T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TİYATRO İZLEMENİN KONUŞMA KAYGISI OLAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI VE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE ÖZCAN REYHAN
16746017

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TİYATRO İZLEMENİN KONUŞMA KAYGISI OLAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI VE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE ÖZCAN REYHAN
16746017

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL
2021

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TİYATRO İZLEMENİN KONUŞMA KAYGISI OLAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI VE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZGE ÖZCAN REYHAN
16746017

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih:

Tez Oy Birliği / ~~Oy Çokluğu~~ ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**: Doç. Dr. Neslihan Karakuş**	
Jüri Üyeleri	**: Doç. Dr. Talat Aytan**	
	: Dr. Öğretim Üyesi Hatice Coşkun	

İSTANBUL
OCAK 2021

ÖZ

TİYATRO İZLEMENİN KONUŞMA KAYGISI OLAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA KAYGISI VE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Özge Özcan

Ocak, 2021

Bu araştırmada konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro oyunlarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda konuşma kaygısı olan 6. sınıf öğrencilerine beş farklı çocuk tiyatro oyunu izletilmiş, öğrencilerin konuşma becerilerinde ve konuşma kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerine izletilecek olan çocuk oyunları belirlenirken seçilen oyunların öğrencilerin yaş grubuna uygun olması, temel dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak düzeyde olması, farklı temalarda yazılmış olması gibi kriterlere dikkat edilmiştir. Araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Araştırma öntest – sontest denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel verileri, odak grup görüşmesi ve görüşme metoduyla; nicel verileri, Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Formuyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri içerik analiziyle, nicel verileri ise bir istatistik programıyla analiz edilmiştir. Öntest – sontest denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desenle yürütülen çalışmada deney grubu ve kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu öntest – sontest puanları incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda 2 tema, 6 kategori, 13 kod; Türkçe dersi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda ise 2 tema, 6 kategori, 21 kod belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Konuşma Kaygısı, Tiyatro İzleme

ABSTRACT

INVESTIGATION THE EFFECT OF WATCHING THEATHER ON SPEECH ANXIETY AND SPEAKING SKILLS OF STUDENTS WITH SPEECH ANXIETY

Özge Özcan Reyhan
January, 2021

In this study, the aim is to determine the effect of theater plays on the reduction of speech anxiety and on the development of speaking skills in the students with speech anxiety. For the purpose of this objective, the first 6th grade students with speech anxiety were watched children's theater plays and subsequently whether there was a significant difference in the students' speaking skills and speech anxiety levels was tested. While determining the children's plays to be watched by the experimental group studens, the criteria have been taken into consideration such as the plays being suitable for the age group of students, being at the level that would contribute to be development of basic language skills, and being written in various themes. The research was structured by using embedded design, one of the mixed research designs. The research was conducted with a pre-test post-test unequaled control group by quasi-experimental design. The qualitative data of the research are collected by focus group interview and individual interview methods and the quantitative data by using the Speaking Skills Anxiety Scale and Speaking Skills Evaluation Form. The qualitative data were analyzed by content analysis while the quantitative data via the SPSS Package Program. At the study with the pre-test and post-test unequaled the control group by quasi-experimental design, when the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group were analyzed, a significant difference was found in favor of the experimental group students. As a result of the focus group interviews, at the beginning 2 themes, 6 categories, 13 codes while at the end of the interviews, 2 themes, 6 categories and 21 codes were determined.

Key Words: Speaking Skill, Speech Anxiety, Watching Theather

ÖN SÖZ

Bu çalışmada konuşma kaygısı olan 6. sınıf öğrencileri belirlenerek, bu öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilip konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatronun etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul ilinin Fatih ilçesinde bir orta okulda eğitim – öğretim faaliyetlerine devam eden tüm 6. sınıf öğrencilerine Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği uygulanmış, konuşma kaygı seviyesi en yüksek olan 20 öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler bir liste halinde sıralanmış, listenin tek numaralı sırasında yer alanlar deney grubuna, çift numaralı sırasında yer alanlar kontrol grubuna atanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri belirlendikten sonra öğrencilerin mevcut konuşma becerilerini saptamak amacıyla her iki gruba Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu hakkında bilgi edinmek için her iki gruba Öğrenci Tanıma Formu uygulanmıştır. Formdan elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin %95'inin daha önce tiyatroya gitmediği tespit edilmiştir.

Deneysel süreçte, Deney Grubu Öğrencilerine 5 farklı tiyatro oyunu izletilmiştir. Oyunlar seçilirken İstanbul'un kültür-sanat açısından zengin bir şehir olmasının imkânlarından yararlanılmıştır. Oyunlar, İstanbul'da çocuk oyunları sergileyen farklı kurum-kuruluşlardan seçilerek bu zenginlik öğrencilere gösterilmek istenmiştir. Ayrıca seçilen oyunlar, öğrencilerin yaş grubuna uygun, onların konuşma becerisini geliştirecek düzeyde ve çeşitli eğitsel iletilere sahip oyunlardır. Seçilen oyunlar; Pollyanna, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, Bisküvi Adam, Keloğlan Keleşoğlan, Hayal Çalan Cadı adlı oyunlardır. Deneyel süreç boyunca Kontrol Grubu Öğrencilerine Türkçe dersindeki konuşma etkinlikleri dışında konuşma becerisini geliştirecek herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır.

Deneysel sürecin ardından, Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerine Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği yeniden uygulanmış, ilk uygulamadan elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlar bir istatistik programı vasıtasıyla karşılaştırılmıştır. Deneysel süreçten sonra Deney Grubu Öğrencileri ile odak grup görüşmesi, Türkçe öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve odak grup görüşmesi sonuçları içerik analizi ile incelenmiştir.

Tanıştığımız günden itibaren bana her zaman yol gösteren, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen, pek çok konuda kendisini örnek almaktan onur duyduğum kıymetli danışmanım Doç. Dr. Neslihan Karakuş'a, bu çalışmanın gerçekleştirilmesini mümkün kıldığı için müteşşekirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca fikirleriyle bana bambaşka dünyaların kapılarını açan Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının kıymetli hocaları Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı'ya, Prof. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş'a, Doç. Dr. Bayram Baş'a, Doç. Dr. Celile Eren Ökten'e, Doç. Dr. Talat Aytan'a teşekkürü borç bilirim.

Tez konumun uygulanabilmesine olanak sağlayan Türkçe öğretmeni Özcan Taştekin'e ve Sayın Mustafa Gazioğlu'na ve bu süreçte her zaman yanımda olan Melek Gündoğdu'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Aldığım her kararda beni destekleyen, hayatım boyunca varlıklarına şükrettiğim, beni bugünlere getiren canım annem Havva Özcan'a, babam Hamit Özcan'a ve doğduğu andan itibaren beni hep güldüren biricik kardeşim Kemal Yağız Özcan'a gönülden teşekkür ederim.

Bu zorlu süreci kolaylaştıran, varlığıyla bana güç ve huzur veren yoldaşım, eşim Erkan Reyhan'a şükranlarımı sunarım. Bu süreçteki desteği için ona minnettarım.

İstanbul; Ocak, 2021 Özge Özcan Reyhan

İÇİNDEKİLER

ÖZ
ABSTRACT
ÖN SÖZ
İÇİNDEKİLER
TABLOLAR LİSTESİ
ŞEKİLLER LİSTESİ
KISALTMALAR
1. GİRİŞ
1.1. Araştırmanın Amacı ... 2
1.2. Araştırmanın Önemi ... 4
1.3. Araştırmanın Problem Durumu ... 9
1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi ... 13
1.4.1. Alt Problemler ... 13
1.5. Sayıltılar ... 14
1.6. Sınırlılıklar ... 15
1.7. İlgili Çalışmalar ... 15
1.7.1. Konuşma Becerisi İle İlgili Doktora Tezleri ... 15
1.7.1. Konuşma Becerisi İle İlgili Doktora Tezleri ... 19
1.7.1. Konuşma Becerisi İle İlgili Doktora Tezleri ... 28
1.7.1. Konuşma Becerisi İle İlgili Doktora Tezleri ... 29
1.8. Tanımlar ... 33
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... 35
2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi ... 35
2.2. Anlatma ... 39
2.3. Konuşma Becerisi ... 39
2.3.1. Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Unsurları ... 42
2.3.2. Konuşma Bozuklukları ... 45
2.3.3. Diksiyon ... 47
2.3.1. Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Unsurları ... 50
2.4. Konuşma Becerisi Eğitimi ... 52
2.5. Konuşma Kaygısı ... 57
2.6. Tiyatro ... 60
2.6.1. Çocuk Tiyatrosu ... 62
2.6.1. Çocuk Tiyatrosu ... 63
3. YÖNTEM ... 68
3.1. Araştırmanın Modeli ... 68
3.2. Çalışma Grubu ... 72
3.3. Veri Toplama Araçları ... 76
3.3.1. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ... 77

3.3.2. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu 77
3.3.2. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu 78
3.3.4. Görüşme Formu 78
3.3.5. Odak Grup Görüşme Formu 79
3.4. Verilerin Analizi 79
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi 80
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi 80
3.5. Deneysel İşlem Sürecinin Basamakları 80

4. BULGULAR VE YORUM 85
4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları 85
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları 86
4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest – Sontest Puanları 87
4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest – Sontest Puanları 87
4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları 88
4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest Puanları 89
4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest – Sontest Puanları 89
4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest – Sontest Puanları 90
4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Sontest Puanları 91
4.10. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Verilerin İncelenmesi 92
4.11. Türkçe Öğretmeniyle Gerçekleştirilen Görüşmeden Elde Edilen Verilerin İncelenmesi 93

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 96
5.1. Sonuç ve Tartışma 96
5.2. Öneriler 101

KAYNAKÇA 102

EKLER 112
Ek 1. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği 112
Ek 2. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği 114
Ek 3. Öğrenci Tanıma Formu 115

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Öntest Sontest Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Yarı-deneysel Desenin Uygulama Süreci 70

Tablo 2: Karma Yöntem Araştırmaları 70

Tablo 3: Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normal Dağılım Varsayım Analizi 73

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normal Dağılım Varsayım Analizi 74

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Yapısı 75

Tablo 6: Deney Grubunun İzlediği Tiyatro Oyunları 82

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları 85

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanlarının t Testi Sonuçları 86

Tablo 9: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 87

Tablo 10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 88

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 88

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest Puanlarının t Testi Sonuçları 89

Tablo 13: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 90

Tablo 14: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 90

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları 91

Tablo 16: Tiyatro İzleme Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Görüşleri 92

Tablo 17: Tiyatro İzleme Etkinliğine Dair Türkçe Öğretmeninin Görüşleri 94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: İç İçe Desenin İşlem Basamakları.....

KISALTMALAR

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

SPSS :Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

Kişilerin kendilerini ifade edebilmeleri için toplumla ortaklaşa bir anlaşma sistemi oluşturmaları gerekmektedir. Bu anlaşma sistemi insanların birbirleriyle iletişim kurabilmelerine olanak sağlar. "Dil bir iletişim aracı olarak ilkin konuşmada kullanılmıştır. Yazı dilinin kullanışı konuşmaya göre insanlık tarihi açısından oldukça yenidir" (Gündüz, Şimşek, 2014, 17). Oysa konuşma, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsan, dünya üzerinde var olduğu günden itibaren konuşma becerisini kullanmış ve diğer insanlarla konuşma becerisinin imkânları doğrultusunda iletişim kurmuştur.

Konuşma, kişinin duygularını aktarmasına olanak sağlayan, birden fazla organın birlikte hareket etmesiyle oluşan zihinsel bir süreçtir. İnsan dünyaya geldikten kısa bir süre sonra konuşma becerisini kullanabilir. İnsan başlangıçta tek heceli sözcükler kullanırken zamanla anlamlı cümleler kurmaya başlar. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisinde de gelişme hiç bitmez. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için bireylerin bir konuşma eğitiminden geçmesi gerekmektedir. Bireyin sistemli bir eğitimle karşılaşması okula yeni başladıkları zamana tekabül eder. Öğrencilerin anlama ve anlatma yetileri ilk kez planlı ve programlı bir şekilde bu dönemde ele alınır. Öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere Türkçe dersi kapsamında yer verilir.

Anlama, okuma ve dinleme / izleme becerileriyle; anlatma ise konuşma ve yazma becerileriyle ilgilidir. Öğrencilerden beklenen çevrelerinde olan biten olayları, dünyadaki değişim ve gelişmeleri, kendilerini ve diğer insanları doğru bir biçimde anlamaları ve anladıklarını doğru ve etkili bir biçimde anlatmalarıdır.

Eğitim ortamlarının temelini oluşturan okullar, uzun yıllardan beri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştiren yegâne kurumlardır. Değişen ve gelişen dünya düzeni eğitim anlayışını da etkilemiştir. Yeni dünya düzeni, eğitim – öğretim faaliyetlerinin tek merkezde toplanması yerine farklı mekânlarda, farklı zaman dilimlerinde de uygulanabilir olmasına olanak sağlamaktadır. İnsanın var olduğu her mekân, öğrenme ve öğretme faaliyetleri için yeni bir fırsat yaratmaktadır. Eğitim anlayışının değişmesi, öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde farklı

öğretim yöntem – tekniklerinin ve okulun dışındaki mekânların kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Eğitim – öğretim faaliyetlerinin okul dışında sürdürülebilmesini sağlayacak mekânlardan biri ise tiyatrodur. Tiyatro, hem bireyin eğitim – öğretim faaliyetlerine katkı sağlar hem de bireyin eğlenceli vakit geçirmesine yardımcı olur.

Tiyatro; insanın insanla olan etkileşimini, evrensel ve düşünsel boyutları ile sorgulayan, içinde bulunduğu toplumun yapısını toplumsal ve yaşamsal olanla bütünleştirip yeniden var ederek sahneden seyirciye ulaştıran bir sanat dalıdır (Uzgören, 2013, 9). Tiyatro; düşünmeye, sorgulamaya, anlamlandırıp yeniden ifade etmeye olanak sağlar. Tiyatro merkezinde, konuşma ile dinleme / izleme becerilerinin yer aldığı bir sanat dalıdır. Bir tiyatro oyununda tiyatro oyuncuları usta bir konuşmacı, tiyatro seyircileri ise iyi bir dinleyici / izleyici pozisyonundadır. Her sergilenen tiyatro oyununda bu durum kendini tekrarlanmaktadır. Tiyatro, göstermeye dayalı bir sanat dalıdır. Göstermenin temelini konuşma ve beden dili oluşturmaktadır. Göstermeye dayalı anlatımda, konuşma önemli bir rol oynamaktadır. Tiyatro yazarının düşünceleri, konuşma aracılığıyla izleyicilere aktarılır. Oyuncular, konuşma sanatının inceliklerini kullanarak bu düşünceleri izleyicilere sunmaktadır. İzleyiciler duygu ve düşünceleri oyunculardan işiterek algılamaktadır. Böylelikle birbirini tamamlayan bir konuşma – dinleme/izleme etkinliği oluşmaktadır. Tiyatro, her iki dil becerisinin de kullanımına olanak sağlayan bir faaliyettir.

Bu çalışmada, tiyatronun öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlaması ve konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygı seviyelerinde bir azalma meydana getirmesi beklenmektedir.

Çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problem durumu, araştırmanın problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, ilgili çalışmalar ve tanımlar bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevresinde olan biteni dinleme becerisi vasıtasıyla anlamaya çalışır. Dinleme becerisi sayesinde ilk sözcüklerini duyar, özümser ve onlara birtakım anlamlar yükler. Bireyin henüz kendini ifade edemediği bu anlarda dinleme becerisi, konuşma becerisinin aktif bir şekilde kullanılabilmesi için bir hazırlık aşaması görevi görür. Dinleme becerisi sayesinde ana dilinin tüm

inceliklerine vakıf olan bireyden vakti geldiğinde bu incelikleri ustalıkla kullanabilmesi beklenmektedir. Bu sebeple okullarda ana dili eğitimi dört temel dil becerisini de kapsayacak şekilde verilmektedir. Eğitimli bir bireyden dört temel dil becerisini de muntazam bir şekilde kullanması beklenmektedir. Bireyin bir dile hâkim olması için o dilin dört temel dil becerisini de dengeli bir biçimde öğrenmiş olması gerekmektedir. Bu becerilerden birinde ya da birkaçında yaşanacak olan eksiklik, dil formasyonun tam olarak oluşmadığını, dilin etkili bir biçimde kullanılamayacağını gösterir. Bu sebeple ilköğretimin birinci sınıfından itibaren temel dil becerileri dengeli biçimde ve devamlı geliştirilmelidir (Doğan, 2014, 152).

Bireylerin aldıkları ana dili eğitimi, bazı durumlarda bireylerin dört temel dil becerisini etkili bir şekilde kullanmaları için yeterli olmaz. Bu durumlara örnek olarak öğrenme eksiklikleri, öğrenme yanlışları, bireylerin kaygı düzeylerinin yüksek olması gösterilebilir.

Kaygı, bireyin istemediği ve tehdit edici bulduğu durumlara karşı geliştirdiği bir tepkidir. Kaygı, bireyin belirli bir tehdit altında hissettiği korku ve gerginlik duygusudur (Büyüköztürk, 1997, 453). Kaygı; korku, huzursuzluk, çaresizlik, endişe, panik duygularıyla birlikte birtakım fizyolojik semptomlarla kendini gösterir. Kaygı bireyin doğru düşünmesine engel olur ve bireyin kendini çıkmazda hissetmesine neden olur. "Genel olarak gelecekte kötü bir olay olacakmış gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu tepki, geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla da bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır" (Erözkan, 2004, 14). Birey farklı durumlara karşı kaygı geliştirebilmektedir.

Konuşma kaygısı, bireyin bir grup karşısında duygu ve düşüncelerini paylaşırken tedirginlik ve başarısızlık duygusunu yaşaması durumudur (Kantarcı, Kuşdemir, 2015, 418). Konuşma kaygısı, bireyin topluluk önünde kendini ifade ederken zorlanması, duygularını yeterince aktaramaması, heyecan, korku, huzursuzluk, panik gibi duyguları yoğun bir biçimde hissetmesidir. Konuşma kaygısı olan birey, konuşma becerisini kullanırken olumsuz bir eleştiriye maruz kalacağı korkusuyla konuşma becerisini kullanmasını gerektiren durumlardan mümkün olduğunca kaçınır, eğer konuşma yapmaya zorlanırsa kendini kötü hisseder (Melanlıoğlu, Demir, 2014, 110). Konuşma kaygısı, bireyin günlük hayatında çeşitli problemler yaşamasına sebebiyet verir. Bireyin sağlıklı iletişim kurmasını engeller, içe kapanık bir hayat sürmesine

neden olur. Konuşma kaygısı, küçük yaşlarda giderilirse birey ilerleyen yıllarda bu gibi sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaz.

Bu amaçla, küçük yaştaki bireylerin konuşma kaygılarlarının giderilmesi, öğrenme eksiklerinin tamamlanması ve öğrenme yanlışlıklarının düzeltilmesi için farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmada, küçük yaştaki bireylerin konuşma kaygılarlarının giderilmesi, öğrenme eksiklerinin tamamlanması ve öğrenme yanlışlıklarının düzeltilmesi ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için tiyatro izleme etkinliğinin kullanılması önerilmektedir. Tiyatro oyuncuları, bir tiyatro oyununu sergilemeden önce uzun süren bir diksiyon eğitiminden geçmektedir. Bu eğitim süresince oyuncular, diksiyonun temel ögeleri olan vurgu, tonlama, boğumlama kurallarını, sesin yapısını ve nefesin nasıl kullanılması gerektiğini öğrenmektedir. Ayrıca oyuncular, bu süreçte İstanbul Türkçesinin tüm inceliklerine hâkim olmaktadır. Bu eğitim, tiyatro oyuncularının iyi bir konuşmacı olmasına yardımcı olmaktadır. Tiyatro oyuncularının hünerlerini sergilediği tiyatro oyunları ise konuşma becerisinin etkili ve doğru bir biçimde kullanılmasına örnek teşkil etmektedir. Tiyatro oyunlarında, tiyatro yazarının kurmaca bir dünyada oluşturduğu duygu ve düşünceler, konuşma ve beden dilinin tüm imkânlarıyla izleyicilere gösterilir.

Bu araştırmanın amacı, tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarına ve konuşma becerilerine etkisini incelemektir. Tiyatro vasıtasıyla, konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılmasının sağlanması ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireyin kendini ifade edebilmesi, diğer bireylerle etkili iletişim kurabilmesi, toplum içinde saygın bir yer elde edebilmesi konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanmasıyla mümkündür. Konuşma, insanı diğer tüm canlılardan ayıran sosyal iletişim becerisidir. Bu iletişim becerisi sayesinde birey, günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözebilir, herhangi bir konu hakkında fikrini ifade edebilir, duygularını, düşüncelerini, ilgi ve isteklerini diğer bireylere rahatça aktarabilir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, diğer dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar. Bir alandaki gelişme diğer alanları tetikler ve onların gelişmesine katkı sağlar. Bireyin gelişimi sadece dört temel dil becerisiyle sınırlı kalmaz. Dil gelişimi, düşünce gelişimini etkiler ve aynı zamanda ondan etkilenir. “Temel dil becerilerine yönelik her

bir kazanımın öğrenciler tarafından sorgulanması, yorumlanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve iç – dış ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini destekler ve dil becerilerini daha güçlü kılar" (Karadüz, 2010, 1573). Temel dil becerilerinin gelişiminin düşünce gelişimi için oldukça faydalı ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bilginin etkili bir güç olduğu çağımızda, düşünce gelişimi oldukça önemlidir. Bu çağda yaşayan insandan yeni bilgiler üretmesi, eleştirel düşünme becerisine sahip olması, empati kurabilmesi, içinde yaşadığı toplumu anlayabilmesi ve toplum yararına çalışmalarda bulunması beklenmektedir. Düşünceler, ifade edilebildiği ölçüde kıymetlidir. Modern bireyler, herhangi bir kaygı hissetmeden düşüncelerini ifade edebilmelidir. Geleceğin modern bireyleri olacak olan günümüz öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamaksa çağdaş eğitimin temel görevleri arasındadır. Çağdaş eğitim, bireyleri entelektüel düzeye çıkartmayı amaçlar. Entelektüellik; bireyin, zekâsını ve analitik düşünme becerisini kendini yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla kullanmasıdır. Entelektüel seviyeye ulaşan birey, yeni fikirler üretebilir, ürettiği fikirleri geniş kitlelere aktararak diğer insanların gelişmesine katkı sağlamaktadır.

1980'den sonra doğan bireyler, doğumlarından itibaren teknolojik gelişmelerle tanışma fırsatını elde etmişlerdir. 1980 sonrası doğan bireylere dijital yerliler denmektedir. 1980 öncesinde doğanlar ise dijital göçmenler olarak adlandırılır (Aytaş, Parsa, 2014.) Günümüzde öğrenme ortamlarındaki öğrenciler dijital yerlileri, öğretmenlerin çoğunluğu ise dijital göçmenleri oluşturmaktadır. Dijital yerliler, teknolojik gelişmeleri yakından takip eder ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanmaktadır. Dijital göçmenler ise teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışır ve teknolojiyi hayatlarına yerleştirmede zaman zaman sorun yaşamaktadır. Dijital yerliler olan öğrencilerle dijital göçmenler olan öğretmenler arasında aynı teknoloji dilini kullanmadıkları için çatışma yaşanmaktadır. Öğrenme ve öğretme stratejileri birbirinden farklı olan bu iki grup arasındaki çatışma, eğitim – öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir. Bu karmaşayı önlemek ve öğrenme ortamını daha verimli kılmak için birtakım yetkinlikler belirlenmiştir. 21. Yüzyıl Becerileri olarak adlandırılan bu yetkinlikler, yaşam boyu öğrenme sürecinde olan tüm bireylerin kazanması gereken becerilerdir. Bu beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, esneklik,

liderlik, girişim, verimlilik ve sosyal becerilerdir (Gümüş, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB EARGED, 2011) 21. Yüzyıl Becerilerinden hareketle öğrencilerin ve öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri belirlemiştir. 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerine göre öğrenciler; öğrenme ortamında teknolojiye yer vermeli, neler öğrenmek istediğine kendisi karar verebilmeli, öğrenmeyi öğrenmeli, üst bilişsel öğrenme metodlarına yer vermeli, disiplinlerarası öğrenmeye ve ekip çalışmasına hazır olmalı, meraklı olmalı ve daima araştırmalı, kendini değerlendirebilmeli, bilgiye ulaşmak için çabalamalı, bilimselliğe önem vermelidir.

21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerine göre öğrenciler; hayal güçlerini etkin bir şekilde kullanabilmeli, problem çözme becerisine sahip olmalı, eleştirel ve sezgisel düşünebilmeli, yeniliğe açık olmalı, çıkarım yapabilmeli, geçmişi bilip gelecek hakkında fikir yürütebilmeli, neden – sonuç ilişkisi kurabilmeli, çalışkan olmalı, karar verme sürecinde etkin rol almalıdır.

21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerine göre öğrenciler; iletişim becerilerini kullanabilmeli, Türkçeyi doğru ve kurallarına uygun bir biçimde kullanabilmeli, yabancı dilde iletişim kurabilmeli, kendini rahatça ifade edebilmeli, farklı okur-yazarlık alanlarına hâkim olmalı, tartışma kültürünü bilmeli, bilgiyi geliştirip aktarma becerisine sahip olmalı, okuduğunu anlayıp yorumlayabilmeli, öz güveni yüksek olmalı, temel dil becerilerini kullanabilmeli, doğru soru sormanın önemini bilmeli, girişken olmalı, kendini hem sözlü hem de yazılı ifade edebilmelidir.

21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerine göre öğrenciler; estetik zevk sahibi olmalı, farklı sanat alanları ve sporla uğraşmalı, millî kültürünü tanımalı, değişen dünya düzeni hakkında bilgi sahibi olmalı, ulusal ve evrensel vatandaşlığa sahip olmalı, farklı kültürlere ve kişilere karşı saygılı olmalı, empati becerisi yüksek olmalı, ahlaki değerlere sahip olmalı, çevresine ve toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalı, insanlığın ortak değerlerine sahip olmalı, demokrasiyi hayatının bir parçası hâline getirmelidir (MEB EARGED, 2011).

Çağdaş Öğretmen Profiline göre (MEB EARGED, 2001) öğretmen; alanına hâkim olmalı, alanına ait bilgileri günlük hayatla birleştirebilmelidir.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bilincinde olmalı, öğrencilerini iyi tanımalı, onlara yaşadıkları sorunları çözmelerinde

yardımcı olmalı, özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitime devam etmesini kolaylaştırmalıdır.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen ders etkinliklerini planlarken esnek olmalı, etkinlikleri nasıl hazırlayacağını bilmeli, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalı, öğrenmenin merkezine öğrenciyi koymalı, onlara üst bilişsel öğrenme metodlarını öğretmeli, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamalı, hedef davranışları belirleyip bu davranışlara yönelik etkinlikler hazırlayabilmelidir. Öğrencilerinden gelen dönütleri dikkate alıp bu doğrultuda öğrenme ortamında düzenlemeye gidebilmelidir.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen farklı ölçme – değerlendirme metodlarına hâkim olmalı, ölçme değerlendirmede hangi yöntemi kullanacağını önceden belirlemeli, objektif değerlendirmede bulunup değerlendirme sonuçlarını tüm paydaşlarla paylaşmalıdır.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen konunun gereğine göre yöntem – teknik belirlemeli, öğrenmeyi daha keyifli hâle getirmek için kendine özgü metodlar geliştirmeli, teknolojiden yaralanmalı, öncelikli olarak öğrencilerine bilimsel bilgiye ulaşma yollarını öğretmelidir.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen sınıfa hâkim olmalı ve sınıf içi diyaloğa önem vermelidir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için alan açmalıdır. Ders süresince etkili ve akıcı konuşabilmeli, jest, mimik ve beden dilini doğru bir biçimde kullanabilmelidir.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen, kendini geliştirmeli, meslek etiğine sahip olmalı, öğretmenlik mesleği ile ilgili kanun ve yönetmeliklere hâkim olmalı, okulun yapısı, işleyişi ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen, okulda düzenlenecek olan sanatsal, kültürel, sportif faaliyetlere etkin bir biçimde katılmalı, okul ve diğer paydaşlar arasında iş birliği sağlamalıdır.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen farklılıklara saygılı, empati sahibi, duyarlı, çalışkan, dürüst, hoşgörülü, yardımsever, kendini geliştirmeye açık, tarafsız olmalıdır.

Çağdaş Öğretmen Profiline göre öğretmen okumayı alışkanlık hâline getirmiş, dünyadaki gelişmeleri takip eden, kültürel değerleri koruyan, ulusal ve evrensel

vatandaşlık bilincine sahip, demokratik, insan haklarına saygılı, mesleğini ve çocukları seven bir kişi olmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2019 – 2023 Stratejik Planı incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığının misyonunun,

> "düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği geliştirmiş, millî kültür ve demokrasinin bilincinde, iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı, öz güveni, öz saygısı, hak, adalet ve sorumluluk bilinci yüksek, öğrenmeyi bir yaşam tarzı hâline getiren, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamak"

olduğu görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Stateji Geliştirme Başkanlığı, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı belirlediği misyon doğrultusunda eğitim sisteminde düzenlemelere gitmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri, 21. Yüzyıl Öğrenci Özellikleri ve Çağdaş Öğretmen Profili, 2019 – 2023 Stratejik Planı incelendiğinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu fark edilecektir. Bu yüzyılda bireyden; eleştirel düşünebilmesi, yaratıcı olması, iletişim becerilerini etkin kullanabilmesi, girişimci olması ve sosyal becerilerinin kuvvetli olması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmen, bir yol göstericidir. Yetiştireceği nesillere rol model olabilmek için bu nitekliklere sahip olmalıdır. Öğretmen; iletişim becerisi yüksek, kendini ifade edebilen, alanına hâkim, öğrenmeyi öğretebilen, akıcı ve etkili konuşabilen, sanattan zevk alan biri olmalıdır. Bu üstün nitelikler sayesinde dijital göçmen olan öğretmen ile dijital yerli olan öğrenci arasındaki uyumsuzluk sorunu çözülebilecektir. Öğrencilerden beklenen; problem çözme yeteneğine sahip, eleştirel ve farklı bakış açılarıyla düşünebilen, sorgulayan, meraklı, dil becerilerini etkin kullanabilen, disiplinler arası öğrenebilen, çevresindeki değerlerin farkına varan, toplumsal sorunlara duyarlı, kendisini düzgün ifade edebilen, yorumlayabilen, özgüveni yüksek, sanatla uğraşan bir birey olmasıdır. Eğitim – öğretim sürecinde uygulanacak olan tüm yöntem ve teknikler öğrencilerin bu nitelikleri kazanmasını sağlayacak özellikte olması beklenmektedir.

Bireyin belirtilen özellikleri kazanmasında ve bir yaşam felsefesi hâline getirmesinde tiyatro izlemenin oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Tiyatro, insana düşünme fırsatı sağlar. Tiyatro fikirleri görünür kılıp somutlaştırır, içinde yaşadığımız dünyayı yeniden kurgulayıp olaylara tekrar bakmamızı, sorgulamamızı, eleştirel bilinç kazanmamızı sağlar (Kuyumcu, 2003, 18). Bu doğrultuda birey eleştirel düşünme ve

sorgulama becerilerini kazanarak dünyayı farklı bakış açılarıyla tanıma imkânı bulmaktadır.

Antik Yunan döneminde tiyatro hakkında fikir üreten aydınlardan biri olan Aristo, seyircinin duygularını ön plana çıkartıp coşku yaratmayı ve bu coşku sayesinde seyircinin arınma hissine ulaşmasını hedeflemekteydi. Aristo bu kavrama *Katharsis* adını vermekteydi. Aristo'ya göre, seyirciler *Katharsis* hissi sayesinde tiyatro salonundan arınma duygusuyla ayrılmalıydı. Bertolt Brecht ise epik tiyatro ile seyircinin tiyatro oyunlarına akıl ve mantığıyla dâhil olması gerektiğini düşünüyordu. Seyirci tiyatro oyununu izlerken oyuna dâhil olup eleştirel bilinç kazanmalıydı. Birbirine zıt olan bu iki görüş incelendiğinde her iki görüşün de seyirciyi etkilediği ve seyirciyi tiyatro oyununa dâhil edip yeni yaşantılar kazanmasına fırsat tanıdığı görülmektedir (Kuyumcu, 2018, 91-92).

Konuşma, tiyatronun özünü oluşturur. Tiyatroda anlatılmak istenen düşünceler, konuşma vasıtasıyla oyunculardan seyircilere aktarılır. Seyirci koltuğunda oturan öğrenciler, iletişim becerilerini profesyonelce kullanan oyunculardan etkili ve akıcı konuşmanın en güzel örneklerini izleme fırsatını elde edebilirler. Tiyatro oyunları, sözlü ifadelerin işe koşulduğu, söz dili ile duygu ve düşüncelerin, kas sistemi aracılığla tüm bedenin kullanılarak ifade edildiği hareket dilinin birlikte kullanılmasıyla oluşturulur. Bu birleşme vasıtasıyla açık, akıcı, etkili bir ifade kazanılmaktadır (Baltacıoğlu, 2006, 101 – 102).

Tiyatro oyunlarını izlerken öğretmenlerin öğrencileriyle ders dışında kaliteli zaman geçirecekleri düşünülmektedir. Bu sayede hem verimli zaman geçirecekler hem de öğrenim ortamında yaşanan olumsuz durumların etkisinin azaltılmasına fırsat tanımış olacaklardır. Tüm bunlardan hareketle, bu çalışmada tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilerin konuşma becerisine katkı sağlayacağı görüşü savunulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Problem Durumu

Gelecek kuşakların topluma faydalı işler meydana getirebilmesi için bugünkü eğitim sistemi oldukça önemlidir. Adıgüzel (2008)'e göre "ekonomik ve toplumsal gelişmeyi amaçlayan her ülkede, dünyada yaşanan ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda toplumsal sistemlerde gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insangücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenmektedir."

Eğitim sisteminin temelleri ne kadar güçlü atılırsa hedeflenen nitelikli topluma o kadar çabuk kavuşulacaktır. “Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından birisinin, özgün, bilimsel ve eleştirel düşünebilen insan haklarına saygılı, üretici ve çağdaş insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir” (Aybek, 2006). “Bilgi toplumunun oluşabilmesi, temelde bilgiyi öğrenecek ve bu bilgiyi öğretimde kullanabilecek bireylerin yetiştirilmesiyle olasıdır. Bu gerçeğin farkında olan uluslar eğitim sistemlerini çağın gereklerine uygun olarak düzenlerler” (Akkaya, 2009, 35). Bu bağlamda nitelikli insan yetiştirmek için eğitim sistemlerinde belirli amaçlar doğrultusunda çeşitli planlamalar yapılmaktadır.

Türkiye’nin eğitim politikalarını düzenleyen kurum Millî Eğitim Bakanlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığı; bilgi toplumunu oluşturacak, bilimsel ve eleştirel düşünebilen, çağdaş, nitelikli bireyleri yetiştirmek için eğitim sisteminde gerekli düzenlemeler yapmaktadır. Gerekli düzenlemelerden geçen eğitim sistemi, öğretim programları vasıtasıyla tüm ülkede uygulanabilir hâle gelmektedir. Türkiye’deki öğretim programları incelendiğinde iletişim için gerekli olan dört temel dil becerisi ile ilgili düzenlemelere ulaşılmaktadır. 1949 yılında hazırlanan Ortaokul Türkçe Programı’nda okuma, söz ve yazıyla ifade bölümleriyle dört temel dil becerisine kısmen de olsa yer verilmiştir. 1981 İlkokul Türkçe Dersi Müfredat Programı’nda, dört temel dil becerisi, anlama ve anlatım başlıklarına ayrılmıştır. Bu program daha önceki programlardan daha kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır. 2005 yılında, Türk eğitim sistemizde köklü bir değişikliğe gidilmiş ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma becerileri öğrenme alanları olarak belirlenmiş, öğrencilerin benimsemesinin istendiği hedef davranışlar kazanım olarak adlandırılmıştır. Bu program, temel dil becerilerinin tümünü geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. 2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim adı altında birleştirilmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme / izleme, konuşma, yazma ve okuma öğrenme alanlarının yanı sıra Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında hazırlanan sekiz yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinlikler; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim / teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (Akçay, Kardaş, 2019.) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre (MEB, [20.05.2020])

eğitim sistemimizin esas amacı değerlerimizi benimseyen, yetkinliklerle bütünleşen bilgi, beceriye sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen yetkinliklere bu programda da yer verilmiştir. Belirlenen bu yetkinliklerden; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleri doğrudan bireyin iletişim kabiliyetiyle ilgilidir. Öğrencilerin bulunduğu bütün ortamlarda yaratıcı ve özgün olarak kavram, duygu, düşünce, istek, görüş ve olguları hem sözlü hem yazılı olarak ifade etmesi ve yorumlaması ana dilde iletişim yetkinliğiyle bağlantılıdır. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ise sahne sanatları, müzik, edebiyat ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere farklı iletişim araçlarını kullanarak bireyin duygu, düşünce, deneyim ve görüşlerini özgün bir biçimde diğer bireylere aktarmasıdır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin iletişim kabiliyetlerini farklı yetkinlik alanlarını da kullanarak geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu gelişim ancak bireyin kendini doğru bir biçimde ifade edebilmesiyle mümkün olacaktır. "Yapılan araştırmalar, insanların bir günün %50 ila %80'lik bir bölümünü iletişim kurarak; iletişim kurma zamanlarının da ortalama %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak, %9'unu ise yazarak geçirdiğini ortaya koymaktadır" (Başaran, Erdem, 2009, 744). Bu durum, bireylerin çevresini anlamak için dinleme becerisini, kendini ifade etmek için ise daha çok konuşma becerisini kullandığını göstermektedir.

Bir bebek dünyaya geldiği andan itibaren dinleme becerisini kullanmaya başlar. Çevresini anlamlandırmada ve öğrenme eylemini gerçekleştirmede ilk olarak dinleme becerisini kullanır. Kısa bir süre sonra aile ve çevresini taklit ederek konuşma becerisini öğrenir. Ancak bu öğrenme gelişigüzel ve plansız bir şekilde gerçekleşir ve bazı konuşma yetersizliklerine neden olabilir. Konuşma yetersizliklerine sebep olarak; bilgi eksikliği, fiziksel sorunlar, zihinsel kurgulama yetersizlikleri, davranış bozuklukları, dilin kurallarına hâkim olmama, dil bilgisi kurallarını yerinde kullanamama gibi unsurlar gösterilebilir (Akkaya, 2012, 407). Bu unsurlar, konuşma becerisinin istenilen seviyeye ulaşmasına engel olmaktadır. Konuşma becerisini istenilen düzeyde kullanan öğrenci, duygu ve düşüncelerini çeşitli konuşma stratejilerini kullanarak, nezaket kurallarına uygun biçimde, kalabalık gruplara hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaparak ifade edebilmektedir (MEB, [20.05.2020]). Bu düzeye ancak planlı ve programlı bir konuşma becerisi eğitimiyle

ulaşılabilmektedir. Öğrenciler planlı ve programlı bir konuşma eğitimi ile karşılaşması ise öğrencilerin ilköğretim çağına geldikleri ve okula başladıkları zamana tekabül eder.

> "Öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir oranda edindikleri dil becerileri, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte planlı ve programlı olarak ele alınmaktadır. Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılamaz" (Doğan, 2009, 186).

Dil eğitiminin amacı, öğrencilerin dört temel dil becerisinin tümüne hâkim olmasını sağlamaktır. İlköğretim çağına gelen çocuklar okula başladıktan sonra daha önce hiç görmedikleri iki dil becerisiyle karşılaşır. Bu beceriler, okuma ve yazma becerileridir. Öğrencilere okuma ve yazma becerileri kazandırılırken dinleme / izleme ve konuşma becerileri geri plana atılmamalıdır. Çünkü bir dil becerisinin tek başına gelişiminin sağlanması mümkün değildir. Dil gelişimi bir bütündür. Çocuğun ana dilini düzgün ve etkili bir biçimde kullanması için bu bütün oluşturulmalıdır. "Dil becerilerinin çocuklara kazandırılmasındaki asıl amaç, kendini eksiksiz olarak anlatıp anlatılanları tam olarak anlayarak hayata hazırlanmış hem dilini kullanmaktan hem de diliyle verilen eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmektir" (Sallabaş, 2011, 3). Bireyler kendini eksiksiz olarak anlatırken yazma becerisindense konuşma becerisini kullanmayı tercih etmektedir. Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili vardır. Bu dillerden yalnızca 200'ünde yazı dili mevcuttur (Tompkins, 1998, 304, akt. Doğan, 2009, 188). Bu durum dünya halklarının konuşmaya verdiği önemi göstermektedir.

> "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, demoktarik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir" (Temizyürek, 2007, 118).

Bireylerin en temel hakkı olan konuşmayı etkili bir şekilde kullanabilmeleri ancak iyi bir konuşma eğitimiyle sağlanabilmektedir. İyi bir konuşma eğitimi alan bireyler, özgüven sahibi olmaktadır. Kalabalık bir topluluk önünde fikrini rahatça beyan edebilmektedir. Soru sorabilmekte, düşünmekte ve çevresindekilerin düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Bireylerin akademik başarısı yükselmekte ve bireyler sosyalleşebilmektedir. İyi bir konuşma eğitimi almayan ya da konuşma kaygısı olan bireyler ise özgüven eksikliği yaşamaktadır. Fikirlerini ifade ederken sorun yaşamaktadır. Bu durum diğer bireylere, bireyin öğrenme eksikliği yaşadığını düşündürebilmektedir. Dolayısıyla bu durum, bireyin akademik başarısını etkilemektedir. Sosyalleşmek birey için sorun hâline gelmektedir. Bireyin toplumda

başarılı sayılabilmesi için konuşma becerisini etkin bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilere verilecek konuşma eğitimi büyük bir önem arz etmektedir. Etkili bir konuşma eğitiminin sağlanması için öğrencilerin önceki yaşantılarından getirdikleri konuşma bozuklukları, yerel ağız özellikleri giderilmelidir. Öğrencilerin vurgu, tonlama ve diksiyonları düzeltilerek İstanbul Türkçesini kazanmaları sağlanmalıdır. Konuşma eğitiminin tamamının okullarda kazandırılması mümkün olmayabilir. Etkili ve doğru bir Türkçenin yer aldığı tiyatro oyunları, öğrencilerin vurgu, tonlama ve diksiyonlarının düzeltilmesinde, yerel ağız yerine İstanbul ağzının kazandırılmasında kullanılabilmektedir. Tiyatro oyuncuları uzun yıllar boyunca diksiyon eğitimi almış, Türkçemizi yapısına uygun ve düzgün bir şekilde kullanmaya gayret eden kişilerdir. "Çocuklar dil ve zihin dünyalarının gelişmeye başladığı çağlardan ergenlik çağına kadar çeşitli kimseleri kendilerine model olarak alırlar" (Sallabaş, 2011, 2). Onların karşısına doğru rol modelleri çıkartmak büyük bir önem arz etmektedir. Tiyatro oyuncuları, Türkçeyi düzgün kullamada iyi birer rol model olacağı düşünülmektedir. Ayrıca tiyatro oyunlarının temel amacı insanı düşünmeye sevk etmektir. Öğrenciler, tiyatro oyunları vasıtasıyla içinde bulundukları dünyayı daha rahat anlamlandırabilecek, oyundaki karakterlerle özdeşim kurarak kendini tanıyabilecek, daha önceden düşünmedikleri konularda fikir yürütebileceklerdir. Bu sayede öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri kolaylaşacak, iletişim becerileri kuvvetlenecektir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesinde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro izlemenin bir katkısı var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler

1. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerine göre konuşma eğitimi alan kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerine göre konuşma eğitimi alan kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest puanları ile Türkçe ders kitabındaki konuşma eğitimi etkinlikleri ile eğitim – öğretime devam eden kontrol grubunun Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tiyatro izleme etkinliği ile ilgili düşünceleri nelerdir?
10. Öğretmen görüşüne göre deney süreci boyunca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders içi performanlarında herhangi bir fark bulunmakta mıdır?

1.5. Sayıltılar

1. Öğrencilerin konuşma kaygı ölçeğinde sorulan sorulara içtenlikle ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırdığı varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin kişisel bilgi formunu gerçeğe uygun şekilde doldurduğu varsayılmıştır.

3. Araştırma için belirlenen model, yöntem ve veri toplama yöntemlerinin bu araştırma için uygun olduğu varsayılmıştır.

4. Veri toplamada kullanılan konuşma becerisi değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

5. Araştırma kapsamında öğrencilerin yaptıkları konuşmalar, konuşma becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu ve öğrencilerin bu konuşmalara istekli bir şekilde katıldığı varsayılmıştır.

6. Seçilen tiyatro oyunlarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde bir ortaokulda 6. sınıfta okuyan ve konuşma kaygısı olan 10 deney, 10 kontrol grubu öğrencisiyle; Pollyanna, Bisküvi Adam, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, Keloğlan Keleşoğlan ve Hayal Çalan Cadı adlı tiyatro oyunlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.7. İlgili Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde konuşma becerisi ile ilgili yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri ile eğitimde tiyatronun kullanılması ile ilgili yapılan doktora ve yüksek lisans tezlerine yer verilmiştir.

1.7.1. Konuşma Becerisi ile İlgili Doktora Tezleri

Bayburtlu (2019), doktora tezinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarının bağdaşıklık ve tutarlılık durumunu incelemiştir. Çalışma grubu; alt, orta ve üst sosyo – ekonomik sınıfa mensup öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tarzlarında yaptıkları hazırlıksız konuşmalarda bağdaşıklık ve tutarlılık ögelerinin kullanımıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Öğrencilerin sosyo – ekonomik durumları, konuşma planı yapma durumları, kitap okuma durumları, kelime hazinesi katsayıları, sınıf düzeyleri bağdaşıklık ve tutarlılığını anlamlı düzeyde etkilemektedir.

Kemiksiz (2016) doktora tezinde, 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin ve konuşma kaygılarının üzerinde Doğrudan Öğretim Modeline dayalı bir konuşma eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bu çalışma, deney ve kontrol grubu oluşturularak karma yöntemle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel verilerini, Konuşma Becerilerini Değerlendirme Formu, Ortaokulu Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği; nitel verilerini öğrenci görüşme formu, öğrenci ders değerlendirme raporu ve araştırmacı gözlem formu oluşturmaktadır. Araştırmaların bulguları neticesine Doğrudan Öğretim Modelinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği ve konuşma kaygısını azaltığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2015) doktora tezinde mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırma için deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, Konuşma Eğitimi dersi deney grubunda mikro öğretim yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki grubun da öntest ve sontest puanlarına bakılmış; deney grubunun konuşma becerisi puanının, konuşma kaygısı puanının kontrol grubuna göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu öğrencilerine Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Görüş Alma Formu uygulanmıştır. Formdan çıkan sonuçlara göre; öğrenciler dersin bu teknikle yürütülmesinden memnundur, bu tekniğin konuşmayla ilgili sorunların giderilmesinde, konuşma becerisinin geliştirilmesinde, konuşma kaygısının azaltılmasında etkin bir biçimde kullanılması gerektiğini düşünmektedir.

Kartallıoğlu (2015), doktora tezinde bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu öntest sontest gruplu deneysel model, nitel boyutunu görüşme tekniği oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Ölçeği, Hazırlıklı Konuşmayı Öz Değerlendirme Ölçeği ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma sontest puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencileri, uygulama süreci ile ilgili olumlu görüş belirtmektedir.

Uysal (2014), doktora tezinde konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı dramanın kullanılmasının etkisini araştırmıştır. Çalışma karma yöntemle yapılandırmıştır. Araştırmanın nicel verilerini Kişisel Bilgi Formu, Dinleme Becerisi Gözlem Formu, Konuşma Becerisi Gözlem Formu oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerini ise Öğrenci Günlükleri ve Raportör Günlüğü oluşturmaktadır. Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 Paket Programı, nitel verilerin analizinde NVIVO 9 Paket Programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama temelli atölye modeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin akademik başarısının artışını sağlamada anlamlı derecede etkilidir.

Yıldız (2014), doktora tezinde etkileşimli öğrenme stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasını öntest sontest kontrol gruplu deneme modeline göre desenlemiştir. Veri toplama yöntemi olarak, Etkili Konuşma Ölçeği kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirme raporlarına göre öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli öğrenmenin katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Çerçi (2013) doktora tezinde 7. sınıf öğrencilerinin konuşma eğitiminde telaffuz, vurgu ve tonlama konularının öğretiminde dinleme destekli öğretim materyallerinin etkisini araştırmıştır. Araştırmasında öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Telaffuz, vurgu ve tonlama konularının öğretimi deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan dinleme materyalleri ile; kontrol grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi kuralları çerçevesinde işlenen yazılı materyallerle gerçekleştirilmiştir. Öntest ve sontest verileri Praat ses analiz programıyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin tonlama becerileri uzmanların tonlamalarıyla karşılaştırılmış, telaffuz kusurları Telaffuz Hataları Tespit Formu ve gözlem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dinleme destekli materyallerin konuşma becerisini artırdığı tespit edilmiştir.

Gedik (2012), doktora tezinde ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitsel oyunların temel dil becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Sallabaş (2011) doktora tezinde ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde aktif öğrenme yönteminin etkilerini araştırmıştır. Araştırma, öntest sonteste dayalı deney ve kontrol gruplu deneysel bir modele dayanmaktadır. İki farklı okulda okuyan 6. sınıf öğrencilerine hazırlıksız konuşma uygulamaları yaptırılmış, aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Her iki grubunun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği için biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle aktif öğrenme yöntem ve teknikleriyle ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için araştırmacı tarafından bir rubrik geliştirmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Diğer değişkenlerin öğrencilerin konuşma becerisini etkileyip etkilemediğini öğrenmek için öğrencilere Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Toplanan veriler SPSS vasıtasıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarı puanları, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun başarı puanından daha yüksektir.

Aykaç (2011) doktora tezinde, çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı, Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği; nitel verilerini ise öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Nicel veriler SPSS programıyla, nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre deney grubunda uygulanan çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen klavuz kitabı ve öğrenci ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklere göre öğrencilerin anlatma becerilerini anlamlı bir derecede geliştirdiği görülmüştür. Nitel veriler de nicel verileri destekler durumdadır.

Orhan (2010) doktora tezinde, sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde altı şapkalı düşünme tekniğinin etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 75 öğrenciden seçilen deney ve kontrol grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrenciler bu gruplara ayrılmadan önce öntest olarak Konuşma Becerileri Gözlem Formu uygulanmıştır. Ardından benzer düzeydeki gruplar oluşturulduktan sonra deney grubundaki öğrencilerle altı şapkalı düşünme tekniğiyle, kontrol grubundaki öğrencilerle geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Konuşma

Becerileri Gözlem Formu son test olarak da uygulanmış, bu teste göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Maden (2010) doktora tezinde temel dil becerilerinin öğretiminde drama yönteminin başarı ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Öğrenciler karne notu ve öntest başarı puanlarına göre deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, deney grubunda Sevgi teması etkinlikleri drama etkinlikleriyle, kontrol grubunda Sevgi teması etkinlikleri geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun temel dil becerileri, dil bilgisi öntest sontest sonuçları ve kalıcılık testi sonuçlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğrencilerin drama yöntemini beğendikleri, bir öğrenme yöntemi olarak benimsedikleri söylenebilir.

Suner (1997) doktora tezinde tiyatro oyunculuğunda diksiyon ve konuşma eğitimi için yeni bir model önermektedir. Daha öncesinde oyunculuk eğitimi ile ses ve diksiyon eğitimi birbirinden ayrı ele alınırken Suner bu iki alanın birlikte geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Oyunculuk, ses ve konuşma eğitimi bir bütündür, birbirini destekledikçe gelişir. Diksiyon ve konuşma eğitimine sadece oyuncular değil mesleğini konuşarak gerçekleştiren ya da Türkçeyi güzel konuşmak isteyen kişiler de ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışma kuramsal bölüm ve uygulamalı bölümden oluşmaktadır. Kuramsal bölümde ses gelişiminin dönemleri, ses ve konuşma eğitiminin aşamaları, beden, nefes, ses ve konuşma ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Uygulama bölümünde ise ses ve konuşma eğitiminin başlangıçtan sonuca kadar nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

1.7.1. Konuşma Becerisi ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Erdem (2020), çalışmasında metin seslendirme amacıyla seçilen radyo tiyatro oyunlarıyla 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerindeki dış yapı unsurlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış, araştırmanın nicel boyutu öntest -sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desenle, nitel boyutu eylem araştırmasıyla desenlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, radyo tiyatrosu temelli metin sesletim çalışması alan deney grubu öğrencilerinin sontest sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksektir.

Uysal (2020), tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerini geliştirmek üzere aktif öğrenme çerçevesinde kullanılan güncel öğrenme teknikleri kullanılmıştır. Araştırma karma yöntemle yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda güncel öğrenme tekniklerinin çalışma grubunun konuşma becerisi seviyesinde pozitif bir artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köse (2020), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin konuşma kaygılarını değerlendirmiştir. Çalışmada Huang tarafından geliştirilen Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Anketi Türkçeye uyarlanmış ve Türkiyedeki dört farklı TÖMER'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Tacikistan, Libya ve Kırgısiztan uyruklu öğrencilerin kaygı seviyelerinin en düşük; Lübnan, Tayland, Arnavutluk uyruklu öğrencilerin kaygı seviyelerinin en yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetleri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uzunyol (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının giderilmesi ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi için mikro öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, mikro öğretim yöntemi uygulanan deney grubun konuşma beceri ölçeğinin öntest ve sontest sonuçlarında anlamlı bir farklılık görülürken, bu fark kontrol grubunda görülmemiştir. Her iki grubun etkili konuşma kaygı düzeylerinde öntest ve sontest sonuçlarına göre anlamlı bir azalma görülmektedir.

Karaca (2019), çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin konuşmalarında karşılaşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilere hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılmış, elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, en sık görülen söyleyiş ve boğumlama yanlışı sesin düşürülmesidir. İkinci sırayı sesin değiştirilmesi almaktadır. En az karşılaşılan söyleyiş ve boğumlama yanlışı ise ses eklemedir.

Kartal (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi ve spor bölümünde lisans eğitimindeki öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 300 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarına Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Kültürel Zekâ Ölçeği

uygulanmış, elde edilen veriler t-testi, ANOVA ve korelasyon analiziyle çözümlenmiştir. Buna göre, kültürel zekâ düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirci (2019), çalışmasında 5E modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun konuşma becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Konuşma kaygılarında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çodur (2019), tarafından tasarlanan çalışma 700 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Farklı programlarda öğrenimlerine devam eden öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Yaşam Becerileri Ölçeği uygulanmış; veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada, fiziksel aktivitede bulunan öğrencilerin bulunmayanlara oranla daha az konuşma kaygısı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2019), çalışmasında rol alma modeliyle hazırladığı konuşma etkinliklerini 7. sınıf öğrencilerine uygulamış ve bu etkinliklerin öğrencilerin konuşma kaygı ve tutumlarına etkisini ölçmüştür. Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Rol alma modeliyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin uygulaması 4 hafta sürmüştür. Sürecin sonunda, öğrencilerin konuşmaya yönelik tutumlarında artma, konuşma kaygılarında ise azalma görülmüştür.

Karaköse (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin mevcut durumdaki hazırlıksız konuşma becerileri incelenmiş, Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar esas alınarak etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Ömer Kaya (2019), araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin yeterliliğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında veri toplama yöntemi olarak iki farklı yöntem belirlemiştir. Veri toplama yönteminin ilki öğretmenlerin konuşma metinlerini seslendirmesiyle elde edilmiştir. İkincisi ise öğretmenlerle yapılan yarı

yapılandırılmış görüşmedir. Bulguların sonucunda, öğretmenlerin söyleyiş becerilerinin geliştirilebilir düzeyde olduğu ve Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kendi konuşma becerilerinin yeterli olmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır.

Kardaş (2018), 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı, konuşma becerisi ve konuşmaya yönelik tutumlarını geliştirmede drama yönteminin bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırma için öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırmıştır. 10 hafta boyunca deney grubuyla drama etkinlikleri gerçekleştirilmiş, sürecin sonunda deney grubunun konuşma becerisi öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiş ancak öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma tutum öntest sontest sonuçlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Gün (2018), çalışmasında 8. sınıf Türkçe dersinde konuşma becerisinin kazandırılmasında yaşanan olumsuzlukları belirlemeye ve bu olumsuzlukların giderilmesi için yapılması gerekenleri saptamaya çalışmıştır. Bunun için öğretmen ve öğrencilere ayrı ayrı anketler uygulamış, anketleri betimsel analiz yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmek için gerekli zamanı bulamadıkları, etkinlik geliştirmede yetersiz kaldıkları; öğrencilerin konuşma eğitiminin önemini bilmediği, konuşmalarını geliştirmek için çaba sarf etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yaratıcı drama kullanılarak tasarlanan sözlü anlatım derslerinin konuşmaya yönelik öz yeterlilik ve konuşma tutumuna etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest sontest deney ve kontrol gruplu deneme modelinden yararlanılmıştır. Öğrencilere konuşmaya yönelik tutum ve öz yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Köse (2018), çalışmasında yaratıcı drama yönteminin konuşma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deney grubunu ilköğretim ikinci kademede öğrenimine devam eden 15 öğrenci oluşturmaktadır. Öntest ve sontest verileri Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, konuşma becerisinin geliştirilmesi için drama yönteminin kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2018) araştırmasında diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel araştırma boyutu öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle, nitel boyutu öğrenci görüşme formlarıyla oluşturulmuştur. Deney grubunda 8 hafta süren diksiyon etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise aynı süre boyunca öğretmen kılavuz kitabına uygun ders işlenmiştir. Araştırmanın sonuçları analiz edilirken ilişkili ve ilişkisiz hesaplama analizleri ile betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde diksiyon etkinliklerinin kullanılması anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Kocabaş (2017), Türkçeyi B1 seviyesinde öğrenen yabancı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisinde kelime öğretimi ve kelime öğrenmeye yönelik tutumlarında yaratıcı dramanın etkisini araştırmıştır. Bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına bakıldığında yaratıcı dramanın öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul Türkçe ders kitapları sözlü iletişim becerilerini geliştirme açısından incelenmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Kitaplardaki eksiklikler belirlenmiş, bu eksikliklerin giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Tüzemen (2016) araştırmasıda, 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygılarının ve konuşma becerilerinin üzerinde akademik çelişki yönteminin bir etkisi olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasında öntest sontest gruplu yarı deneysel model kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik çelişki tekniğinin konuşma becerisini geliştirmede, konuşma tutumunu artırmada, konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının düzeyini incelemiştir. Öğrencilerin konuşma kaygılarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipi bir Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Anketle birlikte veri toplama yöntemi olarak Kişisel Bilgi Formu da kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yakın çevreye yönelik konuşma kaygısı düzeyi düşük, ders içi konuşma kaygısı düzeyi orta, okul içi ders dışı konuşma kaygısı düşük çıkmıştır. Öğrencilerin konuşma kaygısı ile anne – babanın eğitim durumu, anne – babanın mesleği, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, geçirilen önemli bir hastalığın olması, kendine ait bir odasının olması gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Günerigök (2015), çalışmasında TRT'nin Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanındaki politika ve uygulamalarının Türkçe öğretimi ve dil becerileriyle olan etkileşimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada standart konuşma dilinin ana hatları belirlenmek istenmektektedir. Araştırma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemi olarak TRT'de çalışan spikerlerle görüşme ve yazışma yoluyla yapılan röportajlar kullanılmıştır. Bulgular ve yorumlar bölümünde 1927'den günümüze spikerlik, dinleme ve konuşma becerileri açısından radyo ve televizyon, TRT bünyesinde verilen spikerlik eğitimi, program içerikleri, TRT'nin Türkçe politikası ve Türkçe Eğitim Merkezi açıklanmıştır.

Yegen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel model ile nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeli birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler için araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, nitel veriler için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda nicel ve nitel veriler değerlendirildiğinde görsel kullanmanın konuşma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Erden (2014) çalışmasında, ortaokul Türkçe ders programında konuşma eğitimine yönelik önerilen yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın deseni karma yöntem ile oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunu olgubilim, nicel boyutunu ise tarama modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini Bolu ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluştururken, örneklemini evrenden Bolu ili Merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri araştırmanın evreninden, nitel verileri örnekleminden toplanmıştır. Nicel veriler için araştırmacı tarafından Konuşma Becerisi Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu geliştirilip uygulanmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS

programı, nitel verilerin analizinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin Türkçe ders programında konuşma eğitimi için önerilen yöntem ve tekniklerin farkında olmadıkları, bu teknikleri yeterince tanımadıkları, yöntem / teknik konusunda kavramsal kargaşa yaşadıkları, yöntem / tekniklerin uygulanmasında teorik eksiklik yaşadıkları ya da uygulamaya dökmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yüceer (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe Eğitimi bölümü birinci sınıfında okuyan Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve bunu etkileyen unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri ölçülmüş, ardından öğrencilerle hazırlıksız konuşma becerilerine etki edebilecek faktörler hakkında görüşme yapılmıştır. Bu iki veri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarı puanları normal dağılım göstermektedir. Öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 64'tür. Öğrencilerle hazırlıksız görüşmeyi etkileyen faktörler hakkında yapılan görüşme bulguları incelendiğinde sadece tiyatro ve drama çalışmalarına katılım durumu ile hazırlıksız konuşma başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tiyatro ve drama çalışmalarına katılan öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarı puanları katılmayanlara göre daha yüksektir.

Saygılı (2014) çalışmasında, mesleki İngilizce dersi gören Fizyoterapi ve Beslenme Diyetetik bölümü 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini incelemiş ve bu becerilerin arttırılmasında tiyatro yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Veriler yüzdelik, doğru orantı ve rubrik / özdeğerlendirme formları ve içerik analiziyle toplanmıştır. Özdeğerlendirme formları ve tiyatro performans rubrikleri analiz edildiğinde tiyatronun öğrencilerin konuşma becerilerini ve stratejilerini artırmada başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Soltanirad (2013) çalışmasında Türkçe öğretiminde diksiyonun önemine değinmiştir. Bu çalışmada diksiyon eğitiminin tarihçesi, konuşmanın temel ilkeleri, nitelikleri, konuşmacının özellikleri, beden dilinin önemi, nefes eğitimi, ses kullanma gibi temel unsurlar açıklanmıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için diksiyon eğitiminden nasıl faydalanılması gerektiği açıklanmıştır.

Altuntaş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama yöntemi anket, nitel veri toplama yöntemleri gözlem ve görüşmedir. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Değerlendirilmesine İlişkin Anket Formu vasıtasıyla toplanmıştır. Veriler betimsel istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik amaç, kazanım, etkinlik ve çalışmalara, yöntem ve tekniklere, ölçme araçlarına, konuşma eğitimine harcadıkları süreye ve karşılaştıkları zorluklara ve çözüm önerilerine ilişkin belirttikleri görüşler değerlendirilmiştir.

Ulusoy (2012) çalışmasında İngilizce öğrenen ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde otantik video olan sitcomun etkisini araştırmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deney grubunda Monk adlı bir Amerikan sitcomu izletilmiş, izleme esnasında konuşmaya dayalı video aktiviteleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise etkileşimli konuşma aktiviteleri yapılmıştır. Sürecin sonunda deney grubundan 5 öğrenciyle ve öğrencilerin İngilizce öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontest puanı, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanınından daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan görüşmede deney grubu öğrencileri konuşma becerilerindeki gelişmeden söz etmişlerdir.

Göçen (2011) çalışmasında televizyonun konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin 7 bölgeden seçilen 8 ildeki 340396 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi, örneklemini aynı illerden seçilen 938 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler televizyonun konuşmalarını bozmadığını düşünmektedir. Öğrenciler televizyondaki konuşmaları taklit ettiklerini, televizyondaki kişilerin güzel konuştuğunu ve kendilerinin de televizyon vasıtasıyla güzel konuşmayı öğrendiklerini, televizyonun kelime hazinelerini geliştirdiğini, kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Öğrenciler öğretmenleri yerine sevdikleri televizyon karakterlerinden konuşma eğitimi almak istemekte, bu eğitimin daha başarılı olacağını

varsaymaktadır. Öğrencilerin etkilenmelerini yararlanmaya dönüştürmek için araştırmacı tarafından bir model geliştirilmiş ve öneri olarak sunulmuştur.

Karaaslan (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Konuşma becerisi ve yazma becerisi için ayrı ayrı veriler toplanmış, toplanan veriler nitel içerik analizi ve söylem analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Arslan (2010), çalışmasında Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilen konuşma eğitimi ve konuşma becerisini sağlayan konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam olarak edinemediğini düşümektedir. Öğretmenler, kazanım ve kazanıma ait açıklamanın oldukça net olduğunu ancak kazanımın kazandırılması için yapılan uygulamalarda sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Bu sorunun sebebi ise sınıfların kalabalık olmasıdır. Kalabalık sınıflarda konuşma etkinliklerinin yapılması zorlaşmaktadır. Ders süresi etkinlikleri yapmak için yetersizdir. Bu durumda konuşma eğitimi olumsuz yönde etkilenmektedir.

Zerey (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada orijinal dili İngilizce olan bir tiyatro metnini İngilizce olarak sahneye koymanın İngilizce öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil konuşma kaygısına etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısı seviyelerini belirlemek ve İngilizce öğretmenliği bölümünde tiyatro uygulaması yapılmasıyla ilgili görüşleri tespit etmektir. Tiyatro çalışmasında ana oyuna geçmeden önce pilot çalışma yapılmış yaşanan aksaklıklar düzeltildikten sonra ana oyun sahneye konmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama yöntemleri Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, Tiyatro Uygulaması Anketi; nitel veri toplama yöntemleri görüşmeler ve günlüklerdir. Araştırmanın öntest ve sontest sonuçlarına göre tiyatro çalışmaları, öğrencilerin konuşma kaygısını azaltmış, topluluk önünde konuşmak için cesaretlendirmiştir. Ayrıca öğrenciler bu uygulama sayesinde bir tiyatro metnini sadece sınıfta okumamış, metni sahneye koydukları için oyun, yazar, yansıtılan kültürle ilgili daha çok bilgi edinmişlerdir.

Günaydın (2006) çalışmasında teorik olarak diksiyon dersi eğitimiyle ilgili bilgilere yer vermiş ve güzel ve etkili konuşturma becerisi kazandırmanın yollarını anlatmıştır.

Şimşek (2004) çalışmasında ilköğretim ikinci kademesinde konuşma becerisinin önemini ve bu beceriyi geliştirme yollarını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasında temel dil becerilerini açıkladıktan sonra konuşma becerisi çeşitlerini ve konuşma unsurlarını ortaya koymuş, konuşma bozuklukları ve kusurları tespit edilip konuşma ve beyin ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Etkili ve güzel konuşmanın önemi vurgulanmış ve konuşma becerisini geliştirecek etkinlik önerileri sunulmuştur.

1.7.3. Tiyatro ile İlgili Doktora Tezleri

Yalçınkaya (2019), doktora tezinde öğretmen adaylarının sanat eğitimi dersinde başarı ve ilgisinde anlatı tiyatrosu yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden açımlayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde Sanat Eğitimi Erişi Ölçeği, Sanata Duyulan İlgi Düzeyine İlişkin Bilgi Formu, öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubunda Sanat Eğitimi dersinde anlatı tiyatrosu yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Uygulama yapılırken deney ve kontrol grubundan yedişer öğrenciden süreçle ilgili mektuplar yazmaları istenmiş, deney grubundan sekiz öğrenciyle uygulama sonunda görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünü bu mektuplar ve görüşme formları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda anlatı tiyatrosu yönteminin sanata yönelik ilgi ve tutumu artırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ada (2019), doktora çalışmasında eğitimde tiyatronun gelişimini ve Edward Bond'un yazdığı çocuk oyunlarını eğitimde tiyatro açısından incelemiştir. Araştırmanın verileri belge tarama yöntemiyle toplanmış, içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Edward Bond'un çalışmalarının eğitimde tiyatro uygulamalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıkaya (2008), doktora çalışmasında Belçika'nın Flaman Bölgesi Anvers ilinde eğitimlerine devam eden I–VI. sınıf seviyesindeki Türk öğrencilerin kültür sanat etkinlerine uyum düzeyini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, Belçika eğitim sistemi içinde Türk kökenli öğrencilerin yeri ve Türk kökenli çocukların bu sistemde yaşadıkları temel iletişim ve uyum sorunları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümünde Türkçe ve Türk Kültürü

Dersleri ile okullarda uygulanan drama/tiyatro etkinliklerinin, programlar ve örnek etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

1.7.1. Tiyatro ile İlgili Yüksek Lisans Tezleri

Altaç (2020), yüksek lisans çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinin katkısını araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kaynak tarama ve doküman analizi kullanılmıştır. Örneklem olarak Oktay Arıcı'nın yazdığı Rumuz Goncagül adlı tiyatro metni seçilmiştir. İncelenen metin B1 seviyesine uygundur. Rumuz Goncagül, öğrencilerin seviyesine uygun, kültürel değer aktaran, iletişim becerileri yüksek bir eserdir. Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşünülmektedir.

Demirdiş (2019), yüksek lisans çalışmasında eleştirel düşünme eğitiminde Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin kullanılması yönünde eleştirel eğitimcilerin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada keşifçi araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama yöntemi yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Örneklem seçiminde ise kartopu ve ölçüt örneklem yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda, Brecht'in tiyatro tekniklerinin eleştirel eğitim ortamında kullanılmasının faydalı olacağı görüşü tespit edilmiştir.

Soydan Cımbız (2019), yüksek lisans tezinde Namık Kemal'in yazmış olduğu tiyatro eserlerini Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlere göre incelemiştir. Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Namık Kemal'in yazdığı tiyatro eserinde vatanseverlik, sevgi, sorumluluk, adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık, özgürlük, saygı ve yardımseverlik değerlerine rastlanılmaktadır.

Ecer Çakar (2019) yüksek lisans çalışmasında, Necip Fazıl Kısakürek'in yazdığı tiyatro oyunlarını değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada 23 farklı değer tespit edilmiştir. Bu değerler; selamlaşma, vatanseverlik, şehitlik, misafirperverlik, saygı, sevgi, arkadaşlık, doğruluk, dürüstlük, adalet, duyarlı olmak, cesaret, öz güven, merhamet, vicdan, sorumluluk, fedakârlık, sabır, alçakgönüllülük, çalışkanlık, millî ve manevi değerler, iyilik, aile birliğidir.

Şaşmaz (2018), yüksek lisans tezinde Devlet Tiyatrolarında 2016 – 2017 sezonunda oynanan çocuk oyunlarının değerler eğitimine ve Türkçeye katkısını incelemiştir.

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine alınan çocuk oyunları, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 21 farklı değere göre incelenmiş, buna göre en sık tekrarlanan değer duyarlılık, hiç bulunmayan değerler ise tasarruf ve vatanseverlik olarak belirlenmiştir. Çocuk oyunlarının Türkçeye katkısını belirlemek için eserlerdeki atasözleri, deyimler, ikilemeler, kalıp sözler ve yansıma kelimeler incelenmiştir. Devlet Tiyatrosunda oynanan çocuk oyunlarının deyimler, kalıp sözler, ikilemeler ve yansıma sözler açısından zengin olduğu ancak atasözlerine daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Bayrakdar (2017), yüksek lisans çalışmasında 2005 – 2006 ile 2014 – 2015 yılları arasında Ankara Devlet Tiyatrosunda oynanan çocuk oyunlarını çocuğa görelik ilkesine göre incelemiştir. Tabaka örneklem sistemiyle her sezondan bir oyun seçilmiş ve seçilen oyunların metinlerinin çocukların eğitimlerine ve dil gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Veriler doküman incelemesiyle toplanıp içerik analiziyle çözümlenmiştir. Oyun metinlerinde "Olumlu Alışkanlık Kazandırma" iletisinin en sık tekrar eden ileti, "Kendiyle Barışık Olma" iletisinin ise en az tekrar eden ileti olduğu saptanmıştır. Ayrıca oyun metinleri dil gelişiminde "Yeni Kelime – İfade Kazandırma" sağlamada yararlı olurken "Atasözleri" alanında yetersiz kalmaktadır.

Alver (2016), yüksek lisans tezinde, 1990 yılından sonra Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerini incelemiştir. İncelenen 96 altı farklı kitapta 55 adet tiyatro metnine rastlanmıştır. Metinler konu, olay örgüsü, karakter, mekân, zaman, sahnelenebilirlik, dil ve üslup bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; tiyatro metinlerinin ders kitaplarında oldukça az yer aldığı saptanmıştır.

Uştuk (2016), yüksek lisans çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatronun etkisini araştırmıştır. Araştırmada durum çalışması kullanılmış, veriler profesyonel tiyatro gruplarında görev alan sanat yönetmenleriyle yapılan mülakatlarla, turnedeki bir tiyatro grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerle, açık uçlu sorular ve seçici gözlem araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, tiyatronun tıpkı yaratıcı drama gibi yabancı dil eğitiminde kullanılabileceği saptanmıştır.

Afacan (2015), yüksek lisans tezinde 1957 yılından 2000 yılına kadar Bursa Devlet Tiyatrosunda sergilenen çocuk oyunlarını biçim, öz, kişiler, olay örgüsü, zaman, mekân, dil, üslup ve oyunlarda öne çıkan eğitsel kavramlar bakımından incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Oyunlarda barış, iyilerin ödüllendirilmesi, çevre temizliği, hayvan sevgisi, dürüstlük, eşitlik, adalet değerleri sıkça görülmektedir. Oyunlarda en sık kullanılan eğitsel kavramlar ise akıllı, anne, arkadaş, aptal, canım, ceza, çocuk, dans, doğru, eski, gerçek, güzel, iyi, korkmak, küçük, oyun, sevgi, şarkı ve yardımdır.

Işık (2014), yüksek lisans çalışmasında, tiyatro metinlerini Türkçe eğitiminde araç metin olarak kullanmış ve bu metinlerin önemi ile dil becerilerini geliştirmedeki rolünü belirlemeye çalışmıştır. MEB tarafından yayımlanan Türkçe ders kitapları incelenmiş, tiyatro metinlerinin araç metin olarak kullanılma sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca tiyatro metinlerinin araç metin olarak Türkçe ders kitaplarında yer almasına ilişkin öğretmenlerin tutum ve görüşlerini belirlemek için Türkçe öğretmenlerine bir anket uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenler, tiyatro eserlerinin araç metin olarak Türkçe ders kitaplarında daha sık yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmacı ders kitaplarına metin seçen iki farklı yazarla görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşmenin sonucuna göre, yazarlar Öğretim Programında belirtilen kazanım, tema ve alt temaya uygun tiyatro metinleri bulmakta zorlandıkları için araç metin olarak tiyatro metinlerine daha az yer vermektedir.

Aycan (2011), yüksek lisans çalışmasında 2007 – 2008 ve 2008 -2009 sezonlarında Devlet Tiyatrolarında sergilenen 16 yerli çocuk oyununu öz ve biçim, dekor, zaman, kahramanlar ve işlevleri, olay dizini, konuşma örgüsü ve iletiler bakımından değerlendirmiştir. İncelenen eserler, nitelikli, sahneye rahatça aktarılabilen, çocukların hayatlarına dokunabilecek türden eserler olarak nitelendirilmiştir. İncelenen oyunlarda ortak iletilere rastlanmaktadır.

Taş (2011), yüksek lisans tezinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki göstermeye bağlı edebi metinleri ve bu metinlerle ilgili soruları ve etkinlikleri incelemiştir. 9, 10, 11 ve 12. sınıf ders kitaplarındaki göstermeye bağlı edebî metinlerle ilgili etkinliklerin diğer edebi metinlerin etkinliklerinden farklı olmadığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2011), yüksek lisans çalışmasında 1935 – 1960 yılları arasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatrolarında sergilenen 6 farklı çocuk oyunun didaktik yapısını incelemiştir. İncelenen eselerde toplan 110 farklı atasözü / deyime rastlanmıştır. Oyunlardaki iletiler; bireysel ve toplumsal ahlaka yönelik iletiler, siyasi sisteme yönelik iletiler, aile kurumuna yönelik iletiler, sosyal yaşama yönelik iletiler olarak gruplara ayrılmıştır.

Okurlar (2010), yüksek lisans tezinde 1923 – 1950 tarihleri arasında kaleme alınan çocuk oyunları üzerinden devletin yürüttüğü politikaları ve bu politikalar kapsamında çocuklara hangi değerlerin aşılandığı belirlemeye çalışmıştır. İncelenen çocuk oyunlarında; vatan, bayrak, dil ve tarih, millî zaferler ve önemli günler, inkılaplar, millî ekonomi kavramları çocuklara benimsetilmeye çalışılmaktadır.

Tarhan (2010), yüksek lisans çalışmasında 2008 – 2009 sezonunda Ankara Devlet Tiyatrosunda sergilenen çocuk oyunlarını biçim ve içerik yönünden incelemiş, oyunlardaki estetik, eğitim ve eğlence boyutunu duygusal içerik analiziyle repliklerle aracılığıyla incelemiştir. Kodlanan replikler kategorilere ayrılmış, bu bağlamda en çok kaydedilen replik eğitim kategorisinde, en az kaydedilen replik ise estetik kategorisinde olmuştur. Ankara Devlet Tiyatrosunda oynanan oyunların duygusal yönü analiz edildiğinde en çok olumlu mesaj içeren oyun Bir Yaz Masalı oyunu, en çok olumsuz mesaj içeren oyun ise Çirkin Prensesle Şişko Prens oyunudur.

Karmış (2009), yüksek lisans tezinde Turgut Özakman'ın yazdığı 9 çocuk tiyatrosu eserini biçim, içerik, iletiler, dil ve anlatım yönünden çocuğa uygunluğunu incelemiştir. Özakman'ın tiyatroları epik tiyatro türündedir ve bu sayede çocukları oyunun içine çekebilmektedir. Özakman'ın eserlerinde en çok görülen iletiler yurt, dil, insan sevgisi, iyilik, çalışmanın önemi, düzenli yaşamak ve sorumluluk duygusuna sahip olmaktır.

Şen (2009), yüksek lisans çalışmasında 1980'den itibaren yazılmış olan çocuk edebiyatı alanındaki yerli çocuk tiyatrosu eserlerini incelemiş, bu metinlerden elde ettiği kelime hazinesi ve söz varlığı unsurlarını öğrencilerin kelime hazineleri ve diğer tahkiyeli metinlerle karşılaştırmıştır.

Tan (2008), yüksek lisans tezinde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun tiyatro eselerindeki millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri tespit etmek için betimsel alan araştırması yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın sonuncunda incelenen 8 farklı tiyatro

eserinde dürüstlük değerinin en üst sırada olduğu görülmüştür. Bu değeri sırasıyla doğruluk, dini değerler, çalışkanlık, duyarlılık, yardımseverlik, saygı ve sorumluluk değerleri izlemiştir.

Arıbal (2006), yüksek lisans çalışmasında dramayı dört temel dil becerisini geliştirme, beden dilini öğretme, yaratıcılığı ve etik değerleri geliştirme, empati kurabilme, kendine güven duyma, kendini tanıma ve kendini ifade etmede bir araç olarak kullanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 8 hafta boyunca drama tekniklerinden yararlanılmış, ardından Umut Üşür Sokaklarda adlı tiyatro oyunu sergilenmiştir. Bu oyunun sergilenmesiyle çocukların eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi, kendilerini ifade etme yeteneklerinin artması, sosyal sorumluluk duygularının artmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Bayer (2006) yüksek lisans tezinde sokak çocuklarının eğitiminde ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde drama ve tiyatronun etkisini araştırmıştır. Sokak çocuklarının dikkat becerisi, sözel ve bedensel ifade becerisi, gözlem becerisi, özgüven becerisi, iletişime açık olma becerisi, öğrendiklerini başkalarıyla paylaşma becerisi, grupla çalışma becerisinin tiyatro ve drama kullanımıyle arttığı gözlem ve görüşme raporlarıyla belirlenmiştir. Ancak bu artış istenilen düzeyde değildir.

Yılmaz (2004), yüksek lisans çalışmasında Howard Gardner'in Çoklu Zekâ kuramının okul tiyatrolarına ve eğitime etkisini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Çalışmada okulda yapılan tiyatro çalışmalarını daha yakından incelemek ve Tammy, The Queen of Jams adlı oyunu yaratıcı drama yöntemi ile sahneye koyup öğrencilerde oluşan davranış değişikliklerini saptamaktır. Araştırma Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı ile tasarlanmıştır. Öğrencilerde oluşan davranış değişikliklerinin farklı zekâ alanları ile ilişkileri ele alınmıştır.

1.8. Tanımlar

Tiyatro: "Tiyatro, çağının insanına kendisini tanıtan, zamanın sorunlarını dile getiren ve bunu yaparken de güldüren, ağlatan, düşündüren bir sanat türüdür" (Solmaz, Yüksel 2016).

Konuşma: Konuşma, insanı diğer varlıklardan ayıran duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin zihinde belirip söylenmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Akkaya, 2012, 406).

Kaygı: Kaygı; anksiyete ya da bunaltı olarak da adlandırılan fizyolojik olarak çarpıntı, nefes almada zorluk, hızlı hızlı nefes alma, ellerde ve ayaklarda titreme, aşırı terleme gibi belirtilerin yanında psikolojik özellikler olarak sıkıntı, heyecan, aniden çok kötü bir şey olacakmış hissi ve korkusudur (Karamustafalıoğlu, Yumrukçal, 2011, 69).

Konuşma Kaygısı: Konuşmaya karşı geliştirilen bir tepki olan konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde kendini gösteren konuşmaya karşı kendini gösteren tepkidir (Demir, Melanlıoğlu, 2014, 109).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil, Ana Dili ve Öğretimi

Dil, bireyin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini diğer bireylere aktarıp onlarla iletişim kurmasını mümkün kılan bir anlaşma sistemidir. İlgili alan yazın incelendiğinde dilin pek çok farklı tanımının yapıldığı görülmektedir.

Muharrem Ergin (2009)'e göre dil, insanların duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, hükümlerini birbirlerine nakletmek amacıyla kullandıkları, kendine has birtakım kuralları olan canlı bir varlıktır. Dil, temelleri bilinmeyen bir zaman diliminde oluşturulmuş bir anlaşmalar sistemidir. "Dil, belli bir insan topluluğuna özgü sesli göstergeler dizgesi"dir (Püsküllüoğlu, 2009).

Dil, hareket halindedir ve bu hareketlilik dilin kendi kuralları olduğu içindir. Bu kurallar sayesinde dil canlılığını kazanır ve değişir. Dildeki değişim asırlar boyunca süre gelir (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016). Dil, gelişmeye devam edebildiği sürece canlılığını korur. Değişime kapalı olan diller zamanla yok olur. Tıpkı diğer canlılar gibi diller de doğar, gelişir ve ölür. Dilin gelişmesi, geniş coğrafyalara yayılması ise insanlar vasıtasıyladır. Dil kavramını insandan ayrı düşünmek mümkün değildir.

Dil, yalnızca insanlara mahsus bir kabiliyettir. Dil, insan topluluklarının bir topluma dönüşme sürecinde yegâne ivmeleyici konumundadır. Toplumu oluşturan bireylerin ortaklaşa geliştirdikleri zorunlu uzlaşımlardan oluşan dil hem birey hem de toplum için en gerekli iletişim nesnesi konumundadır (Onan, 2017). Bireylerin dili kullanmadan etkili iletişim kurmaları düşünülemez. Toplum, varlığını dilin imkânları doğrultusunda koruyabilir. Geniş insan kitleleri aynı dil çatısı altında bir topluma dönüşebilir. Dil, insanlar arasında bağ kurar. Karakuş (2017)'a göre dil, bir milleti millet yapan unsurdur ve milletin en önemli kültür değeridir. Dil, geçmiş kuşaklardan gelecek kuşaklara aktarılan doğal mirastır. Göçer (2012) ise dili en mühim kültür aktarıcısı olarak görür. Çünkü tüm kültür ürünleri dil vasıtasıyla kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Gelecek nesiller bir yandan dillerini öğrenirken diğer yandan

kültürlerinin karakteristik özelliklerini, içine doğdukları toplumun kurallarını da öğrenmektedir.

Dil, kültürün tamamlayıcısı ve aktarıcısıdır. Bir toplum kültürünü sürdürdüğü ölçüde ayakta kalabilir. Kültür ise ancak dil sayesinde zenginlik ve derinlik kazanır (Göçgün, 2016).

Dil yalnızca iletişim ve kültür boyutlarıyla açıklanamaz. Dil; düşünme yetisi ile ortak kökten gelen, düşünmeyi etkileyen ve ondan etkilenen, insanın yorumlama ve anlamlandırma becerilerine yardımcı olan bir bildirişme aracıdır (Adalı, 2016). Bireyin iç dünyası ile dış dünyası arasında bağlantı kurar (Kaya, A., 2019). Bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özelliklerini etkiler, zihinsel, sosyal ve bilişsel gelişmenin temel aracı konumundadır (Güneş, 2011).

Karadüz (2010)'e göre dil, tüm öğrenmelerin temelinde yer alır. Çünkü dil, öğrenmenin boyutlarına ve derinliğine etki edip bireyin öğrenme yaşantısının temelini oluşturur. Öğrenme yaşantısının niteliği bireyin dil becerilerini doğru kullanmasıyla bağlantılıdır. Dil, doğru kullanıldığı takdirde insanın bütün duygu, düşünce ve imgelerini aktarma kudretine sahiptir. Ayrıca dil, dili kullanan kişinin yetilerini, karakterini, hayal gücünü, gözlem becerisini, araştırma ve sorgulama becerisini etkileyen önemli bir faktördür (Gündüz, Şimşek, 2014). Dil, insanların yetişmesine ve bilişsel olarak gelişmesine katkıda bulunur, davranışları anlamlı kılar, düşünmeyi besler, sosyal ilişkileri korur (Aktaş, Gündüz, 2018). Dil, kişiliğin oluşmasında, zekânın ortaya koyulmasında, bilimsel gücün artırılmasında etkilidir (Aytan, 2011).

Dünya üzerinde birbirinden tamamen farklı binlerce dil konuşulmaktadır. Kişinin bu dillerden hangisini kendi dili olarak benimseyeceği ise doğduğu andan itibaren bellidir. Bireyin kendi dili olarak benimsediği bu dile, ana dili denmektedir.

"Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1998).

Püsküllüoğlu (2009) ana dilini "bir kimsenin anasından, doğduğu evin insanlarından, soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği, duygu, düşünce ve isteklerini en iyi şekilde anlatabildiği dil" olarak tanımlar. Ana dili, kişinin doğar doğmaz işittiklerinden

edindiği ilk dil, birinci dildir (Oruç, 2016). Ana dili bizim çevremize baktığımız penceredir, biz evreni ana dilimizle anlar ve anlatırız (Aksan, 1998).

Ana dili bilinçli bir öğrenme sonucunda oluşmaz. Ana dili, çocuğun aile ve yakın çevresinden örtük bir biçimde edindiği bir dildir (Onan, 2014). "Ana dili bir edinim sürecidir. Bu edinim, daha anne karnında iken başlar ve bir ömür boyu devam eder. Birey, hayatı boyunca ana diliyle düşünür, rüya görür, duygularını dile getirir" (Onan, 2017). "Ana dili, konuşan insanın iç yaşantısını, dünya ve yaşam görüşünü, topluluk bilincini yansıtır" (Karakuş, 2017). En karmaşık duyguların, samimi ve etkileyici biçimde anlatılıp duyumsatılması için ihtiyaç duyulan tek vasıta, kişinin ana dilidir (Sever, 2001).

Bir ulus arasındaki bağı güçlendiren, ulusu oluşturan bireyler arasında ortak bir düşünce sistemi, yaşadıkları dünyayı benzer bir bakış açısıyla anlama ve kavrama becerisini kazandıran etmen ana dili bilinci ve sevgisidir (Sinan, 2006). Ana dili sevgisi, anne kucağında başlayıp ilk ve ortaöğretim çağlarında kazandırılır. Devletler güçlü birer devlet olabilmek için ana dilini seven, dilini en iyi şekilde kullanan bireyler yetiştirmekle mükelleftir. Ana dili sevgisi kazandırmanın en etkili yolu ise çocuğun ana dilinin zevkine varmasını sağlamaktır (Çavuşoğlu, 2006). Ana dili sevgisi kazandırılırken edebî metinlerden yararlanılır. Bu metinler, dilin tüm imkânlarından yararlanılarak oluşturulan, sanatçı duyarlılığının yansıtan, insanın duyumsadığı tüm duygulara yer veren metinlerdir. Bir dilin en yetkin kullanımı edebî metinlerdeki kullanımıdır. Edebî metinler, yazıldığı dilin anlatım gücünü, sanatsal duyarlılığını ve ulusunun kültürünü yansıtır. Bir beceri kazandırma eğitimi olan ana dili eğitimi, bireyi edebî metinlerle karşılaştırarak bireyin hem dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasını hem de sağlıklı düşünme, tartışma, etkili iletişim kurma, kendini ifade etme becerisi edinmesini sağlar (Sever, 2001). Dil eğitimi, edebî metinlerden ayrı düşünülemez. Edebî metinlerden yararlanmadan gerçekleştirilen dil eğitimi, tema, proje, kazanım gibi teorik içeriklerle dolu, anlaşılmadan uzak, başarısız bir eğitim olacaktır (Karakuş, 2017, 26).

Ana dili eğitimi bireyin yalnızca dile hâkim olmasını sağlamaz. Ana dilinin güzelliklerini fark eden bireye düşünce dünyasının kapıları açılmaktadır. Birey, daha evvel farkına varmadığı konular hakkında farklı bakış açılarıyla düşünmeye başlamakta ve sorgulamaktadır. Sezgi ve gözlemleriyle olayları yorumlamaktadır. Tüm bu davranışlar bireyin kişiliğinde bir değişim meydana getirmektedir.

Modern toplumlar, gittikçe karmaşık bir hal alan dünya düzeninde yaşanan sorunları tek başına çözebilen, farkındalık sahibi bireylerden oluşur. Bu bireyler bağımsız düşünme gücüne sahip, objektif karar alabilen, doğru anlayan, iyi anlatabilen bireyler olmalıdır. Bahsi geçen yetenekler ana diline bağlı olarak gelişir. Bireyin tüm bunlardan önce ana dilinin kendisine sunduğu eşsiz ifade olanaklarını kavraması gerekmektedir. Bu durum ancak güçlü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir (İşcan, 2007).

Çocuğun ana dili edimi ailede başlar ancak çoğu zaman bu edim hatalı ve eksiliklerle doludur. Çocuğun edindiği yanlış dil kullanımını düzeltmek için okullarda ana dili eğitimi verilmektedir. Ana dil eğitimi okuma, yazma, dinleme / izleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesini, dilin yapısını oluşturan kuralları öğrenmeyi, söz dağarcığını arttırmayı, ulusal ve evrensel edebiyata hâkim olmayı, dil ve edebiyatla ulusal kültürü ve evrensel kültürü tanıtmayı amaçlar (Aytaş, Çeçen, 2010). İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde ana dili eğitimine yönelik dersler verilmektedir. Ancak bu dersler okuma, konuşma, dinleme / izleme ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin arasında dahi okuma – yazma güçlüğü çeken, kendini ifade etmede sorun yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumun en başat sebebi geleneksel öğretim metodudur (Açık Önkaş, 2010). Oysa ana dili bir toplumun kültürünü oluşturup biçimlendirir. Kendi diline ve kültürüne yabancılaşan, ana diliyle düşünce oluşturmaktan uzaklaşan birey topluma, toplumun kültürüne fayda sağlayamaz (Sever, 2001).

Ana dili eğitimi bilgi temelli bir eğitim değil beceri temelli bir eğitim olmalıdır. Ana dili eğitiminde, dili konuşanlara salt bilgi aktarımı yapmak yerine beceri kazandırmak hedeflenmektedir. Kazandırılması hedeflenen beceriler, dört temel dil becerisi olarak adlandırılmaktadır. Dört temel dil becerisi, dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerden dinleme / izleme ile okuma becerileri dilin anlama boyutunu, konuşma ile yazma becerileri ise dilin anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin ana dilini etkili ve doğru kullanımını sağlamak için anlama ve anlatma becerilerini birlikte geliştirmek gerekmektedir. Anlama ve anlatma becerileri birlikte ve uyumlu kullanıldığında birey karşısındakiyle tam anlamıyla iletişim kurmaktadır (Demir, 2010, 202).

2.2. Anlatma

Konuşma ve yazma becerileri, temel dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. Anlatma, bireyin duygu ve düşüncelerini yaşadığı topluma ifade edebilmesi için bir ön koşuldur.

Anlatma, kişinin zihninde tasarladıklarını dilin kuralları içinde sözlü ya da yazılı olarak dile getirme sürecidir (Adalı, 2016, 93). "Anlatma, iletişim sürecinde dilin sahip olduğu iki temel işlevden biridir. Konuşma ve yazma, dille iletişimde bilginin üretilmesi ve aktarılması işlevlerini yerine getirir" (Onan, 2017).

Birey yaşadıklarını, hissettiklerini, tasarladıklarını, öğrendiklerini, isteklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını anlatma becerisinin olanaklarıyla ifade etmektedir. Bu ifade biçimi bireyin hayatında ilk olarak konuşma becerisinin kullanılmasıyla başlamaktadır. Konuşma, bireyin örgün eğitim hayatı başlayana dek kullandığı tek anlatma becerisidir. Bireyin örgün eğitim hayatının başlamasıyla birlikte yazma becerisi de aktif olarak anlatma becerisi olarak kullanılmaktadır.

Konuşma ve yazma becerileri, dinleme / izleme ve okuma becerilerine nazaran daha karmaşık bir süreçte gerçekleşen ve daha çok işleme ihtiyacı olan becerilerdir. Konuşma becerisinde pek çok zihinsel işlemin yanı sıra sesletim için de birçok bileşene gereksinim duyulmaktadır. Yazma becerisinde ise zihinsel süreçle birlikte yazıya aktarımı sağlamak için genellikle formal bir öğretimle öğrenilen sembollerin uygun bir sıralama ve düzenle kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle konuşma ve yazma becerileri dil edinim sürecinin en zor kazanılan becerileridir. Bu beceriler dil edinim sürecinin son halkasıdır (Demir Atalay, 2020, 4). Bu durum konuşma becerisinin ana dil ediniminde yadsınamaz bir yeri olduğunu göstermektedir.

2.3. Konuşma Becerisi

Konuşma, insanlık tarihi boyunca bireyler arası iletişimi sağlayan etkili bir araç olmuştur. İnsan, var olduğu günden beri diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duymuştur. İletişim kurmak içinse en çok konuşma becerisini kullanmaktadır. Günümüze dek konuşmanın birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlamalar doğrultusunda konuşma ile ilgili şu ifadeleri söylemek yerinde olacaktır.

Konuşma; diyafram, akciğerler, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, küçük dil, dişler gibi çeşitli organların beyinden gelen bir komutla konuşmacı ve dinleyici arasında mutabık kalınan dilsel sembollerin kullanılmasıyla oluşan bir iletişim aracıdır (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 46 – 47). Konuşma öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirildiği, zihinde başlayan ve seslendirme ile sonuçlanan bir dizi zihinsel ve fiziksel işlemin gerçekleştiği geniş bir süreci kapsar (Güneş, 2015, 152 – 155). Bu süreçte beyinde oluşan düşünce, ses organlarına gönderilen uyaranlar vasıtasıyla sese dönüşür, dönüşen ses ise dalgalar halinde dinleyene iletilir (Yıldız, 2014, 12). Konuşma, titreşim yoluyla yayılan havanın zihinde anlamlandırılma sürecidir. Anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için konuşmacı ve dinleyici arasında ortaklaşılan dilsel sembollerin kullanılması gerekir. Tüm toplumlar kendi dilsel sembollerini yaratır (Erdem, 2014, 183). Oluşturulan dilsel semboller bireyler arasında çeşitli görüş, duygu, düşünce ve sorunların paylaşılmasına olanak sağlar. Böylelikle karşılıklı iletişim gerçekleşir. İnsan bir günün 12 saatini iletişim kurarak geçirir. Bireyler, 12 saatlik zaman diliminin 5 saatini dinleme / izlemeye, 4 saatini konuşmaya, 3 saatini ise okuma ve yazmaya ayırmaktadır (Güneş, 2015, 150).

İletişime ayrılına sürenin çok büyük bir kısmında birey konuşma becerisini aktif olarak kullanmaktadır. Bu durum konuşmanın ne kadar önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. Konuşma, Türkçe öğretiminin temelini oluşturan (Temizyürek, 2007, 118) "bireyin başarısını, iş, eğitim ve özel hayatını önemli düzeyde etkileyen" (Kurudayıoğlu, 2003, 288) bir dile hâkim olmanın temel göstergesi, okulda başarıya ulaşmanın ana şartıdır (Doğan, 2009, 186). Konuşma; biyolojik bir ihtiyaç ve öğrenme – öğretme faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi, toplumsal yaşamın devamı, duygu ve düşüncelerin ifadesi, kişiler arası doğru bağlantının kurulması için bir gerekliliktir (Yaman, 2016, 33).

"Konuşma, zihnin, söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesidir" (Erdem, 2014, 181). Şekillenen bu düşünceler kişinin iç dünyasını aktarmasına olanak sağlar. Bireyin iç dünyası ne kadar zengin olursa olsun ifade edilmediği müddetçe ortaya çıkamaz. "İnsan olduğumuz için duygularımızı, düşlerimizi, hayallerimizi, beklentilerimizi, yaptıklarımızı konuşma yoluyla kendi benzerlerimize anlatmak isteriz" (Kaya, A., 2019, 9). "Konuşma, gönülde pişer, beyinde biçimlenir ve ağızdan dışarıya yansır" (Yaman, 2016, 16).

Konuşmanın amacı yalnızca duygu ve düşünceleri aktarmak değildir. Birey konuşurken bir güzellik meydana getirir. "Konuşma inceliğin, olgunluğun, güzelliğin, zarafetin, zekânın ve kültür düzeyinin açık bir göstergesidir" (Kaya, A., 2019, 10). Konuşma, dinleyicide estetik güzellik oluşturduğu müddetçe daha kıymetli hâle gelir. Birey, konuşmasıyla, ifadesinin bütünlüğündeki doğruluk ve güzellikle kendini tanıtır ve anlatır (Girgin, 2010, 30). Konuşma, tüm insanlara bahşedilmiş bir yetenekken etkili ve güzel konuşma belirli bir konuşma eğitimi almış kişilere özgüdür. Etkili ve güzel konuşan kişiler toplumda saygın yere sahip kişilerdir. Konuşma eğitimin amacı bireyin konuşma kusurlarından arınıp doğru ve etkili konuşma becerisini kazanmasını sağlamaktır. İnsanları diğer canlılardan ayıran temel meziyet düşünmek ve düşündüklerini doğru ve etkili olarak aktarmaktır. Bu yüzden konuşma, güzel söz söyleme sanatı olarak kabul edilmiş, güzel ve etkili konuşanlara toplum tarafından bazı ayrıcalıklar verilmiştir (Aktaş, Gündüz, 2018, 101).

"Konuşmanın bir değer ifade edebilmesi ve etkili olabilmesi için, düşünce sisteminin sağlam ve tutarlı olması gerekir. Konuşma düşüncelerin dışa yansıtılmasıdır. Konuşarak düşüncelerimizi geliştirebiliriz" (Yaman, 2016, 127). Ayrıca konuşmanın güzel ve etkili olması, dil – mantık ilişkisine bağlıdır. Güzel ve etkili ifadenin ön koşulu doğru düşünmek ve konuşmaktır. Konuşma konusunun mantık çevresine oturtulmasının yanı sıra seçilen sözcükler, kullanılan ifadeler, söz dizimi, jest, mimik ve beden dili de mantığa dayanmalıdır. Konuşma, konuşan ile dinleyici arasındaki sözleşmedir. Ancak mantık – dil uyumu sağlandığında bu sözleşme inandırıcı ve etkili olmaktadır (Girgin, 2010, 22). Konuşma, insanlığın gelişmesiyle birlikte gelişmiştir. Zamanla konuşmayı destekleyen bazı yeni araçlar ortaya çıkmıştır. Bu araçlar yazı, şekil, resim, jest ve mimiklerdir. Yazı, şekil, resim, jest ve mimikler konuşmayı destekleyip tamamlar (Yaman, 2016, 31). Konuşmayı destekleyen araçların kullanılmasıyla konuşmayı daha etkili ve inandırıcı kılmak mümkündür.

Konuşma, işitmeyle bağlantılı bir fiziksel olgudur. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için bireyin işitme organlarında herhangi bir sağlık sorunu olmaması gerekir. Konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi için bireyin duyma yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bireyin beyin, sinir sistemi, diyafram, akciğerler, nefes borusu, gırtlak, ses telleri, dil, burun, diş gibi organlarının da sağlıklı olması gerekmektedir. Çünkü konuşma bu organların iş birliği içinde hareket etmesiyle oluşur. Bu organlardan herhangi birindeki yapı ve işleyiş bozukluğu konuşmanın oluşumunu ve

akıcılığını etkiler. Bu durum bize konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları olduğunu göstermektedir.

İşitme becerisinin tam ve sağlam olması, konuşma becerisinden bahsedebilmemiz için şarttır. Pek çok insan konuşma becerisinden ziyade dinleme becerisini daha çok kullanmaktadır. Ancak çoğu insan dinleme becerisini gerektiği şekilde öğrenemez. Oysa günümüzde yapılan çalışmalar işitselliğinin önemini ortaya çıkarmaktadır. İşitmeye duyarlı bir konuşmacı kelimelere daha çok önem vermektedir ve konuşma sırasında takılmadan konuşur. Konuşmayı başarılı biçimde sürdüren kişiler dinleme alışkanlığı gelişmiş kişilerdir. Kişi ne kadar anlayışlı, zeki olursa olsun dinlemeyi alışkanlık haline getirememişse söyledikleri kendinde kalır ve iyi bir konuşmacı olamaz (Yaman, 2016, 128 – 129).

2.3.1. Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Unsurları

Konuşmanın fiziksel, zihinsel, fizyolojik boyutları bulunmaktadır. Konuşmanın zihinsel boyutu, konuşmacının zihinsel bir çaba ve birikimle oluştururduğu kavram ve sesimgeleri arasındaki bağlantıyı dil aracılığıyla dinleyiciye aktarması sürecini kapsar. Konuşmanın fizyolojik yönünü, beynin konuşma organlarına verdiği komutun diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudak gibi organlar vasıtasıyla seslere dönüşmesi süreci oluşturur. Konuşmanın fiziksel niteliği ise, ağızdan çıkan ses dalgalarının dinleyicinin kulağına ulaştığı süreci kapsar (Adalı, 2016, 27).

Konuşmanın zihinsel faktörleri, daha çok konuşmanın bilişsel süreciyle ilgilidir. Zihinsel faktörlerin içinde en önemli organ beyindir. Beyin ve beynin içinde yer alan bellek konuşma becerisini etkiler. Bellek kendi içerisinde duyuşsal kayıt, işleyen bellek, kısa ve uzun süreli hafıza bölümlerine ayrılmaktadır. Hafızayı ve konuşma becerisini geliştiren etkinlikler ise gözlem, sınıflandırma, dikkat, ilişkilendirme, tekrar ve önemdir (Demir Atalay, 2020, 9 – 10).

Konuşmanın zihinsel faktörünün unsurlarından biri olan beyin, insanın hayata devam etmesine olanak sağlayan iki hayati organdan biridir. Dil becerilerinin oluşması için beyinde bulunan Broca ve Wernicke alanlarının kullanılması gerekmektedir. Konuşma becerisi ile vurgu, tonlama ve ezginin kullanılabilmesi Broca alanıyla doğrudan bağlantılıdır. Wernicke alanı ise işitilen ve okunan sözcüklerin anlaşılmasını sağlar. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için bu iki alanın sağlıklı olması gerekmektedir. Konuşmanın zihinsel faktörünü oluşturan bir diğer unsur ise bellektir. Bellek, daha

önceden öğrenilen bilgilerin konuşma esnasında nöronlar ve sinapslar vasıtasıyla çağrılmasını sağlar. Belleğin çağrışımda bulunabilmesi için duyuşsal kayıt, işleyen bellek, kısa ve uzun süreli hafıza bölümlerini kullanabilmesi gerekmektedir. Bu bölümlerin gelişmesi için gözlem, sınıflandırma, dikkat, ilişkilendirme, tekrar ve önem kullanılmalıdır (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 68 – 86).

Konuşmanın fiziki unsurlarını ses, sesi oluşturan diyafram, akciğerler, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organları ve solunum oluşturmaktadır.

Konuşmanın fiziki unsurlarının başında gelen ses, diyaframdan başlayıp akciğerler, ses telleri ve ağız bölgesi ses organlarının yardımıyla ortaya çıkan, nefes verirken çıkardığımız havanın ses telleri ve diğer organlar vasıtasıyla titreşimlere dönüşmesi sonucunda oluşur. Yeryüzündeki tüm diller, nefes verirken ortaya çıkan seslerden oluşur (Erdem, 2014, 196). "Ses, dilin malzemesidir. Ses parçalanamayan en küçük gramer birliğidir. Ağız burun yoluyla çıkan ham sese seda adı verilir. Ses, sedanın yontulmuş, bir amaç için işlenmiş halidir" (Kaya, A., 2019, 25). İnsanların çıkardıkları ilk sesler sedadır. Zamanla sedalar sese dönüşür ve kalıcılaşır.

Ses, cisimlerin titreşmesiyle oluşan fiziksel bir olaydır. Titreşimler esnek ortamda dalgalar halinde yayılır. Dalgalar önce kulağa, ardından beyne iletilir. Böylelikle işitme meydana gelir. İnsan saniyede 20 ile 20.000 defa titreşen sesleri duyabilir (Yaman, 2016, 57).

Aldığımız bir nefesin sese dönüşme işlemi çok kısa bir zaman dilimi içinde gerçekleşir. Seslerin anlamlı ve ahenkli biçimde bir araya gelebilmesi için vücudumuz bir makine gibi çalışır. Beyindeki konuşma merkezi ve motor merkezin işlemeye başlamasıyla sesler anlamlı bir bütün oluşturur (Erdem, 2014, 201). Sözlü iletişimde beden dili %60, ses %30, sözcükler %10 etkilidir. Ses, iletişime katkıda bulunan ve onu güzelleştiren önemli bir etkendir. Konuşma, önemli ölçüde ses ve sesin özelliklerine bağlıdır (Kaya, A., 2019, 25).

Sesin oluşabilmesi ancak solunumun gerçekleşmesiyle mümkündür. Solunum, oksijenin burun ve ağızdan başlayarak gırtlak, ses telleri, soluk borusu, broşlardan geçerek akciğere ulaşması ve ardından aynı yolu izleyerek kirli havanın dışarıya atılmasıyla oluşur. Konuşmanın gerçekleşmesinde solunum oldukça önemlidir. Solunum normal biçimde gerçekleşmezse seslerin çıkışında ve boğumlamada sorunlar yaşanır (Yaman, 2016, 85). Solunum içgüdüsel ve refleksif olarak gerçekleşir. Bir

bebek dünyaya geldiği ilk anda ağlayarak solunuma başlar. Birey solunum yaparken herhangi bir eğitime tabii tutulmaz. Ancak doğru solunumun önemi konuşma eğitimi sırasında ortaya çıkar. Konuşma eğitiminin başlangıcında bireylere doğru solunum teknikleri öğretilir (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 53). Solunumun gerçekleşmesinde görevli olan iki temel organ bulunmaktadır. Bu organlar diyafram ve akciğerlerdir. Akciğerler, soluk alıp vermede görevli olan organlardır. Konuşmayı doğrudan etkiler. Akciğerler hem fizikî olarak konuşmayı sağlar hem de zihinsel olarak konuşmanın ana unsuru olan beyine oksijen gitmesini sağlar. Soluk alma akciğerler ve diyafram kasının kullanılmasıyla mümkündür (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 48). Diyafram, karın boşluğunu göğüs kafesinden ayıran, asıl görevi nefes alıp vermek olan, esnek yapılı, kas ve sinirlerle kaplı bir zar biçiminde bir organdır. Diyafram doğru nefes almayı sağlar. Diyaframın yapısı ve işleyişi konuşmayı mümkün kılar. Düzgün konuşabilmek için nefesi diyafram vasıtasıyla alma ve uzun sürede verme alışkanlığını kazanmak gerekmektedir.

Diyafram, vücudun nefes basıncını ayarlayıp sesin canlı ve gür çıkmasını sağlar. Özellikle sahne sanatlarıyla uğraşan kişilerin seslerinin güçlü olmasının sebebi diyafram kaslarını etkin biçimde kullanabilmeleridir. Konuşma becerisi ile diyafram arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Söz ustası olmak için solunumda ustalaşmak gerekir (Kaya, A., 2019, 26). Diyafram solunumun uzun ve düzenli biçimde gerçekleşmesini sağlar. Bu durum akıcı ve kesintisiz konuşmaya yardımcı olur. Etkili ve güzel konuşma için diyafram hâkimiyetine ihtiyaç duyulmaktadır (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 48).

Konuşmanın diğer fiziki unsurları gırtlak, ağız içi / boğaz, yanaklar, dil, damak, dudaklar, dişlerdir. “Gırtlak, solunum esnasında soluğun geçtiği bölgedir. İçindeki ses telleri yardımıyla seslenmeyi gerçekleştirir. Yukarıda dil, kemiğe özel bir kasla bağlıdır” (Erdem, 2014, 199). Gırtlak, sesi meydana getiren organdır. Akciğer ve bronşlar gırtlakta titreşim yaptırıp onu harekete geçirir. Ağız içi / boğaz, yanaklar, dil, damak, dudaklar, dişler ve burun boşukları sesin şiddetini değiştirmeye yarayan organlardır (Kaya, A., 2019, 26). Ünlü ve ünsüz sesler ağız boşluğunda oluşur. Ağız boşluğunda küçük dil, alt – üst damak, çene, dil, diş ve dudaklar bulunmaktadır. Dilimizin bu organlardan hangisiyle temas ettiği harflerin çıkış noktalarını belirler.

2.3.1. Konuşma Bozuklukları

Konuşma bozukluklarının pek çok sebebi bulunmaktadır. Bu sorunlar tıbbi, fizyolojik, psikolojik ve öğrenme yanlışlıklarından kaynaklanabilmektedir. İşitme kaybı, konuşmanın önündeki en büyük engeldir. Birey konuşmayı işiterek öğrenir. İşitme kaybı yaşayan kişilerin sesi algılaması mümkün değildir. Sesi algılayamayan bireyde ise dilin oluşması mümkün değildir. Konuşma bozuklukları yalnızca organlarımızın eksikliği ya da doğru çalışamaması sebebiyle oluşmaz. Psikolojik sebepler ile dil gelişimindeki eksiklikler de konuşma bozukluklarına sebep olmaktadır. Ayrıca öğrenme eksiklikleri ya da öğrenme hataları konuşma bozukluklarını doğrudan etkileyen unsurlardır.

Konuşma bozukluklarının tanılanmasında özellikle sınıf öğretmenlerine büyük bir görev düşmektedir. Aileler çocuklarının konuşma bozukluklarının farkına varamayabilirler. Konuşma eksikliği olan öğrencilerin tıbbi muayeneden geçirilmesi gerekmektedir. Tıbbi muayene KBB, nöroloji, psikoloji, göğüs hastalıkları, dâhiliye gibi çeşitli uzmanlık alanlarının birlikte çalışmasına olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır. Çünkü konuşma bozuklukları tıbbi açıdan bu uzmanlık dallarının hepsiyle ilişkili olabilir (Erdem, 2014, 202).

Yaygın olarak görülen konuşma bozuklukları; boğumlama / artikülasyon bozuklukları, kekemelik, afazi, dizartri ve konuşmada mahalli ağızların kullanılmasıdır.

Boğumlama, akciğer, gırtlak ve artdamaktan gelen havanın belli konumlara girerek üst gırtlaktaki ses organlarıyla birleşip konuşma seslerini oluşturma ve çıkarma işlemine verilen isimdir (Onan, 2017, 53). Boğumlama, ses ve hecelerin anlaşılacak biçimde seslendirilmesini sağlar (Erdem, 2014, 185).

Boğumlama, konuşma eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Boğumlama eğitimi, çıkardığımız her sesin doğru ve etkili olmasını sağlar. Ünlü harflerin boğumlama alanlarının, ünsüz harflerin boğumlama noktaları bulunmaktadır. Ünlü harflerin seslendirilmesi daha kolayken ünsüz harfler seslendirilirken zorluklar yaşanabilmektedir. Bu nedenle boğumlama eğitimi daha ziyade ünsüz harflerin sesletimi ile ilgilidir. Boğumlama eğitiminde oluşma merkezleri aynı olan ve söylenişte karıştırılan b/p, v/f, z/s, t/d, k/g, r/l gibi seslerin birbirlerinden ayrılarak net bir biçimde çıkartılması sağlanır. (Erdem, 2014, 186). Yanlış boğumlanan bir ses tüm sözcüğü anlaşılmaz hâle getirebilir.

Boğumlamada tüm sesler kendi yapısal özelliklerine göre ses tellerini titreştirirler. Doğru ve güzel konuşma, düzgün boğumlama yapabilmeye bağlıdır. (Kaya, A., 2019, 28).

Boğumlama yanlışlıklarının bir diğer ismi artikülasyon bozukluğudur. "Artikülasyon bozukluğu, kişinin yaşına ve konuşma gelişimi dönemine uygun olarak konuşmasından beklenen düzgünlüğün ses uyumunun olmamasıdır" (Onan, 2017, 26). Artikülasyon bozukluğu dört farklı biçimde görülür. Sesin atlanması, kelimenin orijinalinde olan bir sesin söylenmemesi durumudur. Ses eklenmesi, kelimede veya ekte olmayan bir sesin kelimeye eklenmesi durumudur. Sesin değiştirilmesi, özellikle r ve s seslerinde görülen, bir ses yerine başka bir sesin kullanılmasıdır. Sesin bozulması, mahallî söyleyişlerden kaynaklanan, İstanbul Türkçesinde olmayan seslerin telaffuzu ile ortaya çıkar. Özellikle k ve h seslerinin boğazdan söylenmesi durumdur (Erdem, 2014, 205).

Bazı harflerde yaşanan artikülasyon bozukluklarına özel terimler üretilmiştir. "r" sesi bozukluğuna rotasizm, "s" ve "z" sesi bozukluğuna sigmatizm, "g" sesi bozukluğuna gamatizm, "k" sesi bozukluğuna kapasizm denmektedir.

Artikülasyon bozukları, özellikle küçük yaştaki çocuklarda sıklıkla görülür. Aileler bu durumu sevimli bulduğu için düzeltme yoluna gitmeyebilir. Oysaki artikülasyon bozukluklarının küçük yaşlarda giderilmesi oldukça önemlidir.

Kekemelik, konuşmada takılma, uzatma, kasılma, duraklama, tekrar yaşanması durumudur. Kekemeliğin nedenleri fizyolojik, psikolojik, nörolojik kaynaklı olabilir. Kişinin konuşmasını, konuşmaya yönelik tutumunu, yaşamını doğrudan etkilediği için erken yaşlarda tedavi edilmesi gerekmektedir. Konuşma kaygısı kekemeliği oldukça fazla etkiler.

Afazi, konuşmanın oluşması içi herhangi bir fizyolojik ve psikolojik engel olmamasına rağmen konuşma işlevinin gerçekleşmemesine verilen isimdir. Afazi, beyindeki bozukluklar sebebiyle anlama ve anlatma işlevinin gerçekleşememesidir (Erdem, 2014, 212).

Dizartri, konuşmayı sağlayan kas ve sinirlerde oluşan bozuklukların meydana getirdiği konuşma sorunudur.

Mahalli ağızla konuşma, konuşurken İstanbul ağzı dışındaki yerel ağızların kullanılması durumudur. Konuşmada mahalli ağızların kullanılması, geniş kitleler

arasındaki iletişimi zorlaştırmaktadır. Konuşma eğitimiyle öğrencilerin standart dil olan İstanbul ağzını kullanmaları sağlanmaktadır.

Konuşma sırasında gereksiz ses çıkarmak, sözcükleri gereksiz biçimde yinelemek, konuşmada argo ve kaba sözler kullanmak, konuşmanın genel kurallarına uymamak, bilmediği bir konu hakkında fikir yürütmek, kendini beğenmek ya da kendini yetersiz görmek, diyalog esnasında karşı tarafın sürekli sözünü kesmek, konuşmayı gereksiz yere uzatmak, sert ve kırıcı bir üslup kullanmak, konuşmanın planına uygun olmayan konuşmalar yapmak yaygın konuşma kusuru olarak kabul edilir. Bu tarz davranışları sergileyenler iyi bir konuşmacı sayılmazlar (Aktaş, Gündüz, 2018, 107).

2.3.1. Diksiyon

Diksiyon, güzel ve etkili konuşmak amacıyla dili oluşturan unsurların doğru seçilmesi ve bu unsurların konuşmaya yardımcı olan sesin uyumu, vurgu, ton, tonlama, durak, üslup, jest ve mimimiklerle uyumlu şekilde kullanılması sanatıdır (Yaman, 2016, 47). Diksiyon, kelimelerin özenle seçilerek gerektiği biçimde söylenişi demektir Diksiyonda kelimelerdeki seslerin, hecelerin maksatlarını en iyi biçimde ortaya koyacak şekilde söylenmesi amaçlanır (Göçgün, 2016, 13).

Anlaşılmak için anlatmayı bilmek, anlatmak için dili doğru kullanmak, dili doğru kullanmak içinse diksiyon mükemmeliyetine ulaşmak gerekmektedir (Göçgün, 2016, 13). “Diksiyon; sağlam, etkili ve güzel konuşabilmenin en kestirme yoludur” (Yaman, 2016, 48). Diksiyon, konuşma becerisi unsurlarının aynı anda en mükemmel biçimde kullanılmasıdır (Demir Atalay, 2020, 17).

Konuşmacı doğru bir sese ve söyleyişe sahip olmalıdır. Söyleyiş konuşmanın anlaşılması için içerikten daha önemlidir. Bu sebeple söyleyişin kurallarının iyi bilinmesi gerekmektedir (Erdem, 2014, 183).

İyi bir konuşmacının sahip olması gereken diksiyon özellikleri vurgu, ton, tonlama, durak, ezgi ve tınıdır.

Konuşma sırasında sözcüğün özelliğine, metindeki kullanım amacına ve yerine göre sesin yükseltilip alçaltılmasına, sözcüğün baskılı okunmasına vurgu denir. Vurgu, söze ahenk katarak konuşmayı tek düzelikten kurtarır (Aktaş, Gündüz, 2018, 113). Vurgu, bazı sözcük ve cümlelerin doğru anlaşılmasının en önemli aşamasını oluşturur (Demir Atalay, 2020, 18).

Her dilin kendine has bir vurgu sistemi vardır. Ana dili konuşucusu ile dili sonradan öğrenen bireyi birbirinden ayıran konuşmadaki vurgu farklarıdır. Türkçede vurgu genellikle son hecede bulunur. Üç çeşit vurgu vardır. Bunlar hece, kelime ve cümle vurgusudur.

Tonlama (entonasyon), sözcüklerin alçalan ya da yükselen bir tonla söylenmesidir. Konuşmacının konuşma sırasında önem verdiği ve farklı anlamlar yaratmak istediği kelime ve hecelerde esas tona göre yükseklik ve yoğunluk oluşturmaktır (Yaman, 2016, 61). "Konuşmada birbiri ardından gelen sesler, hiçbir zaman aynı seviyede ve aynı renkte değildir, ses durmadan alçalır ve yükselir, yumuşar, sertleşir, incelir, kalınlaşır. İşte bu ses değişikliklerine tonlama denir" (Demir Atalay, 2020, 18).

Ton, bir seslemdeki sıklık yüksekliği ya da düşüklüğü, yani bir seslemin tiz ya da pes söylenmesidir. Ton kişinin ruh haline ve genel karakterine göre şekillenir (Onan, 2017, 217). "Tonu sağlayan, sesin fiziksel yönünü oluşturan titreşimlerdir. Sesin duyulma derecesine o sesin şiddeti denir. Sesin duyulma derecesi titreşimin genişliğine bağlıdır. Titreşimler hızlı ise sesin tonu yüksektir. Buna ton yüksekliği adı verilir" (Erdem, 2014, 190). Sesin işitilmesi ve duyguların değerleri sesin tonuyla ilgilidir.

Bir sesi, diğer seslerden ayırt etmeye yaran unsur sesin tınısıdır. Tını, ses rengi olarak da adlandırılır. Ses telleri arasındaki farklılık tüm insanların farklı ses rengine sahip olmasına neden olur (Kaya, A., 2019, 32).

Ezgi, kelimelerin söylenişinde vurgu ve tonlamaya dikkat etmeye denir. "Bir konuşma zincirindeki seslem, biçimbirim ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümüne ezgi adı verilir" (Onan, 2017, 106).

Durak, sesleri çıkartmak için ihtaç duyduğumuz soluk alma molalarına denir. Durak, konuşmanın doğal akışında gerçekleşir. Yazılı metinlerde ise noktalama işaretleriyle gösterilir. Kelimeler arasında durak yerinin değiştirilmesi cümlenin anlamında değişikliğe neden olabilir. Bu sebeple durak anlam özelliklerine uygun olarak kullanılmalıdır.

Ulama, ünsüzle biten bir kelimenin ardından ünlüyle başlayan bir kelime gelmesi durumunda ilk kelimenin son harfinin ikinci kelimenin ilk harfiyle birlikte söylenmesi durumudur. Ulama yapılan kelimeler arasında duraklama yapılmaz, iki kelime arasında noktalama işareti konulmaz. Ulama yapılması durumunda anlam değişmesi yaşanıyorsa ulama yapılmaz.

Konuşmanın etkili ve doğru bir konuşma olabilmesi için tüm bu diksiyon kurallarına dikkat edilmesi, konuşma esnasında uygun jest, mimik ve beden dilinin kullanılması gerekmektedir. Konuşmacının bu tarz bir konuşma meydana getirmesine konuşma sanatı denebilir.

"Konuşma sanatı; insanların topluluk karşısında söz söylemek istediği zaman korkmadan, doğru ve dürüst düşünerek, düşündüklerini düzenleyerek, söyleyeceğini unutmadan, kendine güvenerek söz söyleyebilmesidir" (Kaya, A., 2019, 11).

Bir konuşmanın iyi bir konuşma sayılabilmesi için bazı özeliklere sahip olması gerekmektedir. İşcan (2015), Kaya, A. (2019), Yalınkılıç'a (2019) göre iyi bir konuşmanın nitelikleri şunlardır:

- İyi bir konuşma alıcı merkezlidir.
- İyi bir konuşma hedef kitleye uygun bir içeriğe sahiptir.
- İyi bir konuşmada mesaj etkili biçimde aktarılır.
- İyi bir konuşma doğru yapılandırılır.
- İyi bir konuşma, yıkıcı değil yapıcı olmalıdır.
- İyi bir konuşma, ilgi çekici ve mühim konuları kapsar.
- İyi bir konuşma, konuşmacının kişilik özelliklerini yansıtır.
- İyi bir konuşma, belirli bir amaca yöneliktir.
- İyi bir konuşma, konuşmayı etkileyen etkenlerin çözümlenmesiyle oluşur.
- İyi bir konuşmanın yöntemi sağlamdır.
- İyi bir konuşma dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplayacak niteliktedir.
- İyi bir konuşmada kullanılacak olan bilgiler sağlam ve doğrudur.
- İyi bir konuşmada etkili bir ses tonuyla jest ve mimikler kullanılır.
- İyi bir konuşmanın dili canlı, üslubu hareketlidir.

Konuşma ne kadar iyi niteliklere sahip olursa olsun konuşmacının nitelikleri konuşmanın etkili ve güzel olmasını belirler. Gündüz, Şimşek (2014), Yaman (2016), Kaya A. (2019)'a göre iyi bir konuşmacının nitelikleri şunlardır:

- İyi bir konuşmacı her şeyden evvel ana diline hâkim olmalı ve konuşma ile ilgili temel bilgilere sahip olmalıdır.
- İyi bir konuşmacı iyi bir gözlemci olmalıdır.
- İyi bir konuşmacı mantıklı ve pratik düşünebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- İyi bir konuşmacı jest, mimik ve beden dilini etkin biçimde kullanabilir.
- İyi bir konuşmacı açık, anlaşılır bir dil kullanır.
- İyi bir konuşmacı sağlam ve etkili bir diksiyona sahip olmalıdır.
- İyi bir konuşmacı iyi bildiği, uzman olduğu ve hazırlandığı konularda konuşma yapmalıdır.
- İyi bir konuşmacı dinleyiciyi dikkate alır.
- İyi bir konuşmacı konu bütünlüğünü sağlar.

- İyi bir konuşmacı kendini eleştirebilmelidir.
- İyi bir konuşmacı güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli, kendini yenilemeye ve geliştirmeye açık olmalıdır.
- İyi bir konuşmacı insanlar üzerinde olumlu etki bırakmalıdır.

İyi bir konuşmacı, kalabalık bir kitleye hitap ederken heyecanını kontrol edebilen, konuşmasını desteklemek amacıyla beden dilini kullanabilen, duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve akıcı bir dille ifade edebilen, etkili bir diksiyona sahip kişidir. İyi bir konuşmacı, konuşmasıyla insanları etkilemekte, onlar üzerinde olumlu bir izlenim bırakmaktadır. İyi bir konuşmacı, konuya ve mekâna uygun bir konuşma planlamaktadır. İyi bir konuşmacının konuşması dinleyicilerin ilgi ve dikkatini toplamaktadır. Bir konuşmacının, iyi bir konuşmacı olabilmesi için bu niteliklere sahip olması gerekmektedir.

2.3.1. Konuşma Türleri

2.3.4.1. Hazırlıklı Konuşmalar

Hazırlıklı konuşmalar, belli bir plan dâhilde, daha önceden ön çalışma yapılarak oluşturulan konuşma çeşididir. Kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. Her birinin kendine özgü kuralları vardır ve ayrı bir hazırlık süreci gerektirir. Mülakat / görüşme, röportaj, nutuk / söylev, konferans, tartışma, münazara, açık oturum, panel, forum, sempozyum hazırlıklı konuşma türleridir.

Mülakat / görüşme, önceden belirlenen bir zaman diliminde gerçekleşen, alanında uzman kişileri tanıtmak ya da önemli olaylar hakkında düşünceleri paylaşmak amacıyla düzenlenen, soru cevaba dayalı karşılıklı konuşma türüdür.

Röportaj, herhangi bir mekânı, kişiyi, olayı, buluşu tanıtmak amacıyla yapılan konuşmalardır. Röportajlar araştırma nesnesinin özünü anlamamıza, hakkında ayrıntılı bilgi edinmemize yardımcı olur.

Nutuk / söylev, bir konuşmacı tarafından, belirli bir amaç için toplanan kalabalıklara bir duyguyu ya da düşünceyi aşılamak için coşkulu ve sanatlı bir dille yapılan konuşmalara denir. Nutuk konuşucularına hatip denir.

Konferans, kalabalık topluluklar önünde, alanında uzman yazar, düşür, gazeteci, sanatçı vb. gündemdeki konularla ilgili fikirlerini beyan etmek için yaptıkları konuşmalara denir.

Tartışma, birbirinden farklı görüşteki kişilerin, önceden belirlenen bir konu ile ilgili görüşlerini bildirip konuyu çözümlemeye çalıştıkları konuşma türüne verilen addır.

Münazara, karşıt görüşlü iki grup tarafından bir konunun tez ve antitezinin tartıştıkları ve jüri ile dinleyici grubunu ikna etmeye çalıştıkları tartışma türüne verilen isimdir.

Açık oturum, kamuoyu tarafından bilinen ve tartışılan bir konunun, farklı görüşlere sahip uzmanlar tarafından bir topluluk önünde tartışmasıdır.

Panel, bir başkan ile en az üç, en çok beş konuşmacının toplumu ilgilendiren bir konunun çeşitli yönlerini dinleyiciler önünde konuşmasıdır. Panelin açık oturumdan farkı herhangi bir sonuca bağlanmamasıdır.

Forum, herkesi ilgilendiren bir konunun bir başkan yönetiminde konuşulmasıdır. Açık oturum ve panelden farkı dinleyicilerin de fikirlerini ifade edebilmesine olanak sağlamasıdır.

Sempozyum, bilim ve sanat alanında uzmanlaşan kişilerin farklı bakış açılarıyla toplumu ilgilendiren konular hakkında bildiride bulunmasıdır. Sempozyumu diğer tartışma türlerinden ayıran yönü bilimsel toplantılar olmasıdır.

2.3.4.2. Hazırlıksız Konuşmalar

Hazırlıksız konuşmalar bireylerin önceden bir hazırlık yapmadan, doğal hayatın seyri içinde gerçekleştirdikleri konuşmalardır. Sohbet, tanıtma / tanışma, özür dileme / teşekkür etme, soru sorma, sorulan soruya cevap verme, adres sorma, telefonla konuşma hazırlıksız konuşmaya örnek gösterilebilir.

Sohbet / söyleşi, iki veya daha fazla kişininin karşılıklı olarak dertlerini anlattıkları, fikir alışverişinde bulundukları, kendilerini ifade ettikleri konuşma türüdür. Günlük yaşantımızda en çok kullandığımız konuşma biçimidir.

Tanıtma / tanışma, kalıplaşmış sözcüklerin kullanıldığı yeni biri ile karşılaşıldığında yapılan konuşma türüdür.

Özür dileme / teşekkür etme, kişinin sosyal hayatının devam etmesi için üzüntüsünü ya da minnettarlığını ifade etmek için kullandığı konuşma biçimidir.

Soru sorma, sorulan soruya cevap verme, hayatın doğal akışında gerçekleşen merak unsuru oluşturan konuların dile getirilip yanıtının alındığı konuşma türüdür.

Adres sorma, bilinmeyen bir mekânın öğrenilmesi amacıyla yapılan konuşmalardır.

Telefonla konuşma, teknolojinin hayatımızda önemli bir yer elde etmesiyle günlük hayatımızın bir parçası haline gelen konuşma türüdür. Telefonla konuşmanın pek çok amacı olabilir. Kutlama, özür dileme, teşekkür etme, hâl – hatır sorma bu amaçların yalnızca birkaçını oluşturur.

2.4. Konuşma Becerisi Eğitimi

Konuşma, bireylerin dünyaya geldikten kısa bir süre sonra edindikleri bir dil becerisidir. Ancak konuşmanın güzel ve etkili olabilmesi için bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Çocuk, çevresinden duyduklarıyla konuşmaya başlar. Bu süreçte birçok hatalı söyleyişi öğrenir ve bu söyleyişler düzeltilmediği sürece onları kullanmaya devam eder. Türkçenin ölçünlü dili İstanbul ağzıdır. Çocuk, formal eğitim almaya başladığında ölçünlü dille karşılşır. Okullarda verilecek olan konuşma eğitimin amaçlarından biri de çocukların mahalli söyleyiş yanlışlarını düzeltip İstanbul Türkçesi kazanmasını sağlamaktır. "Doğru ve düzgün konuşma becerisi, konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almakla kazanılır" (Aktaş, Gündüz, 2018, 99). Konuşma, çocuk okul çağına gelene kadar aile kontrolünde gelişir. Ailenin çocuğa ilgisi, çocukla kurduğu iletişim, ailenin sosyo – ekonomik düzeyi bu gelişimi etkiler. İyi bir konuşmacı olabilmek için iyi konuşan kimselerin yanında bulunmak gerekir. Çünkü kişinin çevresi kişinin konuşma becerisini ve kelime dağarcığını etkilemektedir. Bireyin konuşma hataları yapması, telaffuz yanlışlıkları, vurgu ve tonlamadaki kusurları iyi bir konuşma eğitimi ile düzeltilebilir. İyi bir konuşma eğitimi ise genellikle okullarda verilmektedir (Durukan, Arslan, 2020, 22).

Okul çağına gelmiş çocuklar konuşma becerisini kazanmış durumdadır. Ancak bu dönemde kazandıkları konuşma becerisi henüz tam olgunlaşmamış ve yerel özelliklerin fazla olduğu bir yapıdadır. Kelime dağarcıkları yaş seviyelerin altındadır. Okul çağındaki öğrencilerin sosyalleşmesi için kendine güvenmesi gerekmektedir. Çocukların kendine güveninin sağlanması içinse konuşma becerisi geliştirilmelidir (Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2016, 201). "Konuşma dil becerileri içinde zihnin en aktif olduğu alandır. Çünkü kişinin konuşabilmesi için öncelikle karşısındakini dinleyip söylenilenleri anlamlandırması, aynı zamanda da vereceği cevabı düşünmesi zihnin aktif olmasını sağlayacaktır" (Erdem, 2014, 218).

"Eğitimde ve dil kazanımında kişiye kazandırılacak davranışlar olan problem çözme, analitik düşünebilme, sebep – sonuç, amaç – sonuç, parça bütün ilişkisi kurabilme,

değerlendirme yapabilmenin ölçülmesinde konuşma becerisinden faydalanılır" (Erdem, 2014, 218).

Okullarda verilen konuşma eğitimin amacı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun, doğru ve etkili şekilde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma eğitimi uygulamayla öğretilebilecek bir faaliyettir (Aktaş, Gündüz, 2018, 99).

Konuşma etkinlikleri tasarlanırken hem ders içi süreç hem de ders dışı süreç kullanılmalıdır. Konuşma becerisi planlı bir biçimde, doğru sesletim çalışmalarıyla birlikte verilmeli, ardından uygulamaya geçilmelidir. Bir konuda tartışma düzenlemek, öğrencileri okunan bir metnin ya da oyunun üzerinde konuşturmak etkili ve faydalı yöntemlerdendir (Aktaş, Gündüz, 2018, 99). "Roman, hikâye, masal, destan, efsane, anı, gezi yazısı, tiyatro vb. kurgu temelli edebî türlerden hareketle, karşılaştırma yapma, sebep – sonuç ilişkisi kurma, özetleme gibi öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirecek etkinlikler konuşma becerisinin geliştirilmesinde yararlıdır" (Baş, 2015, 127).

Okullarda sistemli bir biçimde konuşma eğitiminin verilmesi öğretim programları vasıtasıyla olur. Geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde konuşma becerisi eğitiminin dünü ve bugünü hakkında bilgi sahibi olunacaktır.

Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde Cumhuriyet Dönemi öncesinde Sıbyan Mektepleri ve Medreseler için hazırlanan programlarda ana dili eğitimine yer verilmediği, Enderun mektepleri için hazırlanan programlarda ise Türkçe eğitimine yer verildiği görülmektedir. Tanzimat Dönemi'yle birlikte yeni kurulan ilk ve ortaokullarda ana dili eğitimine yer verilmeye başlanmıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde hazırlanan Türkçe ders programında yazı, imla, okuma, güzel konuşma gibi beceri alanlarına yer verilmiştir (Gün, Kaya, 2019, 43).

Cumhuriyet sonrası Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde 1924 İlk Mektep Müfredat Programı'nda İnşad öğrenme alanıyla ezberlenen metnin sesli olarak okunması sağlanarak konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. 1926 ve 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programları'nın Türkçe Dersi Genel Hedefleri ve Şifhaî Temrinler bölümlerinde konuşma becerisi ile ilgili ifadelere rastlanmaktadır. İlgili programlarda öğrencilerin güzel ve düzgün söz söylemeye alıştırılmasının öneminden ve bu zamana kadar bu becerinin ihmal edildiğinden, öğrencilerin mahallî söyleyiş

tarzlarının yerine İstanbul Türkçesinin benimsetilmesinin gerektiğinden, derslerde edilgen konumda olan çocukların çeşitli konuşmalar yapmalarına fırsat verilmesi gerektiğinden, konuşma bozuklukları ve çekingenlik yaşayan öğrencilerin teşvik edilmesi gerektiğinden, edebî metinler vasıtasıyla estetik duygusunun ve konuşma becerisinin geliştirilmesinin öneminden bahsedilmiştir (Dumanlı Kadızade, Öztürk, 2019, 65 – 66).

1929, 1931 – 1932, 1938 Ortaokul Türkçe Programları incelendiğinde, dört temel dil becerisinin Tahrir ve Kıraat dersleri içerisinde yer almaktadır. İlgili derslerle daha çok okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verildiği, konuşma ve dinleme / izleme becerisine yönelik kazanımların bu dersler için bir bütün olarak ele alınması gerektiği görülmektedir (Karakuş, 2019, 75 – 76).

1936 İlkokul Programı'nda konuşma becerisinin geliştirilmesi için "Talebeye, bildiğini, düşündüğünü, duyduğunu sözle ve yazıyla iyi ve doğru olarak anlatma iktidarını kazandırmak" ile "Dilimizin tabi olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak sureti ile Türk dilini kullanışta güven kazandırmak" hedeflerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca programın "Talebeyi İfadeye Alıştırmak" bölümünün "Ağızdan İfade" kısmında çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Öneriler, çocukların kendilerini ifade etmelerinde kolaylık yaratılması, kelime hazinelerinin geliştirilmeye çalışılması, telaffuz hatalarının giderilmesine yöneliktir. 1948 İlkokul Türkçe Programı'ndaki genel amaçlardan ikisi konuşma becerisinin geliştirilmesine yöneliktir. "Söz ve Yazı ile İfade" bölümünde "Sözle" alt başlığında doğrudan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik konu başlıkları oluşturulmuş, dil becerisinin bir bütün halinde ele alınması gerektiğine işaret edilmiştir. İlk kez bu program ile konuşma becerisine ait amaçlar birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar sınıf düzeyinde listelenmiştir (Dumanlı Kadızade, Öztürk, 2019, 66 – 67).

1939 Ortaokul Türkçe Programı'nda "Okuma Derslerinde Takip Edilecek Usul" başlığı altında okuma becerisi ile ilgili gerekli bilgiler verilerken konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen, okuma derslerinde yapacağı çalışmalarla öğrencilerin temiz bir Türkçe kazanmasını sağlayacak, hal, hareket ve üslubuna dikkat edecek, seslendirdiği edebî metinleri manasında uygun bir tavırla, güzel Türkçemizle seslendirecektir (Karakuş, 2019, 76).

1949 Ortaokul Türkçe Programı incelendiğinde, giriş bölümünde konuşma ve yazma etkinlikleri ile güzel konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılacağı belirtilmiştir. Bu programda konuşma ve yazma becerileri birlikte ele alınmış "Söz ve Yazıyla İfade" bölümünde amaç ve hedefleri belirtilmiştir. Öğrencilerin maksadına uygun, doğru ve güzel bir Türkçe ile söz ve yazıyla anlatma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 1962 Ortaokul Türkçe Programı ise 1949 yılında hazırlanan programın gözden geçirilerek yeniden basılmış hâlidir (Karakuş, 2019, 76 – 78).

1968 İlköğretim Programı'nın genel amaçlar bölümündeki üç madde konuşma becerisinin geliştirilmesine yöneliktir. Aynı programda yer alan "Sözlü ve Yazılı Anlatım" bölümünün "Sözlü Anlatım" alt başlığında konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere düşen görevler belirtilmiştir. Öğretmenin rol model olması, konuşma becerisini geliştirecek fırsatlar ve alanlar sağlaması gerektiği, konuşmanın yanında dinleme / izleme becerisini geliştirmeye olanak sağlamasının yararı, konuşma becerisinin yazma becerisi ile ilişkisinin desteklenmesi, telaffuz sorunu yaşayan öğrencilerle birebir çalışmalar yapılması öneriler arasındadır (Dumanlı Kadızade, Öztürk, 2019, 67- 68).

1981 senesinde ilk ve ortaokullar birleştirilmiş ve ilgili program Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı olarak yayımlanmıştır. Bu program daha evvelki programlara göre daha kapsamlı bir biçimde hazırlanmış, programda dört temel dil becerisine de yer verilmiştir. Her bir beceri alanına ilişkin kazanımlar sınıf bazında ele alınmış, yöntem – teknik ve ölçme – değerlendirme hakkında öğretmenlere bir yol haritası çıkarılımıştır (Karakuş, 2019, 78).

2005, 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları yapılandırmacı eğitim anlayışı temele alınarak hazılanmıştır. 2005 ve 2006 programlarında belirtilen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, girişimcilik becerileri konuşma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. 2006 İlköğretim programında ayrıca dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını anlayıp duygu, düşünce ve hayallerini anlatan bireyler yetiştirmek amacıyla etkinlikler hazırlanmış, bu etkinliklerle kazanılan becerilerin daha kalıcı olması hefedlenmiştir. 2005 İlkokul programında ilk kez görsel sunu öğrenme alanından bahsedilmiştir. Öğrencilerin duygu, düşüncelerini ifade etmek için çeşitli görsellerden ve rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden yararlanabilecekleri belirtilmiştir. Görsel sunu kapsamına giren bu etkinlikler, bireyin anlatma ve iletişim becerilerini

güçlendirmektedir. 2006 programında konuşma becerisi, bireyin sosyal yaşamında iletişim kurmasını sağlayan, kendini ifade etmede kullandığı en etkili araç olarak varsayılmıştır. Konuşma becerisi kullanılırken çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanılması, farklı düşünme biçimlerine yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim programında öğrenme alanları 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak ele alınmış, program öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmesini sağlayacak biçimde hazırlanmıştır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaya yönelik temel becerilere yer verilmiştir. 2015 programında dinleme ve konuşma becerileri sözlü iletişim başlığında birleştirilmiştir ve bu alanla ilgili öğretmenlere çeşitli etkinlik önerileri sunulmuştur. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise konuşma ve dinleme alanları ayrı öğrenim alanları olarak belirlenmiş ancak programda temel dil becerilerine dair ayrıntılı bilgi verilmemiştir. Temel dil becerileri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında yaşam boyu elde edilmesi gereken becerilerle birleştirilmiştir. Bu bağlamda belirlenen yetkinlikler kazanımların içinde örtük biçimde verilmiş, kazanımlar bir ya da birkaç yetkinlikle ilişkilendirilimiştir (Kaya, Kardaş 2019, 98 – 103).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin zihinsel beceriler ile dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini kazanmaları, kendilerini bireysel – sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim becerisi edinmeleri, Türkçe sevgisi ile temel dil becerilerini bir bütünlük içinde kullanmalarının sağlanması hedeflenmektedir. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi bu program da da belirtilmiş, öğrencilerin yaşamları boyunca ulusal ve evrensel düzeyde bu yetkinliklere kavuşmasının sağlanması amaçlanmıştır. Programda konuşma becerisi ile ilgili 48 kazanıma yer verilmiş, kazanımlar 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sarmal olarak düzenlenmiştir (Kardaş, Kaya, 2019, 124 – 140).

2019 Türkçe Ders Programı incelendiğinde programda dört temel dil becerisine ilişkin bilgi verilmediği, becerilerle ilgili yöntem ve etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Konuşma becerisinin programdaki ağırlığı %7'dir ve programda konuşma becerisiyle ilgili yalnızca 7 kazanıma yer verilmiştir. Bu durum, programda konuşma becerisinin ihmal edildiğini göstermektedir (Kırbaş, 2019, 162 – 165).

2.5. Konuşma Kaygısı

Kaygı ve korku, birbirleri yerine kullanılabilen iki farklı duygudur. Korku görülen, karşılaşılan tehlikeler karşısında duyulan heyecanken kaygı; gözle görülen bir tehlike durumunun olmadığı ortamda hayal edilen, bilinçaltında yer alan tehlikeler için duyulan heyecandır (Babur, 2011, 16). Kaygı bireyin hayatını doğrudan etkileyen, çeşitli durumlara karşı geliştirilen üzüntü, sıkıntı, bunaltı, endişe gibi olumsuz hisleri barındıran bir duygu durumudur.

Kaygı, bireyin çocukluk dönemlerinde oluşmaya başlar. Bireyin bu dönemde çevresiyle ilişkisi onun kaygı durumunu etkiler (Şahin, Kana, 2015, 271). Çocuğun ailesi ve çevresi ile ilişkileri, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu gibi etkenler kaygıyı doğrudan etkiler.

Kaygıyı etkileyen faktörlerin başında cinsiyet, yaş, kalıtım, anne – baba tutumları, kardeş sayısı, sosyo – ekonomik durum, anne – babanın eğitim durumları ve meslekleri, öğrencinin başarı durumu gibi unsurlar gelmektedir. Kaygı, her yaşta farklı biçimde kendi gösterir, kalıtımsal olarak aktarılabilir. Genellikle kız öğrencilerin kaygı düzeyi daha fazladır. Anne – babanın hoşgörülü ya da otoriter olması çocukların kaygı düzeyini etkiler. Çocuğun aile içinde dünyada geliş sırası ve kaç kardeşi olduğu kaygı düzeyi üzerinde etkilidir. Sosyo – ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının kaygı düzeyi genellikle daha yüksektir. Anne – babaların eğitim düzeyi ve meslekleri çocukların kaygı düzeylerinde oldukça etkilidir. Kaygı, öğrencilerin başarı durumunun hem sebebini hem de sonucunu etkiler (Bozkurt, 2012, 32 -41).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen başlıca kaygı türlerinden biri konuşma kaygısıdır. Konuşma kaygısı, bireyin duygu ve düşüncesini paylaşmasını zorlaştıran, konuşma sırasında hissedilen tedirginlik, başarısızlık hissi ile kalbin hızlı çarpması, terleme, ağzın kuruması, yüzün kızarması, mide bulantısı gibi fizyolojik belirtilerin görüldüğü söyleyeceklerini unutma, sesin ve ellerin terlemesi, aşırı hızlı konuşma durumudur. Konuşma kaygısı olan kişide konuşmadan kaçınma, konuşmakta zorlanma, konuşma gerektirecek durumlardan uzak durma, hata yapmaktan ya da yanıtlayamayacağı soruyla karşılaşmaktan korkma, başarısız olacağını düşünme gibi davranışlar görülmektedir (Özcan, 2020, 76).

Konuşma kaygısı, sosyal kaygı olarak kabul edilmektedir. Daha çok topluluk karşısında konuşma yapmak, yetki sahibi kişilerle konuşmak, yeni insanlarla tanışmak,

toplantılara katılmak gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır. Konuşma kaygısının temelinde başkaları tarafından olumsuz yargılanma düşüncesi yatmaktadır. Terleme, titreme, kalp atışının hızlanması, söyleyecekleri toparlayamama gibi belirtilerle kendini göstermektedir (Hamzadayı, 2019, 90 – 91).

Bir konuşmacının kalabalık bir topluluğa hitap ederken heyecanlanması son derece doğal bir durumdur. Ancak konuşma kaygısı olan bir konuşmacı topluluk karşısına çıktığı zaman genellikle kendini güvensiz ve yalnız hisseder. Konuşması yüzünden insanların onunla alay ettiğini, ona güldüğünü, konuştuğu konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünür. Konuşmacı eğer konuşma korkusunun üzerine gitmezse, bu korku gittikçe kalıcı bir hâl alır (Gündüz, Şimşek, 2014, 127). Bu durum, bireyin yaşantısını olumsuz biçimde etkilemektedir. Bireyin hayatını olumsuz yönde etkileyen konuşma kaygısının etkisinin azaltılması için öncelikle konuşma kaygısının nedenlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Kişinin topluluk önünde konuşma yaparken konuşma kaygısı yaşamasının nedenleri arasında Türkçeye hâkim olunmaması, Türkçenin sonradan öğrenilmesi, dinleyicilerin alaycı davranışları, özgüven eksikliği, utangaçlık, diksiyon problemleri, yanlış veya eksik bilgi verme endişesi, anlaşılamama korkusu gösterilebilir (Arslan'dan aktaran Baki, Karakuş, 2015). Konuşma kaygısı, yargılanma korkusu, hata yapma korkusu, küçük düşürülme korkusu, başkalarıyla kıyaslanma korkusu gibi korkulardan oluşur (Özcan, 2020, 78). Bu korkuların temeli çocukluk yıllarına dayanmaktadır ve bu korkular, bireyin topluluk karşısında konuşmasını gerektiren durumlar oluştuğunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumların başlangıç zamanı ise çocuğun öğrencilik yıllarının başladığı zamana tekabül etmektedir.

Öğrencilerdeki konuşma kaygısı; derste yapılan hazırlıklı / hazırlıksız konuşma etkinlikleri, konuşma ödev ve sınavları gibi konuşmanın zorunlu biçimde gerçekleştiği durumlarda ortaya çıkar. Öğrencinin konuşma kaygısı arttıkça bu gibi durumlarda öğrenci konuşmaktan hoşlanmaz ve konuşmaktan kaçınır (Melanlıoğlu, Demir, 2014, 109). Konuşma kaygısının azaltılması için erken yaşlarda yapılacak çalışmalar önem arz etmektedir. Bireylerin davranış değişikliği kazanmasında çocukluk yılları etkili bir rol oynamaktadır. Bu dönemde yapılacak çalışmalar konuşma kaygısının azaltılmasında faydalı olacaktır.

Konuşma kaygısının azaltılması için etkili olabilecek çalışmalara; derin nefes alma, sakinleştirici şeyler düşünme, ses tonunu değiştirme, kişinin kendi yerine başka bir odak noktası bulması önerilebilir (Özcan, 2020, 78). Ayrıca konuşma kaygısını azaltmak için bireyde kaygı yaratan hatalı düşünce sisteminin değiştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin konuşma deneyimi kazanmaları onların konuşma kaygılarını azalmasında önemli rol oynar. Bu sebeple bol bol konuşma egzersizi yapmaları sağlanmalıdır. Yansıtıcı düşünme uygulamaları, konuşma kaygısının azaltılmasında etkilidir. Konuşma kaygısı olan bireylerin kendi konuşmalarını videoya çekip izlemeleri kaygıyı azalmada iyileştirici etki yaratabilir. Öğretmenler konuşma egzersizleri yaparken beklentilerini çok yüksek tutmamalıdır. Yüksek beklenti önemli bir kaygı nedenidir (Hamzadayı, 2019, 92).

Konuşma kaygısının azaltılmasında ilgili çalışmaların yanı sıra tiyatro çalışmaları ve tiyatro izleme etkinliği önerilmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygısının giderilmesinde, tiyatro izleme etkinliğinin önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Tiyatro oyunları, öğrencileri korku ve kaygı dolu olan gerçek dünyadan uzaklaştırıp her şeyin mümkün olabildiği kurmaca bir dünya götürmektedir. Bu dünya aracılığıyla gerçek hayatta yaşanan olumsuz durumların etkisi azaltılmaktadır ve öğrencilerin karşısına iyi birer rol model olarak tiyatro oyuncuları çıkartılmaktadır. Tiyatro oyuncuları, konuşma sanatında usta olan kişilerdir. Etkili konuşmanın kurallarına hâkim kişiler olan tiyatro oyuncuları, tiyatro oyunu süresince izleyici/dinleyicileri etkisi altına almaktadır. Bu durum, konuşma kaygısı olan bireylerin konuşma kaygılarının giderilmesinde özdeşim kurma aracı olarak kullanılabilmektedir. Çocukların tiyatro oyunları ve tiyatro oyuncularıyla erken yaşta tanışması onların bu alana ilgi duymasını sağlayabilmektedir. Tiyatroya ilgi duyan çocukların tiyatro çalışmalarına yönlendirilmesi ise konuşma kaygısının azaltılmasında önem arz eden bir diğer husustur. Tiyatro çalışmalarının özünde nefes çalışmaları, jest, mimikler ve beden dilini etkili kullanma egzersizleri ile çeşitli diksiyon etkinlikleri yer almaktadır. İlgili etkinliklerin kullanıldığı tiyatro çalışmalarının hem öğrencilerin konuşma kaygısını azaltacağı hem de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

2.6. Tiyatro

Her sanat dalı, insanın doğa ile olan mücadelesinde belirli görevleri yerine getirebilmesiyle doğar. Yaşam koşulları sanatın belirleyici unsurudur. Tiyatro, tüm sanat dalları arasında yaşamı en somut hâliyle ele alan ve yaşama sıkı sıkıya bağlı olan sanat dalıdır. Tiyatronun diğer sanat dallarına kıyasla daha işlevsel olmasının sebebi yaşamla olan sıkı bağıdır. Eski çağlardan beri toplumsal değişim ve gelişimlere bağlı olarak tiyatro sanatı da değişim ve gelişime uğramış, bu durum farklı sanatsal akımların doğmasına olanak sağlamıştır. Her tiyatro akımı kendi anlayışını oluştururken, tiyatronun seyirciye olan etkisini ve toplumsal görevini farklı bir şekilde ele almış ve yorumlamıştır (Şener, 2016, 69).

Doğanın insan üzerindeki etkisi insanın doğayı kontrol etme çabasını doğurmuştur, bu istek ve çaba kendini ilkel ve yabanıl oyunlarla göstermiştir. Zamanla bu ilkel oyunlar ritüellere dönüşerek büyüler, maskeler, tartımlı hareketler ve gizemli sesleri içeren sanatsal anlatımlar oluşmuştur (Nutku, 1990, 16).

İnsanoğlu çok iyi bir gözlemcidir, önce doğayı fark eder, doğayı algılayarak izlemeye ve anlamaya çalışır. Daha sonra kendini gözlemler, kendini fark eder, ne olabileceğini hayal eder ve tasarlar. Tiyatro insanlığın kendini gözlemleyebileceğini fark ettiği zaman doğmuştur (Boal, 2008, 13).

Günümüz tiyatrosunun ilk kuramsal temellerinin atıldığı yer Antik Yunan uygarlığıdır. Bu dönemde tiyatroyu oluşturan en önemli uzam tragedyadır. Tragedyayı Aristoteles şu şekilde tanımlar:

> "Tragedya ahlaki bakımdan ağırbaşlı, başı ve sonu olan, belirli bir uzunluğu bulunan bir hareketin taklididir; sanatça güzelleştirilmiş bir dili vardır, içine aldığı her bölüm için özel araçlar kullanır, hareket eden kişiler tarafından temsil edilir, bu bakımdan tragedya salt bir hikâye değildir. Tragedyanın ödevi, uyandırdığı acıma ve korku duyguları ile ruhu tutkularından temizlemektir" (Aristoteles'ten akt. Nutku, 1990, 39).

Aristoteles'e göre tragedya yaşamın taklidini yaparken, onun evrensel ve akla uygun yanını ele alarak; olanı değil olması gerekeni yansıtır. Platon sanatın toplum yararına olması gerektiğini ve gençleri eğitme görevi olduğunu belirtir. Aristoteles ise sanatın inandırıcı olması gerektiğini, gerçeğe benzer olduğunu, görevinin evrensel olana ışık tutmak olduğunu belirtir (Şener, 2016, 29). Antik Yunan uygarlığı biçimsel olarak demokratik bir görünüme sahiptir. Aynı zamanda eski çağlardan gelen inanç sistemleri ve ahlâk yapısını korur. Tragedyalar ise toplumsal olaylar ve iç çatışmalar, destanlar ile mitolojik öykülerin harmanlanması sonucu oluşur (Uzgören, 2013, 17).

Orta Çağ'da kilisenin tiyatroya karşı baskıcı ve yasakçı tutumu tiyatronun gerilemesine neden olmuştur. Rönesansla birlikte tiyatro tekrar işlevli hâle gelir. Antik kuramcıların etkisinde kalan Rönesans yazarları tiyatronun değerini şu şekilde ifade ederler: Tiyatro ciddi bir sanat dalıdır, bize gerçekleri ifade eder ve tarihe göre daha felsefi bir nitelik barındırır. Tiyatro eğiticidir ve bunu eğlenceli bir şekilde yapar, bu yüzden felsefeden daha etkilidir. Tiyatro bize kusurlarımızı gösterir, bu sayede seyircilerin kendilerinde var olan yanlış davranışları görmelerini ve doğruya yönelmelerini sağlar (Şener, 2016, 79).

Çağdaş tiyatronun ilk temelleri 17 ve 18. yüzyıllarda metin, oyunculuk, tasarım ve tiyatro sahnelerinde gerçekleşen değişimlerle atılmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru çağdaş tiyatroda yönetmenin işlevi önem kazanmış, bu sayede uygulamayla birlikte yaratıcılık ön plana çıkmıştır. Yönetmen yazılı metni istediği gibi kurgulayabilmekte hatta yeniden yazabilmektedir (Çamurdan, 1996, 34).

Art arda gelen Rönesans, Sanayi Devrimi ve sonrasındaki I. ve II. Dünya Savaşı, toplumsal anlamda çok büyük değişimlere neden olurken aynı zamanda sanatta da kendini göstermiş, yeni akımlar, yeni ifade biçimleri ve yeni bir dil oluşmasını sağlamıştır. 20. yüzyılda Bertolt Brecht tiyatro anlayışında büyük değişim meydana getirmiştir. Brecht Epik Tiyatro'nun kurucusudur. Epik Tiyatro, Çin tiyatrosundan esinlenerek göstermeci tiyatro anlayışına göre oluşturulmuştur. Epik Tiyatro oluşturulurken Brecht, Mayerhold'un tekniklerinden ve Piscator'un politik tiyatro anlayışından yararlanmıştır. Brecht dramatik ve Aristotelesci tiyatroya karşı bir duruş sergilemiştir. Oyunlarında izleyici etkin bir duruma sokularak izleyicinin oyunu sorgulaması, akılsal dil ön plana çıkarılarak izleyicinin oyunla özdeşleşmesi engellenir ve izleyicinin yabancılaşması istenir. Brecht'in tiyatrosu aynı zamanda eleştirel ve toplumsal tiyatronun niteliklerini yansıtır (Nutku, 2007, 107-110). Augusto Boal ise Brecht'in çalışmalarından yararlanarak Forum Tiyatro'yu yaratmıştır. Forum Tiyatro'da seyirci aktiftir. Seyirciler, belli kurallar dâhilinde oyuna müdahale edebilmekte, oyuna girip kendi çözümlemelerini bir oyuncu gibi sergileme fırsatı bulabilmektedir. Boal bu durumu "Seyircinin sadece oturduğu yerde durum değerlendirmesi yapması yetmez, çıkıp sahnede olaya müdahale etmeli, kendi gücü ve donanımı ile neler yapabileceğini görmeli ve göstermeli" şeklinde ifade eder (Boal, 2011).

Tiyatro başlangıcından günümüze kadar birçok değişime uğramıştır. Bu değişimlerin en önemli nedeni toplumsal olayların tiyatro sahnesine yansımasıdır. Tiyatro sahneleri kuruldukları ilk andan itibaren geniş halk kitlelerine ev sahipliği yapmış ve geniş halk kitleleri tiyatro vasıtasıyla hem eğlenmiş hem de değişime uğramıştır. Tiyatro, kitleleri en çok etkileyen sanat dalıdır.

2.6.1. Çocuk Tiyatrosu

Antik Yunan uygarlığının etkisinde kalan Klasik Çağ düşünürleri sanatı ele alırken öncelikli hedefleri toplumun eğitilmesi olmuştur. Sanatın estetik duygu yaratması ikincil plana atılmıştır. Bu düşünceyle Rönesans döneminde tiyatro sanatı ve teatral unsurlar okul müfredatlarında yer edinmeye başlamıştır. Özellikle dil öğretiminde kültürel değeri yüksek, çağdaş oyunlar seçilmiş, öğrencilerin bu eserleri yıl sonunda sergilemeleri istenmiştir (Uzgören, 2013, 28).

> "Drama; eski Yunancada 'bir şey yapma' ya da 'yapılan bir şey' anlamında kullanılırdı. Bu sözcüğün eski Yunancadaki başka bir anlamı da 'oynamak'tır. Ancak Antik Tiyatro'nun gelişmesinden bu yana, bu sözcük yalnızca 'herhangi bir kimsenin, katılanlara anlamı olan bir şey yapması'dır. Klasik tanımı ile dram sanatı, 'bir ya da birkaç kişinin sahneye uygun bir biçimde yazdığı, yazınsal değeri olan bir yapıttır" (Nutku, 1990, 29).

Drama eğitim alanında ilk kez, reform hareketlerinin yaygın olduğu 17. yüzyılda, Fransa'da kullanılmıştır. J.J. Rousseau bu konuda öncülük etmiş, açık hava festivalleri gibi aktiviteler ile teatral unsurların tanıtımı ve yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılabileceğini belirtmiştir.

"Bir meydana sopa dikip çiçeklerle süsleyin. Toplayın halkı. Olsun size şenlik. Daha da iyisi seyircilere seyrettirin. Kendi kendisinin oyuncusu olsunlar. Öyle yapın ki başkalarında kendilerini görsünler, kendilerini sevsinler; böylece hepsi çok daha iyi bütünleşmiş olsunlar." (Rousseae'dan akt. Baltacıoğlu 2006, 34)

Rousseau eğitim öneminin farkında olduğu için tiyatroyu bu kapsamda ele almaktadır. Rousseau'nun düşünceleri dünyanın her yerindeki geniş halk kitlelerini etkilemiştir. Ondan esinlenen pek çok tiyatrocu bu bakış açısıyla pek çok oyun sahnelemiştir. Rousseau'nun yolundan giden ve halk tiyatrosu hareketinin öncülerinden Romain Rolland 1903 yılında şöyle demiştir:

> "Belli bir zamandan beri Paris'te Halkın Tiyatrosu kurulmaya çalışılıyor. Ama daha şimdiden bazı özel ya da siyasal çıkarlar bu girişime el atmaya çabalıyorlar. Halkın bu ağacını sömürmeye çalışan parazitleri hiç acımadan ağaçtan kesip atmak gerekir. Halkın tiyatrosu moda malzemesi ya da heveslilerin oyuncağı değildir. Yepyeni bir toplumun buyurgan ifadesidir, sesidir, düşüncesidir. (…) Tükenmiş ve eskimiş bir topluma karşı savaş

> makinesidir. (…) Söz konusu olan tiyatroyu halkla, halk için yüceltmektir. Yeni bir dünya için yeni bir sanat yaratmaktır" (Rolland'dan akt. Baltacıoğlu 2006, 35).

Fransa'daki Reform Hareketleri'nin sürdüğü dönemde İngiltere'de Endüstri Devrimi gerçekleşmektedir. Bu dönem İngiltere'si eğitimin tartışıldığı ve yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı, öğrenci merkezli bir anlayışın oluşmaya başladığı bir dönemdir. Bu bağlamda 1889 ile 1893 yılları arasında pek çok okul açılmış ve dramanın okullarda ilk kullanım örnekleri bu okullarda uygulanmıştır. Aynı dönemde drama yüksekokullarda zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır. İskoçya'da ise drama eğitimi için drama öğretmeni yetiştiren bölümler kurulmuştur (Uzgören, 2013, 29).

Avrupa'da çocuk tiyatrolarının gelişimi ise 19. yüzyıl başlarına tekabül eder. İngiltere'de Noel'de revü şeklindeki gösteriler, Almanya'da Noel'de sergilenen oyunlar bu kapsamdadır. Fransa'da ise 1935 yılında Leon Chancerel tarafından kurulan Comediens-Reutiers ilk defa sürekli çocuk tiyatrosu sergileyen bir sahne niteliğindedir. Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla birlikte Natalia Saz'ın önderliğinde geniş bir çocuk tiyatrosu çalışması yürütülmüştür. Bugün hâlâ Moskova Sanat Tiyatrosu benzer perspektifle çocuk oyunları hazırlamaktadır. Doğu Blok'u ülkelerinin hemen hepsinde çocuk tiyatroları gelişme göstermiştir. Bu tiyatrolar Doğu Almanya'da 1960'lara kadar yarı özerk tiyatrolar olarak çalışma yürütmüşlerdir (Çalışlar, 1995, 148). Günümüzde ise 1987 yılından beri her yıl Almanya'nın Berlin kentinde düzenlenen; içinde çocuk ve gençlik tiyatrolarının olduğu, amatör tiyatrocuların ve tiyatro pedagoglarının birlikte çalıştıkları çok kapsamlı, uluslararası bir buluşma yapılmaktadır. Bu kapsamlı buluşmada tiyatro bir eğitim aracı olarak kabul görmektedir. Bu çalışmanın başında Tiyatro Pedagojisi alanının bir disiplin olarak yükseköğretime girmesinde öncülük eden Prof. Dr. Hans-Wolfgang Nickel bulunmaktadır. Her yaştan öğrenci, öğretmen ve velinin katılabildiği bu buluşmada çocuk ve gençlerin yaratıcılığını ortaya çıkarmak, onların pedagojik olarak hazır bulunuşluğunu artırmak için çalışmalar yürütülmektedir (Nutku, 2006, 159).

2.6.1. Türkiye'de Çocuk Tiyatrosunun Gelişimi

Türkiye'de çocuk tiyatrolarıyla ilgili ilk çalışmalar Meşrutiyet Dönemi'nde yapılmıştır. Bu dönemden önce çocukların tiyatro ile münasbetleri ancak aileleriyle birlikte katıldıkları, sınırlı sayıda sergilenen Karagöz oyunları, Meddah gösterileri veya sünnet düğünlerinde çıkan hokkabaz gösterilerinden ibaretti. Çocuk tiyatrosuna

yönelik ilk girişimlerden biri 1909 yılında Tevfik Fikret tarafından gerçekleştirilmiştir. Galatasaray Lisesinde müdürlük görevinde bulunan Fikret, lisede bir konferans ve tiyatro salonu yapılmasını sağlamıştır. Bu salon resmî okullarda kurulan ilk tiyatro salonu olmuştur. Bu salonda yapılan tiyatro çalışmaları ile Fikret, çekingenlik gösteren, konuşmaktan korkan, kendini ifade etmekte zorluk yaşayan öğrencilerin bu sıkıntılı süreçlerini aşabileceğini düşünmüştür (Kuyumcu, 2018, 97).

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu öncülüğünde 1915 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti - Millî Eğitim Bakanlığı- ilk defa "Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi" adı altında yayımladığı yönetmelik ile okullarda gerçekleştirilecek olan tiyatro temsillerinin genel yasal çerçevesini çizmiş ve yapılacak çalışmalara resmiyet kazandırmıştır. Bu resmiyet daha fazla çocuk oyunu yazılmasını sağlamıştır. Yazılan oyunlar ağırlıklı olarak "vatan, millet, terbiye, ahlak" konularını içerirken bunların pek çoğu çocuk dergilerinde de yayımlanmıştır. Yönetmelik "Temsillerin Talim ve Terbiye ile Münasebeti" ve "Temsillerin Usul-i Tedrisi" şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Ayrıca yönetmelikte, tiyatro derslerinde içerik olarak Osmanlı tarihinin vurgulandığı oyunların daha fazla tercih edilmesi gerektiği de vurgulanmaktaydı (Nutku, 2006, 72).

1918 yılında Orta Eğitim Genel Müdürlüğüne atanan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, yaptığı çalışmalar ile tiyatronun okullarda temsili açısından hem Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde hem de Cumhuriyetin ilk yıllarında kendinden bahsettiren önemli bir isim olmuştur. Bu dönemde hazırlanan "Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi" adlı kitapçık ile tiyatronun eğitimdeki önemi ve işlevi anlatılmış okullarda tarihî metinlerin oynanması talep edilmiştir. Bu kitapçıkta yapılan aktivitelerin çocukların konuşma kabiliyetini arttıracağı, bedensel kabiliyetlerini güçlendireceği, sağlıklı bir ruhsal gelişme katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Baltacıoğlu bu durumu şu şekilde ifade eder:

> "Okuldaki tiyatroda bütün dikkat öğrencide yoğunlaşmalıdır. Metin, yönetmen, sahne, dekor gibi ikincil öğelerin sınırlandırılmasından, baskısından kurtulmuş olmalıdır öğrenci. Kendiyle baş başa kalabilmeli, kendi yeteneklerini deneye deneye kendi keşfedip onları keyfince geliştirebilmelidir. Okuldaki amaç, profesyonel tiyatroya yarış edecek ya da profesyonelleri taklit edecek gösterimler üretmek değildir. Amaç çocukta (kişiliğini zenginleştirip güçlendirecek) tiyatro duygusunu geliştirmektir" (Baltacıoğlu, 2006, 19-25).

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, soyut bilginin öğretilmesine karşı çıkmakta, yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunmaktaydı. Bu bağlamda tiyatro onun için en uygun sanat dalıydı. Bu nedenle tiyatro okullarda kesinlikle olmalıydı. Okul tiyatrosunda yetenek ya da beceri peşine düşülmemeli oyunlar gerekirse sahne olmadan hatta kostümsüz ve suflörsüz bir şekilde tuluata dayalı (doğaçlama) sahnelenebilmeliydi. Baltacıoğlu, bu

şekilde sahnelenen oyunların, çocuğun kişiliğini geliştirdiği ve yaratıcılığını arttırdığı düşüncesindeydi (Kuyumcu, 2018, 101). Baltacoğlu'nun her kentte, her kasabada, her mahallede tiyatronun yapılabildiği bir oyun alanı hayali vardı. Cumhuriyetin ilk yıllarında dahi fikirleriyle ve yaptığı çalışmalarla Anadolu'nun pek çok bölgesine tiyatro sahnesinin kurulmasında büyük katkısı vardı (Baltacıoğlu, 2006, 41).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren her alanda olduğu gibi sanat alanında da köklü atılımlar gerçekleşmiştir. Mustafa Kemal Atatürk kurulan bu yeni devletin temellerini atarken sanat ve edebiyata, özellikle tiyatroya büyük önem vermekteydi.

> "Atatürk Türkiye'nin ilk dramaturgudur. Yazarlara oyunlar ısmarlıyor, konuları öneriyor, sonra yazılan metinleri okuyor, el yazısıyla metin üzerinde değişiklik önerileri getiriyor, bu değişikliklerin gerçekleşmesini, oyunu yeniden okuyarak ve provalarda hazır bulunarak denetliyordu" (And, 2019, 158).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren tiyatro önemli bir kamu hizmeti olarak görülmüş ve tiyatroya kamu desteği verilmesi sağlanmıştır. Bu destek sayesinde "Millî Sahne" olarak bilinen gezici tiyatro topluluğu kurulmuş ve "Türk Tiyarosunu Himayet Cemiyeti" adlı bir dernek açılmıştır. Bu girişimlere rağmen en istikrarlı çalışma Devlet Tiyatrosunun ve Devlet Konservatuarının kurulması ile gerçekleşmiştir (And, 2019,158).

Cumhuriyet Tiyatrosu, bir tarafta Köy Seyirlik Oyunları, Kukla, Karagöz, Ortaoyunu gibi Geleneksel Türk Tiyatrosunun ögelerini barındırıken, diğer tarafta ise Batı Tiyatrosunun etkisinde oluşmaya başlayan yeni akım tiyatroların etkisinde yeni siyasal düzene uygun bir kimlik kazanma çabası içine girişmiştir. Devlet politikası olarak tiyatro sanatına yapılan destek, Müslüman Türk kadınının sahnede görünmeye başlaması, tiyatro eğitimine verilen destek, bu konudaki akademik çalışmaların başlaması, yeni sahnelerin ve toplulukların kurulması tiyatromuzun çok hızlı gelişmesini sağlamıştır. Bu durum tiyatromuzun gelenekten moderne, ulusaldan evrensele bütün kaynakları değerlendirme sürecini de doğurmuştur. Otuzlu yıllarda kurulan Halkevleri, tek partili Cumhuriyet döneminde kültür hareketlerinin önemli bir bileşenini oluşturur. Halkevlerindeki sahnelerde sergilenen oyunlar ve temsil kollarının faaliyetleri dönemin önemli gelişmelerindendir. Halkevleri Çalışma Talimatname'sinde tiyatro çalışmalarının amacı şu şekilde ifade edilmektedir: "Halkevleri'den hayat ve hareket uyandırmak, şehir ve kasabaların tiyatro ihtiyacını gidermeye yardım etmek, gençleri güzel ve serbest konuşmaya alıştırmak, gençlerin

fikir, sanat ve dil terbiyelerine yardım etmek, tiyatro artisti olabilecek kabiliyetlerin kendilerini göstermelerine imkân vermek, iyi hatip yetiştirmek…" (Şener, 1998, 13).

Bu dönemde adından bahsettiren bir diğer önemli isim Muhsin Ertuğrul'dur. Ülkemizdeki ilk ödenekli çocuk tiyatrosu o dönemki adı Darulbedayi olan İstanbul Şehir Tiyatrosu bünyesinde Muhsin Ertuğrul tarafından 1935 yılında kurulmuştur. Çocuk tiyatrosu kurulmadan çok önce 15 Aralık 1930 tarihli "Darulbedayi" dergisinin 10. sayısında Vecihe Ziya imzalı bir yazıda okul tiyatrolarının öneminden bahsedilmiştir. 1930- 1935 yılları arasında Almanya, Rusya ve İngiltere'ye giden Muhsin Ertuğrul, burada Stanislavki, N. Saz gibi o dönemin en önemli tiyatro otoriteleriyle görüşmeler yapmıştır. Çağdaş bir çocuk tiyatrosu kurabilmek için hazırlıklarını tamamladıktan sonra M. Kemal Küçük'ün yazdığı ve yönettiği "Çocuklara İlk Tiyatro Dersi" adlı oyunla Çocuk Tiyatrosunun açılışını yapmıştır. Bu oyun, eğitici nitelikte olup çocuklara tiyatronun ne olduğunu ve oyun izlerken nasıl davranılacağını anlatan bir sahnelemedir. Bu dönemde çocuklar için bir tiyatro dergisi basılmış ve tiyatro bileti yerine çocuklara dağıtılmıştır (Nutku, 2006, 158). İstanbul Şehir Tiyatrosu, her yıl iki yeni çocuk oyunu sahneye koymuş, 10 yıllık süreçte çoğunluğu yerli olan 21 oyun sahnelemiş, bu oyunları 236.979 kişi izlemiştir. Çocuk oyunların yazarları arasında hayatını çocuk tiyatrosuna adamış olan Ferih Egemen gibi tanınmış yazar ve sanatçılar da bulunmaktadır. Bu dönemde pek çok yazarımız çocuk tiyatrosuna katkı sağlamış ancak yazdıkları oyunların biçimsel yetkinliğe ulaşılmamış olması, oyunlardaki karakterlerin derinlikli bir yapıda olmaması, kalıplaşmış tiplerle yetinilmesi, eğitici olmaya fazla ağırlık verilmesi bu dönemdeki oyun yazarlarımızın zayıf yanlarını oluşturmuştur (Şener, 1998, 92).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren tiyatro, bir sanat dalı ve eğitim kurumu olarak kabul edildiği için tiyatroya yapılan devlet desteği günümüze kadar devam etmiştir. 1949 yılında kurulan Devlet Tiyatrosu bunun en önemli göstergelerinden biridir. Kuruluşundan itibaren çocuk tiyatrosu çalışmalarına başlayan ve çocuk tiyatrolarını sahneye koyan Ankara Devlet Tiyatrosunu, İzmir ve Bursa Devlet Tiyatroları takip etmiştir. 10.6.1949 tarihli 5441 sayılı Devlet Tiyatrosu Kuruluşu Hakkında Kanun hâlâ yürürlüktedir. Bu kanunda Devlet Tiyatrosunun işlevi;

- Temsil edilen yerli ve yabancı eserlerle halkın genel eğitimini sağlamak,
- Halka yurt ve güzellik sevgisi kazandırmak,
- Halkın dil ve kültürünü yükseltmek,

- Türk dram ve musiki sanatını yayarak Türk dilini, şive bütünlüğünü sağlamak,
- Yurdun dört bir yanını dolaşıp halk eğitiminde etkili olan gezici gruplarla bazı büyük şehirlerde bulunan topluluklar üzerinde düzenleyici rol üstlenerek onların genel eğitime hizmet etmesini sağlamak

şeklinde açıklanmıştır (Şener, 1998, 308).

Dönemin Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu bu tasarıyı savunurken Türkiye Büyük Millet Meclisinde şu ifadeleri kullanmıştır: "Bu kanunla tiyatro mevzuunu huzurunuza bir Devlet Tiyatrosu şeklinde arz etmiş bulunmaktayız. İtimat buyurmanızı rica ederim ki memleketimizde artık tiyatro hakiki bir mekteb-i edep olarak teessüs edecek ve kültür hayatımıza hizmette bulunacaktır (Banguoğlu'ndan akt. Şener 1998, 308).

Tiyatronun eğitim alanındaki önemi günümüzde çok daha değerli bir konu hâline gelmiştir. Tiyatro öğrencilerin düşünce gelişimini sağlar, öğrencilerin estetik bakış açısı kazanmasına katkıda bulunur. Öğrencilerin ana dili hâkimiyetini artırır, kişilik gelişimine etki eder.

> "Okulda tiyatro, katılanlara düşünerek yorumlamayı ve dayanışmayı öğretirken, toplum için gerekli olan sorumluluk duygusunu aşılar. Bu kadarla kalmaz, öğrenciye ilerideki yaşamına ilişkin gerekli becerileri sağlar: örneğin, dil kaygısını, doğru ve güzel konuşmanın önemini öğretir; ona topluluk içinde rahatça hareket etmenin ölçüsünü verir; onu çeşitli nedenlerle edinmiş olduğu komplekslerden, sınırlamalardan arındırır. Okulun amacı gençlerin kafasını eğitmekse, tiyatronun amacı gençlerin yüreğini eğitmektir" (Nutku, 2006, 180).

Tiyatro etkinliklerinin öneminin anlaşılması ile okullarda seçmeli ders olarak tiyatro temelli olan yaratıcı drama dersi verilmektedir. Bu çalışmalar, çocukların hayatlarına önemli bir katkı sağlamaktadır.

> "Öğrencinin taklitli oyunlar çıkararak, birlikte çalışma, anlama, öğrenme, düşünme ve düşleme yeteneğini geliştiren bu yöntem çağımızın her meslek alanında en çok gereksindiği, yaratıcı düş gücüne sahip insanları yetiştirmeye yöneliktir. Yaratıcı drama çalışmalarının çocuğun kendini ifade edebilmesine, çevresiyle iletişim kurmasına, böylece kişiliğinin gelişmesine, yardımcı olduğu eğitim bilimciler ve ruhbilimciler tarafında kabul edilmiş ve bu yöntemin ülkemiz okullarında yaygınlaştırılmasına çalışılmaktadır" (Şener, 1998, 326).

Günümüzde okullarda uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri, öğrencilerin bir tiyatro oyununu sahnelemeleri yahut profesyonellerce sahnelenen bir tiyatro oyununu izlemeleri öğrencilerin karakter, dil, düşünce gelişimine ve sanatsal bakış açısı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

3. YÖNTEM

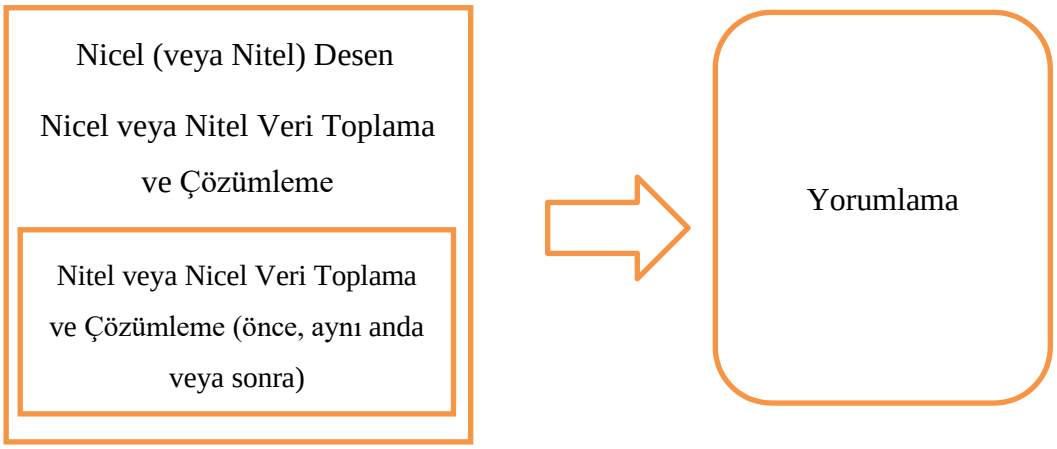
Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Konuşma kaygısı olan 6. sınıf öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılıp konuşma becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro izleme etkinliğinin kullanıldığı bu araştırmada, nitel ve nicel boyutlu karma yöntem araştırması kullanılmıştır. "Karma yöntem araştırması, felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Creswell, 2017: 4.) Karma yöntem araştırmaları, bir olayın farklı boyutlarını araştırmak için başvurulan bir araştırma metodur. Nitel ve nicel yöntemlerden yalnızca birinin kullanılması durumunda eksiklik yaşanılacağı düşünüldüğünde karma yöntem araştırmasından faydalanılabilir. Karma yöntem araştırmalarında veriler farklı veri toplama yöntemleriyle toplanır ve analiz edilir. Böylece verilerin birbirini desteklemesi sağlanır. Karma yöntem araştırması, nitel ya da nicel yöntemlerin yalnızca birinin kullanıldığı bir araştırmaya üç alanda üstünlük sağlar. "Karma yöntem araştırması hem nitel hem de nicel yaklaşımlar ile bir dizi doğrulayıcı ve keşfedici soruyu aynı anda ele alabilmektedir. Karma yöntem, daha güçlü çıkarımlar sağlar ve daha büyük bir görüş çeşitliliği sunar" (Teddlie, Tashakkori, 2015, 41.)

Bu amaçla araştırmada özel araştırma deseni olarak karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desende araştırmacı verilerini geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplar ve analiz eder (Creswell, Plano Clark, 2015, 80.) İç içe desen, yalnızca bir veri setinin olmadığı, farklı soruların cevaplanması gerektiği durumlarda kullanılır (Creswell, Plano Clark, 2015: 98.) İç içe karma araştırma deseninde veriler birleşik ya da sıralı olarak kullanılır. Ancak ya nicel ya da nitel veriler daha geniş bir desenin içine yerleşiktir. Bu veri kaynakları desenin tümünü

destekler durumdadır (Creswell, 2017, 17.) Desenin işlem basamakları *Şekil 1*'de gösterilmiştir.



Şekil 1: İç İçe Desenin İşlem Basamakları

Creswell, John, W Vicki L. Plano Clark. 2015. **Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.** 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nitel araştırma verilerin, doküman inceleme, gözlem, görüşme gibi metodlarla katılımcıların doğal ortamlarında çoklu yöntemlerle toplandığı bir araştırma sürecidir (Creswell, 2016, 45). Araştırmanın nitel boyutunu deney grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesi ve Türkçe dersi öğretmeni ile yapılan görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Görüşme; bir kişinin başka bir kişiye soru sormasını içeren, açık uçlu, kapalı uçlu ya da her ikisinin de kullanıldığı güçlü bir veri toplama stratejisidir (Teddlie, Tashakkori, 2015, 271). Odak grup görüşmesi; grup arasındaki üyelerin gözlemlenmesine olanak sağlayan, hoşgörülü bir ortamda algıları ortaya çıkaran, herhangi bir müdahalenin olmadığı, genellikle açık uçlu soruların sorulduğu ve grup üyeleri arasındaki etkileşimin gözlemlenmesine olanak sağlayan bir nitel araştırma sürecidir (Teddlie, Tashakkori, 2015, 270).

Nicel araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelerken nesnel kuramları test edilir. Bu değişkenler ölçme araçlarıyla ölçümlenir, sayısallaştırılmış veriler istatistiksel işlemlerle analiz edilir (Creswell, 2017: 4.) Araştırmanın nicel boyutu *"Öntest sontest denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel desen"* ile yürütülmüştür. Yarı-deneysel desenler içinde en sık kullanılan desen olan bu desende, başlangıçta yansız atama yapılmayan iki grup oluşturulur. Ardından gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak yansız atama yoluyla belirlenir. Her iki gruba da

öntest ve sontest uygulanır. Deneysel işlem yalnızca deney grubuna uygulanır (Creswell, 2017.)

Öntest sontest denkleştirilmemiş kontrol gruplu yarı-deneysel desenin uygulama süreci Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öntest Sontest Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Yarı-deneysel Desenin Uygulama Süreci

Grup	**Öntest**	**Deneysel İşlem**	**Sontest**
DG	O	X	O
KG	**O**		**O**

Tablo 1'de; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu, O öntest ve sontesti, X deneysel işlemi ifade etmektedir. Konuşma kaygısı duyan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaltılması ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmış, deneysel işlem yalnızca deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Karma yöntemle yapılan araştırmanın aşamaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Karma Yöntem Araştırmaları

	Öntest	**Süreç**	**Sontest**
Deney Grubu	• Öğrenci Tanıma Anketi • Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu	Yıllık Plana Uygun Türkçe Dersinin İşlenmesi ve Ders Dışında Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi İçin 5 Farklı Tiyatro Oyunun (Pollyanna, Üzgün Ağaçlar Ülkesi, Bisküvi Adam, Keloğlan Keleşoğlan, Hayal Çalan Cadı) İzlenmesi	• Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu • Odak Grup Görüşmesi • Öğretmen Görüşmesi

Tablo 2 - devam

	Öntest	Süreç	Sontest
Kontrol Grubu	• Öğrenci Tanıma Anketi • Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu	Yıllık Plana Uygun Olarak Türkçe Dersinin İşlenmesi	• Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği • Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilen bu çalışmada, öncelikle deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin belirlenmesi için, bir ortaokulda eğitim – öğretime devam eden 6. sınıf öğrencilerine, Melanlıoğlu ve Demir (2014) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. 5'li Likert tipli hazırlanan ölçek uygulanırken öğrencilerden duygu durumlarına uygun şıkları işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin doldurduğu Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği, SPSS programının 24. versiyonuyla analiz edilmiştir. Veri setinin analizinde normallik dağılım analizi kullanılmıştır. Öğrecilerin, Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılım gerçekleştirdiği görülünce deney ve kontrol grubunun oluşturulmasına karar verilmiştir. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden alınan puan düştükçe öğrencilerin kaygı seviyesi artmakta, puan artıkça öğrencilerin kaygı seviyesi azalmaktadır. Deney ve kontrol grubuna öğrenciler seçilirken Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden alınan puanlar en düşükten en yükseğe olacak biçimde sıralanmıştır. Sıralama giren ilk yirmi öğrenci deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Sıralamanın tek numaralı sayılarına yer alan 10 öğrenci deney grubuna, sıralamanın çift numaralı sayılarında yer alan 10 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlendikten sonra, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mevcut durumlarının belirlenmesi amacıyla her iki gruba da Aykaç (2011) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin konuşmaları 5'li Likert tipli form vasıtasıyla araştırmacı tarafından puanlanmış, elde edilen puanlar SPSS programının 24. versiyonuyla analiz edilmiştir. Analiz için t testi kullanılmıştır. Deneysel işleme

başlamadan önceden deney ve kontrol grubu hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Tanıma Anketi uygulanmıştır.

Deney grubu öğrencilerine, mevcut ders programıyla işlenen derslere ek olarak beş haftalık süre boyunca farklı kurum ve kuruluşların sergilediği 5 değişik tiyatro oyunu izlettirilmiştir. İlgili oyunlar seçilirken öğrencilerin seviyesine uygunluk, konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlama, eğitsel ileti taşıma gibi kriterle dikkat edilmiştir. Kontrol grubunda ise yalnız mevcut ders programıyla derslere devam edilmiş, öğretim programı dışında herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir.

5 haftalık deneysel işlemin sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerden yeniden Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin mevcut konuşma durumları ise Konuşma Becerisi Değerlendirme Formununun araştırmacı tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ile Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunun öntest ve sontest puanları arasındaki değişim ve farklar SPSS programının 24. versiyonuyla analiz edilmiştir. Analiz için t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, deney grubu öğrencilerinden ve Türkçe dersi öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonucunda, sürece ilişkin görüşlerine dayalı verileri elde etmek için nitel araştırma metodlarından odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinin kullanılmasının sebebi, deney grubu öğrencilerinin araştırma konusuyla ilgili duygu ve düşüncelerini, ortak deneyimlerini etkileşimli olarak ifade etmesine olanak sağlamaktır. Türkçe ders öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmede ise tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilerin derse aktif katılımına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Fatih ilçesinde bir ortaokulda altıncı sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacının örneklemde yer alacak bireyleri seçmesine olanak sağlar. Örneklem için seçilen bireyler, çalışmanın merkezi

fenomenin anlaşılmasına yönelik istekli olarak bilgi verebilir. Ölçüt örnekleme, amaçlı örneklemenin alt dallarından biridir. Ölçüt örneklem, daha önceden belirlenen birtakım ölçütlere sahip olan durumlar hakkında çalışmaya imkân sağlar. Ölçüt örneklemde araştırmaya konu olan bütün durumlar belirli kriterleri kapsar (Creswell, 2016, 156 – 158). Araştırmada ölçüt örneklemin seçilmesinin sebebi, konuşma kaygısı olan öğrencilerin belirlenmesini sağlamaktır.

Seçilen okuldaki 6. sınıf öğrencilerinin mevcut sayısı 60'tır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenirken seçilen okuldaki tüm 6. sınıf öğrencilerine Konuşma Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Konuşma Kaygı Ölçeğinin normal dağılım varsayım analizi yapılmıştır. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğine katılan 60 öğrencinin normal dağılım varsayım analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normal Dağılım Varsayım Analizi

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Toplam_Puan	,096	60	,200*	,961	60	,055

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Veri setinin 50'den büyük olduğu durumlara normal dağılım varsayım analizinde Kolmogorov – Smirnov test sonuçları dikkate alınmaktadır. Kolmogorov – Smirnov normal dağılım varsayım analizine göre, Sig. değerinin $p \geq ,05$ olması durumunda normal dağılım gerçekleşmiş sayılmaktadır. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre Sig. değeri ,200'dür ve bu değer $p \geq ,05$ koşuluna uymaktadır. Bu durumda, ankete katılan tüm öğrenciler arasında normal dağılım gerçekleşmiştir. Öğrenciler arasında aşırı uç değerlere sahip bir öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları puan en düşükten en yükseğe doğru sıralanmıştır. Böylelikle konuşma kaygı düzeyi en yüksek olan öğrencinin birinci sırada, konuşma kaygı düzeyi en düşük olan öğrencinin ise en alt sırada yer alması sağlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öğrenciler seçilmek üzere Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği puan sıralamasında ilk yirmiye giren öğrenciler

belirlenmiştir. Sıralama numarası tek sayı olan 10 öğrenci deney grubuna, sıralama numarası çift sayı olan 10 öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların normallik dağılım varsayım analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normal Dağılım Varsayım Analizi

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Anket_Puanı	,148	20	,200*	,949	20	,346

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Veri setinin 50'den küçük olduğu durumlarda normal dağılım varsayım analizinde Shapiro-Wilk test sonuçları dikkate alınmaktadır. Shapiro-Wilk normal dağılım analizine göre Sig. değerinin $p \geq ,05$ olduğu durumda normal dağılım gerçekleşmiş varsayılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde Sig. değerinin ,345 olduğu ve $p \geq ,05$ koşulunun gerçekleştiği görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların normal dağılımın gerçekleştirdiği görülmektedir. Her iki grupta da aşırı uç değerlere sahip bir öğrenci bulunmamaktadır.

Her iki grupta aşırı uç değerlere sahip herhangi bir öğrenci bulunmadığı için her iki grup birbirine denk sayılmaktadır. Bu nedenle grupların hangisinin deney grubu, hangisinin kontrol grubu olacağına seçkisiz atama yoluyla karar verilmiş, sıralama tek numaraya denk gelen öğrenciler deney grubuna, çift numaraya denk gelen öğrenciler kontrol grubuna atanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri hakkında ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla her iki gruba araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Tanıma Anketi uygulanmıştır. Öğrenci Tanıma Anketinden elde edilen veriler, demografik yapı adı altında incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik yapısına ait veriler Tablo 5 'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Yapısı

Demografik Bilgiler		Frekans	Yüzde
Anne ve babanız sağ mı?	Evet	19	95,0
	Baba Sağ	1	5,0
Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?	Evet	16	80,0
	Hayır	4	20,0
Annenizin eğitim durumu	Okula Gitmedi	4	20,0
	İlkokul	5	25,0
	Ortaokul	7	35,0
	Lise	2	10,0
	Üniversite	2	10,0
Anneniz çalışıyor mu?	Evet	1	5,0
	Hayır	19	95,0
Babanızın eğitim durumu	İlkokul	9	45,0
	Ortaokul	6	30,0
	Lise	3	15,0
	Üniversite	2	10,0
Babanız çalışıyor mu?	Evet	18	90,0
	Hayır	2	10,0
Kaç kardeşsiniz?	2	6	30,0
	3	5	25,0
	4	7	35,0
	5 ve üzeri	2	10,0
Eve giren aylık gelir	2500 TL ve altı	14	70,0
	2501-5000 TL arası	5	25,0
	5000 TL üzeri	1	5,0
Evin durumu	Kira	10	50,0
	Kendi evleri	10	50,0
Evinizde size ait bir oda var mı?	Evet	9	45,0
	Hayır	11	55,0
Evinizde kitaplık / kütüphane var mı?	Evet	5	25,0
	Hayır	15	75,0
Daha önce hiç sinemaya gittiniz mi?	Evet	10	50,0
	Hayır	10	50,0
Daha önce hiç tiyatroya gittiniz mi?	Evet	1	5,0
	Hayır	19	95,0
Cinsiyet	Kız	11	55,0
	Erkek	9	45,0

Araştırma 10 deney grubu öğrencisi, 10 kontrol grubu öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Öğrenci Tanıma Anketini doldurmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik bilgilere göre dağılımları frekans ve yüzde dağılımlarına göre verilmiştir. Buna göre Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve baba sağ olma durumları incelendiğinde öğrencilerden %95'inin anne ve babasının sağ, %5'inin ise yalnızca babasının sağ olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne ve baba birlikte yaşama durumuna göre öğrencilerin %80'inin anne ve babası birlikte, %20'sinin ise birlikte değildir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim durumları incelendiğinde öğrencilerde %20'si okula gitmedi, %25'i ilkokul, %35'i ortaokul, %10'u lise, %10'u üniversite yanıtını vermişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne çalışma

durumuna göre verdikleri yanıtlar incelendiğinde %5'i evet, %95'i hayır yanıtını vermişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim durumları incelendiğinde öğrencilerde %45'i ilkokul, %35'i ortaokul, %15'i lise, %10'u üniversite yanıtını vermişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba çalışma durumuna göre verdikleri yanıtlar incelendiğinde %90'ı evet, %10'u hayır yanıtını vermişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre %30'u 2 kardeş, %25'i3 kardeş, %35'i 4 kardeş, %10'u 5 kardeş ve üzeridir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eve giren aylık gelir değişkenine göre verdikleri yanıtlar incelendiğinde %70'inin 2500 TL ve altı, %25'inin 2501-5000 TL arası, %5'inin 5000 TL üzeri olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin evlerinin durumu değişkenine verdikleri yanıtlar incelendiğinde %50'sinin kirada, %50'sinin ise kendi evinde kaldıkları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin evinizde size ait oda var mı sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %45'inin evet, %55'inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin evinizde kitaplık/kütüphane var mı sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %25'inin evet, %75'inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin daha önce hiç sinemaya gittiniz mi sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %50'sinin evet, %50'sinin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin daha önce hiç tiyatroya gittiniz mi sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde %5'inin evet, %95'inin hayır yanıtını verdikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde %55'inin kız, %45'inin erkek yanıtını verdikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin cinsiyet dağılımı ise %50 kız, %50 erkek durumundadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada geçerlilik ve güvenirliği artırmak amacıyla farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde Konuşma Becerisi

Kaygı Ölçeği (Ek-1), Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu (Ek-2), Öğrenci Tanıma Anketi (Ek-3) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme formu ve deney grubu öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesi oluşturmaktadır.

3.3.1. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği

Deney ve kontrol gruplarının seçilmesi ile uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin ve bu düzeyler arasındaki farkın belirlenmesinde Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Melanlıoğlu ve Demir (2014) tarafından geliştirilen ölçek, araştırmacılardan gerekli izinler alınarak tüm 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçek, "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "ara sıra (3)", "sıklıkla (4)", "her zaman (5)" ifadelerinden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte 33 madde yer almaktadır. Ölçeğin puanlaması yapılırken "hiçbir zaman" ifadesi 1 puan, "nadiren" ifadesi 2 puan, "ara sıra" ifadesi 3 puan, "sıklıkla" ifadesi 4 puan, "her zaman" ifadesi 5 puan olarak belirlenmiştir. Olumsuz maddeler (5, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 32, 33) hesaplanırken "her zaman" ifadesi 1 puan "hiçbir zaman" ifadesi ise 5 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Buna göre konuşma kaygısı en yüksek düzeyde olan öğrencinin alabileceği en yüksek puan 33 iken konuşma kaygısı en düşük düzeyde olan öğrencinin alabileceği en yüksek puan 165'tir. Ölçekten alınan puanlar düştükçe konuşma kaygı düzeyi artmakta, puanlar yükseldikçe konuşma kaygı düzeyi azalmaktadır.

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği tüm 6. sınıf öğrencilerine uygulanmış, öğrencilerden duygu durumlarına ilişkin maddeleri işaretlemeleri istenmiş, sonuçlar SPSS Paket Programıyla analiz edilmiştir. Ölçekten en düşük puan alan öğrenciden başlayarak bir sıralama listesi oluşturulmuştur. Bu listeye göre en düşük puanlı öğrencinin en yüksek kaygı seviyesine sahip olduğu varsayılmıştır. Liste sonucuna göre ilk yirmi öğrenci deney ve kontrol grubunu oluşturmak üzere seçilmiştir. Listenin tek sayılı öğrencilerinden ilk 10'u deney grubuna, çift saylılı öğrencilerinden ilk 10'u ise kontrol grubuna atanmıştır.

3.3.1. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki konuşma becerileri arasındaki farkı belirlemek için Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Aykaç (2011) tarafından geliştirilen Konuşma Becerisi Değerlendirme

Formu araştırmacıdan gerekli izinler alınarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

Konuşma becerisini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek "çok iyi (5)", "iyi (4), "orta (3)", "kabul edilebilir (2)", "zayıf (1)" ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken "çok iyi" ifadesi 5, "iyi" ifadesi 4, "orta" ifadesi 3, "kabul edilebilir" ifadesi 2, "zayıf" ifadesi 1 puan olarak belirlenmiştir. Olumsuz maddeler (7, 8, 9, 10, 12, 18) hesaplanırken "çok iyi" 1, "iyi" 2, "orta" 3, "kabul edilebilir" 4, "zayıf" 5 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. 20 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir.

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği uygulanmadan önce, öğrencilerin konuşma düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular oluşturulurken, İstanbul Devlet Tiyatrosunun arşivinde yer alan, daha önce çeşitli yıllarda sergilenen, deneysel işlem için seçilen oyunlardan farklı olan oyunlar belirlenmiş, bu oyunların konuları ve temaları açık uçlu soru haline getirilmiştir. Bu doğrultuda 10 farklı açık uçlu soru oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlemden önce ve sonra olacak şekilde bu açık uçlu sorular sorulmuş, öğrencilerin konuşma becerileri Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinde yer alan kriketler doğrultusunda araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrenciler hakkında ayrıntılı bilgiler edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formuyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kültürel faaliyetlere olan ilgisi ile cinsiyet, aile, sosyo – ekonomik durumları ile ilgili değişkenlere ait bilgiler toplanmıştır.

3.3.1. Görüşme Formu

Araştırmanın sonunda Türkçe dersi öğretmeniyle deney grubuna uygulanan yöntemin derslere etkisini belirlemek üzere görüşme metodu uygulanmıştır. Görüşme, araştırmacı ve görüşme yapılan kişi arasında birebir etkileşime dayanan, araştırmacın açık uçlu, kapalı uçlu veya her ikisini birlikte sorabildiği, güçlü bir veri toplama yöntemidir (Teddlie, Tashakkori, 2015, 271).

Patton'a göre (Teddlie, Tashakkori, 2015, 272) görüşme dört türe ayrılır: gayriresmi karşılıklı mülakat, kılavuz yaklaşımlı genel mülakat standartlaştırılmış açık uçlu mülakat, kapalı karma cevaplı mülakat.

Araştırmada kılavuz yaklaşımlı genel mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde konular ve sorular taslak bir formda önceden belirlenir. Araştırmacı mülakat sırasında soruların sıralamasına kendisi karar verir. Kılavuz yaklaşımlı genel mülakat konulara daha kapsamlı bir bakış açısı sağlar ve yeni bir etkileşime fırsat tanır (Teddlie, Tashakkori, 2015, 273 – 274).

Araştırma süresince öğrencilerin Türkçe dersindeki durumlarını öğrenmek, uygulamanın derslere etkisini belirlemek amacıyla Türkçe dersi öğretmeniyle sohbet tarzı görüşme yöntemi gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Odak Grup Görüşme Formu

Araştırmanın sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin, tiyatro izlemenin konuşma kaygılarına etkisi ve konuşma becerilerinde değişim yaratıp yaratmadığı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencileriyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi herhangi bir müdahalenin olmadığı, hoşgörülü bir ortamda araştırmacı tarafından yürütülen, herhangi bir müdahalenin olmadığı, katılımcıların ilgi ve tutumlarını etkileşimli biçimde ortaya koydukları nitel araştırma tekniğidir (Teddlie, Tashakkori, 2015, 269 – 270). Deney grubu öğrencilerinin araştırmaya dair duygu ve düşüncelerini etkileşimli olarak ifade etmelerine fırsat tanımak için odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Odak grup görüşmesinde deney grubu öğrencilerine, daha önce tiyatroya gidip gitmedikleri, deneysel süreçten önce tiyatro hakkındaki düşünceleri, deneysel işlemden önce topluluk önünde konuşma yaparken kaygı duyup duymadıkları, deneysel sürecin ardından bu kaygıda bir azalma olup olmadığı, deneysel sürecin sonunda tiyatroya ilişkin düşünceleri ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Tiyatro izlemenin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygısı ve konuşma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada olduğu karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait bilgiler Kişisel Bilgi Formu vasıtasıyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, deney ve kontrol grubunda ön test – son test şeklinde uygulanan Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ile Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri Türkçe dersi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme formu ve deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen odak grup görüşme formuyla oluşturulmuştur. Karma yöntemle tasarlanan araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde nitel ve nicel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan SPSS Paket Programının 24. versiyonu kullanılmıştır. SPSS, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan, çeşitli veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analiz edilmesine yarayan istatistiksel bir paket programdır (Büyüköztürk, 2020: 9). Verilerin analizinde normallik dağılım testleri ile t testi analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde, gruplar arasında aşırı bir uç değerin olup olmadığının test edilmesinde normallik dağılım analizinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest – sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesinde t testinden faydalanılmıştır.

3.3.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde benzer veriler aynı temalar, kategoriler ve kodlar altında toplanır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır. Görüşme ve odak grup görüşmesinden elde edilen sonuçlar, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Görüşme verileri ilk olarak kodlara ayrılmış, görüşmenin sonucunda 21 kodlama belirlenmiştir. İlgili kodlamalar kategorilerle birleştirilmiş, ortaya 6 farklı kategori çıkmıştır. Kategoriler birleştirilerek 2 tema oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesinin verilerinin analizinde de benzer bir süreç izlenmiş, odak grup görüşmesi ile ilgili 21 kod, 6 kategori, 2 tema oluşturulmuştur.

3.5. Deneysel İşlem Sürecinin Basamakları

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için İstanbul ilinin Fatih ilçesinde bulunan bir ortaokul seçilmiştir. Araştırmanın yürütüleceği ortaokulda 6. Sınıfa giden 60

öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler 6/A, 6/B ve 6/C şubelerinde eğitim – öğretim faaliyelerine devam etmektedir. Okuldaki tüm 6. sınıf öğrencilerine "Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrenciler ölçeği konuşmaya yönelik duygu durumlarına göre kendileri doldurmuşlardır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar doğrultusunda konuşma kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler belirlenmiştir. Konuşma becerisi kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden "Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği" puanları istatistiksel olarak birbirine denk iki grup oluşturulmuştur. Yansız atama yoluyla bu gruplardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda her üç şubeden de öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi öğretmeni aynı kişidir. Türkçe dersi işlenirken üç şubede de aynı etkinlikler uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlendikten sonra her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğrenci Tanıma Anketi" uygulanmıştır. Anket vasıtasıyla öğrencilerin aileleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, kültürel faaliyetlere katılım sıklığı ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Araştırmanın öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrenciler hakkında bilgi sahibi olunması sürece olumlu bir katkı sağlayacağından anket deneysel işlemden önce uygulanmıştır.

Deneysel işleme başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin mevcut durumlarını belirlemek için her iki gruba da "Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu" ön-test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından önceden belirlenen on farklı konu ve tema öğrencilerin seviyesine uygun konuşma konusu haline getirilmiş, bu konulardan açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri farklı zaman dilimlerinde, farklı ortamlarda bir araya getirilmiş ve oluşturulan açık uçlu sorular araştırmacı tarafından sorulmuş, öğrencilerin konuşmaları Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunda yer alan kriterler doğrultusunda değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Konuşma Becerisi Değerlendirme Formunun değerlendirmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mevcut durumları belirlendikten sonra deney grubu öğrencilerine deneysel işlem uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri 5 hafta sonu boyunca bir araya getirilmiş ve öğrencilere çeşitli çocuk tiyatroları izletilmiştir. İstanbul, kültürel etkinlikler açısından oldukça zengin bir şehirdir. Pek çok farklı kültür – sanat etkinliğine ev sahipliği yapan şehirde üç farklı tiyatro kurum ve kuruluşu bulunmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar İstanbul Devlet Tiyatrosu, İstanbul Şehir

Tiyatrosu ve özel tiyatrolar olarak gruplanmaktadır. İstanbul Devlet Tiyatrosu, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı himayesinde, İstanbul Şehir Tiyatrosu İstanbul Büyükşehir Belediyesi himayesinde, özel tiyatrolar ise özel sermaye ile kurulan tiyatrolardır. Tiyatro sezonu boyunca üç kurumda da farklı içerikte ve sayıda çocuk oyunları sergilenmektedir. Deneysel işlem için çocuk oyunları seçilirken İstanbul'un sahip olduğu bu kültürel zenginlikten yararlanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin farklı kurumlardan çıkan çocuk oyunlarının farkına varmaları ve farklı tiyatro kültürlerini görmeleri için üç farklı kurumdan çocuk oyunları seçilmiş, deney grubu öğrencilerine izletilmiştir.

Seçilen tiyatro oyunlarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Deney Grubunun İzlediği Tiyatro Oyunları

Tiyatro Oyunun Adı	**Tiyatro Oyunun Oynandığı Kurum**	**Tiyatro Oyunun Oynandığı Sahne**
Pollyanna	İstanbul Şehir Tiyatrosu	Harbiye Muhsin Ertuğrul Sahnesi
Üzgün Ağaçlar Ülkesi	İstanbul Şehir Tiyatrosu	Harbiye Muhsin Ertuğrul Sahnesi
Bisküvi Adam	İstanbul Şehir Tiyatrosu	Fatih Reşat Nuri Güntekin Sahnesi
Keloğlan Keleşoğlan	İstanbul Devlet Tiyatrosu	İstanbul Devlet Tiyatrosu Cevahir Sahnesi
Hayal Çalan Cadı	Zorlu Çocuk Tiyatrosu	Zorlu Performans Sanatları Merkezi

Tablo 6'da belirtilen tiyatro oyunları farklı temalarda yazılmış, eğitsel ileti taşıyan metinlerdir. *Pollyanna* adlı tiyatro oyunu, küçük yaşta annesini ve ardından babasını kaybeden *Pollyanna* adlı genç kızın katı ve kuralcı olan Polly teyzesiyle birlikte yaşamaya başlamasını anlatmaktadır. *Pollyanna* hayat dolu bir genç kızdır ve Polly

teyzesinin konağına geldiği andan itibaren tüm kasabada bir değişim yaşanmaktadır. *Pollyanna,* en umutsuz anlarda bile mutluluk yaratacak detaylar bulmakta ustadır. Bu ustalığı yavaş yavaş tüm kasabaya yayılmaktadır. *Pollyanna,* izleyicilere her durumda mutlu olmanın yollarını öğreten bir tiyatro oyunudur.

Üzgün Ağaçlar Ülkesi; günün birinde tüm ağaçların devasa büyüklükte meyveler vermeye başladığı bir ülkeyi anlatmaktadır. Gözünü hırs bürüyen Kral ve Kraliçe, meyvelerin büyümesini sevinçle karşılamaktadır. Ülkenin büyücüsü, meyvelerin büyümesi için bir iksir yapmaktadır. Ancak bu iksir ağaçlara zarar vermekte ve onların hasta olmasına sebep olmaktadır. Ülkenin prensesi bu olumsuz durumun farkına varıp babası Kral'ı uyarmaya çalışsa da başarılı olamamaktadır. Kraliçe ve Prenses meyveleri yedikten sonra derin bir uykuya dalınca Kral hatasını anlamaktadır ve onları uyandırmak için elinden geleni yapmaktadır. *Üzgün Ağaçlar Ülkesi,* doğanın dengesinin bozulmaması gerektiğini ve hırsın kötülükler doğurabileceğini anlatan bir tiyatro oyunudur.

Bisküvi Adam; Guguk Bey adında büyük bir evin mutfağında yaşayan bir saatin yaşadıklarını anlatmaktadır. Guguk Bey'in günün birinde sesi kısılınca ev sahipleri artık işe yaramadığını düşündükleri için onu evden atmak istemektedir. Ancak Guguk Bey'in arkadaşları Tuz, Biber ve daha sonradan aralarına katılan Poşet Çay ve Bisküvi Adam bu duruma karşı koymaktadır. Guguk Bey'in mutfaktan gitmemesi için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Arkadaşları bir yandan Guguk Bey'i iyileştirmeye çalışırken bir yandan da mutfağa dadanan fareyi mutfaktan uzaklaştırmaya çalışmaktadır. *Bisküvi Adam,* arkadaşlığın önemini ve bilinçli tüketimi anlatan bir tiyatro oyunudur.

Keloğlan Keleşoğlan adlı oyunun kahramanı olan Keloğlan çok tembel bir çocuktur ve sürekli annesini zor durumda bırakmaktadır. Bir gün başına olağanüstü olaylar gelmeye başlayınca Keloğlan'ın hayata ve olaylara bakışı değişmektedir. Artık o, kendine güvenen, aklını kullanan, insanlara yardım eden bir Keloğlan'dır. *Keloğlan Keleşoğlan,* aklın ve zekânın önemini, zorluklarla başa çıkma yöntemlerini, yardımseverliği anlatan bir tiyatro oyunudur.

Hayal Çalan Cadı; adlı tiyatro oyunu Cadılar Kasabası adlı ülkede geçmektedir. İhtii Şan Cadılar Kasabası'nın Konsey Başkanı'dır ve herkesi Şayn Sia adlı cadının hayalleri çaldığına inandırmaktadır. Tüm kasaba Şayn Sia'dan korktuğu için hayal

kuramaz, fikir üretemez hale gelmektedir. Şans Sia ise kendini aklamak için her gün konseye haberci bir baykuş göndermektedir. Konsey üyeleri bu durumu açığa çıkarmak için Dünyalı üç çocuktan yardım istemeye karar verince Limon, Salça ve Şeker adlı çocuklar ülkeye gelir. Şayn Sia başlangıçta korkunç görünen bir karakterdir ancak başından geçenleri anlatınca o korkunç hali ortadan kalkmaktadır. Şayn Sia, çocuklara sihir diye bir şey olmadığını ve yapılan her şeyin bilimle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Çocuklar öğrendikleri gerçekleri konseye anlatmak için kasabaya döndüklerinde İhtii Şan'ın kötü planları ortaya çıkmaktadır. *Hayal Çalan Cadı,* bilimin önemini ve kötülüklerin cezasız kalmayacağını anlatan bir tiyatro oyunudur.

Deneysel sürecin ardından "Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu" ile "Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği" deney ve kontrol grubu öğrencilerine son-test olarak uygulanmıştır. "Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu" deney ve kontrol grubu öğrencilerine aynı gün içinde farklı mekânlarda uygulanmış, değerlendirmesini araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinde ise öğrenciler kendilerini değerlendirmişlerdir.

Son-testin ardından deney grubuna katılan öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesiyle öğrencilerin deney süreciyle ilgili gözlem ve deneyimlerini paylaşmalarına imkân sağlanmıştır. Odak grup görüşmesinden sonra, öğrencilerin bulunmadığı bir ortamda Türkçe dersi öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiş, deneysel sürecin Türkçe dersine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerine ait bulgular araştırmanın problemleri ışığında değerlendirilmiştir.

4.1. Öğrencilerin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların normallik testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ve Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			Skewness	Kurtosis
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.		
Deney Gr. Öğr. K. Kaygısı Öntest	,160	10	,200*	,950	10	,673	,404	-,829
Deney Gr. Öğr. K. Becerisi Öntest	,142	10	,200*	,963	10	,823	-,076	-,772
Kontrol Gr. Öğr. K. Kaygısı Öntest	,181	10	,200*	,932	10	,467	,443	-,681
Kontrol Gr. Öğr. K. Becerisi Öntest	,214	10	,200*	,892	10	,061	,067	-1,221
Deney Gr. Öğr. K. Kaygısı Sontest	,259	10	,056	,856	10	,069	,961	,014
Deney Gr. Öğr. K. Becerisi Sontest	,127	10	,200*	,940	10	,558	-,259	-1,043
Kontrol Gr. Öğr. K. Kaygısı Sontest	,222	10	,179	,922	10	,377	-,223	-,847
Kontrol Gr. Öğr. K. Becerisi Sontest	,227	10	,157	,875	10	,115	-,645	-,934

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği ile Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest puanlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile normallik dağılımları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öntest – sontest puanların normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmada parametrik istatistiksel yöntemlerden t testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanlarının t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Konuşma Becerisi Öntest Puanları	54,0	10	6,81502	-,185	9	,857
Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Öntest Puanları	54,6	10	8,12677			

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi değerlendirme ölçeği puanlarına göre birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest – Sontest Puanları

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Konuşma Becerisi Öntest Puanları	54,0	10	6,81502	-6,223	9	,000
Deney Grubu Konuşma Becerisi Sontest Puanları	62,3	10	5,69698			

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel uygulamanın öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest – Sontest Puanları

Kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Öntest Puanları	54,6	10	8,12677	-1,551	9	,155
Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Sontest Puanları	56,3	10	7,80385			

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest ve sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir (p>.05). Dolayısıyla kontrol grubunda ders kitabındaki konuşma etkinlikleriyle konuşma eğitimine göre devam eden uygulamanın kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerini etkilemediği söylenebilir.

4.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Konuşma Becerisi Sontest Puanları	62,3	10	5,69698	2,648	9	,027
Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Sontest Puanları	56,3	10	7,80385			

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir (p≤.05). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde,

deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deneysel uygulama olan tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest Puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanlarının t testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Kaygı Ölçeği Öntest Puanları	108,2	10	7,89937	-,394	9	,702
Kontrol Grubu Kaygı Ölçeği Öntest Puanları	109,9	10	8,88757			

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Dolayısıyla deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisi kaygı ölçeği puanlarına göre birbirine denk olduğu söylenebilir.

4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest – Sontest Puanları

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Deney Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Öntest Puanları	108,2	10	7,89937	-2,246	9	,050
Deney Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Sontest Puanları	120,7	10	18,14173			

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir ($p \leq .05$). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi kaygı ölçeği puanlarının yüksek olması kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla deneysel uygulamanın öğrencilerin konuşma becerisi kaygı düzeylerinin azaltılmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest – Sontest Puanları

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinin öntest – sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Öntest - Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Kontrol Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Öntest Puanları	109,9	10	8,88757	1,914	9	,088
Kontrol Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Sontest Puanları	99,2	10	19,30918			

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği tespit edilmiştir (p>.05). Dolayısıyla kontrol grubunda ders kitabındaki konuşma etkinlikleriyle konuşma eğitimine göre devam eden uygulamanın kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi kaygı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

4.9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Sontest Puanları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest – sontest puanlarının t testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği Sontest Puanlarının t Testi Sonuçları

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği	Aritmetik Ortalama	N	Standart Sapma	t	sd	p
Deney Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Sontest Puanları	120,7	10	18,14173	2,379	9	,041
Kontrol Grubu Konuşma Kaygı Ölçeği Sontest Puanları	99,2	10	19,30918			

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık meydana geldiği tespit edilmiştir (p≤.05). Meydana gelen anlamlı farklılığa ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu öğrerencilerinin son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği puanlarının yüksek olması kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubunda deneysel uygulamanın

öğrencilerin konuşma becerileri kaygı düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.10. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Verilerin İncelenmesi

Tiyatro izleme etkinliğine katılan öğrencilerin etkinlikle ilgili görüşleri Tablo 16' da gösterilmiştir.

Tablo 16: Tiyatro İzleme Etkinliğine Katılan Öğrencilerin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler	Etkinlik Öncesi Tiyatro Düşüncesi	Önemli değildi
		Alakam yoktu
		Bilgim yoktu
		Sıkıcıydı
	Etkinlik Sonrası Tiyatro Düşüncesi	Sadece kukla oyunu
		Güzel bir şey
		Toplumu bilinçlendirir
		Eğlenceli
	Oyunları Beğenme	Hayal Çalan Cadı
		Pollyanna
		Bisküvi Adam
		Keloğlan Keleşoğlan
Kaygı İle İlgili Düşünceler	Etkinlik Öncesi Sosyal Kaygı	Kaygılarım oluyordu
		Birazcık korkuyordum
		Biraz utanıyordum
	Kaygı Nedeni	Eleştirilme
		Korku
		Utanma
	Tiyatro Etkinliği Sonrası Kaygı Değişimi	Azaldı
		Ara sıra
		Daha rahat konuşuyorum

Tiyatro etkinliği ile ilgili araştırmacının öğrencilerle gerçekleştirdiği odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda "*tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler" ve "kaygı ile ilgili düşünceler"* şeklinde 2 tema ortaya çıkmıştır. Temalar ile ilgili olarak *"etkinlik öncesi tiyatro düşüncesi", "etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi", "oyunları beğenme", "etkinlik öncesi sosyal kaygı", "kaygı nedeni", "tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi"* şeklinde 6 kategori ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmede *"tiyatro etkinliği"* ile ilgili temalar kategorisinde 12 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar "*önemli değildi", "alakam yoktu", "bilgim yoktu", "sıkıcıydı", "sadece kukla oyunu", "güzel bir şey", "toplumu bilinçlendirir", "eğlenceli", "Hayal Çalan Cadı", "Pollyanna", "Bisküvi Adam", "Keloğlan Keleşoğlan*" şeklindedir. Benzer şekilde öğrenciler ile yapılan görüşmelerde *"kaygı ile ilgili düşünceler*" teması içerisinde 9 kodlama gerçekleştirilmiştir.

Bu kodlamalar "*kaygılarım oluyordu", "birazcık korkuyordum", "biraz utanıyordum", "eleştirilme", "korku", "utanma", "azaldı", "ara sıra", "daha rahat konuşuyorum*" şeklindedir. Yapılan kodlamalara öğrencilerin ifadelerinden "Tiyatrodan sonra konuşmalarımda kaygım azaldı. Bu yüzden artık konuşurken kendimde bir değişiklik hissediyorum.", "Eskiden korkuyordum konuşma yapmaktan. Hala biraz korkum var ama dindi, şu an fazla yok.", "Tiyatroya gitmeden önce çok sıkıcı buluyordum. Gittiğim zaman oradaki eğlenceler, şarkılar falan çok hoş geldi." örnek olarak gösterilebilir.

4.11. Türkçe Öğretmeniyle Gerçekleştirilen Görüşmeden Elde Edilen Verilerin İncelenmesi

Deneysel sürecin ardından Türkçe öğretmeninin deneysel süreçle ilgili görüşlerini belirlemek için Türkçe öğretmeniyle bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Sohbet tarzında yapılan bu görüşmede öğretmene deneysel süreç öncesi ve sonrasında derslerde yaşanan değişimler sorulmuştur. Bu görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi ile incelenen ilgili veriler tablolaştırılmıştır. Veriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Tiyatro İzleme Etkinliğine Dair Türkçe Öğretmeninin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlamalar
Tiyatro Etkinliği ile İlgili Düşünceler	Öğrencilerde Etkinlik Öncesi Tiyatro Düşüncesi	Merak etme İsteklilik Maddi Sorunlar İzin Sorunları Uzaklık
	Etkinlik Sonrası Tiyatro Düşüncesi	Mutlu Beğenme Tiyatro topluluğu Mutluluk paylaşma Örnek olma Kendilerini ifade
	Etkinlik Türkçe Dersi İlişkisi	Özgüven Dersi daha iyi dinleme
Kaygı İle İlgili Düşünceler	Tiyatro Etkinliği Sonrası Kaygı Değişimi	Azalma Özgüven Okul dışına çıkma
	Konuşma Becerisi Deney Grubu	Gelişme oldu Kendini ifade Derse daha aktif katıldı
	Konuşma Becerisi Kontrol Grubu	Değişim olmadı Üzüldüler

Görüşme yapılan öğretmen erkektir ve aynı okulda 8 yıldır çalışmaktadır. Deneyin gerçekleştirildiği okulda farklı gruptaki öğrencilerle daha önce 2 kez tiyatro etkinliği gerçekleştirmiştir. Tiyatro etkinlikleri ile ilgili olarak Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin ifadelerinden "*tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler" ve "kaygı ile ilgili düşünceler"* şeklinde 2 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan "*tiyatro etkinliği ile ilgili düşünceler*" teması içerisinde "*öğrencilerde etkinlik öncesi tiyatro düşüncesi", "etkinlik sonrası tiyatro düşüncesi", "etkinlik Türkçe dersi ilişkisi*" şeklinde 3 kategori ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde öğretmenin verdiği ifadelerden 13 kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalar *"merak etme",*

“isteklilik”, “maddi sorunlar”, “izin sorunları”, “uzaklık”, “mutlu”, “beğenme”, “tiyatro topluluğu”, “mutluluk paylaşma”, “örnek olma”, “kendilerini ifade”, “özgüven”, “dersi daha iyi dinleme" şeklindedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan *“kaygı ile ilgili düşünceler”* temasında "*tiyatro etkinliği sonrası kaygı değişimi”, “konuşma becerisi deney grubu”, “konuşma becerisi kontrol grubu*” şeklinde 3 kategori ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde yer alan kategorilerde 8 kodlama gerçekleştirilmiştir bu katlamalar *"azalma”, “özgüven”, “okul dışına çıkma”, “gelişme oldu”, “kendini ifade”, “derse daha aktif katıldı”, “değişim olmadı”, “üzüldüler"* şeklindedir.

Türkçe öğretmeninin gerçekleştirilen tiyatro etkinliği ile ilgili görüşme formundaki sorulara verdiği *ifadelere "Okul dışındaki etkinlikleri çok merak ediyorlardı. Tiyatro da bunlardan biriydi...", "...öğrencilerin izlemesi için seçilen tiyatro oyunları çok güzel oyunlardı. Tiyatro oyunlarını çok beğendiler...", "...öğrencilerin konuşma kaygılarında büyük bir azalma meydana geldi. Özgüvenleri yükseldi...", "Deney grubundaki öğrenciler derse daha aktif katıldı..."* örnek olarak gösterilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin azaltılıp konuşma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Uygulamanın sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ve konuşma becerileri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, elde edilen bulgular ışığında sonuçlar belirtilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlar özetlenmiş, ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kullanılan Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğinin öntest ve sontest puanları incelendiğinde, tiyatro izleme etkinliğine katılan deney grubu öğrencilerinin puanları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık görülürken kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Bu farkın tiyatro izleme etkinliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ve konuşma becerileri açısından birbirlerine denk olup olmadığını belirlemek üzere her iki grubun Konuşma Kaygı ve Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçekleri öntest puanları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile normallik dağılımları incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda puanların normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma kaygı düzeyleri ve konuşma becerileri bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği öntest ve sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontestten daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeğinden alınan puanlar yükseldikçe kaygı düzeyi azalmaktadır. Bu durum, tiyatro etkinliğine katılan

öğrencilerin kaygı düzeylerinde bir azalma meydana geldiğini göstermektedir. Tiyatro izleme etkinliğine katılmayan, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle konuşma etkinlikleri yapan kontrol grubunun öntest – sontest sonuçları t testi ile analiz edildiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin kaygı düzeylerinde herhangi bir değişim meydana gelmemiştir. Tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmada olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği öntest – sontest puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontestten daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin bu ölçekten yüksek puan alması konuşma becerilerinin geliştiğinin göstergesidir. Bu durum, tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Tiyatro izleme etkinliğine katılmayan, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle konuşma etkinlikleri yapan kontrol grubunun öntest – sontest sonuçları t testi ile analiz edildiğinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Deney grubu öğrencilerinden ve Türkçe ders öğretmeninden elde edilen nitel veriler incelendiğinde, tiyatro izleme etkinliğinin ardından öğrencilerin konuşma kaygılarında bir azalma yaşandığı, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği, öğrencilerin uygulanan yöntemi sevdiği ve öğrencilerin derse katılımlarında bir artış meydana geldiği, öğrencilerin tiyatro ile ilgili algılarının değiştiği tespit edilmiştir. Türkçe dersi öğretmeninin görüşüne göre, tiyatro izleme etkinliğine katılan öğrenciler, bu etkinliğe zevkle katılmış, uygulanan yöntemi sevip benimsemiştir. Bu durum öğrencilerde çeşitli davranış değişikliği meydana getirmiştir. Kendilerini ifade etme gücü artan öğrencilerin derse aktif katılımında büyük bir artış yaşanmış, bu durum tiyatro etkinliğine katılmayan öğrencilere dahi örnek teşkil etmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerin velileri, öğrencilerdeki olumlu değişimi fark etmektedir ve tiyatro izleme etkinliğinin öğrencilere katkı sağladığı yönündeki görüşlerini Türkçe dersi öğretmenine iletmektedir. Tiyatro izleme, öğrencilerin özgüvenini, çevreleriyle iletişimini arttıran, bakış açılarını değiştiren bir etkinliktir. Deney grubuna seçilmeyen öğrencilerde dahi tiyatroya dair bir merak oluşmuştur. Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucuna göre, tiyatro izleme etkinliği öncesi ve sonrasında öğrencilerin tiyatroya yönelik görüşlerinde ciddi bir farklılık görülmektedir. Tiyatro izleme etkinliğine katılmadan önce tiyatronun sıkıcı ve önemsiz bir etkinlik olduğunu

düşünen öğrenciler, tiyatro izledikten sonra tiyatroyu eğlenceli ve topluma faydalı bir etkinlik olarak görmektedir. Tiyatro izleme etkinliği öğrencilerin kaygı düzeylerine ait görüşlerini de etkilemektedir. Öğrenciler, tiyatro izleme etkinliğinden önce konuşmaya yönelik tutumlarını belirtirken korku, utanç, kaygı, olumsuz eleştirileceğine dair inaç kavramlarıyla ifade ederken tiyatro izleme etkinliğinden sonra rahatlama, değişiklik hissetme, korkunun azalması gibi kavramlara ifade etmektedir.

Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu ile görüşme ve odak grup görüşmesi verilerinden elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Hem nicel hem de nitel veriler, tiyatro izlemenin öğrencilerin konuşma kaygısının azaltılmasına yardımcı olduğunu, konuşma becerisinin geliştirilmesine ise katkı sağladığını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları, konuşma kaygısının azaltılması ve konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılan diğer çalışmaları destekler niteliktedir.

Konuşma kaygısının azaltılması ve konuşma becerisinin geliştirilmesi için yapılan diğer çalışmalar incelendiğide; konuşma kaygısının giderilmesi için Tüzemen (2016) akademik çelişki yöntemini, Kemiksiz (2016) doğrudan öğretim modelini, Bulut (2015) ve Uzunyol (2019) ise mikro öğretim tekniğini, Ünsal (2019) rol alma modelini uygulamıştır. Araştırmacıların ulaştıkları sonuçlar birbirine paralel doğrultudadır. İlgili yöntemler konuşma kaygısının giderilmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca Kartal (2019) kültürel zekâ ile konuşma kaygısını karşılaştırmış, kültürel zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin konuşma kaygısının düşük olduğunu, Çodur (2019) konuşma kaygısı ile fiziksel aktiviteyi karşılaştırmış, fiziksel aktivitelere katılımı yüksek olanların yüksek olan kişilerin konuşma kaygısının düşük olduğunu tespit etmiştir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için Orhan (2010) altı şapkalı düşünme tekniğini, Sallabaş (2011) ile Uysal (2020) aktif öğrenme yöntemini, Gedik (2012) eğitsel oyunları, Yıldız (2014) etkileşimli öğrenme stratejisini, Yegen (2014) görselleri Kartallıoğlu (2015) bilişsel farkındalık stratejisini, Aslan (2018) diksiyon etkinliklerini kullanmıştır. Seçilen yöntem – teknikler konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Tiyatro izleme etkinliği, konuşma kaygısının azaltılmasında, konuşma becerisinin geliştirilmesinde ilgili çalışmalar gibi etkili bir yöntemdir. Tiyatro hakkında yapılan diğer çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir.

Altunbay (2012) hem tiyatro metinlerinin hem de tiyatro izlemenin dil öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yöntem – teknik olduğunu belirtir. Tiyatro dört temel dil becerisini bir bütün olarak ele alan, sanatsal zevki geliştiren hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde kullanılması gereken temel kaynaktır. Bulut ve Sönmez (2005), ilköğretim ders programları özelinde öğretim programlarımızda tiyatronun nasıl ele alındığını incelemiş ancak programlarda tiyatroya yeteri kadar yer verilmediğini tespit etmiştir. Tiyatro, çocuğun dil becerilerinin geliştirilmesinde ve çocuğa estetik zevk kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir ancak öğretim programlarında ihmal edilmektedir. Ulutaş (2018), Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı kapsamında yenilenen Türkçe ders kitaplarını incelemiş ancak ders kitaplarında tiyatro metinlerinden yeterince yararlanılmadığı, seçilen metinlerin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktan çok temaya uygunluğu dikkate alınarak seçildiğini tespit etmiştir. Türkçe dersi öğretimi geleneksel metodun dışına çıkılarak çeşitlendirilmelidir. Dört temel dil becerisinin kazandırılmasında resmin, müziğin, tiyatronun, dramanın olanaklarından yararlanılmalıdır (Sever, 2001).

İlgili alan yazın incelendiğinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatrodan ziyade yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Kardaş (2018), Köse (2018), Öz (2018), Kocabaş (2017) Uysal (2014), Aykaç (2011), Maden (2010), Arıbal (2006) çalışmalarında temel dil becerilerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın rolünü araştırmışlar ve bu yöntemin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arıbal (2006), deney grubuyla çeşitli yaratıcı drama etkinliklerinin ardından bir tiyatro oyunu sergilemiş, bu oyunun da öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmede, beden dilini öğretmede, yaratıcılık kazandırmada, etik değerler, empati kurabilme, kendine güven duymayı sağlamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaratıcı drama, tiyatrodan bağımsız bir alan olsa da tiyatronun tekniklerini ve araçlarını kullanır. Bu durumda drama ile ilgili yapılan çalışmalarının sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tiyatro izleme etkinliği, tıpkı yaratıcı drama etkinliği gibi öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkilidir.

Erdem (2020) öğrencilerin konuşma becerilerinin dış yapı unsurlarını geliştirmek için radyo tiyatrolarını kullanmış, öğrencilere hazırlıklı konuşmalar yaptırmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin konuşma becerisi dış yapı unsurlarının

geliştirilmesinde radyo tiyatrosunun etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çerçi (2013), öğrencilerin telaffuz, vurgu ve tonlama konularını öğrenmesinde dinleme destekli öğretim materyallerinden yararlanmıştır ve bu materyaller ilgili konuların öğretilmesinde etkili olmuştur. Araştırmalar, dinleme becerisine yönelik yapılan çalışmaların konuşma becerisine olan katkısını göstermektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin katıldıkları tiyatro izleme etkinliği, onların hem dinleme / izleme hem de konuşma becerilerine katkı sağlamaktadır. Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmenin sonucuna göre, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersini dinleme alışkanlığı değişmiş, ders anlatımı sırasında öğretmeni daha iyi bir biçimde dinlemeye başlamışlardır.

Uştuk (2016), Saygılı (2014), Zerey (2008) yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilip konuşma kaygılarının azaltılmasında İngilizce tiyatro oyunu sergilemesinin etkisini araştırmış, araştırma sonucunda İngilizce tiyatro oyunu sergilemenin dil öğrenme kaygısını azaltıp konuşma becerisini kuvvetlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, tiyatronun bir dili öğrenirken konuşma becerisine katkı sağladığını ve dil öğrenme ya da dili konuşma kaygısını azalttığını göstermektedir.

Altaç (2020), yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ve kültür aktarımı yapılmasında tiyatro metinlerinin etkisini incelemiştir. Dil becerilerinin geliştirilmesinde ve kültür aktarımı yapılmasında tiyatro metinleri etkili bulunmuştur. Işık (2014) araç metin olarak tiyatro metinlerini, Taş (2011) ders kitaplarındaki ders kitaplarındaki tiyatro metinlerini ve etkinliklerini incelemiştir. Her iki çalışmaya göre, tiyatro etkili bir öğretim türü olmasına rağmen ders kitaplarında bu türe yeteri kadar önem verilmemektedir. Tiyatro ile ilgili etkinlikler diğer metin türleriyle aynıdır. Halbuki tiyatro dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir türdür. Öğrenciler gerek ders kitaplarındaki metinlerle gerek tiyatro izleme etkinlikleriyle gerekse tiyatro çalışmalarıyla eğitim – öğretimlerine devam etmelidir. Çünkü tiyatro, estetik zevk kazandıran, eleştirel düşünme becerisi sağlayan, empati kurma çalışmaları yaptıran, yaratıcılığı, iletişim becerilerini kazandıran, temel dil becerilerini bütünüyle geliştiren, değer ve kültür aktarımında kullanılabilen bir edebi metin türüdür. Bu doğrultuda, eğitimin her kademesinde tiyatroya daha sık yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre:

1. Araştırmanın nitel ve nicel verileri incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilip konuşma kaygısının azaltılmasında tiyatro izleme etkinliği faydalı bir yöntem – teknik olarak önerilebilir.
2. Tiyatro izleme etkinliğine katılan öğrenciler etkinlik süresince çok eğlenmişler, etkinliklere hevesle katılmışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul dışı etkinliklerinde tiyatronun sıklıkla kullanılması tavsiye edilebilir.
3. Öğrencilerin profesyonel anlamda tiyatro eğitimi almış kişilerle karşılaştırılması onların bu alana duyacağı ilgiyi arttıracaktır. Okullarda seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenerek oyuncu – öğrenci buluşması yapılabilir. Ayrıca gezici tiyatro toplulukları okullara çağrılarak okul dışında tiyatro izlemeye fırsat bulamayan öğrencilerin tiyatro ile buluşması sağlanabilir.
4. Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerine daha çok yer verilebilir. Ders kitapları için seçilen metinler öğrencilerin seviyesine uygun, dil becerilerini geliştirecek düzeyde ve ilgili temaya uygun olmalıdır.
5. Üniversitelerde öğretmenlik bölümü okuyan öğrencilerin aldığı Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin kapsamı ve ders süresi genişletilmeli, öğretmen adaylarına tiyatroya dair temel bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.
6. Bu çalışmada tiyatro izlemenin konuşma becerisine katkısı araştırılmıştır. Tiyatro ile diğer dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada öğrencilere tiyatro metinleri izletilerek onların konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bir tiyatro oyunu sergilemelerini sağlayarak onların dil becerileri üzerindeki etkisi gözlemlenebilir.
8. Tiyatro değer ve kültür aktarımda etkili bir biçimde kullanılabilecek bir edebî türdür. Tiyatronun değer ve kültür aktarımı üzerindeki etkisi yeni çalışmalarla belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Açık Önkaş, Nilgün. 2010. Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** s. 24: 121-128.

Ada, Uğur. 2019. Eğitimde Tiyatro ve Edward Bond'un Big Brum Oyunlarının Eğitimde Tiyatro Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adalı, Oya. 2016. **Anlamak ve Anlatmak.** 5. Bs. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Adıgüzel, Abdullah. 2008. Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Eğitimi Program Standartlarının Gerçekleşme Düzeyi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Afacan, Ayşe. 2015. Bursa Devlet Tiyatrosunda Sahnelenen Çocuk Oyunları Metinleri Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akçay, Ahmet, Mehmet Nuri Kardaş. 2019. **Türkçe Dersi Öğretim Programları**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Akkaya, Nevin. 2009. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.** s. 25: 35-42.

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

Aksan, Doğan. 1998. **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK Yayınları.

Aktaş, Şerif, Osman Gündüz. 2018. **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** 24. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.

Altaç, Embiye. 2020. Edebi Bir Metin Türü Olan Tiyatronun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Dört Beceriye Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Altunbay, Müzeyyen. 2012. Dil Öğrenimde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. **Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of The Turkish or Turkic.** s. 7/4: 747-760.

Altuntaş, İlke. 2012. Yedinci Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alver, Tolga. 2016. 1990 Sonrası Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Onaylanmış 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Tiyatro Metinleri Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

And, Metin. 2019. **Başlangıcından 1983'e Türk Tiyatro Tarihi.** 10. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.

Arıbal, Petek. 2006. 12 – 13 Yaş Grubu Çocuklarla Drama Yöntemleriyle Bir Oyun Sahnelenmesi Sürecinin Değerlendirilmesi ve Bir Örnek Olarak "Umut Üşür Sokaklarda". Yüksek Lisans Tezi. Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Fatih. 2010. Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, Mehmed Akif. 2018. Diksiyon Etkinliklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aybek, Birsel. 2006. Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aycan, Ersin. 2011. Devlet Tiyatrolarında Sahnelenen Yerli Çocuk Oyunları Üzerine Bir İnceleme (2007 – 2008 / 2008 – 2009). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Aytan, Talat. 2011. Atkif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aytaş, Gıyasettin, M. Akif Çeçen. 2010. Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi.** y. 15. s. 27: 77-89.

Aytaş, Murat, Alev Parsa. 2014. Yeni Gerçeklik: Dijital Yerliler ve Göçmenlerle 21. Yüzyıl Okuryazarlığında Birleşmek. **Dijital Panaroma: Bilgi İletişim Teknolojilerinde Son Gündem.** ed. Z. Beril Akıncı Vural. 1. bs. Ankara: Ütopya Yayınları.

Babur, Erkan. 2011. 13-21 Yaş Arası Futbolcularının Yaşadıkları Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baki, Yasemin, Neslihan Karakuş. 2015. A Research On Speech Anxiety Of Prospective Turkish Teachers. Anthropologist. c. 21: 271-276.

Baltacıoğlu, Ismayıl Hakkı. 2006. **Tiyatro Nedir**. Yayına Hazırlayanlar, Atila Alpöge, T. Yılmaz Öğüt, Ali Y. Baltacıoğlu. İstanbul: Mitos – Boyut Yayınları.

Baş, Bayram. 2015. **Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı**. 2. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başaran, Mustafa, İlhan Erdem. 2009. Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** c. 17. n. 3: 743-754.

Bayburtlu, Yavuz Selim. 2019. Ortaokul 6 ve 7. Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayer, Murat. 2006. Sokak Çocuklarının Eğitiminde Drama ve Tiyatronun Kullanılması ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayrakdar, Emre. 2017. Ankara Devlet Tiyatrosunda Sahnelenen Çocuk Oyunu Metinlerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi (2005/2006 – 2014/2015). Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boal, Augusto. 2008. **Arzu Gökkuşağı.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

_____. 2011. **Ezilenlerin Tiyatrosu**. çev. Necdet Hasgül. 3. bs. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Bozkurt, Saadettin. 2012. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Matematik Kaygısı, Genel Başarı ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, Ali, Kamil Sönmez. 2005. İlköğretim Türkçe Programında Tiyatronun Nedeni, Nasılı**. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 19: 27-34.

Bulut, Kenan. 2015. Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Şener. 1997. Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 12(12), 453-464.

_____. 2020. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 27. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, John W. 2016. **Nitel Araştırma Yöntemleri.** 3. bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.

_____. 2017. **Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.** 3. bs. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, John, W Vicki L. Plano Clark. 2015. **Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.** 2. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çamurdan, Esen. 1996. **Çağdaş Tiyatro ve Dramaturgi**. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.

Çalışlar, Aziz. 1995. **Tiyatro Ansiklopedisi.** 1. bs. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Çavuşoğlu, Ali. 2006. Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.** 11:1: 37-46.

Çerçi, Arif. 2013. Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetinkaya, Meltem. 2017. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Sözlü İletişim Becerilerini Geliştirme Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çodur, Hatice. 2019. Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygı Düzeyleri ile Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü.

Demir, Tazegül. 2010. Türkçe Öğretiminde Anlama ve Zihinde Yeniden Yapılandırma. **Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları.** XXVII: 202-223.

Demir, Tazegül, Deniz Melanlıoğlu. 2014. Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilik Çalışması. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.** c. 47, s.1: 103-124.

Demir Atalay, Tazegül. 2020. Konuşma Becerisinin Temel Kavramları. **Konuşma Eğitimi.** ed. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karhan. Erzurum: Fenomen Yayıncılık: 1-20.

Demirci, Ezgi. 2019. 5E Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirdiş, Muharrem. 2019. Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, Yusuf. 2009. Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 7(1): 185-204.

_____. 2014. Dinleme Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. **Türkçe Öğretimi El Kitabı.** ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 151-176.

Dumanlı Kadızade, Esma, İsmail Yavuz Öztürk. 2019**.** Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -2- İlk Mektep (1 – 5. Sınıf) Türkçe Dersi Öğretim Programları. **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Akçay, Mehmet Nuri Kardaş. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 49-69.

Durukan, Erhan. Nazmi Arslan. 2020. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Konuşma Eğitimi. **Konuşma Eğitimi.** ed. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan. 2. bs. Erzurum: Fenomen Yayıncılık: 21-34.

Ecer Çakar, Semanur. 2019. Necip Fazıl Kısakürek'in Tiyatrolarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, Ahmet. 2020. Metin Seslendirme Çalışmalarının Konuşma Becerisinin Dış Yapı Unsurlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdem, İlhan. 2014. Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. **Türkçe Öğretimi.** ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi: 181-220.

Erden, Bayram. 2014. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem / Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergin, Muharrem. 2009. **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım / Yayım / Tanıtım.

Erözkan, Atılgan. 2004. Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başaçıkma Davranışları. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** s.12: 13-38.

Gedik, Mehmet. 2012. Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Girgin, Atilla. 2010. Konuşma Yöntemi. **Marmara İletişim Dergisi.** s. 16: 21-32.

Göçen, Gökçen. 2011. Televizyonun Konuşma Eğitimine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göçer, Ali. 2012. Dil Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi,** no. 729: 50-57.

Göçgün, Önder. 2016. **Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı (Diksiyon – Hitabet).** Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Gümüş, Arife. 2019. Geleceğin Eğitiminde Yeni Öğretmen Becerileri. (Analiz Raporu 2019/4). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Gün, Erkan. 2018. 8. Sınıf Türkçe Dersi Konuşma Eğitiminin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gün, Mesut. İlhami Kaya. 2019. Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -1- Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları. **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Aktaş, Mehmet Nuri Kardaş. 1. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık: 27-48.

Günaydın, Yusuf. 2006. Ana Dili Öğretiminde Diksiyon Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, Osman, Tacettin Şimşek. 2014. **Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı.** 1. Bs. Ankara: Grafiker Yayınları.

Günerigök, Hamza. 2015. TRT'nin Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Alanındaki Politika ve Uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, Firdevs. 2011. Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 8. s. 15: 123-148.

. 2015. Konuşma Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Modeller. **Konuşma Eğitimi – Yöntemler, Etkinlikler.** Ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 151-176.

Hamzadayı, Ergün. 2019. Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler. ed. Gökhan Çetinkaya. 1. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık: 89-101.

Işık, Sevtap. 2014. Türkçe Eğitiminde Araç Metin Olarak Tiyatro Eserlerinin Önemi ve Dil Becerilerini Geliştirmedeki Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İşcan, Adem. 2007. Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. **Erciyes Dergisi.** s. 30.

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

Karaaslan, Feridun. 2010. Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaca, Ayşe. 2019. 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Karşılaşılan Söyleyiş ve Boğumlama Yanlışları. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadüz, Adnan. 2010. Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. **Journal of Turkish Studies.** c. 5, s. 3: 1566-1593.

Karaköse, Venhar. 2019. 6. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakuş, Neslihan. 2017. **Edebî Metinlerle Türkçe Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Eğiten Kitap.

_____. 2019. Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -3- 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları (1929, 1931-32, 1938, 1949, 1962, 1981). **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Akçay, Mehmet Nuri Kardaş. 1. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık: 71-90.

Karamustafalıoğlu, Oğuz, Hüseyin Yumrukçal. 2011. Depresyon ve Anksiyete Bozuklukları. **Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni**. c. 45, s. 2: 65-74.

Kardaş, Mehmet Nuri, Mustafa Kaya. 2019. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı. **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Akçay, Mehmet Nuri Kardaş. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 119-146.

Kardaş, Naif. 2018. Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kaygısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karmış, Hacer. 2009. Turgut Özakman'ın Çocuk Tiyatrosuna Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü.

Kartal, Mehmet. 2019. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı ve Kültürel Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kartallıoğlu, Nurettin. 2015. Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, Ali. 2019. **Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı.** 8. Bs. İstanbul: Salon Yayınları.

Kaya, Mustafa, Mehmet Nuri Kardaş. 2019. Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -4- 2005, 2006, 2015, 2007 Türkçe Dersi Öğretim Programları. **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Akçay, Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Yayıncılık: 91-118.

Kaya, Ömer. 2019. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması (Sakarya Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Kırbaş, Abdulkadir. 2019. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı -1- Genel Çerçeve. **Türkçe Dersi Öğretim Programları.** ed. Ahmet Akçay, Mehmet Nuri Kardaş. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 145-165.

Kocabaş, Öznur. 2017. Hazırlıksız Konuşma Becerisinin B1 Seviyesinde Kazandırılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Temelli Bir Süreç Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, Ayşegül. 2018. İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yaratıcı Drama Temelli İzlence Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, Hakan. 2020. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, Mehmet. 2003. Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi.** s. 13: 287-309.

Kuyumcu, Fehime Nihal. 2003. **Çocuklarla Tiyatro Eğitimde Tiyatro.** İstanbul: Papirüs Yayınevi.

_____. 2018. **Eğitimde Oyun, Doğaçlama ve Tiyatro.** Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Maden, Sedat. 2010. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği). Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

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

Millî Eğitim Bakanlığı. [20.05.2020]. Türkçe Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. 2001. 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili. Ankara.

_____. 2011. MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. 2019. Millî Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 Stratejik Planı. Ankara.

Nutku, Özdemir. 1990. **Dram Sanatı Tiyatroya Giriş**. 2. bs. İstanbul: Kabalcı Yayınları.

_____. 2006. **Oyun, Çocuk, Tiyatro.** 2. bs. İstanbul: Özgür Yayınları.

_____. 2007. **Bertolt Brecht ve Epik Tiyatro.** 1. bs. İstanbul: Özgür Yayınları.

Okurlar, Ayça. 2010. Cumhuriyet Dönemi Türk Çocuk Tiyatrosu (1923 – 1950). Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Onan, Bilginer. 2014. Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **Türkçe Öğretimi.** ed. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 107-131.

_____. 2017. **Dil Eğitiminin Temel Kavramları.** 3. bs. Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Oruç, Şerif. 2016. Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. **Journal of Turkish Language and Literature.** c. 2. s. 1: 311-322.

Öz, Koray. 2018. Drama ile Yapılandırılmış Sözlü Anlatım Derslerinin Konuşmaya Yönelik Tutuma ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, Mehmet Fatih. 2020. Konuşma Kaygısı. **Konuşma Eğitimi.** ed. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan. 2. bs. Erzurum: Fenomen Yayıncılık: 67-91.

Püsküllüoğlu, Ali. 2009. **Edebiyat Sözlüğü**. 2. Bs. İstanbul: Can Yayınları.

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

Sarıkaya, Hakan Serhan. 2008. Belçika Flaman Bölgesi Temel Eğitim Okulları I-VI. Sınıflardaki Kültür Sanat Etkinliklerinin Türk Kökenli Çocuklar Açısından İncelenmesi (Anvers İli Örneği). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saygılı, Haticetül Kübra. 2014. Mesleki İngilizce Alan Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Tiyatro ile Geliştirme Vaka Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sever, Sedat. 2001. Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme – Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences.** 34(1): 11-22.

Sinan, Ahmet Turhan. 2006. Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi.** c. 4. s. 2: 75-78.

Solmaz, Taner, Hakan Yüksel. 2016. Oyunculuk ve Oyunculuğun Tiyatro Sanatına Yansıması. **Tarih Okulu Dergisi**. y. 9. s. 28: 581-591.

Soltanirad, Afsaneh. 2013. Türkçe Öğretiminde Diksiyonun Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Soydan Cımbız, Neslinur. 2019. Namık Kemal'in Tiyatro Eserlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler Bağlamında İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Suner, Levent. 1997. Tiyatro Oyunculuğunda Ses ve Konuşma Eğitimi: Deneysel Bir Yaklaşım. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Abdullah. Fatih, Kana. 2015. Konuşma Kaygısı. **Konuşma Eğitimi Yöntem – Etkinlikler**. ed. Abdullah Şahin. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Şaşmaz, Emel. 2018. Devlet Tiyatrolarında Oynanan Çocuk Tiyatro Oyunlarında Değer Eğitimi ve Bu Oyunların Türkçe Öğretimine Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şen, Erhan. 2009. 1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şener, Sevda. 1998. **Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Tiyatrosu.** İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

_____. 2016. **Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi.** 10. bs. Ankara: Dost Kitabevi.

Şimşek, Hacı Ahmet. 2004. İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tan, Ferda Kurtuluş. 2008. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Tiyatro Eserlerinin Eğitim Değerleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarhan, Burçin. 2010. Çocuk Tiyatrolarında İçerik Analizi: Ankara Devlet Tiyatrosu Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taş, Bihter. 2011. MEB Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Göstermeye Bağlı Edebi Metinlerin Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teddlie, Charles, Abbas Tashakkori, 2015. **Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri.** 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temizyürek, Fahri. 2007. İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** c. 40. s. 2: 113-131.

Temizyürek, Fahri, İlhan, Erdem, Mehmet, Temizkan. 2016. **Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım.** 6. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Tüzemen, Tuğba. 2016. Akademik Çelişki Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ulusoy, Gülin. 2012. Ortaöğretim İngilizce Derslerinde Otantik Video Kullanımı: Durum Komedisinin Konuşma Becerisine Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ulutaş, Mustafa. 2018. Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Tiyatro Metinlerinden Yararlanma. **Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi.** s. 2(2): 104-125.

Uştuk, Özgehan. 2016. Yabancı Dil Öğretiminde Tiyatro: Tiyatrocuların Bakış Açıları. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, Başak. 2014. Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü.

Uysal, Güllü. 2020. Güncel Öğretim Tekniklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B2 Seviyesi Öğrencilerinin Hazırlıklı Konuşma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzgören, Sedef. 2013. **Teknik ve Örnekleri ile İlköğretimde Tiyatro.** 1. Bs. Ankara: Nobel Yayın.

Uzunyol, Celal. 2019. Mikro Öğretim Tekniğinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünsal, Faruk. 2019. Türkçe Derslerinde Rol Alma Modeli ile Hazırlanan Etkinliklerin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalçınkaya, Ozan Cihat. 2019. Sanat Eğitimi Dersinin Anlatı Tiyatrosu Yöntemi İle İşlenmesinin Öğretmen Adaylarının Ders Başarısı ve İlgilerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalınkılıç, Kadir. 2019. Sözlü Metin Yapılandırma. **Konuşma ve Eğitimi.** ed. Gökhan Çetinkaya. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 189-211.

Yaman, Ertuğrul. 2016. **Konuşma Sanatı.** 8. bs. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yegen, Ümit. 2014. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, Derya. 2011. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Tiyatrolarında 1935 – 1960 Yılları Arasında Sahnelenen Bazı Yerli Çocuk Oyunlarının Didaktik Yapısı (6 Oyun Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, Gülbike. 2015. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kaygıları. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, Derya. 2014. Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Fatma. 2004. Howard Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesi İçinde Okul İçi Tiyatro Çalışmalarının Eğitime Katkısı. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüceer, Duygu. 2014. Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zerey, Özge Gül. 2008. Tiyatro Uygulamasının Öğrencilerin Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Konuşma Becerisi Kaygı Ölçeği

Durum	Kaygı				
	1	2	3	4	5
Sınıfta bir grup tartışmasına katılmak hoşuma gider.					
Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda kendimi rahat hissederim.					
Sınıftaki arkadaşlarıma sözlü bir sunum yapmaya istekliyimdir.					
Sınıfta bir münazaraya katıldığımda rahatımdır.					
Konuşmamın değerlendirilmesinden endişelenirim.					
Düşüncelerimi konuşarak ifade etmekten hoşlanırım.					
Konuşmamın değerlendirileceği fikri nedeniyle konuşmak istemem.					
Düşüncelerimi konuşarak ifade etme becerime güveniyorum.					
Arkadaşlarıma hitaben konuşmak hoşuma gider.					
Konuşurken düşüncelerimi sıralamakta zorluk çekiyorum.					
Sözlü anlatımda iyi değilim.					
Konuşmalarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
İyi konuşmalar yapmak benim için çok kolaydır.					
Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum.					
Konuşmaya başlamadan önce konuşmamda başarısız olacağımı biliyorum.					
Arkadaşlarım karşısında konuşurken çok utanırım.					

Derste sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermeye istekliyimdir.					
Öğretmenim, konuşma hatalarımın sınıf arkadaşlarım tarafından düzeltilmesini istediğinde çok endişelenirim.					
Sorulan sorulara cevap verirken huzursuz olurum.					
Konular ilgimi çektiğinde derse katılmaya daha istekliyimdir.					
Konuşmam sırasında ses tonumu ayarlayamamaktan korkarım.					
Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurmaktan kaçınırım.					
Sınıfta konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
Günlük hayatımda konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
Konuşmalarımın değerlendirileceğini düşününce konuşmak istemem.					
Herhangi bir konuda konuşma yapmak kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
Bildiğim konularda konuşma yapmak hoşuma gider.					
Konuşmalarımın, iyi konuştuğunu düşündüğüm arkadaşlarım tarafından değerlendirilmesi hoşuma gider.					
Konuşma becerim konusunda genellikle gerginim.					
İnsanlar beni dinlemekten hoşlandıklarını söylediğinde konuşmaktan kaygılanmam.					
Konuşmak benim için çok eğlencelidir.					
Derslerde sözlü katılım sağladığım zaman başarısız olacağımı düşünüyorum.					
Konuşmam sırasında düşüncelerimi uygun sırayla ifade etmede çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					

1: Hiçbir zaman
2: Nadiren
3: Ara sıra
4: Sıklıkla
5:Her zaman

Ek 2. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Adı ve Soyadı:
Sınıfı:

Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı

	Ölçütler	Çok iyi	İyi	Orta	Kabul edilebilir	Zayıf
		5	4	3	2	1
1	Konuşmasına uygun hitap sözüyle başlıyor.					
2	Konuşurken dinleyicilerle göz iletişimi kuruyor.					
3	Konuşurken sesini dinleyicilerin duyabileceği biçimde ayarlayabiliyor.					
4	Duygu ve düşüncelerini ifade ederken beden dilini etkin kullanıyor.					
5	Konuşurken heyecanını kontrol edebiliyor.					
6	Konuşurken sözcükleri doğru bir biçimde söylüyor.					
7	Konuşurken ses veya heceleri yutuyor.					
8	Konuşurken "Şey, ıı, eee vb." anlamsız ifadeleri sık kullanıyor.					
9	Konuşurken sözcük tekrarı yapıyor.					
10	Konuşma sırasında gereksiz duraklamalar yapıyor.					
11	Konuşurken uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapıyor.					
12	Konuşurken yerel ağızlara ve argo söyleyişlere yer veriyor.					
13	Konuşurken, kendisini, ailesini ve çevresini akıcı bir dille anlatıyor.					
14	Konuşmasında açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kuruyor.					
15	Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüyor.					
16	Konuşması konuya ve amaca uyuyor.					
17	Konuşurken neden-sonuç ilişkileri kuruyor.					
18	Konuşurken dinleyicilerin ilgisini dağıtacak gereksiz ayrıntılara giriyor.					
19	Konuşmasını etkileyici bir ifade ile bitiriyor.					
20	Konuşmasını verilen sürede tamamlayabiliyor.					

Ek 3. Öğrenci Tanıma Formu

Adınız – Soyadınız:

Cinsiyetiniz:
Kız ( ) Erkek ( )

Anne ve babanız sağ mı?
Evet ( ) Anne Sağ ( ) Baba Sağ ( )
Anne ve babanız birlikte mi yaşıyor?
Evet ( ) Hayır ( )
Annenizin eğitim durumu:
Okula gitmedi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
Anneniz çalışıyor mu?
Evet ( ) Hayır ( )
Çalışıyorsa mesleği nedir?

Babanızın eğitim durumu:
Okula gitmedi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
Babanız çalışıyor mu?
Evet ( ) Hayır ( )
Çalışıyorsa mesleği nedir?

Kaç kardeşsiniz?
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4( ) 5 ve üzeri ( )
Eve giren aylık gelir ne kadar?
0 – 2.500 TL ( ) 2.500 – 5.000 TL( ) 5.000 TL ve üzeri ( )
Evin durumu:
Kira ( ) Kendimizin ( )
Evinizde size ait bir oda var mı?
Evet ( ) Hayır ( )
Evinizde kitaplık / kütüphane var mı?
Var ( ) Yok ( )
Daha önce hiç sinemaya gittiniz mi?
Evet ( ) Hayır ( )
Daha önce hiç tiyatroya gittiniz mi?
Evet ( ) Hayır ( )