- Bu bulgulardan altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Türkçenin kurallarına uygun cümle kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

6- Bu bulgulardan hareketle altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda ve akıcı biçimde konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7- Bu bulgulardan hareketle altı şapka düşünme tekniğinin ve klasik öğretim yönteminin “Konuşurken nezaket kurallarına uyma” becerisini artırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8- Altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9- Bu bulgular ışığında altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

10- Bu bulgular ışığında altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

11- Bu bulgulardan hareketle altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

12- Altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Gerektiğinde dinleyicilere soru sorma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

13- Araştırmada elde edilen bulgulara göre altı şapka düşünme tekniği ile öğretim, klasik öğretim yöntemine göre “Sorulan sorulara doğru ve yeterli cevaplar verir” becerisini artırmada daha etkili olmuştur.

14- Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Uygun görsellerden yararlanma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

15- Bu bulgulardan hareketle altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

16- Elde edilen bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında amaç-sonuç ilişkileri kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

17- Elde edilen bulgular doğrultusunda altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Tekrara düşmeden konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

18- Elde edilen bulgular sonucunda altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmalarında beden dilini kullanma” becerisini artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

19- Elde edilen bulgular incelendiğinde altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken nefesini ayarlama” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

20- Bu bulgular doğrultusunda altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “İşitilebilir bir sesle konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

21- Elde edilen bulgular incelendiğinde altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Kelimeleri doğru telaffuz etme” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

22- Bu bulgulara göre altı şapka düşünme tekniği ile öğretim, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olmuştur.

23- Elde edilen bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Yapmacılıktan taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

24- Bu bulgular incelendiğinde altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etme” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılacaktır.

25- Bu bulgulara göre altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Dinleyicilerle göz teması kurma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

26- Elde edilen bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşma sırasında örneklendirmeler yapma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

27- Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasında dikkati dağıtacak ayrıntılara girmekten kaçınma” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

28- Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Konuşmasını belirlenen sürede ve teşekkür cümleleriyle son erdirmeye” becerisini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

29- Bu bulgular altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Eleştirel ve yaratıcı konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varmamızı sağlamıştır.

30- Bu bulgulara göre altı şapka düşünme tekniği ile öğretim, klasik öğretim yöntemine göre “Tartışma” becerisini artırmada daha etkilidir.

31- Bu bulgular incelenmiş ve altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “İkna etmeye çalışma” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

32- Bu bulgular ışığında altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Empati kurarak konuşma” becerisini artırmada daha etkili olduğu görülmüştür.

33- Elde edilen bu bulgulardan altı şapka düşünme tekniği ile öğretimin, klasik öğretim yöntemine göre “Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etme” becerisini artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bütün bu sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın temel amacı olan altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu genel sonucuna varılmıştır. Böylece bu tekniğin derslerde bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Öneriler: Bu çalışmada, elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlardan hareketle, araştırmacılara, Türkçe öğretmenlerine ve programa yönelik şu öneriler sunulmuştur:

a. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırmanın sonucunda altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi alanında çalışacak olan araştırmacılar altı şapkalı düşünme tekniğini diğer sınıf seviyelerinde de uygulamalıdır.

2. Yapılan bu çalışmada öğrencinin aktiviteye dayalı yöntemlerle başarısının arttığı görülmüştür. Bu nedenle derslerde öğrenci aktivitesinin fazla olduğu yöntemler kullanılmalıdır.

3. Altı şapkalı düşünme tekniği, ilköğretim birinci veya ikinci kademe ile ortaöğretimde Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde diğer öğrenme alanlarına da öğrencilerin bu derslerdeki başarılarına ve derslerle ilgili tutumlarının ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırma ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış ve bu düzeydeki öğrencilerde özellikle beyaz şapkanın takılması konusunda öğrencilerin daha istekli oldukları gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin ezbere daha istekli olduklarını, düşünme ve yeni şeyler üretme hususunda çok da istekli olmadıklarından kaynaklandığı bilinmektedir. Bu sebeple düşünme becerilerini kazandırma anasınıfı seviyesinde başlatılabilir. Bu çağda kazandırılmaya başlanan beceriler bireyde düşünmeyi ve düşünerek hareket etmeyi hayat felsefesi haline getirebilir.

5. Altı şapkalı düşünme tekniği uygulandıktan sonra öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekiği ile öğrenme uygulamalarına ilişkin tutumları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Altı şapkalı düşünme tekniğinin yaş grubu, ailenin eğitim seviyesi, ekonomik durum vb. değişkenlere göre etkinliği değerlendirilebilir.

7. Bu araştırma öğrenci başarısı açısından ele alınmıştır. Bu tekniğin düşünmeyi geliştirebilme boyutu da incelenebilir.

8. Altı şapkalı düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bu araştırma ilköğretim ikinci kademe için yapılmıştır. Bu yöntemin ortaöğretim ve üniversite seviyesindeki uygulanabilirliği incelenebilir.

9. Bu çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla ön test ve son testte kullanılan ölçme araçları geliştirmiştir. Bundan sonra yapılacak olan herhangi bir dinleme üzerine çalışmada bu ölçme araçları araştırmacılar tarafından kullanılabilir.

b. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1- Altı şapkalı düşünme tekniği herhangi bir işteki verimi artırma veya koullarda başarıyı artırmak amaçlı olarak kullanılan bir tekniktir. Ancak bu tekniğin verimli olarak kullanılabilmesi tekniğin uygulayıcılarının tekniği her yönüyle iyi bir şekilde bilmesiyle mümkündür. Okullardaki uygulayıcılar öğretmenler olduğu için öğretmenlerin bu konuda çeşitli seminerlerle veya üniversite eğitimi esnasında öğretmen adaylarına konu ile ilgili gerekli bilgiler verilerek eğitilmelidirler.

2. Öğretmenler gerekli yeterliliğe sahip olduktan sonra tekniği uygulamadan önce öğrencilere bu teknik hakkında detaylı bilgiler vererek öğrencileri bilgilendirmelidirler.

3. Tekniğin amacına ulaşması için oluşturulacak gruplarda grupların heterojen olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için ise grup üyelerinin seçimi sırasında cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve başarı durumu gibi etkenler göz önüne alınmalıdır.

4. Şapkalar renklerine göre öğrenciler arasında dağıtılırken öğrencilerin istekleri de dikkate alınmalıdır. Aynı renk şapkanın çok istenmesi durumunda öğretmenin öğrencilerin durumlarını (ders başarısı, ilgileri, düşünme becerileri gibi) dikkate alarak dağılımı yapmalıdır.

5. Uygulama öncesinde öğrencilerin şapkalarının sınırlarını çok iyi belirlemeleri gerektiği kendilerine öğretmenleri tarafından hatırlatılmalıdır.

6. Uygulama esnasında öğrencilerin şapkalarının özellikleriyle ilgili sıkıntı yaşadıkları durumlarda öğretmen tarafından şapkanın özellikleri hatırlatılmalı ve öğrencilere yol açılmalıdır.

7. Uygulama sonrası ders zamanı da dikkate alınarak grup dışındaki diğer öğrencilere de istedikleri şapkaların özelliklerine göre söz hakkı verilerek onların da derse aktif katılımları sağlanabilir. Hatta grup üyelerinin renkeler doğrultusunda soru sormalarına veya katkıda bulunmalarına imkân tanınarak konuşmacıya yardımcı olunabilir.

8. Uygulamada kullanılacak şapkalar hazırlanırken öğrencilerin de fikirleri alınabilir. Böylece öğrencilere hem önemsendikleri hissettirilir hem de öğrenciler uygulamanın daha başından itibaren içine çekilmiş olunur.

c. Türkçe öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Her Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni eğitim-öğretim faaliyetlerinin hangi seviyesinde olursa olsun konuşma becerisinin geliştirilebilir ve ölçülebilir bir beceri olduğunu kabul etmelidir.

2. Başta ilköğretim okulları olmak üzere hemen her alanda öğrenciler için en önemli model öğretmendir. Bu nedenle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyat öğretmenleri konuşma hususunda öğrencilere örneklik teşkil etmelidirler.

3. Bütün Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri altı şapakalı düşünme tekniği hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunun için de gerekli seminer veya hazırlayıcı kurslara katılmalıdırlar.

4.Öğretmenler okullarda altı şapakalı düşünme tekniğini sadece konuşma eğitiminde değil, diğer öğrenme alanlarında da uygulayabilecekleri ortamları hazırlamalı veya bunun için okul idaresi ile işbirliği içinde olmalı ve buna paralel araç ve gereçlerin temininde etkin rol almalıdırlar.

5. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde konuşma ve hatta diğer öğrenme alanlarının işlenmesinde altı şapakalı düşünme tekniğini kullanmalıdırlar.

6. Altı şapakalı düşünme tekniğini bir oyun havası içinde uygulayıp derse renk katarak dersteki verimlilik Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından artırılabilir.

7. Altı şapakalı düşünme tekniği Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından da özellikle edebiyat konularında uygulanabilir.

8. Altı şapakalı düşünme tekniğini kullanacak öğretmenler şapakaları dağıtırken öğrencilerin ilgi alanlarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak dağıtmalıdırlar.

9. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri altı şapakalı düşünme tekniğini uygulama gruplarını oluştururken grupların heterojen olmasına dikkat etmelidirler. Ayrıca öğrencileri bu konuda başarılı olabileceklerine inandırarak öğrencileri cesaretlendirmelidirler.

10. Altı şapakalı düşünme tekniği, öğrencilerin sorumluluk alma ve aldıkları sorumlulukları yerine getirme özelliklerini geliştirmektedir. Bu tutumu öğrencilerde daha üst düzeylere taşımak ve yerleştirmek amacıyla Türkçe öğretmenleri altı şapakalı düşünme tekniğinden yararlanılabilir.

11. Altı şapakalı düşünme tekniğinin en önemli faydalarından biri de öğrencilere birlikte iş yapabilme becerisini kazandırmaktır. Dolayısıyla bu kazanımın sosyal hayatta her alanda kullanımı noktasında öğretmenler öğrencileri yönlendirmelidirler.

12. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri bu tekniği kullanırken zamanı iyi ayarlamalıdırlar; çünkü konuşma esnasında çok fazla zaman geçebilir ve ders saati içerisinde tüm şapakaların konuşmaması gibi bir sıkıntı olabilir.

d. Programa Yönelik Öneriler

1. Altı şapkalı düşünme tekniğinin amacına ulaşması için sınıfların çok kalabalık olmaması ortalama 25 kişi olması gerekmektedir.
2. Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma metinleri altı şapkalı düşünme tekniğine uygun olarak hazırlanmalıdır.
3. Hazırlanan etkinliklerde altı şapkalı düşünme tekniğinin niteliğine uygun etkinliklere yer verilmelidir.
4. Altı şapkalı düşünme tekniği ile kazanılan birlikte iş yapabilme ve sorumluluk alma bilincinin geliştirilebilmesi veya kalıcı hale gelebilmesi için diğer derslerde de bu teknik kullanılabilir. Ayrıca altı şapkalı düşünme tekniği ile kazanılan becerilerin günlük hayatta da kullanımı teşvik edilmelidir.
- 5.Yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda konuşma eğitiminin ihmal edildiği ve öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğu, öğrencilerin ders içinde konuşmaktan kaçtıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle konuşma eğitiminde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencileri sıkmayan, öğrencileri derse güdüleyen ve öğrencilerin dersten zevk almalarını sağlayan nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilere bir oyun havası içinde konuşma eğitimini ve becerisini geliştirme olanağı verdiği için ders yöntem ve tekniklerinden biri olarak tercih edilmelidir.
6. Altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu kanıtlandığından öğretmen yetiştiren fakültelerde özel öğretim dersi olarak düşünülmelidir.
7. Okullarda bu tekniğin uygulanabileceği bir ortam ve gerekli araçlar okul yönetimleri tarafından sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akinoğlu O. ve Diğerleri,(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pagema Yayınları.
- Aktaş,Ş. ve Gündüz, O.(2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara:Akçağ Yayınları.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Arıkan, M. (2004). *Nitelikli İnsan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Arslan M.ve Diğerleri,(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara:Anı Yayınları.
- Ayaz Can, H.(2005). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybek, B.(2006). *Konu Beceri Temelli Eleştirel Düşünme ÖğretimininÖğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi.* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baymur, F. (1940). “Sözlü İfade”. *Yeni Kültür*, s.43-48.
- Bessis, P., Jaqui, H. (1973). *Yaratıcılık nedir?*. (Çev. Dr. Süheyl Gürbaşıkan), İstanbul
- Bono, E.D. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Boostrom, R. (1992). *Devoloping Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Groub
- Bozdağ, M. *Güzel Konuşma Etkili İletişim*. (21.04. 2010) <http://yetenek.com>
- Brown, K. L., Burnett, N., Jones, G., Matsumoto, S., Langford, N. J., Pacheco, M.(1981). *Teaching speaking and listening skills in the elementary and secondary school*. Massachusetts, USA.
- Burdurlu, İ. Z. ve Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*.İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Carnegie, D. (1998). *Soz Soyleme ve Ds Basarma Sanatı*. (Çev. Gul Yılmaz). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Chance, P. (1986). “Introduction: The Thinking Movement” *Thinking in the Classroom:*
- A Survey of Programs*. P.Chance & R.S. Brandt (Ed). New York: Teachers College Press.
- Congur, Rıdvan (1999). *Guzel Soz Soyleme Sanatı*. Ankara: TRT Yayınları.

- Cüceloğlu, D.(1998). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (1994). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- De Bono, E. (2002). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. (Çev. E. Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- (2002). *Cort Thinking Lessons CD*. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road. Oxford OX27TW, Uk.
- (2009). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
-(2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- D. Moore K. *Öğretim Becerileri*(t.s.)
- Doğan,Y.(2009/1). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(1), 185-204.
- Dökmen ,Ü.(2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erden, M . ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi, Gelisim, Öğrenme, Öğretme*. Ankara: Arkadas Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erginer, Ergin (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think UK*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Gander,M.J. ve Gardiner, H.W.(1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Six Thinking Hats*(11.10.2009, 17.15). [http://www.aptt.com/ 6 hats.htm](http://www.aptt.com/6hats.htm).
- Sever,S. *Dil ve İletişim*(22.02.2010, 21.30). [http://www.googleakademik.com/six hats](http://www.googleakademik.com/sixhats) (17.01.2010, 18.30). <http://cispom.biosestate.edu/murli/cps/>
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)* (2006). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karaalioğlu, S.K.(1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitap Evi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. vd. (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap. Yayınları.
- Kılıç, M. (2000). "Konuşma Eğitimi". *Millî Eğitim*, Ocak-Şubat-Mart 2000, S. 145, s.34-35.
- kokdemir@baskent.edu.tr (17.01.2010, 18.00)
- Koray, Ö.(2004). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 6-9 Temmuz 2004
- Korkmaz, S. (1996). "Okulda konuşma eğitimi". *Çağdaş Eğitim*, 21(221), 43-
- Korkmaz Burhan vd.(2008).*Türkçe Öğretimi-İlke- Yöntem- Teknikler*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kökdemir, D.(2003).*Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*. Türklük Bilimi Araştırmaları". *Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı*, S.13.
- Kuran, K. (2002). "*Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Özellikleri)*". *Adil Türkoğlu (Ed). Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: İnci Ofset.
- Kürüm, D.(2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- McCann,H.; McCann,J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oskay, Ü. (2005). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Özbay, M.(2005). "Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi". *Milli Eğitim Dergisi*, S.168. s. 116-125.

-(2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
-(2003). “Konuşma Eğitimi ve İyi bir Konuşmanın Ses Özellikleri”.
Jandarma Eğitim Dergisi, S.26. s.18-22.
-(2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özben, R. (1989). *Türkçe Diksiyon*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özçimen, A. (2008). “Etkili-Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler.”
Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. S.26. s. 155 - 166.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Richards, J. C. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking. The Language Teacher. Macquarie University*, 16
- Sağır, M. (2004). “Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi Ve Ağızlar.” *Türk Dili*. S.625. s.12-16.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). *Güzel Konuşma Yazma*. İstanbul: Fil Yayın Evi.
- Sayın, Ş. (1990). *Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Çağdaş yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1. Cem Yayınevi.
- Seçkiner, M. (1993). *Düşünme Üzerine. Akamedya’ya Doğru*. Erişim Tarihi:16.01.2009
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
-(1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
-(1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezal, İ. ve Erkan, S. (1995). “21.Yüzyıl Öğretmeni”. Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sillars, S. (1997). *İletişim*. (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: MEB Yayınları.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Motif Basım.
- Şenbay, N. (1997). *Alıştırırmalı Diksiyon Sanatı*. İstanbul: MEB Yayınları.

- Taşer, S. (1992). *Konuşma eğitimi*. İzmir: İleri Kitabevi.
- Taşer, Suat.(1987). *Konusma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Temizyürek, F.(2007). “Progressing Speaking Ability in Second Level of Elementary Education Ankara University”. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, (40), 2.
- Temizyürek, F. (2004). “*Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi.*” (XII. Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiriler). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tompkins, G.E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Tony B.(1996). *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*. (Çev. Gülsen Sensoy). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Türkçe Sözlük*. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük*. (2003). Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ünalın Şükrü.(2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yangın ,B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniveristesı Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, C. ve Diğerleri,(2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pagema Yayınları.

EKLER

Ek-1: ÖĞRENCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler, “Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi” konulu tez çalışması için size birtakım sorular yöneltilmiştir. Sizden sorulara samimi bir şekilde cevap vermeniz istenmektedir. Göstereceğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek: ()

2. Dönem Sonundaki Türkçe Dersi Karne Notunuz

- () 0-44 Arası
 () 45-54 Arası
 () 55-69 Arası
 () 70-84 Arası
 () 85-100 arası

3. SBS Puanınız

- () 200-250 Arası
 () 251-300 Arası
 () 301-350 Arası
 () 351- 400 Arası
 () 401-430 Arası
 () 431-450 Arası
 () 451’den Yukarı

4. Babanızın Eğitim Durumu:

- () Okula gitmemiş
 () İlkokul Mezunu
 () Ortaokul Mezunu
 () Lise Mezunu
 () Üniversite Mezunu

5. Annenizin Eğitim Durumu

- () Okula gitmemiş
 () İlkokul Mezunu
 () Ortaokul Mezunu
 () Lise Mezunu
 () Üniversite Mezunu

Salih Orhan

Atatürk Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Ana Bilim Dalı

Doktora Programı

Ek 2. İzin belgesi

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-285
Konu : Tez Çalışması

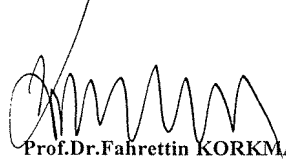
22.02.2010*003103

25.2.2010
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz doktora öğrencilerinden Salih ORHAN'ın tez çalışması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 12/02/2010 tarih 5460 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Fahrettin KORKMAZ
Rektör Yardımcısı

Eki:4

Gecikti
23.2.2010
MV

Tlf : (0442) 2311601
: (0442) 2311343 (Büro)

E-Posta: otaire@atauni.edu.tr
Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi
25240 ERZURUM

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu: Anket Çalışması.

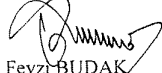
12.02.2010* 546 G

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine
Yönelik izin ve uygulama yönergesi.
b) 01.02.2010 tarih ve 1856 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Salih ORHAN'ın "Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi" konulu anket çalışmasıyla ilgili valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin çalışmasını ilgi (a) yönerge çerçevesinde yaparak araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıt yapıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte çalışma bitiminde müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.


Fevzi BUDAK
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Onay (1 Sayfa)

Taahhütname Tutanağı (1 Sayfa)

Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)


16.02.2010-546

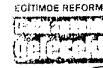
Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için irtibat :E. YILMAZ ŞEF

Telefon : (0442) 234 48 00 Faks : (0442) 235 10 32

e-posta : erzurunmem@meh.gov.tr

Elektronik Adres : http://erzurum.meh.gov.tr



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Çalışması

12.02.2010* 5307

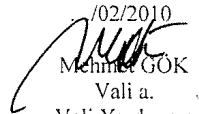
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 01.02.2010 tarih ve 1856 sayılı yazıları ile Sosyal Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Salih ORHAN'ın " Alu Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirmesine Etkisi " konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasını Şair Nef'i ve Alparslan İlköğretim Okullarında yapma isteği ilgi yönerge çerçevesinde müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Fevzi BUDAK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/02/2010

Mehmet GÖK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM

Ayrıntılı bilgi için irtibat : E. YILMAZ ŞEF

Telefon : (0442) 234 48 00 Faks : (0442) 235 10 32

e-posta : erzurummem@meb.gov.tr

Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Salih ORHAN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Şair Nef'i ve Alparslan İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez çalışması
Veri toplama araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

08.02.2010
Komisyon Başkanı
Canio KÜÇÜKOĞLU
Şube Müdürü

Üye
Hüccet VURAL

Üye
Yavuz İPEK



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA , ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE İLİŞKİN
TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

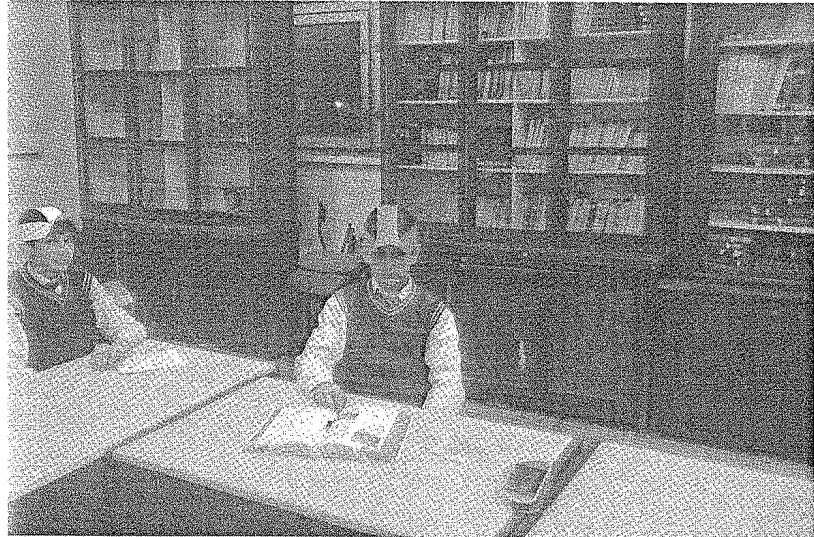
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Salih ORHAN
Bağlı Bulunduğu Üniversite / Kurum	Atatürk Üniversitesi
Araştırmanın Konusu	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi
Teslim Edilen Araştırma Örneği Türü ve Sayısı	2 Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı Teslim Alan Kurum	Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğü

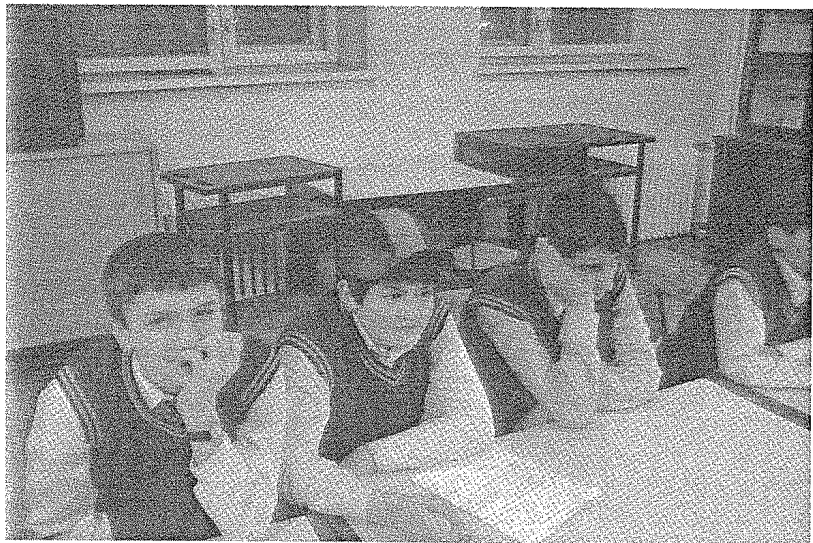
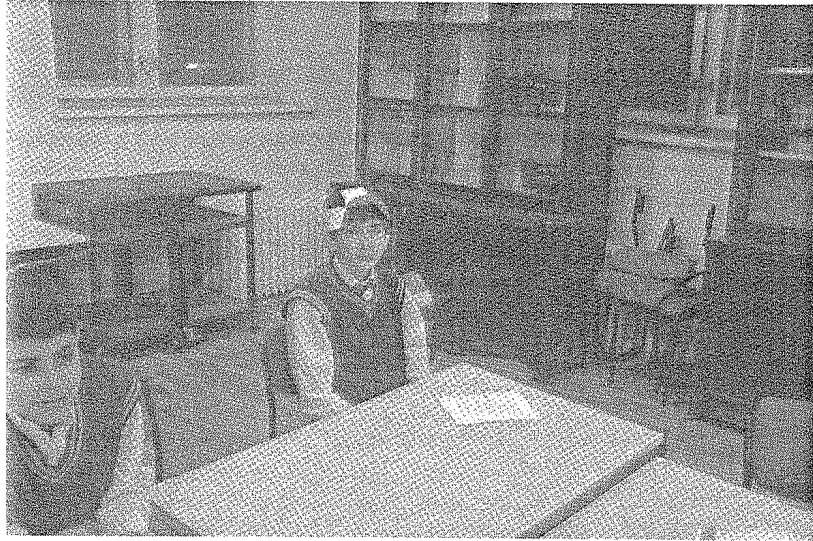
Yukarıda yazılı araştırma örneğini adı geçen okulda uyguladıktan sonra sonuçlarını 2 adet CD de ve Basılı materyal olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmeyi taahhüt ederim

Salih ORHAN
03.02.2010



Ek 3 Uygulamaya ait resimler





ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Salih Orhan
Doğum Yeri ve Tarihi	Horasan/ 20.06.1979
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniv. KKEF Türk Dili ve Edeb. Öğretmenliği
Y. Lisans Öğrenimi	-
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Hınıs ÇPL, Şükrüpaşa Lisesi, Ilıca Yavuz Selim AÖL
İletişim	
E-Posta Adresi	Salihorhan2009@hotmail.com
Tarih	16.08.2010