

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL**  
**ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**DUYGU KARATLI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2026**

**©2026-Duygu KARATLI**

**T.C.**

**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL  
ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF CREATIVE READING ACTIVITIES ON  
MIDDLE SCHOOL STUDENTS' SPEAKING SKILLS**

**Hazırlayan**

**Duygu KARATLI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ**

**KIRŞEHİR-2026**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Duygu KARATLI tarafından hazırlanan “*Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi*” adlı tez çalışması 13.02.2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman .....(İmza)

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Dilek CERAN

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Remzi CAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Duygu KARATLI

İmza

## ÖZET

# YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

## YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Duygu KARATLI

Danışman: Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Yılı 2026 – XXVI+122

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Prof. Dr. Dilek CERAN

Prof. Dr. Remzi CAN

Bu araştırma, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, Türkçe eğitiminde anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin temelini oluşturan okuma ve konuşma alanlarının etkileşimini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kırşehir ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. “Kolaylı örnekleme” yoluyla belirlenen çalışma grubu, 15’i deney ve 15’i kontrol grubu olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel süreçte; MEB müfredatı ve yıllık planlar çerçevesinde hazırlanan yaratıcı okuma etkinlikleri, deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 2 ders saati uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı takip edilmiştir. Veri toplama sürecinde; Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin hazırlıksız konuşma kayıtları üzerinden toplam ve farklı kelime sayıları ile kelime sıklığı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programı kullanılarak bağımlı ve bağımsız t-testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma kaygılarını anlamlı düzeyde azalttığı; üst bilişsel farkındalık düzeylerini, prozodik konuşma puanlarını ve kelime sıklığını ise anlamlı düzeyde artırdığı saptanmıştır. Tüm değişkenlerin deney grubu lehine gelişmesi, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ve literatüre olumlu katkı sağlayacağını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime sıklığı, Konuşma kaygısı, Konuşma prozodisi, Üst bilişsel farkındalık, Yaratıcı okuma

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF CREATIVE READING ACTIVITIES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' SPEAKING SKILLS**

**M.Sc.Thesis**

**Preparer: Duygu KARATLI**

**Advisor : Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ**

**2026 – XXVI+122**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Turkish and Social Sciences Education Department**

**Turkish Education Science**

**Jury**

**Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ**

**Prof. Dr. Dilek CERAN**

**Prof. Dr. Remzi CAN**

This study was conducted to determine the impact of creative reading activities on the speaking skills of middle school students. The research is significant as it reveals the interaction between reading and speaking, which form the basis of comprehension (reading, listening) and expression (speaking, writing) skills in Turkish language education. A quasi-experimental design with a pretest-posttest control group, on the quantitative research methods, was employed. The sample consisted of 7th-grade students attending a public school in Kırşehir during the fall semester of the 2025-2026 academic year. The study group, determined through convenience sampling, comprised a total of 30 students, with 15 in the experimental group and 15 in the control group. In the experimental process, creative reading activities prepared within the framework of the Ministry of National Education (MEB) curriculum were implemented in the experimental group for 10 weeks, 2 lesson hours per week. In the control group, the existing curriculum was followed. Data collection instruments included a Personal Information Form, Speaking Anxiety Scale, Metacognitive Awareness Scale for Speaking Skills, and Prosodic Speaking Scale. Additionally, total and distinct word counts and word frequency were calculated using the students' impromptu speech recordings. Dependent and independent t-tests were conducted via SPSS for data analysis. The results indicated that creative reading activities significantly reduced the speaking anxiety of the experimental group students and significantly increased their metacognitive awareness levels, prosodic speaking scores, and word frequency. The development of all variables in favor of the experimental group demonstrates that creative reading activities are an effective method for enhancing speaking skills and will provide a positive contribution to the literature.

**Keywords:** Creative reading, Metacognitive awareness, Speaking Anxiety, Speech prosody, Word frequency

## ÖN SÖZ

Okuma, kelimelerin zihinde yeniden inşa edildiği yaratıcı bir süreçtir. Bu süreçte okur, metne kendi anlam dünyasını katarak onu yeniden var eder. Yaratıcı okuma, metni pasif aktarım olmaktan çıkarıp öğrencinin dünyasına dâhil ederek özellikle ortaokul dönemindeki gençlerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmede anahtar bir rol oynar. Dilin bir dışa vurum biçimi olduğunu vurgulama gayesiyle yürütülen bu çalışma, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma becerisine etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Bilimin ışığında şekillenen bu keşif yolculuğu, her araştırmacıyla daha da derinleşmektedir. Yapılan çalışmanın gelecekte bu alanda faaliyet gösterecek herkese ilham vermesini ve bilime duyulan merakı tazelemesini dilerim.

Başöğretmenimiz Mustafa Kemal ATATÜRK'ün fikri hür, irfanı hür nesiller yetiştirme ülküsünü ve bilimsel yaklaşımını rehber edindiğim bu akademik yolculukta engin tecrübesiyle ufkumu açan hem öğrencilik hem de öğretmenlik hayatımda desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ'a en içten şükranlarımı sunarım. Çalışmanın her aşamasında duyduğu güvenle beni motive eden, entelektüel birikimiyle yoluma ışık tutan ve sağladığı özgürlük alanıyla kendi akademik sesimi bulmama imkân tanıyan değerli hocama minnettarım. Ayrıca lisansüstü eğitimim boyunca gelişimime katkı sunan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Görev yaptığım Akpınar Ortaokulu bünyesinde, araştırmanın uygulama sürecinde gönüllerini ve zihinlerini bu yaratıcı serüvene açan özverili öğrencilerime ve desteklerini her daim hissettiğim kıymetli öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca aldığım her kararın arkasında duran, koşulsuz bir güvenle her an yanımda olduklarını hissettiren başta eşim olmak üzere tüm aileme şükran borçluyum. Sabır ve hoşgörüsüyle her zorluğu aşmamı sağlayan aileme; çalışmamın her satırında varlığıyla bana güç veren, gelecekte bu sayfaları gururla çevirmesini dilediğim oğlum Doruk'a en derin sevgilerimle...

## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLOLAR/ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR</b> .....	<b>x</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4. VARSAYIMLAR</b> .....	<b>8</b>
<b>1.5. TANIMLAR</b> .....	<b>9</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>10</b>
<b>KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1. YARATICILIK</b> .....	<b>10</b>
2.1.1. Yaratıcılığın Tanımı ve Boyutları .....	10
2.1.2. Yaratıcılık ve Türkçe Eğitimi .....	11
<b>2.2. YARATICI OKUMA</b> .....	<b>12</b>
2.2.1. Okuma Kavramı ve Türleri.....	12
2.2.2. Yaratıcı Okuma ve Özellikleri.....	14
2.2.3. Yaratıcı Okuma Süreci ve Modelleri.....	15
2.2.4. Yaratıcı Okumada Öğretmen Rolü .....	16
<b>2.3. KONUŞMA BECERİSİ</b> .....	<b>17</b>
2.3.1. Konuşma Becerisinin Tanımı ve Önemi .....	17
2.3.2. Konuşma Kaygısı .....	20
2.3.3. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi .....	22
2.3.4. Konuşma Prozodisi.....	24
2.3.5. Kelime Sıklığı.....	25
<b>2.4. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YARATICI OKUMA VE KONUŞMA BECERİSİ</b> .....	<b>27</b>

<b>2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>29</b>
2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	30
2.5.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	32
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>34</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ</b> .....	<b>35</b>
<b>3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</b> .....	<b>35</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	35
3.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği.....	36
3.3.3. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği .....	38
3.3.4. Prozodik Konuşma Ölçeği.....	40
3.3.5. Kelime Sıklığı Analizi .....	41
<b>3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ</b> .....	<b>42</b>
<b>3.5. VERİLERİN ANALİZİ</b> .....	<b>55</b>
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>58</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>58</b>
<b>4.1. YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR</b> .....	<b>58</b>
4.1.1. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi İle İlişkili Değişkenler Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular.....	58
4.1.2. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Karşılaştırmalı Analiz Bulguları .....	60
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>63</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>63</b>
<b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....	<b>63</b>
<b>5.2. ÖNERİLER</b> .....	<b>70</b>
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	70
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	70
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>72</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>84</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	<b>109</b>

## TABLÖLAR/ÇİZELGELER LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi.....	56
<b>Tablo 3.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi.....	57
<b>Tablo 4.1.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları .....	58
<b>Tablo 4.2.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları ....	59
<b>Tablo 4.3.</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test, Son Test Puanları ve İki Puan Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar.....	60
<b>Tablo 4.4.</b> Kontrol Grubunun Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	61
<b>Tablo 4.5.</b> Deney Grubunun Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları	62

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 3.1. Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	37
Şekil 3.2. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi	39

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar yazımında TDK yazım kılavuzundaki kısaltmalar dizini esas alınmıştır.

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>EBA</b>	Eğitim Bilişim Ağı
<b>MEB</b>	Millî Eğitim Bakanlığı
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemini tanımlayan temel gerekçeler ile çalışmanın amacını, önemini ve kapsamını belirleyen genel çerçeve sunulmaktadır.

Eğitim-öğretimin hedef kitlesi olan öğrenciler, bilişsel süreçlerini dilin yapısı dâhilinde geliştirmek ve ana dilini kullanarak kültürel kimliğini oluşturmak amacıyla dil öğrenimine gereksinim duyarlar. “Dil, sözlü ve yazılı iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır olarak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok yönlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir” (Aksan, 2016: 17). Dilin temeli, bebeklikte aile ile atılır; okul çağında ise Türkçe dersi, bu temeli geliştirir ve biçimlendirir. Dil yeterliliği Türkçe dersi ile pekişen ve standartlaşan bir birey, eğitim-öğretim hayatını ilerletirken toplumsal ilişkilerinin temelini de oluşturur. Temel dil yeterliliğine sahip bireyler, yaşamın her alanında başarılı olma eğilimindedirler. Dolayısıyla bu süreci anlamlı ve estetik bir düzlemde ilerletmek; eğitimin ana hedefleri arasında yer almalıdır, denilebilir.

Dil eğitimi ve öğretimi, dört temel beceriye (dinleme, konuşma, okuma, yazma) odaklanır. Bu becerileri kazandırmak, öğrenme-öğretme sürecinin temel amaçları kabul edilebilir. Dilin eyleme dönüştürülmesindeki en önemli kaynaklardan biri, bireyin sözlü anlatım becerisidir. Aksan (2016); Türkçe eğitiminde, öğrencilerin dil yeteneklerini etkin bir eyleme dönüştürebilmeleri için sözlü ifade becerisinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Konuşma becerisi, uygulamaya aktarılırken bu süreç “insan” kavramından ayrı düşünülemez. Songar’a (1986) göre; insanın konuşma ve kendini ifade etme kabiliyeti, insanlık tarihi ile eş zamanlıdır. Bir başka söylemlerle insan, konuşma becerisini varoluşuyla kazanmıştır. Üretimsel-dönüşümlü dil bilimi teorisinin temelini atan Chomsky, her bireyin dil yeteneğine ve dili kullanma becerisine sahip olduğunu ileri sürmüştür (Ergenç, 2000). Tanımlardan anlaşılacağı üzere birey, dil yeteneği aracılığıyla hem biyolojik hem de bilişsel gelişimini tamamlayarak konuşmayı öğrenir, sonucuna ulaşılabilir.

İletişimin temel unsuru olan konuşma becerisi, sosyal etkileşimin başarısını belirlemede kilit bir öneme sahiptir. Yusuf Has Hacib’in konuşma becerisi yoluyla bireye kişisel ve toplumsal bir mutluluk kılavuzu sunduğu Kutadgu Bilig, “İnsanda dilince değişir kader / Ya yurda baş olur ya başı gider.” ifadesiyle insanların sosyal yaşamlarını kurmasında konuşmanın hayati bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Konuşma, tarihsel

süreçte insanların ilişkilerini düzenleme ve birbirlerini etkileme aracı olarak merkezî bir konumda bulunmuştur (Sever, 1997). Sözlü dil becerisi, iletişim süreçlerinin verimliliğini ve kalitesini doğrudan etkiler. Bu sebeple ana dili ustaca kullanmak, etkili iletişimin temelidir. Okul dönemi; dilin doğru, etkili, zarif ve estetik kullanımını sistematik olarak öğreten bir zaman dilimidir (Sever, 1997). Bu bağlamda, okulun konuşma becerisini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Okul çağındaki çocuklardan yetişkinlere kadar pek çok kişi, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmede yetersiz olduğunu belirtirler. Bu durumu kanıtlamak amacıyla da konuşma becerisinin her insanda bulunmayan bir yetenek olduğunu ileri sürerler. Hâlbuki konuşma ve etkili söz söyleme, doğuştan gelen bir yetenek olmaktan çok çalışarak ve azimle geliştirilebilen bir beceridir (Emir, 1986). Konuşma eğitiminin temel amacı ise dil yeteneğini geliştirerek diğer dil becerileri (dinleme, okuma, yazma) ile olan ilişkiyi güçlendirmektir. Anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) kabiliyetleri, dil sanatlarının ayrılmaz iki yönüdür. Dilin içselleştirilmesinde anlama becerileri etkin bir rol oynarken öğrenilenlerin somutlaştırılmasında anlatma becerileri devreye girer. Türkçe derslerinin verimi açısından bu beceriler, ayırt edilemez (MEB, 2024). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, eğitim politikalarının belirlenmesindeki temel merci olarak okullara gönderdiği yazıyla öğretmenlerden ilgili konuya gereken özeni göstermelerini talep etmiştir: “Türkçe dersinde öğrenciye anlama (dinleme-okuma), anlatma (konuşma-yazma) ve dil bilgisi alanlarıyla ilgili davranışların kazandırılması amaçlanır. Bu etkinliklerin girişikliği nedeniyle öğretmenin yeri geldikçe bir etkinlikten ötekine ustaca geçiş yapması gerektiği Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer almaktadır. Öğretmenin konuşması/okuması, öğrenciler için dinleme/anlama etkinliği; bir öğrencinin okuması/konuşması, o öğrenci için anlama/anlatma, ötekiler için ise dinleme/anlama etkinliğidir. Bu gerçekten yola çıkıldığında anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) etkinlikleri birbirinden ayrı düşünülemez” (<http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular.htm>). Bu nedenle tüm dil becerilerinin birbiriyle etkileşim içinde olduğu ve birbirini zenginleştirdiği kanısına ulaşılabilir.

Konuşma becerisinin dilin diğer unsurlarıyla ilişkisi göz önüne alındığında okumanın da konuşmayı etkileyen bir beceri olduğu söylenebilir. Bir dil becerisini, diğerinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. “Türkçe derslerindeki etkinlikler, bu beceriler arasında gereken yerlerde geçişler sağlanarak yapılmalıdır” (Özbay, 2005: 177). Konuşma becerisini geliştirmek için hem sessiz hem de sesli okuma, bu geçişlerde temel

bir işleve sahiptir. Okuma ve konuşma arasındaki kuvvetli bağ şu şekilde açıklanabilir: “Bir plan ve çeşitlilik içinde yararlı olanı seçerek, anlayarak, işaretleyerek, not alarak, bir defada anlaşılmayan kelime ve cümleleri tekrar okuyup kelimelerin anlamlarını kavrayarak okumak; kişinin bilgi birikimi kazanmasını sağlar. Bu bilgi birikimi ise konuşmanın güzelliğini, etkililiğini belirleyen en temel noktalardan biridir. Sesli okuma ise konuşmada telaffuz ve anlatım gücü bakımından yarar sağlar” (Çongur, 1995: 178). Konuşma becerisinin geliştirilmesi bağlamında öğrencilere sunulan nitelikli metinler, kelime dağarcığının gelişmesi ve doğru telaffuz becerilerinin pekişmesi üzerinde belirgin bir etki yaratabilir. Bu sebeple okuma becerisinin konuşma becerisi üzerindeki etkisinin ne olduğu dikkate değerdir, denilebilir.

Sözlü iletişimde konuşma ve dinleme zorunluluğu, yazılı ve görsel iletişimde okuma zorunluluğuna denktir (Temizkan, 2009). Okuma kavramı ile ilgili sunulan tanımlara bakıldığında okumanın yalnızca sesli okuma ile sınırlı kalmayıp anlam kurmayı da içeren çok boyutlu ve karmaşık bir dil becerisi olduğu görülür. “Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve araç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2008: 1). Bu süreçte okur, ön bilgilerini ve metnin içeriğini sentezleyerek anlam oluşturur (Güneş, 2009). Bununla birlikte Demirel (2009: 59) okumanın, yazılı sembollerden anlam çıkararak bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte çalıştığı bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Kısacası okuma, yazılı bir metni anlamak için hem gözlerin ve ses organlarının hareketini hem de zihinsel bir kavrama çabasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Tazebay, 1995).

Yukarıdaki tanımlardan da hareketle okumanın pasif bir sembol seslendirme eylemi olmaktan çok kurduğu anlamlar aracılığıyla “yeni inşa etme süreci” olduğu söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları’na (2024) bakıldığında okuma çıktılarının öğrencilere okuduğunu anlama, çözümleme ve eleştirel düşünme yetenekleri kazandırmayı; okuma sevgisi ve kalıcı okuma alışkanlığı edindirmeyi; bireylerin söz varlığını zenginleştirerek farklı türdeki (basılı ve dijital) metinleri etkin bir şekilde yorumlayıp değerlendirebilme yeterliliğini geliştirmeyi hedeflediği görülür (MEB, 2024). Bu bağlamda ebeveynlerin ve eğitimcilerin sorumluluğu önemli bir boyut kazanmaktadır. Özellikle anne, baba, eğitimci, kütüphaneci gibi eğitim paydaşlarının; çocukların ve gençlerin gelişim düzeylerine uygun nitelikli kitaplar ve okuma materyalleri seçimiyle kalıcı bir okuma kültürü edinmelerine zemin hazırlamaları temel bir gerekliliktir. Anne-

babalar ve eğitimciler, teknolojik metinlerden ve eğitsel içerikli görsel materyallerden faydalanarak öğrencilerin okuma alışkanlığını desteklemelidir. Bununla birlikte okuma eylemi; gençlere ve çocuklara bilgiyi karşılaştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, doğruya erişme gibi üst düzey bilişsel yetenekler kazandırmada büyük bir öneme sahiptir (Türkyılmaz, 2020).

Eğitim kurumları; bireyleri topluma yararlı, uyumlu ve üretken şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda eğitim programları ve öğretim yöntemleri sürekli geliştirilir. Bir öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve geliştirmek, o toplumun yaratım gücünü zenginleştirebilir. Batı dillerinde “kreativitaet, cretivity” olarak bilinen “yaratıcılık” kavramının Latince kökeni “create” sözcüğüdür. Söz konusu kelime; oluşturma, üretme ve ortaya çıkarma eylemlerini ifade etmektedir (San, 1985). Yaratıcılık, bireyin bir etkinliği yaparken hayal gücüyle özgün ürünler ortaya koyma becerisi şeklinde tanımlanır (Sternberg, 2003). Bu tanım, belki de yaratıcılığın “inşa etme sürecinin kendisi” olduğuna dikkat çeker. Rouquette (1994), yaratıcılığın her bireyde doğuştan bulunan ve ortaya çıkmak için uygun şartları bekleyen potansiyel bir güç olduğuna, bu nedenle eğitim-öğretimin ilk yıllarından itibaren yaratıcılığı geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (akt. Kasap, 2019). Bu bağlamda yaratıcı okuma, bireyin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirerek toplumsal ilerlemeye katkı sağlayabilir.

Teknolojik gelişmelerin hızlı ve belirleyici olduğu dönemde, yapıcı ve yaratıcı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. “Hâl böyleyken eğitim sistemimiz, bu beceriyi ortaya çıkarmayı ya da çocuklarda var olan yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlamalıdır” (Hızır, 2014: 2). Bu amacı gerçekleştirmek için “okuma” ve “yaratma” süreçleri, eğitimin her kademesine dâhil edilmelidir. Çünkü toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu, okumaktan geçer (Ünalın, 2006: 62). “Yaratıcı okuma” sıradan bir okuma eylemi olmaktan çok okuyucuyu süreç sonunda değiştirir ve dönüştürür. Öğrenci, kazandığı bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanabileceği üzerine derinlemesine düşünür (Türkyılmaz, 2012). Dolayısıyla yaratıcı okumanın bireye işlevsel beceriler kazandırabileceği sonucuna varılabilir.

Dil öğretiminde dört temel beceri kazandırılırken pek çok sorun ile karşılaşılabilir. Bu çerçevede “konuşma kaygısı” öne çıkan sorunlardan biridir. Cüceloğlu’na (2006) göre kaygı; belirsizlik, yargılanma ve yetersizlik gibi sebeplerle ortaya çıkan üzüntüyü, korkuyu ve sıkıntıyı barındıran karmaşık bir duygusal durumdur. Konuşma kaygısı ise kişinin yetersizlik düşüncesiyle konuşmada hissettiği/hissedeceği bunaltıdır. Bu bunaltı, bireyin

sağlıklı bir iletişim kurmasını zorlaştıran ve onu konuşmaktan kaçınmaya yönelten yoğun fiziksel, duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkilerle kendini gösterir (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Sebepsiz yere ortaya çıkan ve uzun süre devam eden kaygı, normal kabul edilemez (Tallis, 2003). Özellikle “konuşma kaygısı” yaşayan öğrenciler, kendilerini ifade ederken zorlanabilirler. Konuşma kaygısı; bedensel, zihinsel ve sosyal olarak yıpratıcı bir etkiye sahiptir (Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat, 2018). Bu baskılayıcı durumun aksine yaratıcılık, bireyin problemlerine çözüm bulmada alternatif yollar geliştirmesini sağlayabilir. Torrance (1962) yaratıcılığı; sorunlara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere ve uyumsuzluklara karşı bir duyarlılık olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle yaratıcılığın sadece sanatsal bir yetenek olmaktan çok problemleri çözme ve eksiklikleri giderme odaklı bilişsel bir süreç olduğu söylenebilir. Bu nedenle yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada faydalı olabileceği söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2024) göre konuşma becerisi, öğrencilerin etkili bir iletişim kurabilmesi için temel bir zorunluluktur. Program; öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerini açık, anlaşılır ve uygun bir dille ifade edebilmelerini hedefler (MEB, 2024). “Konuşma becerisi; kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği, duygu ve dileklerini başka kimselere anlattığı, kendi başına kullanabilmekten çok başkalarıyla paylaşabildiği bir beceridir” (Yalçın, 2002: 97). Bu beceri, bireyin doğuşundan itibaren çevresinden edindiği ve hayat boyu kullandığı en güçlü iletişim yöntemidir” (Akyol, 2013). Aynı zamanda kişinin çabasıyla da ilerletilebilir. Cemiloğlu ve Ogur’a (2016) göre üst biliş; bireyin öğrenme yöntemini belirleyerek öğrenme sürecini kendi başına değerlendirmesidir. Öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi olan öğrenci, “üst bilişsel farkındalık” becerisi aracılığıyla öğrendiklerini karşılaştığı sorunlara daha kolay aktarır ve böylece başarıyı yakalar (Schraw ve Dennison, 1994). Bu bağlamda, yaratıcı okuma etkinliklerinin üst bilişsel farkındalığı güçlendirerek konuşma becerisini geliştireceği öngörülebilir.

Türk Dil Kurumuna (2023) göre prozodi; sesin vurgu, ton ve duraklamalarla nasıl kullanıldığıdır. Bir başka ifadeyle prozodi, konuşmanın ritmi ve melodisidir. Konuşma prozodisi, bireyin dili öğrendiği çevreye göre şekillenir (Nygaard, Herold ve Namy, 2009). Dolayısıyla prozodi, ait olduğu dilin ezgisel yapısını oluşturur (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Konuşmadaki prozodik yapı; konuşmacının ruhsal ve duygusal durumu hakkında da ipucu verir (Nygaard, Herold ve Namy, 2009). Konuşma prozodisinin bireyin konuşma becerisini yansıtan temel bileşenlerden biri olduğu söylenebilir. Schreiber (1991),

prozodinin konuşmanın doğal akışı içinde yer aldığını ve eğitimle geliştiğini söyler. Bu sebeple yaratıcı okuma etkinlikleri, konuşmaya ritim ve vurgu kazandırarak “prozodik konuşma”yı destekleyebilir.

Karatay (2007); anlama ve anlatma becerilerini etkili kullanmanın kelime dağarcığı ile gelişeceğini, zengin bir söz varlığının ise konuşmanın da zenginliğini yansıtacağını söylemiştir. Bu sebeple dilin kullanım özellikleri ortaya konulurken konuşmalarda geçen kelime sayısının tespit edilmesi, konuşmacının söz varlığı hakkında fikir verebilir. Türkyılmaz, Çelik, Ürkmez ve Karatlı (2025) kelime sıklığına yönelik analiz yapmanın sadece dil bilimsel bir araştırma olmadığına, aynı zamanda dilin kullanımına ve kişilerin dil aracılığıyla kurdukları iletişime dikkat çektiğine vurgu yapmışlardır. Kurudayıoğlu (2005) ise kelime öğrenmenin hayatın şekillenmesinde ve söz varlığının zenginleştirilmesinde okuldan aldığı güç ile gelişeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirirken “kelime sıklığı”nı artırarak konuşma becerisine de etki edeceği söylenebilir.

Bir dilin temelini; dinleme, konuşma, okuma ve yazma oluşturur. Dört temel dil becerileri, birbirini etkileyen ve bütünleyen bir niteliğe sahiptir (Şahin, 2019). Bu nedenle ana dili öğretiminin doğru ve etkili ilerlemesinde, çağın gerektirdiği yenilikçi yöntem ve tekniklerin kullanılması; ortaya çıkan sorunların çözümünde etkili olabilir. Bu doğrultuda Üstündağ (2009); beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, örnek olay incelemesi, kavram haritaları ve görüş geliştirme gibi tekniklerin “yaratıcı okuma” sürecindeki önemini vurgulamıştır. Sonuç olarak zenginleştirilmiş öğretim ortamı; yaratıcı okuma yoluyla derinleşen anlama (okuma) becerisini, özgün ve etkili bir anlatma (konuşma) becerisine dönüştürebilir. Tüm bu becerilerin bir arada kullanılması ise bireyin, dilin sunduğu imkânları keşfedebilir hâle gelmesini sağlayabilir.

### **1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Giriş bölümünde belirtildiği gibi dil becerilerinin birbirinden ayrı düşünülmediği göz önüne alındığında becerilerin birbirini nasıl etkileyeceği veya geliştirebileceği üzerine yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı okumanın sözlü anlatım becerisini destekleme potansiyelinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Ancak ortaokul düzeyinde bu etkinliklerin konuşma becerisine etkisini deneysel olarak inceleyen çalışmalar yetersizdir. Tüm bu durumlar dikkate alındığında araştırmanın ana problemi, “Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi nedir?”

şeklinde belirlenmiştir.

Problem durumundan yola çıkılarak geliştirilen alt problemler ise aşağıda sıralandığı gibidir:

1. Yaratıcı okuma etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarını etkilemekte midir?

2. Yaratıcı okuma etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeylerini etkilemekte midir?

3. Yaratıcı okuma etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin konuşma prozodilerini etkilemekte midir?

4. Yaratıcı okuma etkinlikleri, ortaokul öğrencilerinin konuşurken kullandığı farklı ve toplam kelime sayısını etkilemekte midir?

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Okuma; sıradan bir eylem olmanın ötesinde, metne farklı bir düşünüşle yaklaşma ve metni yeniden yorumlama potansiyeline sahip bir güç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda yaratıcı okuma, söz konusu sürecin özgün bir uygulanış biçimi olarak yorumlanabilir. Yaratıcılık, Simon ve Newell'e (1972) göre sorunlara çözüm bulma eylemidir. Bu sebeple yaratıcı okuma etkinlikleri ile konuşma becerisinin gelişmesi ve bu beceri gelişirken ortaya çıkan problemlerin de azalması beklenmektedir. Yaratıcı okuma etkinlikleri, öğrenme-öğretme ortamlarında karşılaşılan sorunlarının çözümüne katkı sağlayacaktır. Belki de bu yüzden Getzels ve Csikszentmihalyi (1976) yaratıcılığı; problemi bulma, çözümü fark etme ve sorunu ortadan kaldırma olarak tanımlamıştır (akt. Benami, 2002).

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin yaratıcı okuma etkinlikleri sonucunda konuşma becerilerinde meydana gelen değişimin ve gelişimin düzeyini tespit etmektir. Araştırmanın alt amaçları; yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma kaygısı, konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık, konuşma prozodisi ile konuşma sırasında kullanılan farklı ve toplam kelime sayısı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Dolayısıyla araştırma kapsamında yanıt aranan alt problemlerin her biri, aynı zamanda araştırmanın birer alt amacıdır. Bu araştırmayla çağdaş eğitim uygulamalarından biri olan yaratıcı okuma sürecinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi belirlenerek Türkçe eğitimi alan yazınına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular; yaratıcı okumanın konuşma kaygısına, konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeyine, konuşma prozodisine ve kelime sıklığına etkisine ilişkin bilimsel çıkarımlar elde edilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu araştırma, alan yazınına katkı sunması ve yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine olan etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etkisini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar;

1. 2025-2026 eğitim-öğretim yılı,
2. Kırşehir ilinin Akpınar ilçesine bağlı bir ortaokuldan rastgele seçilen 7. sınıf öğrencileri,
3. Bir deney ve bir kontrol grubu,
4. Deney grubunda 10 haftalık süreçte haftada iki ders saati planlanan yaratıcı okuma etkinlikleri,
5. Kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi öğretim programı etkinlikleri,
6. Araştırmada konuşma becerisi değerlendirilirken kullanılan ölçme araçları (ölçekler, prozodik değerlendirme ve kelime sıklığı analizi) ile sınırlıdır.

Konuşma becerisine ilişkin veriler, uygulama sürecinde gerçekleştirilen ölçümlerle sınırlı olup öğrencilerin farklı bağlamlardaki (günlük yaşam, doğal iletişim ortamları vb.) konuşma performanslarını kapsamamaktadır.

### **1.4. VARSAYIMLAR**

Araştırmada;

1. Yapılan uygulamalarının öğrenme-öğretme süreçlerinin yapısına uygun olduğu,
2. Öğrencilerin kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle yanıt verdiği,
3. Kişisel Bilgi Formu'nun öğrenciyi rahatsız edecek özel bir bilgi içermediği,
4. Kullanılan Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış standart ölçme araçları olduğu,
5. Kelime Sıklığı Analizi'nin güvenilir ve geçerli referans materyallerine dayandığı,

6. Uygulanan öğretim içeriğinin, öğrencilerin deneysel sürecin sonundaki çıktılarını etkileyen tek etken olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. TANIMLAR

**Yaratıcı Okuma:** Okuma; yazılı bir metni, harfleri ve kelimeleri anlamlandırarak seslendirme veya zihinden geçirme (TDK, 2023) iken yaratıcı okuma; metni yeniden yapma, oluşturma, dokuma ve ona farklı bir bakış açısı verme eylemidir (Yavuz, 2010).

**Konuşma Becerisi:** Konuşma; duygu, düşünce ve dilekleri hem ses hem de beden dili kullanarak karşıdaki kişiye iletme ve açıklama eylemi (Taşer, 2000) iken konuşma becerisi kişinin kendini ifade ederken yalnız başına değil başkalarıyla etkileşim kurarak geliştirdiği bir yetenektir (Yalçın, 2002).

**Üst Bilişsel Farkındalık:** Bireyin öğrenme yöntemini belirlemesi ve öğrenme sürecini kendiliğinden değerlendirmesidir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016).

**Konuşma Kaygısı:** Topluluk önünde ya da karşılıklı konuşmalarda bireyin kaçınarak veya heyecanlanarak tepki verdiği, kendini yeterince ifade edemediği ve terleme, yüz kızarması, kalp atışının hızlanması gibi fiziksel belirtilerle ortaya çıkan bir durumdur (Keşaplı ve Çiftci, 2017).

**Konuşma Prozodisi:** Dilin vurgu, tonlama ve ritim gibi ses özelliklerinin tümüdür (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010).

**Kelime Sıklığı:** Dilin kullanımına ve kişilerin dil aracılığıyla kurdukları iletişime dayanan, konuşma sırasında belli bir sürede veya tüm konuşma boyunca ağızdan çıkan her bir kelimenin toplam sayısıdır (Türkyılmaz vd., 2025).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, araştırmanın temel kavramları olan yaratıcı okuma ve konuşma becerisi ile ilgili kavramsal/kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde ise konuya ilişkin yapılmış araştırmalardan bahsedilmiş; yapılan çalışmaların kapsamı, yöntemi ve sonuçları üzerinde durulmuştur.

#### 2.1. YARATICILIK

##### 2.1.1. Yaratıcılığın Tanımı ve Boyutları

Yaratma eylemi; zekâ, düşünce ve hayal gücü kullanılarak yeni bir şeyin ortaya konması veya gerçekleştirilmesi anlamına gelirken yaratıcılık; herkeste bulunduğu varsayılan özgün bir şeyi tasarlama, bulma ve hayata geçirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Yaratıcılık; aynı zamanda çağrışımsal bağlantı ve ifade akıcılığı, özgünlük, uyum, doğal esneklik ve mantıki değerlendirme yapabilme gibi düşünce ve davranış biçimlerini içeren geniş bir kavramdır (Oğuzkan, 1987).

Tanımlardaki çeşitliliğe paralel olarak “yaratıcı düşünme” ve “yaratıcılık” kavramlarının alan yazınında sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak aralarındaki temel fark; yaratıcı düşünme, daha çok zihinsel süreçleri kapsarken yaratıcılık, hem zihinsel süreçleri hem de performansa dayalı somut çıktıları çağrıştırmaktadır. Bu nedenle yaratıcılığın, daha kapsayıcı bir kavram olduğu genel kabul görmektedir (Doğan, 2005).

Yaratıcılık; uzun yıllardır farklı bilim dallarının ilgi odağı olmuş, karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu karmaşık yapıya açıklık getirmek ve onu anlamlandırmak amacıyla yaratıcılığın çeşitli boyutları incelenmiştir. Geleneksel olarak yaratıcılık, 4P Modeli (Kişi/Person, Süreç/Process, Ürün/Product, Çevre/Press/Place) çerçevesinde boyutlandırılır (Rhodes, 1961). Rhodes'e (1961) göre bu dört bileşenden kişi; yaratıcılık eylemini gerçekleştiren bireyin yeteneklerini, kişiliğini ve motivasyonunu; süreç, yaratıcı düşünme adımlarını, yöntemlerini ve problem çözme yaklaşımlarını; ürün, bu sürecin sonunda ortaya çıkan somut veya soyut çıktıyı (eser, fikir, çözüm vb.); çevre ise yaratıcılığın ortaya çıkışını etkileyen fiziksel ve sosyal koşulları ifade eder. Özellikle eğitim bilimleri açısından yaratıcılığın süreç boyutu önem kazanır. Bu boyut, Guilford'un (1950) öncülük ettiği iraksak düşünme kavramı ile ilişkilidir. Iraksak düşünme, bir soruna tek bir doğru cevap yerine çok sayıda özgün çözüm üretme yeteneği olup akıcılık,

esneklik, özgünlük ve detaylandırma gibi alt boyutlarla Torrance (1974) tarafından geliştirilen testlerle ölçülmüştür. Bu boyutlar, öğrencilerin metinleri farklı açılardan yorumlama ve yeni anlamlar inşa etme yeteneklerini destekleyerek yaratıcı okuma çalışmaları için kuramsal bir zemin oluşturmaktadır.

Sonuç olarak yaratıcılık kavramı, bahsedilen boyutların sunduğu kuramsal zeminde, bilişsel yetkinliğin sonucunda yeni ve kullanışlı bir yaratım sunan içsel bir süreç olarak görülmektedir (Uzun, 2008). Bu bağlamda yaratıcılığın içsel bir süreç olarak ele alınması, kavramın yalnızca bilimsel çevrelerde değil toplumun her alanında açığa çıkan bir davranış olarak kabul edilmesini sağlayabilir. Söz konusu süreç; çalışmanın temelini oluşturan, metinle kurulan ilişkinin niteliğini belirleyen “yaratıcı okuma” eyleminin de çekirdeğini oluşturmaktadır (Moorman ve Ram, 1994). Yaratıcılığın dil becerilerinin geliştirilmesinde özellikle anlama ve yorumlamada hayati bir rol oynadığı söylenebilir. Bu çerçevede, yaratıcılığın eğitimdeki önemi ve Türkçe eğitimindeki yeri ele alınmalıdır.

### **2.1.2. Yaratıcılık ve Türkçe Eğitimi**

Eğitim, yaratıcı bireyler yetiştirerek toplumsal beklentileri karşılama görevini üstlenir. Sungur’a (1997) göre eğitimin temel amacı, geçmişin değerlerini aktarırken bireyin tek boyutlu düşünceden çok boyutlu düşünmeye geçişine yardımcı olmaktır. Bu bağlamda geniş pencereden bakamayan, bilgiyi ve eleştirel düşüncüyü sadece kendine mal eden bir zihniyet, (De Bono, 1972, akt. Karakuş, 2001) düşüncenin kısırlaşmasına yol açmaktadır. Düşünme becerilerinin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu, günümüzde kabul gören bir yaklaşımdır. Bu becerilerin geliştirilmesinin eğitimin temel hedeflerinden biri olduğu ve bireyin nitelikli bir şekilde yetişmesinde yaratıcılığın merkezî bir role sahip olduğu söylenebilir.

Geleceğin dünyasında başarı için önemli görülen 21. yüzyıl becerilerinin temel unsurlarından biri olan yaratıcılık; öğrencilerin hayata hazırlanması ve çağın gerekliliklerini karşılayabilmesi noktasında, okulları kritik bir konuma yerleştirmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Okullarda uygulanan eğitim, önceden belirlenmiş öğretim planları çerçevesinde yürütülmekte ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde sınıf içi süreçlerin baş aktörü olarak öğretmen öne çıkmaktadır (Saban, 2018). Fidan ve Erden’in (1996) belirttiği gibi eğitim; öğretmenin gözetiminde planlanır, uygulanır, izlenir ve tüm bu süreç, düzenli bir şekilde yürütülmeye çalışılır. Öyle ki Torrance (1962) uygulanacak eğitimin öğrencilerin bütün yeteneklerine hitap edecek ve onları bu yönde geliştirecek

nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum ışığında; çok boyutlu düşünce ve yaratıcılığın kazandırılmasında, programların bu nitelikte hazırlanmasının ve öğretmenin uygun yöntemleri seçme sorumluluğuna sahip olmasının önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim 2024 yılında güncellenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “yaratıcı” kavramına ve ilişkili terimlere 107 kez yer verilmiş olması, bu becerinin yeni müfredatın temel yapı taşlarından biri olduğunu kanıtlamaktadır (MEB, 2024).

Programda yer aldığı hâliyle yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak Türkçe eğitiminin imkânlarından faydalanmak bir gereklilik olarak görülmektedir. İpşiroğlu ve İpşiroğlu'nun (1997) da vurguladıkları gibi insanın doğuştan getirdiği yaratıcılık potansiyeli, eğitilebilir bir nitelik taşımakta ve eğitim süreçleri aracılığıyla belirginleşebilmektedir. Bütün çocuklar, kendilerine özgü şekilde yaratıcıdır ve öğrencilerin bu yeteneklerini gün ışığına çıkarmasına, bunları en iyi şekilde kullanmasına yardım etmekte öğretmenlere ve anne-babalara önemli görevler düşmektedir (Yolcu, 2004). Bu sebeple eğitim ve yaratıcılık arasında olumlu bir bağ olduğu söylenebilir.

Aslan (2001) yaratıcılığın eğitim yoluyla kazandırılmasına yönelik; merak duyan, denemekten korkmayan, araştıran, kâşif ruhlu, üretken ve sorunları farklı yönlerden değerlendirebilen bireyler yetiştirme amaçlarını vurgulamıştır. Bu amaçlar göz önüne alındığında, yaratıcılığın geliştirilmesinde eğitimin kritik önemi açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde yaratıcılığın etkin bir aracı olarak okuma becerisinin kullanılması, öğrencilerin metinleri yeniden anlamlandırmasına ve metne eleştirel bir pencereden bakmasına olanak tanıyabilir. Bu durumda, “yaratıcı okuma” kavramı ve özellikleri irdelenmelidir.

## **2.2. YARATICI OKUMA**

### **2.2.1. Okuma Kavramı ve Türleri**

Okuma eylemi, sadece bir metnin kodlarını çözmekten öte fiziksel, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin birleşimidir (Demirel, 1999). Okuma eyleminin bu çok boyutlu doğası, metne yaklaşım biçimlerine göre farklı yöntem ve tekniklerin doğmasını sağlamıştır. Sürecin temelini oluşturan sesli ve sessiz okuma, metindeki sözcüklerin zihinsel sözlükten bulunup seslendirilmesinden, bireyin zamandan tasarruf ederek içeriği bağımsız bir şekilde içselleştirmesine kadar uzanan geniş bir süreci kapsar (Güneş, 2007). Bilgiyi işleme hızını artıran hızlı okuma ve anlama becerisi ise göz kaslarının ve aktif görme alanının eğitilmesi

yoluyla algılama düzeyinde önemli bir rol üstlenmektedir (Güler, 2013). Okuma öncesi bir hazırlık niteliği taşıyan göz atarak okuma yöntemi; okurun bir metni derinlemesine incelemeye karar vermeden önce, o içeriğin kapsamına ilişkin genel bir şema oluşturmasına olanak sağlamaktadır (Özbay, 2011). Günümüzde ise geleneksel okuma alışkanlıkları, 21. yüzyılın getirdiği dijital dönüşümle yerini ekran tabanlı okumaya bırakmış; bu durum bilgi dünyasıyla kurulan etkileşime yeni bir boyut kazandırmıştır (Güneş, 2016). Söz konusu okuma deneyimleri, bireyin sözlü iletişim esnasında ihtiyaç duyacağı söz varlığının gelişimine katkı sunabilir.

Metni anlamlandırma aşamasında okur özetleyerek okuma yöntemiyle yazarın düşüncelerini kendi ifadelerine dökmenin bilişsel zorluğunu keşfederken not alarak okuma sayesinde sürece etkin bir şekilde katılarak edindiği bilgileri zihninde kalıcı hâle getirir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Süreçte başvurulan bir diğer yöntem olan soru sorarak okumada, metnin başlıkları ve görsellerden yararlanarak içerik sorgulanır; işaretleyerek okumada ise anahtar sözcükler ve önemli bölümler, çeşitli işaretlerle belirlenerek konunun kavranması kolaylaştırılır (Özbay, 2011). Bu yöntemler, okurun metindeki bilgiyi belleğine aktarmasına yardımcı olsa da genellikle metne sadık kalmayı ve eldeki bilgiyi korumayı hedefleyebilir. Oysa eleştirel okuma ile metni yalnız bir alıcı olarak değil kendi zihinsel süzgecini kullanarak yargıya varan bir sorgulayıcı şeklinde kullanan okur (Özensoy, 2018), metinler arası okuma ile zengin anlam köprüleri kurarak (Işıksalan, 2018), metni sorgulamaya ve farklı kaynaklarla kıyaslamaya başlar. Bu durum, okuru basit bir alıcı olmaktan çıkarıp yansız bir değerlendiriciye dönüştürür (Şahin, 2011). Söz konusu derinleşme, öğrencinin bir konu hakkında fikir yürütürken neden-sonuç ilişkisi kurmasını kolaylaştırabilir.

Özellikle sınıf içi etkileşimde kullanılan metnin iş birliğiyle yorumlandığı grup olarak okuma ile duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşıldığı tartışarak okuma (Şahin, 2011), metnin topluca seslendirildiği söz konusu şeklinde okuma (Karatay, 2011) ve öğretmenin soru-cevaplarla rehberlik ettiği güdümlü okuma (Yılmaz, 2014) türleri; anlamın sosyal bir çevrede inşa edilmesini sağlar. Metnin dil ve kadro yapısını çözümleyen okuma tiyatrosu (Özbay, 2011) ve görsel unsurlar üzerinden içerik çıkarımı yapmaya dayanan tahmin ederek okuma (Karatay, 2011) gibi türler ise süreci bir performansa dönüştürerek okurun ilgisini canlı tutar. Ancak bu süreçler bazen belli bir yönergeye bağlı kalmakta; zihinsel gelişimi ve dil hâkimiyetini hedefleyen ezberleyerek okuma (Özbay, 2011) gibi türler, metne bağımlılığı artırabilmektedir. Buna rağmen birlikte iş yapmaya,

topluluk karşısında edindiklerini aktarmaya dayanan sosyal temelli bu okuma strateji ve yöntemleri, öğrencilerin topluluk önünde kendini ifade etme becerisini geliştirebilir.

Okumayı yalnızca anlamlandırma süreci olarak gören geleneksel yaklaşımların aksine yaratıcı okuma, metni bir üretim aracı olarak görür (Adams, 1968). Geleneksel yöntemler, genellikle “Metin ne diyor?” sorusuna yanıt ararken yaratıcı okuma etkinlikleri, “Bu metinden yeni ne üretebilirsin?” sorusunu sorar. Bu durum, bireyin seçmeci okuma yaparak ihtiyacı olan veriye hızla ulaşmasını ve bu bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasını sağlar (Özbay, 2011). İncelenen okuma türleri arasından özgün üretim boyutuyla öne çıkan “yaratıcı okuma” bireylerin düşüncelerini yapılandırma sürecine destek olarak temel dil becerileri arasında köprü olabilir. Sürecin tüm boyutlarını kavramak için yaratıcı okuma ve özellikleri yakından incelenmelidir.

### **2.2.2. Yaratıcı Okuma ve Özellikleri**

Okuma; Türk Dil Kurumuna (2023) göre metni sessizce çözümleme, anlama ve sese çevirme gibi temel etkinlikler olarak tanımlansa da “yaratıcı okuma” bu alıcı sürece yenilik boyutunu dâhil etmektedir. Moorman ve Ram (1994); yaratıcı okumayı okurun metinler üzerindeki okuma işini, yeni kavramlar içeren bağlamlarda gerçekleştirmesi olarak tanımlar. Bu yaklaşıma göre yaratıcı okuma, sadece pasif bir alımlama değil okurun zihninde bilinçli bir dönüşüm ve yeni bir anlam inşası yaratan etkin bir eylem şeklinde ifade edilebilir.

Yaratıcı okuma; okurun metni okuma işini, bir yeniyi (novelty) arama eylemi olarak görmesini gerektirir (Moorman ve Ram, 1994). Bu okumanın verilen metindeki farklı bilgi kaynakları arasındaki etkileşimi kavrama ve anlamlandırma sürecini içerdiği söylenebilir. Yavuz (2010); yaratıcı okumanın bir metnin içeriğinden çok onu okuyanın metni dışarıdan tekrar oluşturması şeklinde tanımlanabileceğini belirtir. Bu çerçevede yaratıcı okuma; okuyucunun metni pasifçe çözümlemesi yerine, yazarın sunduğu dünyaya kendi hayallerini giydirerek onu yeniden dokuma ve inşa etme cesareti olarak ele alınabilir. Metinle kurulan yaratıcılık ilişkisi, okumanın temel niteliklerini belirler (Rosenblatt, 1978). Bu yaklaşımda, okuyucunun pasif alımlayıcı olmaktan çıkıp metindeki boşlukları hayal gücü ile doldurarak onu kişiselleştirmesi beklenir. Yaratıcı okuma, sadece bilişsel anlamayı değil aynı zamanda karakterlerin duygusal durumlarını deneyimlemeyi ve empatik katılım yoluyla, metinle derin bir estetik etkileşim kurmayı sağlar (Rosenblatt, 1978). Yaratıcı okuyucu, böylece metin ve kendi deneyimleri arasında aktif bir bağ kurabilir. Bu bağlamda

okuyucunun yaratıcı okuma sürecinde metnin eş yaratıcısı olduğu söylenebilir.

Uzun (2008); yaratıcı okumanın alıcı bir dilsel beceri olan okumayı, kavram üretme ve kavram birleştirme eylemleri ile kurduğu yakın ilişki sayesinde verici bir dilsel beceriye dönüştürdüğünü vurgular. Moorman ve Ram (1994) ise bu dilsel dönüşümün okuyucu ile metin arasında kurulan etkileşimli bir süreç olduğuna dikkat çeker. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı okumada metin, okuyucunun pasif bir alıcı olmaktan çıkıp aktif bir üreticiye dönüştürmesini sağlayan dilsel bir potansiyel olarak görülebilir. Bu bakış açısıyla yaratıcı okuma sürecini ve bu süreci etkileyen modelleri araştırmak zorunluluk hâline gelir.

### **2.2.3. Yaratıcı Okuma Süreci ve Modelleri**

Yaratıcı okuma; basitçe bir sonuca ulaşmak yerine, tıpkı yaratıcılığın kendisi gibi disiplin, zaman, emek ve plan gerektiren çok aşamalı ve dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır (Hızır, 2014). Alan yazınında bu süreç; metne hazırlık, fikirlerin kuluçkaya yatırılması ve anlamın yapılandırılması gibi farklı bilişsel basamakları içeren bütüncül bir devinim olarak tanımlanmaktadır (Torrance, 1962). Bu genel yaklaşımlardan hareketle Onur ve Zorlu (2017) ise süreci şu şekilde sıralamıştır:

1. Sorunun tanımlanması ve fırsatların belirlenmesi,
2. Okuma bağlamında bilgi toplama ve perspektif edinme,
3. Metinle kurulan etkileşim sonucunda fikir üretme,
4. Üretilen fikrin veya yorumun geliştirilmesi ve değiştirilmesi,
5. Buluşun uygulanabilirliğinin tartışılması ve uygulanması.

Onur ve Zorlu (2017) tarafından sıralanan bu aşamaların sadece belirli bir dönemle sınırlı kalmayıp bireylerin tüm yaşamına yayılan bir süreklilik taşıması gerektiği söylenebilir. “Bebeklikten itibaren tüm yaşlarda uygulanabilen bu süreç, devamlılık ve defalarca tekrar gerektirir. Bu sayede bireyin, yeni ve özgün üretimler gerçekleştirme için söz konusu becerilerin birer alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenir” (Hızır, 2014: 60).

Yaratıcı okuma modelleri bağlamında Moorman ve Ram (1994) süreci, okuyucunun yaratıcılığını merkeze alan dört ana bileşenle açıklar:

1. Yeni Kavramlar İçeren Metinler: Okurda yaratıcı düşünmeyi tetikleyen ve yeni anlamlar üretmeye uygun metinler.
2. Yaratıcılık Düzeyi: Okurun metne aktif, özgün ve yenilikçi bir şekilde yaklaşma

yeteneği ve potansiyeli.

3. Okuma Hızı: Yaratıcı okumayı etkileyen bilişsel yükü ve okurun bilgiyi işleme süresini belirleyen faktör.

4. Öğrenme Stili: Okurun bilgiyi nasıl algıladığı ve işlediği, yaratıcı yorumlama ve yeni anlam üretme biçimini etkileyen duyuşsal ve bilişsel tercihler.

Güncel eğitim sistemlerinin sadece bilgi aktarımına değil yaratıcı bireyler yetiştirmeye odaklandığı (Wang, 2012) göz önüne alındığında bu model, yaratıcı okumanın bilişsel ve duyuşsal unsurları birleştirerek metni anlama ve yorumlama sürecine yeni bir “artifact” (ürün/anlam) ortaya çıkarma potansiyelini vurgular (Moorman ve Ram, 1994). Yaratıcı okuma sürecinin ortaya konulan modellerle bilişsel ve duyuşsal süreçleri destekleyerek derin anlamlandırma sağladığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin konuşma becerilerini destekleyebilir ve bu beceri geliştirilirken ortaya çıkan problemlere çözüm olabilir. Bu potansiyeli incelemek amacıyla yaratıcı okuma sürecinde öğretmenlerin üstlendiği sorumluluk incelenmelidir.

#### **2.2.4. Yaratıcı Okumada Öğretmen Rolü**

Günümüz eğitim dünyasının dinamikleri ve yenilikçi yaklaşımlar, öğretmenlik mesleğini dönüştürerek onlara yeni sorumluluklar yüklemektedir. Kirst ve Diekmeyer (1978), her bireyin doğuştan yaratıcılık potansiyeline sahip olduğunu savunarak bu yetinin geliştirilmesi için sistemli bir çabanın gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere belirleyici bir sorumluluk düşmektedir. Memduhoğlu, Uçar ve Uçar’ın (2017) belirttiği gibi yaratıcılığın eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesinde öğretmenler, süreci yöneten temel bir konumdadır. Özellikle öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı sağlıklı iletişim, merak duygusunu ve soru sormayı teşvik eden bir sınıf ikliminin oluşturulmasında kritik bir öneme sahiptir (Kale, 1994). Bu durum, öğretmenin süreçteki rehberliğinin öğrenci gelişimi için ne derece belirleyici olduğunu gösterebilir.

Yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesi, büyük ölçüde bu süreci destekleyen yaratıcı öğretmenlere bağlıdır (Cimermanova, 2015). Summak ve Aydın’ın (2011) da belirttiği gibi yaratıcı bireylerin gelişimi, öğretmenlerin hem yaratıcı bir kişiliğe sahip olmaları hem de buna uygun öğrenme ortamları kurmaları ile mümkündür. Özellikle öğrencilerin ilgilerini ve gelişim özelliklerini merkeze alan, araştırma yapma ve problem çözme becerilerini destekleyen ilerlemeci programlar; yaratıcılığın gelişimine zemin hazırlamaktadır (Dundar,

2022). Bu doğrultuda öğretmenlerin, bilgi yükleyen geleneksel rolden sıyrılarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve öz değerlendirme yapabilmelerine rehberlik eden bir konumda olmaları gerektiği söylenebilir.

Temel dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe derslerinde; okuyan, eleştiren ve sorumluluk alabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024). Bireysel düzeyde hedeflenen bu temel becerilerin kalıcı hâle gelmesi, öğretim programının genel vizyonu ile uyumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasına bağlıdır. Senemoğlu'nun (1996) da değindiği gibi yaratıcı nesillerin yetiştirilmesi ancak esnek düşünüp bu amaca uygun eğitim ortamları kurabilen öğretmenler ile sağlanabilir. Ayrıca yaratıcılığın sürdürülebilirliği ve en üst noktaya çıkarılması, öğretmenlerin pedagojik açıdan gerekli şartları sağlamasına bağlıdır (Budak, 1998). Akdağ ve Güneş (2003) ise öğretmenin; öğrencilerin problemi fark etme, çözüm yolları arama ve iş birliği içinde çalışma süreçlerini düzenleyen temel model olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan yaratıcılığın desteklendiği sınıflarda, donanımlı ve esnek öğrenme ortamlarının kurulabileceği öngörülebilir.

Yaratıcılığın gelişimi, yaratıcılığı engelleyen koşulların ortadan kaldırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Sınıf ortamında öğrencilerin ifade özgürlüğünü, merakını ve öz güvenini kısıtlayan etkinliklerin yaratıcılığı engellediği unutulmamalıdır (Akdağ ve Güneş, 2013). Demirci (2007) yaratıcılığı etkileyen öğretmen özelliklerini; öğrencilerin cesaretini kırma, aşırı eleştirme, aşırı övme veya aşırı yerme, katı ve dogmatik olma, öğrenciler arasında kıyaslama yapma, özgün düşünceleri değersizleştirme olarak sıralamaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eylemlerine engel olmak yerine onlara değer veren bir yaklaşım benimsemesi; yaratıcı okuma sürecinin başarısı için temel bir koşuldur, denilebilir. Bu bağlamda, yaratıcı okuma sürecinde öğretmenin sergilediği rehberlik edici tutumun, öğrencilerin temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin gelişimine de olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

## **2.3. KONUŞMA BECERİSİ**

### **2.3.1. Konuşma Becerisinin Tanımı ve Önemi**

Konuşma, bireyin kişiler arası ilişkilerini sürdürmesi ve sosyal etkileşim kurması açısından merkezî bir rol oynamaktadır. İnsanlar arası iletişimin büyük bir kısmı, sözlü anlatım yoluyla gerçekleşmekte olup bu durum konuşmayı; duygu, düşünce ve bilgi birikiminin dil aracılığıyla sistematik olarak aktarılması süreci olarak tanımlamayı gerektirir

(Aktaş ve Gündüz, 2001). Dil ve insan, birbirinden ayrılması mümkün olmayan iki temel unsurdur. İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin niteliğin konuşma yetisi olduğu kabul edilir. Öyle ki insan, varoluşsal olarak konuşan bir varlık şeklinde tanımlanmıştır (Songar, 1986).

Farklı bilim dalları, konuşmayı çeşitli açılardan tanımlamaktadır. “Konuşma; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel, 1999: 40). Başka bir deyişle konuşma, konunun zihinde tasarlanıp karşı tarafa aktarılmasıdır. Aynı zamanda konuşma; bir insanın bir başka insana ya da topluluğa, duygu ve düşüncelerini sözle aktarması olarak da ifade edilmektedir (Yörük, t.y.). Kapsam genişletildiğinde ise konuşma; duygu, düşünce ve dilekleri görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşı tarafa iletme, açıklama ve dışa vurma eylemidir (Taşer, 2000). Sonuç odaklı bir yaklaşımla konuşma eyleminin konuşucu ile dinleyicinin çıkarlarının toplamı olduğu belirtilmiştir (Ergenç, 1999).

Farklı bilim dallarından gelen bu tanımların yanı sıra, Türk Dil Kurumunun konuşma kavramını ele alış biçimi, becerinin çok yönlülüğüne dikkat çekmektedir. TDK (1998) konuşma kavramının yedi farklı anlamı üzerinde durulmuştur. Bu anlamlar, aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Düşüncüyü Anlatma: Bir dilin kelimeleri aracılığıyla düşüncüyü ifade etmek.
2. Söz Etme: Belli bir konudan bahsetmek, söz etmek.
3. Sohbet Etme: Bir konuda karşılıklı olarak söz söylemek, sohbet etmek.
4. Söylev Verme: Topluluk karşısında resmî ve uzun konuşmalar yapmak, hitabet.
5. Dil Kullanımı: Konuşma dili olarak dili kullanmak.
6. Araçlı Anlatım: Düşünceleri herhangi bir araç kullanarak aktarmak, anlatmak.
7. Biçimlendirme: Belli bir biçimde, üslupta veya tonda söylemek; ifade etmek.

Tanımlardan da yola çıkılarak konuşmanın çok yönlü ve geniş bir kavram olduğu söylenebilir. İnsanın eğitim-öğretim hayatı başta olmak üzere pek çok alanını etkileyen konuşma becerisini geliştirmek, sözlü anlatım kanallarını güçlendirecektir. “Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt; insanın duygu, düşünce ve isteklerini anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar; belli bir konuşma alışkanlığı edinerek yani ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıklarının sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler” (Sever, 2004: 23). Bu temel eğitimin ailede alınmasının ardından, okulların

doğru ve etkili konuşma becerisini pekiştirmede ve geliştirmede önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Aktaş ve Gündüz'e (2001) göre eğitim kurumlarında sunulan konuşma dersleri; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin standartlarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde aktarabilme becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Konuşma, bizzat uygulama ile geliştirilen bir beceridir. Bu nedenle öğretmen; Türkçe derslerinde sözel ifadeye ayrılan süreyi, çeşitli etkinliklerle öğrencilere konuşma fırsatı sunarak değerlendirmelidir. Nitekim konuşma becerisinin geliştirilmesi; yeterli ve etkin uygulama, doğru model olma ve bu becerinin ilerlemesine katkı sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkün olabilir. Bu süreçte öğrenci, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öngörüldüğü üzere kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenerek konuşma stratejilerini yapılandırmalı; öğretmen ise kademeli sorumluluk devri ilkesiyle rehberlik ederek öğrencinin bu beceriyi bağımsız bir yetkinliğe dönüştürmesini sağlamalıdır (MEB, 2024).

Aktaş ve Gündüz'e (2001) göre konuşma eylemi, sergilenme biçimine göre üç ana çeşitte incelenir: Bu çeşitlerden ilki olan okuma yoluyla konuşma, metnin aynen okunarak resmiyetin korunduğu bir yöntemdir. Ancak konuşmacının metne fazla bağlı kalması dinleyici ile arasındaki kişisel bağı koparabilir. İkinci tür olan ezber okuma ise en çok eleştirilen yöntem olup konuşmacının kelimeleri unutma korkusuyla dinleyiciyle göz teması kurmasını, yüz ve vücut hareketlerini kullanmasını engelleyerek tekdüze bir iletişime neden olur. Bu iki yöntemin aksine, en verimli ve doğal iletişim biçimi serbest konuşmadır. Serbest konuşmada; konuşmacı içeriği önceden tam olarak özümsemiş olmasına rağmen metne bağlı kalmadan anlık olarak dinleyiciyle göz teması kurar, etkileşim sağlar ve gerektiğinde konuşmanın akışını esnek bir şekilde yönlendirir. Bu bağlamda, hazırlıksız konuşmalar da serbest konuşma olarak değerlendirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2001: 292).

Konuşma becerisi, kullanım amaçlarına göre ise hazırlıksız ve hazırlıklı olmak üzere iki çeşitte incelenir: Hazırlıksız konuşmalar; günlük sohbetler, tanışmalar ve anlık soru-cevap alışverişleri gibi önceden planlama gerektirmeyen, akıcılığın ve sosyal etkileşimin ön planda olduğu iletişim durumlarını kapsar (Demirel, 2011). Buna karşın hazırlıklı konuşmalar; sunum, konferans, panel ve söylev gibi kapsamlı bir araştırma, organizasyon ve prova süreci gerektiren, genellikle resmî ortamlarda veya topluluk önünde gerçekleştirilen planlı, sözlü anlatım türleridir (Taşer, 2015). Bu iki tür konuşma becerisinin öğrencilerin hem sosyal hem de akademik hayatında büyük bir öneme sahip

olduğu söylenebilir.

Konuşma becerisinin performansı; konuşma kaygısı, üst bilişsel farkındalık, konuşma prozodisi ve kelime sıklığı gibi çeşitli içsel ve dışsal değişkenlerden etkilenebilir. Özellikle konuşma kaygısı, öğrencinin potansiyelini sergilemesini etkilerken üst bilişsel farkındalık ise konuşma sürecini planlama ve izlemede kritik rol oynar (Akyol, 2018). “Konuşma, öğretililecek bir beceri değil aksine uygulama ve eğitimle gelişen bir beceridir” (Yalçın, 2002: 144). Bu değişkenlerin öğrencilerin sözlü ifade yeterliliğine etkileri dikkate alınarak Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) konuşma becerisinin geliştirilmesinde büyük oranda öğretim desteğine ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Bu nedenle program; özellikle yöntemlerin öğretimi ile yorumlama, değerlendirme ve eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren, öğrenme çıktılarında model olmayı içeren öğretim süreçlerine yer verir (MEB, 2024).

Sözlü iletişim sürecini etkileyen temel değişkenlerin başında gelen konuşma kaygısı, bireylerin duygu ve düşüncelerini hedef kitleye aktarmasını zorlaştırmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2014). Bu kaygı, yalnızca konuşma performansını düşürmekle kalmayıp aynı zamanda konuşma becerisinin gelişim seyrini etkileyebilir. Bu nedenle konuşma becerisinin tam olarak geliştirilebilmesi için kaygının doğası, nedenleri ve akademik bağlamdaki etkilerinin incelenmesi önemlidir.

### **2.3.2. Konuşma Kaygısı**

Sözlü iletişim sürecinde bireyin yaşadığı yaygın bir psikolojik durum olan konuşma kaygısı, Türkçe eğitiminde öğrencilerin kendini ifade etme becerisini etkileyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaygı, farklı bilim disiplinlerinin odağında yer alan bir kavram olması sebebiyle alan yazınında çok fazla tanıma sahiptir. Spielberger (1972) kaygıyı; strese neden olan durumların yol açtığı üzüntü, gerginlik ve hoş olmayan duygusal tepkiler şeklinde gözlemlenebilen algılamalar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Funk ve Wagnalls (1963) kaygıyı, gerginlik yüklü bir duygusal durum şeklinde tanımlarken Beck ve Emery (2011) ise bu duyguyu, tehditkâr bir uyarıcıya yönelik zihinsel bir değerlendirmenin ardından ortaya çıkan duygusal bir tepki olarak kavramsallaştırmaktadır. Kaygı kavramının genel tanımlarının yanı sıra eğitim bilimleri literatürü de kaygıya farklı bir açıdan yaklaşarak kaygının öğrenme ve performans üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Budak (2000); eğitim bilimleri açısından kaygıyı, kaçınma tepkisini güdüleyen ikincil bir motivasyon olarak tanımlar. Kaygı; duygusal bir panik hâli yaratarak kişide heyecan,

endişe ve iç sıkıntısı oluşturur; moralin ve motivasyonun azalmasına yol açar. Bu durumdaki kişi, ne yapacağını bilemeyip kaçınma eğilimi gösterir (Keşaplı ve Çiftci, 2017). Kaygının bu çerçevede, psikoloji ve psikiyatri alanlarının yanında eğitim bilimlerinin de doğrudan ilgi odağı hâline geldiği söylenebilir.

Konuşma kaygısı; topluluk önü veya karşılıklı konuşmalarda bireyin kaçınma eğilimi göstermesi ya da zorunlu durumlarda heyecanlanma, terleme, yüz kızarması ve kalp atışının hızlanması gibi fiziksel belirtilerle kendini yetersiz hissetmesine neden olan durumdur (Keşaplı ve Çitci, 2017). Bu fizyolojik ve duygusal tepkilere ek olarak Beatty (2001) ise ellerin yerinde duramaması, dinleyici ile göz temasından kaçınma ve soluk soluğa kalma gibi gözlemlenebilir tepkilerin konuşma kaygısını açığa vurduğunu ifade eder (akt. Kösel, 2006). Bu durumun, öğrencilerin sözlü performansını ve Türkçe derslerindeki etkileşim becerilerini kısıtlama potansiyeline neden olabileceği söylenebilir.

Konuşma kaygısı yaşayan bireyler; konuşma sırasında başarısız olma, söyleyeceklerini unutma veya rezil olma gibi yoğun bilişsel korkular deneyimlerler (Condrill ve Bough, 2000; akt. Arslan, 2012). Bu korkular; gururun yıkılması, dinleyicilerin olumsuz yargıları ve panik yapma ile nefesin kesilmesi gibi belirtilerle bireyin performansını olumsuz etkileyebilir. Konuşma kaygısı, sadece bireysel bir deneyimle sınırlı kalmaz; akademik başarı önünde de önemli bir engel oluşturur (Melanlıoğlu ve Demir, 2013). “Öğretmenleri ve çevresindeki arkadaşlarıyla sözlü iletişim kuramayan öğrencilerin dinleme başta olmak üzere diğer dil becerilerinde de gelişmesi zor olacaktır” (Çiftci, 2010: 116). Eğitim sürecinde konuşma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili aksaklıklar ve konuşmadaki akıcılık sorunları, öğrencilerin konuşmaya karşı olumsuz tutumlar beslemelerine yol açabilir. Aktaş ve Bayram (2021) bu engellerin aşılabilmesi ve konuşma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için geleneksel yaklaşımlar yerine, öğrencinin kendini rahat ve özgün hissetmesini sağlayacak yaratıcı ve çağdaş yaklaşımlara yer verilmesi gerektiğini tavsiye etmişlerdir.

Çiftci'nin (2010) belirttiği gibi Türkçe derslerinin bir iletişim dersi olduğu göz önüne alındığında konuşma kaygısı, öğrencilerin derslerdeki başarısını doğrudan etkileyebilir. Etkili bir sözlü iletişim becerisi ile konuşma kaygısı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Alan yazını, kaygı düzeyinin düşmesinin bireyin konuşma performansını belirgin biçimde yükselteceğini göstermektedir (Baki ve Kahveci, 2017; Bayat ve Gölpınar, 2018; Gültekin, 2022). Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerilerini doğru ve etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için öncelikle kaygıyı düşürmeyi amaçlayan etkinliklere

odaklanılması gerekmektedir (Gücüyeter, Şeref ve Karadoğan, 2019). Ayrıca öğrenme ortamının teşvik edici ve ilgi çekici bir yapıda olması, öğrencilerin sözlü uygulamalara katılımını destekler, bu durum hem kaygıyı azaltır hem de özgüveni artırıcı bir etki yaratır (Wangi vd., 2024). Bu gereksinim doğrultusunda, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin metinle kurduğu duygusal bağı ve içsel motivasyonu artırarak konuşma kaygısını azaltmada önemli bir potansiyel barındırdığı söylenebilir. Nitekim bu süreç; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi ve öğrencinin şahsiyet bütünlüğü içerisinde desteklenmesi ilkesiyle temellenmektedir (MEB, 2024).

### **2.3.3. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyi**

Etkili bir konuşma becerisi sergileme sürecinde, konuşmacının sözlü performansını bilinçli olarak yönetebilmesi hayati önem taşır. Bu nedenle konuşma başarısını belirleyen kritik unsurlardan biri de bireyin üst bilişsel farkındalık düzeyidir. Konuşma becerisi; bireyin duygu ve düşüncelerini etkin bir şekilde ifade etmesini sağlayan, sadece bireysel değil aynı zamanda sosyal etkileşim ve paylaşım odaklı temel bir iletişim yeteneğidir. Bu merkezî konumu nedeniyle konuşma; bireyin sosyalleşme süreciyle doğrudan ilişkilidir ve gelişimini psikoloji, sosyal psikoloji ve eğitim bilimleri gibi farklı disiplinlerin kesişiminde çok boyutlu bir şekilde sürdürür (Yalçın, 2002). Diğer dil becerilerine kıyasla (dinleme, okuma, yazma) konuşma becerisi, günlük yaşamda bireyin en çok kullandığı ve karşılığını hemen gördüğü bir beceri olmasıyla öne çıkar (Yılmaz ve Abacı, 2023). Bu bağlamda konuşmanın, yalnızca insanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak kalmasının önüne geçmek ve onu anlamlı, doğru, etkili bir beceri seviyesine taşımak amacıyla bu ilkeleri kazandıracak nitelikli eğitim ve öğretim yaşantılarının sunulması bir zorunluluktur (Sağlam, 2010).

Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde; bireyin kendi öğrenme stratejileri ve zihinsel faaliyetleri üzerine düşünmesi yani bilişsel süreçlerinin farkında olması kritik bir rol oynar. Garner ve Alexander (1989), zihinsel etkinlikleri iki temel düzlemde ele alarak biliş ve üst biliş arasında bir ayırım yapar. Bu çerçevede biliş; bireyin herhangi bir durumu doğrudan fark etmesini, anlamlandırmasını ve algılamasını sağlayan temel zihinsel süreçleri kapsar. Buna karşın üst biliş; bilişsel faaliyetlerin (anlama, öğrenme gibi) nasıl gerçekleşeceği üzerine düşünülmesini, izlenmesini ve kontrol edilmesini içeren bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olma yeteneğini ifade eder.

Bu temel ayrım üzerine Akpunar (2011) üst biliş, biliş ile pasif bir ayrışma yerine zihinsel etkinliklerin her aşamasında birbirini tetikleyen dinamik bir etkileşim olarak tanımlar. Öğrencilerin bu üst bilişsel farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi, onların bilişsel ve duyuşsal açıdan daha güçlü bireyler olmasına sağladığı katkı sebebiyle günümüz eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel öğretim programları da dil becerileri alanlarında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme ve eleştirel düşünme gibi üst bilişsel yeterliklerini geliştirmeye büyük önem vermektedir (MEB, 2024). Bu farkındalığın geliştirilmesi için ise öğrencilerden sadece alıcı rolü yerine; öğrenme faaliyetlerini denetleyerek, değerlendirerek, düzenleyerek ve kendine yansıtarak aktif bir yürütücü olarak yapılandırması beklenmektedir (Yıldız ve Ergin, 2007).

Bilişsel süreçlerin aktif kontrolü ve farkındalığı anlamına gelen üst biliş, bireyin kendi öğrenme ve düşünme süreçlerini değerlendirme yeteneğini ifade eder (Cemiloğlu ve Ogur, 2016). Bu karmaşık yapıyı çözümlenmek amacıyla alan yazınındaki birçok araştırmaya göre üst biliş, temel olarak iki unsurdan oluşmaktadır: Bilişsel Bilgi ve Bilişsel Düzenleme/Deneyim (Nietfeld, Cao ve Osborbe, 2005; Pintrich, 2002; Schraw, 1998; Brown, 1987). Bilişsel Bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkında genel olarak ne bildiği ve bunun farkındalığı ile ilgilidir (Schraw ve Moshman, 1995; Thomas ve Mee, 2005; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Bu bilgi, kişinin kendi bilişsel süreçlerini kontrol etme potansiyelini içeren açıklayıcı ve yöntemsel bilgiyi kapsar. Diğer yandan Bilişsel Düzenleme/Deneyim ise bilişsel süreçleri hedef doğrultusunda yönetmek için gereken uygulamalı becerilerden oluşur (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu düzenleme süreci boyunca öğrenciler; konuşma veya öğrenme bağlamında amaçlarına karar verebilir, bu karara yönelik planlamasını yapabilir, uygulama esnasında ve sonrasında eksiklerini belirleyebilir ve sonuçta eksikliklerini nasıl gidereceğini bularak gerekli düzenlemeleri yapabilir (Livingston, 2003). Üst bilişin söz konusu unsurları, bireyin bilişsel görevlerini yerine getirmesini kolaylaştırarak konuşma becerisinin geliştirilmesinde fayda sağlayabilir.

Alan yazınında vurgulanan bir yaklaşıma göre üst bilişsel farkındalığın bir öğrencinin akademik başarısı, motivasyonu ve sorun çözme becerisi için ne denli kritik olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Önsoy, Yılmaz ve Alkın Şahin, 2025). Ancak öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları problemleri aşabilmeleri için ilk olarak bu problemlerin farkında olmaları gerekir (Şeref ve Uzman Kaya, 2025). Bu farkındalık, bireyin kendi iç gözlemleriyle gelişmekle birlikte daha çok öğretmenlerin dönütleriyle

sağlam bir temele oturur. Bu bağlamda üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinin konuşma becerisinin niteliğine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Özellikle yaratıcı okuma etkinlikleri, öğrencilerin metni analiz etme ve yeni anlamlar üretme süreçlerinde bu üst bilişsel düşünme becerilerini destekleme potansiyeline sahip olabilir. Bu tür yenilikçi uygulamalar sayesinde üst bilişsel farkındalık düzeyi gelişen bireylerin, konuşma sırasında fikirlerini düzenleme ve kendini gözden geçirme yeteneklerinin güçlenmesi beklenmektedir. Dolayısıyla yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma becerisine yönelik geliştirilen üst bilişsel farkındalık düzeyini etkileyeceği söylenebilir.

#### **2.3.4. Konuşma Prozodisi**

Etkili bir iletişimde, iletilmek istenilen duygu ve düşüncenin karşı tarafa doğru biçimde geçirilmesi önemlidir. Bu süreçte, yalnızca konuşurken seçilen kelimeler değil aynı zamanda sesin hızı, vurgusu ve tonlaması da kritik bir rol üstlenmektedir. Konuşmanın bu işitsel ve ritmik bileşenleri, prozodi kavramıyla açıklanır ve prozodi daha çok konuşma diline ait bir kavramdır (Breznitz, 2006). Prozodi, sözel iletişimin temel bileşenidir. Lynott ve Connell (2010) bu özelliği; tonlama, vurgu, zamanlama ve ritim gibi unsurlarla iletişimin merkezine konumlandırır. Whalley ve Hansen (2006) tarafından bütün evrensel dillerde görülen dil bilimsel bir alt sistem olarak kabul edilen prozodi, Türk Dil Kurumuna (2023) göre ise vurgu, durak ve ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin bütünüdür. Evrensel bir kavram olsa da her dilin kendine has bekleme, tonlama ve vurgulama özelliklerinden dolayı prozodinin algılanışı ve ifadesi; dilden dile farklılaşır. Bu nedenle Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger (2010); prozodiyi ait olduğu dilin müziği olarak nitelendirir.

Konuşma akıcılığı incelenirken sadece hız ve kesintisizlik değil aynı zamanda ritim, tonlama ve vurgu gibi prozodik özelliklerin de konuşmanın kalitesi ve anlaşılabilirliği üzerindeki rolü dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, akıcılığa yönelik yaklaşımların sadece hız ve kesintisizlik (pürüzsüzlük, süreklilik) gibi motor üretim özelliklerinin ötesine geçtiği görülmektedir (Yüksel ve Uysal, 2025). Amerikan Konuşma Dil-İşitme Birliği'ne (1999) göre akıcılık; konuşma üretiminin pürüzsüzlüğü ve sürekliliği olarak tanımlanmakla birlikte aynı zamanda biçim bilimsel, söz dizimsel, sözcüksel ve ses bilgisi yapılarını da kapsayan bütüncül bir terim olarak açıklanmıştır. Bu tanımın; konuşma üretiminin yalnızca mekanik bir süreç olmadığına aynı zamanda dil bilgisi, kelime seçimi ve ses yapılarını da doğru bir şekilde kullanmayı gerektiren bir beceri olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Ancak düşüncelerin her zaman doğru dil bilgisi yapıları ve uygun ses bilimsel formlarda ortaya çıkması mümkün olmayabilir. Dolayısıyla konuşma üretimi sürecinde; dil bilimsel, anlamsal ve söz dizimsel boyutlarda hatalar ortaya çıkabilmektedir (Gösy, 2007). Dil öğretiminde bu hataların önüne, nitelikli eğitim-öğretim uygulamaları ile geçilebilir.

Türkçe eğitiminde konuşma becerisinin niteliği, sözcüklerin doğru telaffuzunun yanı sıra prozodi gibi dilin üst düzey özelliklerini de kapsamaktadır. Konuşma akıcılığı ve prozodik unsurlar, okul ortamında geliştirilmesi gereken önemli becerilerdir. Bireylerin prozodik özellikleri, etkileşimde buldukları öğrenme ortamındaki dil modelleri taklit edilerek biçimlenir (Nygaard, Herold ve Namy, 2009). Bu etkileşim esnasında konuşmadaki prozodi; konuşmacının ifade ettiği konunun duygusal ve ruhsal boyutunun yanında konuşmanın önem derecesi hakkında da izlenimler vermektedir (Nygaard, Herold ve Namy, 2009). Öte yandan konuşma prozodisinin etkin bir şekilde kullanılması, mesajın anlaşılabilirliğine önemli ölçüde katkı sunar (Keskin, Baştuğ, Akyol, 2013). Heyecansız bir aktarım, dinleyicinin ilgisini azaltarak anlamayı olumsuz etkileyebilir. Nitekim Kimelman (1999) dinlediğini anlama becerisinin, Akyol (2006) ise okuduğunu anlama becerisinin prozodik unsurlardan etkilendiğini belirtmişlerdir.

Okul yaşamında konuşma becerisinin etkin kullanımını desteklemek ve öğrencilere uygun rol modeller sunmak, eğitim-öğretim sürecinde büyük önem taşır. Konuşma prozodisinin değerlendirilmesi ancak sözel çıktılar yoluyla mümkün olduğundan okullarda uygulamalara dayalı etkinlikleri kullanmak önemlidir (Breznitz, 2006). Özellikle çocukların 12-13 yaşına kadar prozodik özellikleri daha hızlı kazandığı göz önüne alındığında, bu gelişim döneminde prozodik ilerlemeyi destekleyen modellerin sunulması kritik bir gerekliliktir (Wells ve Peppe, 2003). Bu bağlamda, yaratıcı okuma etkinlikleri ortaokul öğrencilerine hem uygun konuşma modeli sunabilir hem de öğrencilerin prozodik özelliklerini (vurgu, tonlama, ritim) pratik etme fırsatı sağlayabilir.

### **2.3.5. Kelime Sıklığı**

Kelime kavramı; Türk Dil Kurumunun tanımına göre “Bir veya birkaç heceden oluşan ses birliği, söz ya da lügat olarak ifade edilir (TDK, 2023). Bu temel unsurlardan hareketle kelime dağarcığı, bir dilin zenginliğini gösteren ve bireyin anlama ile anlatma gibi temel dil becerilerini etkin kullanmasına bağlı olan bir kavramdır (Karatay, 2007). Kurdayıoğlu (2005) ise kelime öğretiminin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve özellikle okulun bu süreçte kritik bir role sahip olduğunu vurgular. Dilin iletişimi

sağlayan ana unsur olduğu düşünülürken, zengin bir söz varlığının konuşma becerisini geliştireceği söylenebilir. Bu kapsamda; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, söz varlığını doğrudan hedef alan "Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme (okuma).", "Konuşmasını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme (konuşma)." gibi öğrenme çıktılarında yer verilmiştir (MEB, 2024).

Konuşma becerisi değerlendirilirken sadece nitel özellikler yeterli değildir. Kelime sıklığı, konuşmanın performansının nicel yönünü gösteren önemli bir ölçüttür. Kelime sıklığı üzerine yapılan çalışmalar; dil bilimi ile sınırlı kalmayıp eğitim bilimleri başta olmak üzere sosyoloji, psikoloji, bilgi teknolojileri gibi alanlarda da kendine yer bulmaktadır (Read, 2000). Konuşmada kullanılan farklı ve toplam kelime sayılarının incelenmesi; hangi alanda olursa olsun kelime çeşitliliği, akıcılık ve ifade zenginliği gibi dilsel yeterliliklerin daha nesnel bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir. Özellikle eğitim alanında; frekansa bağlı sözcük listeleri ve bu listeler temel alınarak geliştirilen öğretim materyalleri, öğrencilerin dil yeteneklerini daha çabuk ve verimli geliştirmesine katkı sunar (Türkyılmaz vd., 2025). Bu nedenle konuşma performansının değerlendirilmesi sırasında sıklıkla başvurulan farklı kelime sayısı ve toplam kelime sayısı gibi ölçütlerin incelenmesi önemli olabilir.

Konuşmalarda geçen farklı ve toplam kelime sayılarını tespit etmeyi amaçlayan kelime sayımı, zorlu bir süreçtir. Aynı kökten gelen sözcüklerin çekim eki almaları durumunda tek bir kelime olarak değerlendirilmesi, bu sayımı doğru yapabilmek için dikkate alınması gereken temel bir kuraldır. Bu sayım esnasında; özel adların, sayıların, soru edatlarının ve konuşmalarda belirsizlik anlamı taşıyan ifadelerin kapsam dışında tutulması gerektiği belirtilmektedir (Daller, Milton ve Treffers-Daller, 2007). Bu yaklaşım, söz varlığının zenginliğinin güvenilir biçimde ölçülmesine katkı sunabilir. Nitekim sözcük dağarcığı, bireyin öğrenim hayatı boyunca belleğinde biriktirdiği kelimelerin toplamı olarak ele alınmaktadır (Güleryüz, 2002). Ayrıca Korkmaz (1992), bu tanımı daha geniş bir kapsamda değerlendirerek kelime hazinesinin sadece bireysel ya da toplumsal dağarcığı değil aynı zamanda bir dildeki bütün kelimeleri içerdiğini öne sürmektedir. Anlama ve kendini ifade etme yeteneği ise sahip olunan aktif ve pasif kelime dağarcığından etkilenmektedir (Karatay, 2007). Canlı bir varlık olarak dil, kelime dağarcığı zenginleştikçe kültürel mirası da aktaracaktır. Böylece nesiller boyu süren dilin mevcut söz varlığı; çocukların okuduklarını ve duyduklarını kavrayabilen, duygu ve düşüncelerini ifade edebilen bireyler olmasını sağlayacaktır (Türkyılmaz vd., 2026). Bu durum, Türkçe

eğitimi s¼recinde, konuşmalarda ge¼en farklı ve toplam kelime sayılarının dil zenginliğini ve k¼lt¼rel s¼rekli liği destekleme rol¼ne işaret edebilir.

Yaratıcı okuma etkinlikleri, yalnızca okuma ve anlama becerilerine katkı sağlamakla kalmayıp ¼ok y¼nl¼ dil gelişimini de destekleyebilir. Bu etkinlikler, ¼đrencilerin metinle yaratıcı bi¼imde etkileşime girerek kelimeleri pasif s¼z varlığından ¼ıkarıp aktif s¼z varlığına taşıyabilir. Zenginleştirilmiş okuma ortamları, bireylerin konuşmalarında kullandığı toplam kelime sayısını ve farklı kelime ¼eřitliliđini ¼nemli ¼l¼de artırır (Karatay, 2007). Bu y¼n¼yle yaratıcı okuma uygulamaları, ortaokul ¼đrencilerinin konuşma becerisini somut ve ¼l¼lebilir şekilde geliştirebilir.

#### **2.4. T¼RK¼E DERSİ ¼đRETİM PROGRAMI'NDA YARATICI OKUMA VE KONUşMA BECERİSİ**

¼đretim programları, g¼ncel gelişmelere uyum sağlama yeteneklerine bağlı olarak başarılı olur. Bu sebeple programların ¼ađın bilimsel ve teknolojik ilerlemeleri doğrultusunda yenilenmesi ve geliştirilmesi ¼nemlidir (Yıldırım, 2025). Bir başka ifadeyle ¼đretim programlarının niteliği, b¼nyesinde barındırdığı ¼gelerin ne derece ¼ađdař ve yeterli olduğuyla ¼l¼l¼r (Arı ve Keskin, 2016). Bu bağlamda programlar; mevcut eksikliklerin giderilmesi, modern d¼nyanın taleplerine cevap verilmesi ve eğitsel yeniliklerin uygulamaya konulması amacıyla d¼zenlenip g¼ncellenir (Durukan, 2013).

T¼rk¼e ¼đretimi ¼zelinde programların temel gayesi, ¼đrencilere d¼rt temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazandırmanın yanı sıra ¼đrencilerin sosyal-duygusal yetilerini, bilgiyi işleme ve 21. y¼zyıl becerilerini geliştirmektir (Yıldırım, 2025). S¼z konusu ama¼lar ¼er¼evesinde Maarif Modeli Ortaokul T¼rk¼e Dersi ¼đretim Programı; ¼đrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini b¼t¼nc¼l bir şekilde ilerletmeyi hedeflemektedir (MEB, 2024: 5). Bu b¼t¼nc¼l yapı i¼erisinde; ¼đrencilerin anlam d¼nyasını zenginleştiren okuma becerisi ile ilgili kazanımların incelenmesi, programın hedeflediği gelişimin anlaşılması a¼ısından ¼nemli olabilir.

Eğitim s¼reci; bilgiyi pasif şekilde alan bireyler yerine, bilgiyi d¼n¼řt¼ren ve hayata aktarabilen ¼đrenciler yetiştirmeyi ama¼lamaktadır. Belirlenen bu hedeflerin programlar aracılığıyla aktarılması, ana dili ¼đretiminin temel taşımlı oluşturur (Sever, 2004). Bu bağlamda, diğer temel becerilerde olduğu gibi “okuma” alanına da T¼rk¼e ¼đretim Programı i¼erisinde ayrı bir ¼nem verilmiştir.

2019 T¼rk¼e Dersi ¼đretim Programı'nın ¼zel Ama¼ları incelendiğinde; temel dil

becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bireyin zihinsel, duyuşsal ve kültürel derinlik kazanması hedeflenmektedir. Bu kapsamda program; öğrencilerin okuma ve dinleme süreçleri yoluyla kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerini böylece ana dil bilinci edinerek hayal dünyalarını genişletmelerini odak noktasına almaktadır. Bilginin pasif kabulü yerine; araştırma, keşfetme ve eleştirel bir süzgeçten geçirerek zihinde yapılandırma süreci programda özellikle vurgulanmaktadır. Bu yapı, öğrencinin çoklu medya kaynaklarını etkili kullanmasını ve okuduklarını sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmesini amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin Türk ve dünya kültürüne ait sanatsal yapıtlar üzerinden estetik bir duyarlılık geliştirmeleri, millî ve manevi değerleri içselleştirerek bu birikimi değerlendirebilmeleri; programın okuma alanına yönelik temel taşlarını oluşturmaktadır (MEB, 2019: 8).

Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma becerisinin önceki hedeflerini korurken modern becerileri odağına alan bir güncelleme sunmaktadır. Bu bağlamda program; öğrencilerin çoklu medya kaynaklarını kullanarak bilgi üretmelerini, ana dil bilinciyle zihinsel derinlik kazanmalarını ve eleştirel bir çözümleme yeteneği geliştirmelerini esas almaktadır. Özellikle dil becerilerinin; kavramsal yetkinlikler, sosyal-duyuşsal öğrenme süreçleri, değerler eğitimi ve okuryazarlık disiplinleriyle bütüncül bir yapıda ele alınması hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, bireyin hem millî ve manevi değerleri içselleştirmesini hem de evrensel sanat eserleri üzerinden estetik bir beğeni düzeyi oluşturmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024: 5).

Her iki programın amaçları kıyaslandığında; 2019 programının metni anlama ve yorumlama üzerine kurulu olduğu, 2024 programının ise bu yapıyı öğrencilerin üst bilişsel süreçlerini destekleyen “yaratıcı ve eleştirel düşünme” becerileriyle zenginleştirdiği görülmektedir. “Eğitim ve öğretim süreçlerinde Türkçenin doğru ve etkili kullanımına, öğrencilerin söz varlığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Öğrencilerin okuduklarını özgün bir bakış açısıyla yorumlayabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini ortaya koymaları ve özgün bir bakış açısına sahip olmaları için demokratik bir ortam oluşturulmalıdır” (MEB, 2024). Özellikle 2024 Türkçe Öğretim Programı’nda vurgulanan “anlamı yeniden yapılandırma” ve “bilgi üretme” hedefleri, yaratıcı okuma sürecinin eğitimdeki yerini daha belirgin hâle getirmiştir.

Okuma yoluyla edinilen bilgiler ve geliştirilen düşünceler, öğrencilerin kendilerini ifade etme aracı olan konuşma becerisini de doğrudan etkilemektedir. Bu etkileşim

sebebiyle programdaki okuma hedeflerini, “konuşma” alanına dair özel amaçlarla değerlendirmek gerekebilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma becerisi, bireyin kişisel görüşlerini sözlü bağlamda nitelikli bir şekilde aktarabilmesi üzerine yapılandırılmıştır. Program, öğrencilerin ana dilin yapısal kurallarına sadık kalarak kendilerini farklı iletişim ortamlarında hem etkili hem de anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini temel bir yetkinlik olarak belirlemektedir. Bu doğrultuda amaç, dilin sadece kurallarıyla bilinmesi değil iletişim süreçlerinde bilinçli ve ikna edici bir araç olarak işlevselleştirilmesidir (MEB, 2019: 8).

2019 programındaki konuşma hedefleri, Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bütüncül ve disiplinler arası bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni çerçevede; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eş güdümlü gelişimi esas alınırken bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarıyla aktarması öncelenmektedir. Ayrıca dilin kurallara uygun, bilinçli ve özenli kullanımı; kavramsal yetkinlikler, sosyal-duygusal öğrenme süreçleri, değerler eğitimi ve güncel okuryazarlık türleriyle ilişkilendirilerek öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen stratejik bir zemine oturtulmuştur (MEB, 2024: 5).

2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları’nın konuşma becerisine yönelik özel amaçları incelendiğinde her iki programın da kendini ifade etme ve etkili iletişim kurma gibi hedeflerinin korunduğu görülmektedir. 2019 programı, daha çok temel konuşma kurallarını vurgularken 2024 programında, konuşma becerisinin eleştirel ve yaratıcı boyutuna daha fazla odaklanıldığı söylenebilir.

Her iki programın özel amaçları değerlendirildiğinde okuma ve konuşma becerilerinin birbirini destekleyen bir bütünlük taşıdığı görülmektedir. 2019 programındaki temel beceri yaklaşımı, 2024 programında eleştirel ve yaratıcı düşünme vurgusuyla kapsamlı bir boyuta taşınmıştır (MEB, 2019; MEB, 2024). Bu doğrultuda; programlarda ortaya konulan hedeflerden yola çıkılarak metni farklı açılardan ele alan yaratıcı okuma süreçlerinin, öğrencilerin düşüncelerini sözlü olarak ifade etmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

## **2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Yaratıcı okuma ve ilişkili becerilere yönelik yerli ve yabancı literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu bölümde, yapılan çalışmaların genel eğilimlerini ortaya

koymak ve bu çalışmanın alan yazınındaki yerini belirlemek amacıyla yerli ve yabancı literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Türkel ve Ünlücömert (2013), “Adım Adım Yaratıcı Okuma” başlıklı çalışmalarında altıncı sınıf öğrencileriyle uygulama yapmışlardır. Süreci bir felsefe dizisi üzerinden yürüten araştırmacılar, bu yöntemle zihinde canlandırılması güç kavramların kavranma düzeyini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrenciler, bu yaklaşımın kişisel gelişimlerini desteklediğini ve bu tür okumaların geleneksel okuma biçimlerine göre daha verimli olduğunu belirterek olumlu görüş paylaşmışlardır.

Hızır (2014), yaratıcı okuma uygulamalarının yaratıcı düşünme üzerindeki etkisini incelemek amacıyla beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerine Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’ni uygulamıştır. Farklı metin türleri üzerinden yürütülen bu süreçte, ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin özgün fikirler üretme ve bu fikirleri etkileyici bir biçimde ifade etme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Yurdakal (2018), ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmada yaratıcı okumanın; okuma tutumu, okuma algısı ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Veri toplama sürecinde ilgili becerilere yönelik ölçeklerin kullanıldığı on dört haftalık uygulama neticesinde, öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerinde ve bu yöneme karşı tutumlarında olumlu yönde bir gelişme kaydedilmiştir.

Kasap (2019), ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde yürüttüğü araştırmada; yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda on dört hafta boyunca yaratıcı teknikler kullanılırken kontrol grubunda mevcut öğretim programı takip edilmiştir. Çalışma sonucunda, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ayrıca Türkçe dersine yönelik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Han (2020), yaratıcı okuma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Veri toplama sürecinde eleştirel düşünme ölçekleri ve başarı testlerinin kullanıldığı araştırmada, deney grubunun eleştirel düşünme düzeyinde anlamlı bir artış saptanırken okuduğunu anlama becerisi bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak belirgin bir fark görülmemiştir.

Yetgin (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet ile okunan kitap sayısına göre anlamlı düzeyde değiştiği ancak yaratıcı okuma ile okuduğunu anlama becerileri arasında istatistiksel bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

Aktaş (2021), 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının yaratıcı okuma yöntemine uygunluğunu incelemiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda; ilkokul düzeyindeki yüz üç kazanımın on dördünün, ortaokul düzeyindeki yüz kırk iki kazanımın ise on beşinin yaratıcı okuma ile işlenmeye elverişli olduğu tespit edilmiştir.

Gürer (2021), yaratıcı okuma etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı, eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini karma yöntemle incelemiştir. Nicel ve nitel verilerin birlikte analiz edildiği çalışma sonucunda, bu etkinliklerin hem öğrenci gelişimi hem de öğrenme ortamı üzerinde olumlu katkılar sağladığı ortaya konulmuştur.

Dundar (2022), altıncı sınıf düzeyinde karma araştırma yöntemle yürüttüğü çalışmada; yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve içsel motivasyon düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan olumlu etkiler yarattığını tespit etmiştir.

Uysal (2023), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada bibliyoterapi temelli yaratıcı okuma eğitiminin katılımcıların yaratıcı okuma becerilerini ve okuma tutumlarını olumlu etkilediğini saptamıştır.

Ökcü ve Emir (2024), dördüncü sınıf düzeyindeki normal gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencileri kıyasladığı çalışmada hem yaratıcı okuma hem de okuduğunu anlama becerilerinin özel yetenekli öğrenciler lehine anlamlı düzeyde geliştiğini ortaya koymuştur.

Alan yazınındaki yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcı okumanın farklı dil becerileriyle ilişkisi genellikle karma desen veya yarı deneysel yöntemlerle bazı araştırmalarda ise ilişkiyel tarama ya da nitel araştırma modelleriyle temellendirilmiştir. Bu kapsamda, Kasap (2019) yazma, Vural (2022) anlama ve Kırallıoğlu (2024) okuma becerisi üzerine yoğunlaşarak yaratıcı okuma uygulamalarının eğitim sürecindeki olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Buna karşın yaratıcı okumanın konuşma becerisi üzerindeki etkisini ele alan bir çalışmaya literatürde henüz rastlanmamıştır. Mevcut araştırma, yarı deneysel

desenle konuşma becerisine yönelik somut çıkarımlar sunarak alan yazınındaki boşluğu dolduran ve literatüre yenilikçi bir soluk getiren özgün bir çalışma niteliği taşıyabilir.

### **2.5.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Adams (1968), farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler tasarlamıştır. Çocuk edebiyatı eserlerine dayalı bu çalışmada, öğretmenlere uygulamada rehberlik edecek yöntem ve kaynaklar sunmuştur. Araştırma, yaratıcı okuma etkinliklerinin sistemli bir uygulama süreciyle nasıl yürütülebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ada (1987), yaratıcı okuma süreci için bir yöntem önerisinde bulunmuştur. Bu yönetime göre yaratıcı okuma; tanılayıcı aşama, kişisel yorum ve eleştirel düşünme olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Çalışma; yaratıcı okumanın bireysel farklılıklara uygun, aşamalı bir zihinsel süreç olduğunu göstermesi sebebiyle değerlidir.

Moorman ve Ram (1994), yaratıcı okumayı eğitsel ve psikolojik yönleriyle ele almışlardır. Araştırma, ortaya konulan “İşlevsel Okuma Kuramı”nın yaratıcı okuma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Barrett (2001), lise öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla yaratıcı okuma etkinlikleri tasarlamıştır. Bu süreçte, teknolojiye yararlanarak öğrencilere okumanın önemini vurgulayan videolar izletmiş ve uygulamalar yaptırmıştır. Çalışma sonucunda, teknolojiye desteklenen yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve isteklerini artırdığı saptanmıştır.

Holden (2004), okuma ve yaratıcılığın bütünsel bir yapıda değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Araştırmacı, yaratıcı okuma sürecine yönelik çeşitli öneriler de ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularında; yaratıcı okumanın bireylerin ilgi, tutum ve motivasyonlarını önemli ölçüde artırdığı vurgulanmıştır.

Wang (2006), ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, yaratıcı okuma uygulamalarının ders verimliliğini ve başarıyı artırdığını belirlemiştir. Öğretmen görüşlerine göre bu yöntem, öğrencilerin özgün fikirlerini paylaşma ve farklı düşüncelere açık olma becerilerini desteklemektedir.

Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly (2013) tarafından yürütülen çalışmada; öğrencileri yaratıcı okumaya teşvik etmek hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular; masal ve hikâye temelli etkinliklerin bireylerin okuma becerileri, dil öğrenme motivasyonları ve yabancı

dilde iletişim yetkinlikleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Ericsson (2013), James Joyce'un "Finnegans Wake" adlı eserini incelediği çalışmada; yaratıcı okumanın yazar ve okur arasındaki bağı kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Klasik okuma yöntemlerinin bu tür karmaşık metinlerde zorluklara yol açtığını savunan araştırmacı, anlamayı kolaylaştırmak için çağdaş tekniklerin gerekliliğini vurgulamıştır (Ericsson, 2013; akt. Kırallıoğlu, 2024).

El-Hayek (2016), beyin fırtınası ve sözcük stratejilerine dayalı bir programın onuncu sınıf kız öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan ön test ve son test değerlendirmeleri, her iki yöntemin de öğrencilerin yaratıcı okuma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

İncelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, yaratıcı okuma uygulamalarının farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de derse yönelik tutumlarına olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Bu tür uygulamaların, bireylerin kendilerini özgün bir şekilde ifade etmelerine ve zihinsel süreçlerini daha aktif kullanmalarına zemin hazırladığı söylenebilir.

Yapılan kapsamlı alan yazını taramasında, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini deneysel bir uygulama ile ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum, mevcut tezin literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma ve alana özgün bir katkı sunma potansiyelini göstermektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etkisine yönelik yapılan araştırmanın yöntemsel çerçevesine yer verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın deseni ve modeli tanıtılmış olup ardından araştırmanın evren ve örnekleme açıklanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında; veri toplamak için kullanılan ölçme araçları hakkında bilgi verilerek veri toplama sürecinden bahsedilmiş, elde edilen verilerin hangi analiz yöntemleri ile analiz edildiği açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırma, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini ve bu etkinin ne düzeyde olduğunu incelemeye yönelik yürütülmüştür. Araştırmanın konusundan yola çıkılarak araştırmanın modeli, nicel araştırma desenlerinden “yarı deneysel desen” olarak belirlenmiştir. “Deneysel çalışma, kavranması en kolay olan yöntemdir. Bilimin pek çok alanında kullanılır ve pozitivist, nicel tarzın standartları açısından en saf olanıdır. Genelde deney; makro düzeydeki kurumsal kaygılar ya da sorulardan çok birey ya da grup olaylarına daha uygundur” (Neuman, 2008: 359). Deney ve kontrol gruplu, ön test ve son test ölçümlerine dayalı bu desen; bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının güç olduğu durumlarda, bilhassa eğitim alanında sıkça tercih edilmektedir. Bu modelde katılımcılar, rastgele atama yöntemiyle belirlenir; deneysel sürecin başında ve sonunda bağımlı değişkenin etkisini ortaya koymak için ölçülürler (Büyüköztürk, 2007).

Araştırma yürütülürken yaratıcı okuma etkinliklerinin uygulandığı sınıf, deney grubu olarak atanırken yaratıcı okuma etkinlikleri ile konuşma becerisine müdahale edilmeyen sınıf ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygıları, konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeyleri, konuşma prozodileri, konuşurken kullandıkları farklı ve toplam kelime sayıları; sürecin başlangıcında ölçekler ve ses kayıtları kullanılarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. 10 haftalık deneysel sürecin tamamlanmasının ardından aynı işlem basamakları tekrarlanarak deneysel sürecin deney ve kontrol gruplarına olan etkisi ortaya konulmuştur. Bu sebeple araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik seçilen deneysel desen; bağımlı değişkenin etkisini ortaya koyması ve çalışma grupları ile ilgili çıkarımlar yapılması açısından önemli bir işleve sahiptir, denilebilir.

### **3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ**

“Araştırmanın evreninin belirlenmesi; hangi birimlerden veri elde edileceğini ve neticede yapılacak genellemelerin neleri ya da kimleri içereceğini belirlemek anlamına gelmektedir” (Ural ve Kılıç, 2006: 33). Bu araştırmanın evrenini, araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun da içinde yer aldığı Kırşehir ilinde öğrenim gören 12.414 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okulların tamamında okuyan yedinci sınıf öğrenci sayısı, 3009’dur (Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, kişisel iletişim, 1 Ekim 2025). Vakit, ekonomi, ulaşım gibi durumların bu öğrencilerin tamamından veri toplamayı güçleştirmesi; araştırma yürütülürken örneklem grubu oluşturmayı gerektirmiştir. Bu yüzden katılımcı grup seçilirken olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden “kolaylı örnekleme” tercih edilmiştir. Kolaylı örneklemede araştırmacı; hedeflediği örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar kolay erişebileceği, kendine yakın bir çalışma grubu oluşturur (Gürbüz, 2018). Böylece araştırmacı, rahat çalışabileceği bir örneklem seçerek süreci daha pratik bir hâle getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma; 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kırşehir ilinin Akpınar ilçesine bağlı bulunan bir ortaokulda yapılmıştır. Burada öğrenim gören 7. sınıftaki iki ayrı şube, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu sınıflarda toplam 30 öğrenci vardır. Deney ve kontrol gruplarında on beşer öğrenci bulunmaktadır. Çalışma gruplarının sayıları eşit, başarı durumları benzerdir. Araştırmanın yürütüldüğü 7/A şubesi kontrol, 7/B şubesi ise deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde “seçkisiz yöntem” kullanılarak bu sınıflarda bulunan bütün öğrenciler, örneklem grubuna ve sürece ortak edilmiştir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Nicel boyutlu bu araştırmanın verileri toplanırken Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, konuşmalarda kullanılan sözcük sayısını tespit etmeye yönelik bir Kelime Sıklığı Analizi’ne de yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada yer alan çalışma grubunun cinsiyet, şube, yerleşim yeri ve okul öncesi eğitim durumu bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (Ek-1) kullanılmıştır. Form tek boyutlu bir yapıdadır ve öğrencilere ait özel bir bilgi içermemektedir. Form uygulanmadan önce, alan uzmanı iki Türkçe öğretmenin görüşleri

alınmıştır.

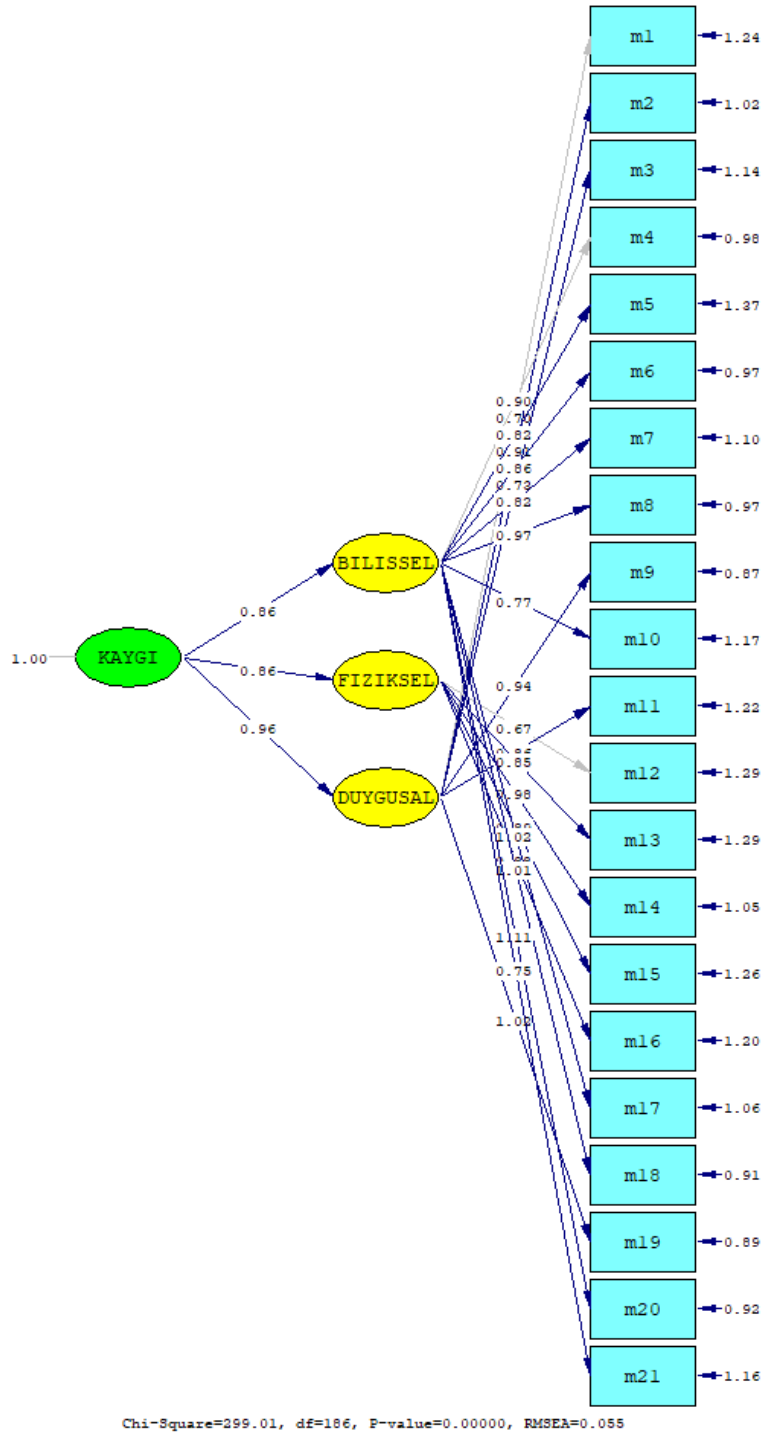
### 3.3.2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin konuşma kaygılarını tespit etmek amacıyla Gündüz ve Demir tarafından (2020) ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır. Araştırma başlamadan önce ölçek sahiplerinden gereken izinler alınmış ve ölçeğin kullanım iznine ilişkin belgeler, Ekler bölümünde (Ek-5) sunulmuştur.

Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin verileri; Bitlis il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 1214 öğrenciden toplanmıştır. Konuşma Kaygısı Ölçeği, tek boyutludur ve 21 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, 5'li likert yapıdaki ölçeği 1 ve 5 arasında (1-Hiç Katılmıyorum/2-Katılmıyorum/3-Kararsızım/4-Katılıyorum/5-Kesinlikle Katılıyorum) puanlamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 iken en yüksek puan 105'tir. Araştırmanın çalışma grubu, çalışmanın her aşamasında değiştirilerek açıklayıcı faktör analizi (AFA) 449, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) 450, eş değer form uygulaması 172, test-tekrar test uygulaması ise 143 örneklemden meydana gelmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile 21 maddeden oluşan, toplam varyans değeri %46.54 olan Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) oluşturulmuştur. DFA analizinde AFA sonucunda elde edilen yapı doğrulanmıştır ( $\chi^2=303.23$ ,  $sd=1.639$ ,  $RMSEA=.038$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.98$ ,  $GFI=.94$ ,  $AGFI=.92$ ,  $CFI=.99$ ,  $SRMR=.043$ ).

Bir testin hedeflediği özelliği ne kadar isabetli ölçtüğü, güvenilirlik kavramı ile açıklanır (Büyüköztürk, 2017). Cronbach's Alpha, Spearman-Brown ve Guttman-SplitHalf iki yarı güvenilirlik değerleri; eş değer form ve test-tekrar test uygulamalarından elde edilen güvenilirlik değerlerinin iyi olması sebebiyle ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerini tespit etmek amacıyla çalışmada bu ölçeğe yer verilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin ortaokul öğrencileri tarafından rahat anlaşılacağı, puanlama yapılırken herhangi bir olumsuzluğun yaşanmayacağı alan uzmanları tarafından öngörülmüştür. Çalışma grubuna uygulanmadan önce, ölçeğin bir pilot uygulaması da yapılmıştır.

Gündüz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen ölçek, tezde kullanımı için araştırmacılardan izin alınmasının ardından örneklem dışındaki 200 öğrenciye uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler, Lisrel 8.80 ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. İkinci düzey DFA yol analizi görüntüsü ve uyum değerleri aşağıda sunulmuştur.



*Şekil 3.1. Konuşma Kaygısı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi*

Örneklem sayısından yola çıkılarak hesaplanan  $\chi^2$  değerinin **299.01**, serbestlik derecesinin (**df**) ise **186** olduğu tespit edilmiştir.  $\chi^2/df$  ise **1.60**'tır. Bu değerlerin sayısal olarak işlevsel olduğu kanısına ulaşılabilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137). 0.05'in

altında ise beğenilen bir uyum değeri sunan **RMSEA** değerinin (Browne ve Cudeck, 1993: 144) **0.055** olduğu ve 0,10 değerinin aşağısında bir değer tespit edildiğinde çoğunlukla iyi karşılanan (Kline, 2005: 141) **SRMR** değerinin, **0.054** olduğu görülmüştür. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın bir değer olarak hesaplanması kurulan modelin kusursuzluğunu gösterir (Brown, 2006: 84, Byrne, 2010: 80). Bununla birlikte, modelin uygunluğu hâlinde 0.90 değerinin üstünde olması beklenen (Kline, 2005: 145) **GFI** değerinin **0.87**; **AGFI** değerinin **0.84** olduğu görülmüştür. Hesaplanan GFI ve AGFI değerleri, modelin uyumlu olması hâlinde 1 değerine yakın olmalı ve negatif değer almamalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43). Yapılan çalışmada 0 ve 1 değerlerinden 1'e yaklaşması şart olan **NFI** ( Kline, 2005: 144; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44) değerinin **0.94** olduğu; 0 ve 1 değerlerinin içinden bir kez daha 1 değerine eğilimli olması gereken (Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Brown, 2006: 85; Byrne, 2010: 78) **CFI** değerinin ise **0.98** şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışmanın neticesinde, sahip olunan göstergelerle kurulan modelin kusursuz ve uygulanabilir bir model özelliği taşıdığı söylenebilir.

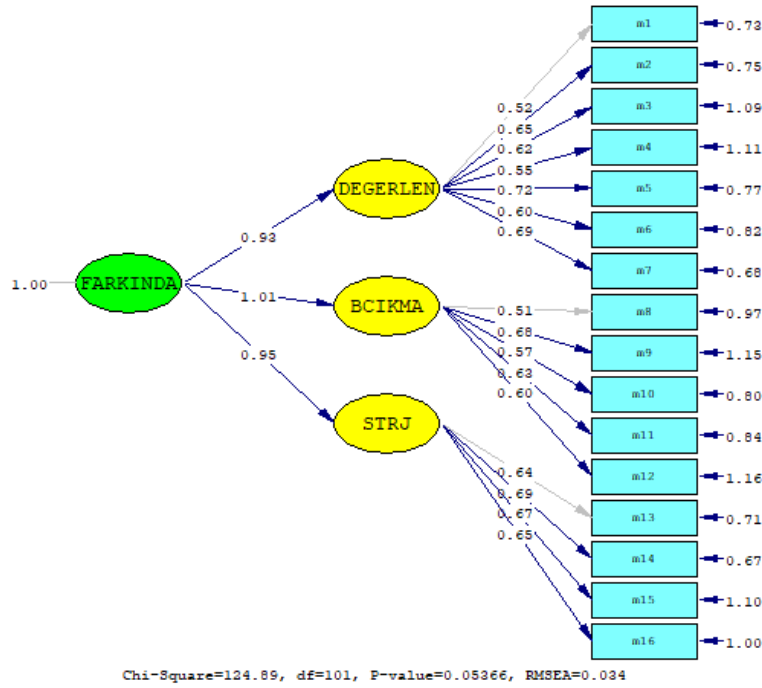
### 3.3.3. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerin konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeylerini ortaya koymak için Yeğen tarafından (2025) geliştirilen Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır. Araştırma öncesinde araştırmacıdan gereken izinler alınarak ölçeğin kullanım iznine ilişkin belgeler, Ekler bölümünde (Ek-5) sunulmuştur.

Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, ortaokul öğrencilerinde öz değerlendirme ve üst bilişsel farkındalık becerisi geliştirme amacıyla Bursa ilinin Merkez ilçelerinde uygulanmıştır. Ölçek, form aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı 1176 ortaokul öğrencisinin katılımıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 5'li likert yapıda, 3 boyutlu bir ölçektir ve 16 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar maddeleri 1 ve 5 arasında (1-Hiç Katılmıyorum/2-Katılmıyorum/3-Emin Değilim/4-Katılıyorum/5-Kesinlikle Katılıyorum) puanlamaktadır. Dolayısıyla ölçekten alınacak en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Geliştirilen ölçeğin Cronbach's Alfa değeri ,87 olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değeri 0,39 ile 0,76 değerleri arasında iken toplam korelasyon değeri 0,44 ile 0,61 oranları arasında çıkmıştır. DFA değeri sonunda uyum indeksleri; Ki-kare ( $\chi^2=419,638$ ), (df=101, p=0.000),  $\chi^2/df=4,155$ ; RMSEA=0,052; GFI=0,957; CFI=0,942 ve SRMR=0,0397 şeklindedir.

Ölçeğin alt boyutları karşılaştırılırken t testi, ölçek puanları ve sınıf düzeyleri karşılaştırılırken ANOVA, grupların birbirleriyle kıyaslanması için Post Hoc testleri, ölçeğin alt faktörlerle arasındaki ilişkiye bakılırken de Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan nicel analizler sonrasında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenen bu ölçeğe, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla araştırmada yer verilmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin ortaokul öğrencileri tarafından rahat anlaşılacağı, puanlama yapılırken herhangi bir olumsuzluğun yaşanmayacağı alan uzmanları tarafından öngörülmüştür. Çalışma grubuna uygulanmadan önce, ölçeğin bir pilot uygulaması da yapılmıştır.

Yeğen (2025) tarafından geliştirilen ölçek, tezde kullanımı için araştırmacıdan izin alınmasının ardından örneklem dışındaki 200 öğrenciye uygulanmıştır. Bu gruptan elde edilen veriler, Lisrel 8.80 ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. İkinci düzey DFA yol analizi görüntüsü ve uyum değerleri aşağıda sunulmuştur.



**Şekil 3.2.** Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Örneklem sayısından yola çıkılarak hesaplanan  $\chi^2$  değerinin **124.89**, serbestlik derecesinin (**df**) ise **101** olduğu tespit edilmiştir.  $\chi^2/df$  ise **1.23**'tür. Bu değerlerin sayısal olarak işlevsel olduğu kanısına ulaşılabilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137). 0.05'in altında ise beğenilen bir uyum değeri sunan **RMSEA** değerinin (Browne ve Cudeck, 1993:

144) **0,053** olduğu ve 0,10 değerinin aşağısında bir değer tespit edildiğinde çoğunlukla iyi karşılanan (Kline, 2005: 141) **SRMR** değerinin, **0.049** olduğu görülmüştür. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfıra yakın bir değer olarak hesaplanması, kurulan modelin kusursuzluğunu gösterir (Brown, 2006: 84, Byrne, 2010: 80). Bununla birlikte, modelin uygunluğu hâlinde 0.90 değerinin üstünde olması beklenen (Kline, 2005: 145) **GFI** değerinin **0.93**; **AGFI** değerinin **0.90** olduğu görülmüştür. Hesaplanan GFI ve AGFI değerleri, modelin uyumlu olması hâlinde 1 değerine daha yakın olmalı ve negatif değer almamalıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43). Yapılan çalışmada 0 ve 1 değerlerinden 1'e yaklaşması şart olan **NFI** ( Kline, 2005: 144; Raykov ve Marcoulides, 2006: 44) değerinin **0.94** olduğu; 0 ve 1 değerlerinin içinden bir kez daha 1 değerine eğilimli olması gereken (Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Brown, 2006: 85; Byrne, 2010: 78) **CFI** değerinin ise **0.99** olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda, sahip olunan göstergelerle kurulan modelin kusursuz ve uygulanabilir bir model olduğu kanısına ulaşılabilir.

### 3.3.4. Prozodik Konuşma Ölçeği

Yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerin konuşma prozodilerini puanlamak amacıyla Keskin, Baştuğ ve Akyol tarafından (2013) ortaya konulan Prozodik Konuşma Ölçeği (Ek-4) kullanılmıştır. Çalışma öncesinde ölçek sahiplerinden gereken izinler alınarak ölçeğin kullanım iznine dair belgeler, Ekler bölümünde (Ek-5) sunulmuştur.

Ölçek geliştirilirken çalışmaya Konya ve Afyonkarahisar illerinde bulunan iki ilkokul dâhil edilmiştir. Bu okullar, il ve ilçe merkezlerinde bulunmaktadır. Çalışmaya 4. sınıfta öğrenim gören 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin hem okuma hem de konuşma kayıtlarını tutmuşlardır. Daha sonra kayıtlar, araştırmacılar tarafından ölçek maddelerine bakılarak puanlanmıştır. Tek boyutlu ve 5'li likert yapıdaki bu ölçek, 16 maddeye sahiptir. Araştırmacılar, ölçekteki maddeleri 0 ve 4 arasında puanlamaktadır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan, en düşük 0 iken en yüksek 60 olmaktadır. Ölçek geliştirilirken öğrencilerin sesli okumaları ve konuşmaları kayıt altına alınarak ilişkisel bir tarama ile Prozodik Okuma Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği puanlanmış, aradaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizler, öğrencilerin sesli okuma puanları ile konuşma prozodisi puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılığı tespit etmek için Cronbach's Alpha değerine

bakılmış, değer 0.981 bulunmuştur. 0.70'in üzerinde olan bu değer, güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Erkuş, 2006). Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin konuşma prozodilerini tespit etmek amacıyla araştırmada bu ölçüğe yer verilmiştir.

Keskin, Baştuğ ve Akyol (2013) tarafından geliştirilen ölçek, tezde kullanımı için araştırmacılardan izin alınmasının ardından deney ve kontrol gruplarındaki 30 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin hazırlıksız konuşmaları, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu ses kayıtları, araştırmacı dışında bir alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiş; elde edilen bulgularla Cohen'in Kappa değerine bakılmıştır. Kappa değerinin ,95 olduğu görülmüştür. Bu değer, puanlayıcılar arası ilişkinin çok yüksek olduğunu işaret etmektedir (Bilgen ve Doğan, 2017: 66).

### **3.3.5. Kelime Sıklığı Analizi**

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin konuşurken kullandıkları farklı ve toplam kelime sayılarını tespit etmek amacıyla deneysel sürecin başında ve sonunda öğrencilerden hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Gruplara, konuşulan konu başlığı ve konuşma süresiyle ilgili herhangi bir kısıtlama getirilmeyerek konuşmalar kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları word ortamına aktarılmadan önce, kullanılan sözcüklerdeki Türkçe karakterler kontrol edilmiştir.

Konuşmalarla ilgili düzenleme yapılırken “sozluk.gov.tr” adresi kaynak alınmış; deyim, atasözü, ikileme gibi kalıplaşmış söz öbekleri ayrı yazılmalarına rağmen tek kavramı karşıladığı için bir kelime olarak kabul edilmiştir. “belediye başkanı, bisitle yolu, önem vermek, güzelsanatlar, millîmarş” gibi. Konuşmada bir sözcüğün iki anlama gelecek şekilde kullanılması durumunda, aynı kelimeye farklı kodlar verilmiştir. “okumak (1): Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya seslendirmek; okumak (2): Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek.” gibi. “Sayılar, özel isimler, soru edatları ve konuşmalardaki (ımmm, eee) gibi belirsizlik ifadeleri kelime sayımına dâhil edilmezler (Daller, Milton ve Treffers-Daller, 2007: 2-3). Bu sebeple konuşmalarda geçen özel isimler, sayılar ve konuşma esnasında ortaya çıkan belirsizlik ifadeleri; kelime sıklığı sayımına alınmamıştır: “Nazlı, Türkçe, Akpınar, Kırşehir, 7, mı, eee.” gibi. Ayrıca sözcüklerin çekim eki almış hâlleri, kelime kökünün aynı olması sebebiyle onları bir kelime olarak değerlendirmeyi gerektirmiştir: “ol-ur, ol-du-m, ol-acak-ım.” gibi. Buna karşın yapım eki alarak türemiş sözcük olan isimler ve fiiller, yeni bir kelime olarak sayılmıştır: “oku-n-, oku-t-, kitap-lık,

kitap-ç1.” gibi.

Yapılan çalışmaların ardından konuşmalarda kullanılan kelimeler, word ortamına aktarılmıştır. Bu kelimeler, kullanım sıklığına göre “wordfrequency.org” erişim adresinde sayısal ifadelere dönüştürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının sürecin başında ve sonunda konuşurken kullandıkları farklı ve toplam kelime sayıları, frekans değeri olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan istatistiklere bulgular bölümünde yer verilmiştir.

### **3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ**

Çalışma yürütülürken araştırma süreci genel olarak şu şekilde ilerlemiştir:

#### **Hazırlık Süreci:**

Çalışmaya konu olan araştırma probleminin ve bu probleme ilişkin alt problemlerin belirlenmesinin ardından alan yazını taraması yapılmıştır. Veri toplama araçları belirlenirken bu araçların ortaokul öğrencilerine uygun olmasına, alt problemlere dönük maddeler içermesine ve güvenilir ölçekler olmasına dikkat edilmiştir. Bu sebeple belirlenen ölçme araçları, titizlikle incelenmiş ve alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarına karar verildikten sonra çalışmada kullanılmak üzere ölçek sahiplerinden gereken izinler alınmıştır.

Veri toplama araçlarının ön hazırlık sürecinde, araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturularak alanı uzmanı iki Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Konuşma Kaygısı Ölçeği ve Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, örneklem dışındaki 200 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, Lisrel 8.80 ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. İkinci düzey DFA yol analizi görüntüsü ve uyum değerleri hesaplanarak ölçeklerin güvenilirliği ortaya konulmuştur. Süreç işletilirken Prozodik Konuşma Ölçeği’ni puanlamak için ise araştırmacı dışında alanında uzman, çalışma gruplarını yakinen tanımayan bir puanlayıcı belirlenmiştir. Elde edilen bulgularla Cohen’in Kappa değerine bakılmış, bu değer ile puanlayıcılar arası ilişkinin güvenilirliği tespit edilmiştir.

Araştırmanın yürütüleceği okulun ve sınıf düzeyinin belirlenmesinin ardından süreçte kullanılacak 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınları) ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı incelenmiştir. Kontrol grubunda Türkçe derslerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yürütülmesine karar verilmiştir. Deney grubunda ise aynı metinlerin 10 hafta boyunca, haftada iki ders saati yaratıcı okuma etkinlikleri ile zenginleştirilmesi planlanmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri planlanırken yerli ve yabancı alan yazını

incelenerek bir kaynak listesi oluşturulmuştur. Etkinlikler planlanırken Akal (2014), Yener (2014), Yılmaz (2021) ve Adams (1968) gibi araştırmacıların kaynaklarına atıf yapılmıştır. Bu kaynaklardan da yararlanılarak yaratıcı okuma etkinlikleri ile ilgili bir liste oluşturulmuştur. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınları) ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı dâhilinde gerçekleştirilecek yaratıcı okuma etkinlikleri belirlenmiştir. Etkinlikler seçilirken metinlerle uyumlu ve her metin için farklı bir yaratıcı okuma etkinliği ile etkinlik çizelgesi oluşturulmuştur. Uygulama Süreci ve Etkinlik Çizelgesi Ek-8'de sunulmuştur. Yapılacak etkinliklerle ilgili ders materyalleri ve dokümanlar hazırlanmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca yapacakları etkinlikler için öğrenci ürün dosyaları oluşturulmuştur. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 7. sınıf konuşma sınavı konuları incelenerek kayıt altına alınacak hazırlıksız konuşmalar için bir konu seçkisi yapılmıştır. Ses kayıtlarının alınacağı cihaz belirlenerek gereken kontroller yapılmıştır.

Hazırlıkların tamamlanmasının ardından araştırmacının etik kurallar çerçevesinde ilerlemesi için gereken güvenlik önlemleri alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun idari birimleri süreç hakkında bilgilendirilmiştir.

#### **Okula Uyum Haftası:**

2025-2026 eğitim-öğretim yılının başlamasının ardından ilk hafta, öğrencilerin okula uyum haftası olarak belirlenmiştir. Bu haftanın başında 7. sınıflar; sınıf mevcutları, kız-erkek sayıları, akademik başarı düzeyleri gibi değişkenlere göre dengelenmiştir. Daha sonra bu gruplar arasından seçkisiz atama yöntemi ile 15 kişilik bir deney grubu ve 15 kişilik bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu sınıflara Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Özgün Yayınları) eksiksiz bir şekilde dağıtılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda süreci araştırmacının yürütmesi kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla okul idaresi tarafından ders programı yapılırken bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Türkçe zümre öğretmenleri, çalışma ilerletilirken araştırmacıya gereken desteği sağlayacaklarını söylemişlerdir. Ayrıca 7. sınıfların ders öğretmenlerine de yapılacak araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaların tarafsız bir şekilde ilerlemesi için kontrol ve deney gruplarına, bir bilimsel çalışmanın araştırma grubunu oluşturdukları bilgisi verilmemiştir.

#### **Ön Test Haftası:**

Veri toplama araçları ile ilgili gerekli hazırlıkların yapılmasının ardından bu ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Planlanan bir ders

saatinde çalışma gruplarından Kişisel Bilgi Formu’nu, Konuşma Kaygısı Ölçeği’ni ve Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği’ni cevaplandırmaları istenmiştir. Grupların ölçme araçlarını doldururken ölçek maddeleri ile ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları, ölçekleri verilen sürede doldurdıkları, eksiksiz olarak ön test ölçümlerine katıldıkları görülmüştür. Ayrıca ölçme araçları ile ilgili verileri bizzat araştırmacı toplamış, maddeler cevaplandırılırken gruplara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Çalışma gruplarının 10 haftalık sürecin sonunda konuşma prozodilerinde meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından ön test haftasında ses kaydı alınmıştır. Konuşmaların eğlenceli ve rahat bir şekilde yapılması için konuşma kürsüsü kurularak öğrencilerin konuşma öncesi güdülenmeleri sağlanmıştır. Planlanan bir ders saatinde gruplardan hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşma yapılmadan önce öğrencilere bir “Çenebaz Oyunu” oynanacağı, verilen konu seçkisinden bir konu başlığı seçerek istedikleri kadar konuşabilecekleri söylenmiştir. 7. Sınıf konuşma sınavı konularından hareketle oluşturulan konu seçkisi, aşağıda belirtildiği gibidir:

#### **Konu Seçkisi:**

1. Anılarınızda iz bırakan gezip gördüğünüz bir yeri anlatınız.
2. Hayatınızın yirmi yıl sonra ne şekilde olmasını istersiniz? Tercih ettiğiniz meslek, yaşadığınız çevre ya da etrafınızdaki kişiler hakkında bilgi veriniz.
3. Okulunuzu yeniden tasarlama imkânınız olsaydı neler yapardınız, neleri değiştirirdiniz? Anlatınız.
4. Sizden bir hayvan olmanız istense hangi hayvan olurdunuz? Bu hayvanı tercih etme sebebinizi anlatınız.
5. Size göre bir toplumda iyi bir yurttaş, iyi bir birey nasıl olur? Taşınması gereken özellikler nelerdir? Anlatınız.
6. Yaşadığınız yerde size bir sorumluluk verilse bir yönetici olarak (okul müdürü, sınıf başkanı, belediye başkanı, muhtar vb.) neler yaparsınız, bulunduğunuz ortama ne gibi katkılarınız olur? Anlatınız.

Öğrencilere konu seçerken bir etkide bulunulmamış, konuşma esnasında herhangi bir kaygı durumuna sebebiyet vermemek amacıyla süre konusunda herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Araştırmacı tarafından cep telefonu ile ses kayıtları alınmış, süreç işletilirken herhangi bir teknik sıkıntı yaşanmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının konuşurken kullandıkları farklı ve toplam kelime sayısını tespit etmek için konuşma kayıtları word ortamına aktarılmıştır. “wordfrequency.org” erişim adresinden de yararlanılarak kullanılan kelimelerin frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının ders öğretmenlerine deneysel süreç ve çalışma takvimi hakkında bilgi verilmiştir.

Yapılan çalışmaların ardından, ön test haftasında elde edilen verilerin girişleri yapılmıştır. Toplanan verilere yönelik ortaya çıkan ön test tabloları, bulgular bölümünde sunulmuştur.

### **1. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde 1. Tema “Bilim ve Teknoloji” ile sürece başlanmıştır. Bu temanın ilk metni, “Matematiğin Şiirselliği”dir. Metin, altın oran hakkında bilgi verirken matematik ve şiir arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ayrıca metinde, sözcüklerin ve sayıların günlük hayatımızda iç içe geçmiş olduğuna da dikkat çekilmektedir.

Metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli ve sessiz okunmuştur. Öğrencilerden bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Metin üzerine öğrencilerle konuşulmuş, öğrencilerden okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunmaları istenmiştir. Metnin ders kitabındaki etkinlikleri yapılmış, “altın oran” kavramı üzerinde durulmuştur. Daha sonra öğrencilerden yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) çevrelerinde yer alan altın orana sahip nesne ya da canlıları araştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin kendi yaratıcı dünyaları ile yeniden tasarladıkları çalışmalar, sınıfta sunulmuştur. Sunum yapılırken metnin yıllık planda geçen konuşma kazanımlarına dikkat edilmiştir. Konuşma stratejilerinden özellikle “yaratıcı” konuşma tekniğine ağırlık verilmiştir. Araştırılan altın oran ile ilgili kavramlar, metnin içeriği ile ilişkilendirilerek bir şiire dönüştürülmüştür. Şiirler, seçilen fon müziği eşliğinde vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek seslendirilmiştir. Hafta boyunca tasarlanan ürünler ve şiirler, sınıfta sergilenmiştir. Hafta bitiminde ise öğrenciler, çalışmalarını ürün dosyalarına koymuşlardır.

### **2. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Bilim ve

Teknoloji” temasının ikinci metni, “Çizgi Film Nasıl Yapılır?”dır. Bu metin, bir çizgi filmin oluşum aşamalarını alt başlıklar ve görseller aracılığıyla anlatmaktadır. Metinde, çizgi film tasarlanırken hangi adımların atıldığı ve çizgi filmin izleyici ile nasıl bulunduğu eğlenceli bir şekilde verilmiştir.

Metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli ve sessiz okunmuştur. Okuma yapılırken farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazılara dikkat çekilmiştir. Metin üzerine öğrencilerle konuşulmuş, öğrencilerden metinde geçen italik kelimelerin metnin okunuşunu etkileyip etkilemediği hakkında “katılımlı” ve “eleştirel” bir konuşma yapmaları istenmiştir. Metnin ders kitabındaki etkinlikleri yapılmış, metinde geçen teknik kelimelerin Türkçe karşılıkları üzerine tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından iki farklı grup oluşturulmuştur. Gruplardan yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) bir çizgi film kahramanı tasarımları ve tasarladıkları kahramanı, istedikleri bir materyalden yararlanarak kuklaya dönüştürmeleri istenmiştir. Kuklalar tasarlanırken seçilen materyallerin hangi sebeple tercih edildiği üzerine konuşulmuştur. Konuşmalar yapılırken geri dönüşümün günlük hayatımızdaki önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca hem kuklalara hem de yazılan senaryolara yaratıcı isimler bulunmuştur. Kahramanlara uygun olarak yazılan senaryolar, okulun tiyatro sahnesinde “yaratıcı drama” hâlinde sahnelenmiştir. Öğrencilerden konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Ayrıca konuşma yapılırken jest ve mimiklerden destek alınması gerektiği vurgulanmıştır. Çalışma kapsamında yapılan ürünler sınıfta sergilenmiş, hafta bitiminde ise öğrenciler çalışmalarını ürün dosyalarına yerleştirmişlerdir.

### **3. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Bilim ve Teknoloji” temasının üçüncü metni, “Teknoloji Gelişiyor, Dünya Değişiyor”dur. Metin, teknolojik gelişmelerin zaman içindeki değişimine dikkat çekmektedir. Metinde teknolojik gelişmelerin insan hayatına olan etkisi, örneklerle açıklanmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilerden mantıksal bir bütünlük içinde “teknolojiyi doğru kullanmak” ifadesinden ne anladıkları ile ilgili “hazırlıklı” bir konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşmacılara sunum yaparken istedikleri destekleyici materyal ile konuşmalarını zenginleştirebilecekleri söylenmiştir. Daha sonra metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli ve sessiz

okunmuştur. Okuma stratejileri kullanılırken öğrencilerden özellikle not alarak ve işaretleyerek okuma yapmaları istenmiştir. Metin üzerine öğrencilerle konuşulmuş ve metnin ders kitabındaki etkinlikleri doldurulmuştur. Metnin ana ve yardımcı fikirleri bulunurken “yaratıcı” konuşma stratejisinden yararlanılmıştır. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) öğrencilerden teknolojinin toplumsal ilişkiler ve sosyalleşme üzerindeki etkileri ile ilgili bir araştırma yapmaları istenmiştir. Araştırmacı, uygulama öncesinde öğrencileri “6 Şapkalı Düşünme Tekniği” ile ilgili bilgilendirmiş, şapkaların taşıdıkları anlamları günlük hayattan kesitlerle örneklendirmiştir. Daha sonra araştırma konusu, bu teknikten yararlanılarak tartışılmıştır. Konuşmalar gerçekleştirilirken konunun farklı yönleri ele alınarak sunum yapılmıştır. Şapkalar kura çekilerek takılmış, gruplar ve katılımcılar değiştirilerek bir öğrenciye birden fazla konuşma fırsatı sunulmuştur. Öğrencilerden sunum esnasında beden dilini etkili bir şekilde kullanmaları istenmiştir. Ardından ödev olarak hazırlanan, insan hayatını kolaylaştıran yaratıcı icatlar; ikişerli gruplar hâlinde sunulmuştur. Sunum yapılırken gruplardan “güdümlü” konuşma stratejisine dikkat etmeleri istenmiştir. Ortaya çıkan çalışmalar, hafta boyunca sınıfta sergilenmiş; hafta bitiminde ise öğrenciler çalışmalarını ürün dosyalarına yerleştirmişlerdir.

#### **4. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Bilim ve Teknoloji” temasının dördüncü metni, “Yaratıcı Beyin”dir. Metin; yaratıcılığın ne olduğunu, kaynağının neye dayandığını, herkesin yaratıcı olup olamayacağını, yaratıcı yönün nasıl güçlendirileceğini örneklerle ve önerilerle açıklamaktadır. Ayrıca metinde, yaratıcılığın diğer bilim ve sanat dallarıyla olan ilişkisi de ortaya konulmuştur.

Çalışmanın ilk aşamasında “yaratıcılık” ile ilgili bir “beyin fırtınası” yapılarak ortaya çıkan kavramlar listelenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından metin, öğrencilere okunmuştur. Metinde geçen sorular, okuma esnasında öğrencilere yöneltilerek onlardan soruları “hazırlıksız” konuşma yaparak cevaplandırmaları istenmiştir. Metin üzerine öğrencilerle konuşulmuş ve metnin ders kitabındaki etkinlikleri doldurulmuştur. Öğrencilerden metne tek, kelime grubu niteliğinde ve soru anlamı taşıyan üç yeni başlık önermeleri istenmiştir. Önerilen başlıklar, “yaratıcı” konuşma stratejisinden de yararlanılarak anlatılmıştır. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) öğrencilerden orijinal bir çalışma ortaya koyarak herhangi bir alana katkı sunmaları istenmiştir. Bu sebeple dörderli gruplar oluşturulmuş,

gruplar arasında iş bölümü yapılmıştır. Uygulama dersinde “Dünyayı Değiştiren Fikirler ve Onların Arkasındaki Hikâyeler” konusu ile ilgili ortaya atılan düşünceler ve buluşlar, gruplar hâlinde sunulmuştur. Bilimsel buluşlar tanıtılırken bilim adamı olmanın sorumlulukları üzerine “katılımlı” bir konuşma yapılmıştır. Sunum yapılırken grubun her üyesi, söz hakkı almıştır. Ayrıca metnin içinde yer alan bir anıya da öykünülerek ortaya atılan fikirler ile ilgili “beste” yapılmıştır. Besteler, okulun tiyatro salonunda mikrofon ve fon müziği eşliğinde seslendirilmiştir. Sahnedeki öğrencilere jest, mimik ve beden dilini de etkili kullanmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Yapılan çalışmalar ile ilgili dokümanlar hafta boyunca sınıfta sergilenirken hafta bitiminde ürün dosyalarına yerleştirilmiştir.

### **5. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde 2. Tema “Millî Mücadele ve Atatürk” ile uygulamalara devam edilmiştir. Bu temanın ilk metni, “Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık Liman’ın Martısı”dır. Metin, Çanakkale Savaşı yıllarındaki zorlu mücadele günlerini ve o dönemin sembollerinden biri olan Nusret Mayın Gemisi’ni anlatmaktadır. Metinde, Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey’in gemide aniden rahatsızlanması ve etrafındakilerin onun sağlığı için endişelenişleri, sürükleyici bir anlatımla okuyucuya sunulmuştur.

Metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek türün özelliklerine uygun biçimde sesli ve sessiz okunmuştur. Metindeki hikâye unsurları belirlenerek olay örgüsü ile ilgili bir “hikâye haritası” oluşturulmuştur. Öğrencilerden kahramanlar ile duygudaşlık kurarak onları betimlemeleri istenmiştir. Betimlemeler yapılırken beden dilini etkili kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Kahramanların hikâyede geçen rollerine dikkat çekilerek metnin etkinlikleri doldurulmuştur. Çalışmanın hazırlık aşamasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de fikri alınarak “Çanakkale ve Nusret Mayın Gemisi” konulu kısa bir film seçilmiştir. Ayrıca günün anlam ve önemini anlatan videolar ve şiirler için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) taranarak bilgilendirici bir video ve o dönemi anlatan bir şiir de çalışmalara eklenmiştir. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) okulun tiyatro salonunda Çanakkale konulu video ve şiir üzerine “katılımlı” bir konuşma yapılmıştır. İsteyen öğrencilerin şiiri tekrar seslendirebilecekleri söylenmiştir. Gönüllü öğrenciler sahnede dinlenmiştir. Daha sonra Nusret Mayın Gemisi konulu kısa film izlenmiştir. Filmin hissettirdikleri ile ilgili her öğrenci bir “kavram haritası” oluşturmuş ve bu kavramlar üzerinde konuşulmuştur. Serim ve düğüm bölümü verilen

metnin, çözüm bölümü yoktur. Bu sebeple metni tamamlamak amacıyla “6 Eylem Ayakkabısı Tekniği” ile metnin çözüm bölümü oluşturulmuştur. Bu teknik uygulanmadan önce, araştırmacı tarafından ayakkabıların anlamları ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Ayakkabılar kura çekilerek giyilmiş, gruplar ve katılımcılar değiştirilerek bir öğrenciye birden fazla konuşma fırsatı verilmiştir. Ayrıca ayakkabıların tasarımlarını gönüllü öğrenciler yapmışlardır. Çalışma kapsamında yapılan ürünler sınıfta sergilenmiş, hafta bitiminde ise öğrenciler çalışmalarını ürün dosyalarına yerleştirmişlerdir.

## **6. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Millî Mücadele ve Atatürk” temasının ikinci metni, “Atatürk Neler Okudu, Nasıl Okurdu?”dur. Metinde, Mustafa Kemal Atatürk’ün okuma sevgisi anlatılmaktadır. Metin, vatani düşmandan kurtarıldıktan sonra Atatürk’ün ülkesini daha ileriye taşımak amacıyla her alanda yoğun okuma mesaisi harcadığına dikkat çeken anılardan oluşmaktadır.

Metnin ilk aşamasında, öğrencilerden Atatürk ve okuma sevgisi ile ilgili daha önceden bildiklerini “hazırlıksız” bir konuşma ile anlatmaları istenmiştir. Konuşmalar yapılırken konuşma stratejilerinden “duygudaş” ve “katılımlı” konuşma stratejilerine dikkat çekilmiştir. Daha sonra metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından Atatürk’ün okuma stratejilerine öykünülerek göz atarak ve işaretleyerek okunmuştur. Okuma yapılırken altı çizilen alanlar üzerine “eleştirel” bir konuşma yapılmıştır. Metinde geçen anılarla ilgili tartışılmış, metnin etkinlikleri doldurulmuştur. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) metinde geçen Atatürk ve Sabiha Gökçen anısından yola çıkılarak “Atatürk’ün Sofrası” yaratıcı drama ile canlandırılmıştır. Öğrenciler, bir “konuşma çemberi” oluşturarak “Yakınsak Düşünme” çeşitlerinden “Onun Yerinde Olsam” etkinliği ile hazırladıkları konu başlıkları ile ilgili sunum yapmışlardır. Konu başlıkları, araştırmacı tarafından uygulama öncesinde öğrencilere gönüllülük esasına göre şu şekilde dağıtılmıştır: Atatürk ve Kitap, Atatürk ve Hayvan Sevgisi, Atatürk ve Spor, Atatürk ve Annesi, Atatürk ve Temizlik, Atatürk ve Sofra, Atatürk ve Doğa, Atatürk ve Okul, Atatürk ve Sanat, Atatürk ve Çocuk, Atatürk ve Sabiha Gökçen, Atatürk ve Bayrak, Atatürk ve Şiir, Atatürk ve Özlü Söz, Atatürk ve Cumhuriyet Bayramı, Atatürk ve Manevi Evlatları. Sunumlar yapılırken müzik aletleri ile içerikler zenginleştirilmiştir. Sanatsal etkinliklerle de desteklenen konuşma konuları “Bağla-Birleştir-Ör” etkinliği ile somutlaştırılmıştır. Sunumların sonunda ortaya çıkan on beş farklı ürün, hafta boyunca sınıfta sergilenmiş; hafta bitiminde öğrenci ürün dosyalarına

yerleştirilmiştir.

### **7. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Millî Mücadele ve Atatürk” temasının üçüncü metni, “Gazi Mustafa Kemal Atatürk”tür. Metin, Atatürk’ün çocuklara yüklediği mana ve çocuk sevgisi üzerine şekillenmiştir. Metinde, Atatürk’ün hayatının farklı dönemlerinde karşılaştığı üç ayrı çocuk ile anılarına yer verilmiştir.

Metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli ve sessiz okunmuştur. Metinde anlatılanlar ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuş, metnin etkinlikleri doldurulmuştur. Öğrencilerden Atatürk’ün çocuklarla olan anılarından bildiklerini arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir. Koşul, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler kullanma gibi ölçütlere göre konuşmalar zenginleştirilmiştir. Metinde geçen üç anıdan Atatürk’ün Paşa adlı bir çocuk ile olan anısı, uygulama yapılmak üzere seçilmiştir. Metninde geçen varlık kadrosu ile ilgili “duygudaş” bir konuşma yapılmıştır. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) “Yanal Düşünme” çeşitlerinden “Kendin Sor, Kendin Yanıtla” etkinliği ile metin üzerine tartışılmıştır. Konuşmalar yapılırken “5N1K” tekniğinden yararlanılmış, metinde geçen olaylar ile ilgili neden-sonuç bağlantıları kurulmuştur. Daha sonra sınıf, ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerden “İraksak Düşünme” çeşitlerinden “Enlem Boylamda, Enine Boyuna” etkinliğinden yola çıkarak Atatürk ve Paşa ile ilgili ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Ülkemizden seçilen bir mekân ile kahramanlar arasında bağlantı oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalarda zaman ve mekân algısı değiştirilerek öğrencilerin tarihsel bir yolculuk yapmaları amaçlanmıştır. Ortaya çıkan ürünler, grup üyeleri tarafından “katılımlı” ve “yaratıcı” konuşma stratejileri kullanılarak sunulmuştur. Hafta boyunca sınıf panosunda sergilenen çalışmalar, hafta bitiminde öğrenci ürün dosyalarında yerini almıştır.

### **8. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Millî Mücadele ve Atatürk” temasının dördüncü metni, “Düşman Askeri Neden Ağlıyordu?”dur. Metin, Millî Mücadele döneminde yaşanan Malgaç Baskını’nı anlatmaktadır. Yörük Ali Efe’nin yaralı olarak bulduğu Yunan askerini köye getirmesi, köy halkının merhametle düşman askere yardım etmesi ve bu misafirperverlik karşısında Yunan askerinin

duygulanması; metnin konusunu oluşturmaktadır.

Metin, araştırmacı tarafından türün özelliklerine dikkat edilerek okunmuştur. Okuma yapılırken zaman zaman öğrencilerden metnin devamında neler olabileceği ile ilgili tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Metnin devamına ilişkin tahminler paylaşılırken “yaratıcı” ve “duygudaş” konuşma tekniklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca konuşma yaparken jest ve mimiklerden yararlanmanın duyguları ifade etmedeki önemi üzerinde durulmuştur. Metnin ana fikri üzerine çıkarımlarda bulunularak metnin etkinlikleri doldurulmuştur. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) öncelikle öğrencilere kahramanlık ve vatan sevgisi temalı türküler dinletilmiştir. Seçilen türküler; efe ve zeybek türküleri, metnin geçtiği yöreye ait yerel türküler ve Millî Mücadele ile ilgili halk türküleridir. Dinletin tamamlanmasının ardından bu türkülerden ve metindeki olaydan yararlanarak öğrencilerden bir “duygu haritası” oluşturmaları istenmiştir. Metinde geçen kahramanları tetikleyen duygular, bir kâğıt üzerine görselleştirilmiştir. Duygusal okuryazarlığa dönük yapılan haritalar, sınıfta sunulmuştur. Sunum esnasında duygudaşlık kavramına dikkat edilmiştir. Metindeki olaylar değerlendirilirken “Kışkırtıcı Po Tekniği”nden destek alınmıştır. Bu teknik ile hayal gücünü kullanarak mantığın ötesine geçme ve zihinsel bir kışkırtma ile “yaratıcı” konuşma yapma amaçlanmıştır. Daha sonra sınıf, beşer kişilik üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerden “Savaşta düşman askere merhamet göstermek doğru mudur, değil midir?” sorusu üzerine bir “münazara” gerçekleştirmeleri istenmiştir. Münazara yapılmadan önce araştırmacı tarafından öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilere, tartışma esnasında fikirlerini savunurken beden dilini etkili kullanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Münazaranın sonunda jüri üyelerinin değerlendirmeleri ile çalışma sona ermiştir. Çalışma kapsamında yapılan duygu haritaları sınıfta sergilenmiş, hafta bitiminde ise ürün dosyalarına yerleştirilmiştir.

### **9. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde 3. Tema “Okuma Kültürü” ile uygulamalara devam edilmiştir. Bu temanın ilk metni, “Okumak”tır. Metinde okumanın faydalarına ve seçici bir okur olmanın önemine değinilmiştir. Ayrıca nitelikli okuma yapmanın kişisel gelişim üzerindeki etkileri, kitaplar üzerinden örneklendirilerek açıklanmıştır.

Metin okunmadan önce öğrencilerden “Neden kitap okumamız gerektiğini düşündünüz mü?” sorusu ile ilgili bir “beyin fırtınası” yapmaları istenmiştir. Ortaya çıkan

cevaplar, “Balık Kılıçığı Diyagramı” ile tahtaya yazılmış; nedenlere yönelik “eleştirel” bir konuşma yapılmıştır. Daha sonra metin, hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından metnin türüne uygun biçimde okunmuştur. Metnin etkinlikleri doldurularak metinle ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Özümseyerek okuma konusu ile ilgili öğrencilerin “eleştirel” bir konuşma yapmaları istenmiş, bir öğrencinin fikrini bir başka öğrenci gerekçe göstererek eleştirmiştir. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) daha önceden gönüllülük esasına göre seçilen öğrenciler ile “Okumanın Hayatımızdaki Rolü” konulu bir “panel” düzenlenmiştir. Yönlendirici ve üç panelist, hazırlandıkları alt başlıklar (Okumanın Hayal Gücüne Etkisi, Okuma ve Başarı İlişkisi, Dijital Çağda Kitap Okuma) ile sunum yaparken izleyiciler de metinden yola çıkarak panelistlere sorularını yöneltmişlerdir. Panel ve izleyici grubu arasında etkileşimli bir söyleşi meydana gelmiştir. Metnin türünün söyleşi olması sebebiyle aradaki bağlantıya dikkat çekilmiştir. Metinde, çağdaş yazarlardan kitaplar okumanın önemi vurgulanmaktadır. Bu sebeple Charlie Mackesy’nin küçüklerin büyük, büyüklerin küçük dünyasına hitap eden kitabı “Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” seçilmiştir. Kitap ile ilgili kısa bir film izletilmeden önce kitabın konusu ile ilgili tahminler sıralanmıştır. Daha sonra kitap, araştırmacı tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek okunmuş, yaratıcı okuma etkinliklerinde sıkça tercih edilen “SCAMPER” tekniğine uyarlanmıştır. Bu teknik uygulanırken dağıtılan çalışma kâğıtları ile her öğrenci sürece ortak edilmiştir. Etkinlikler gerçekleştirilirken öğrencilerin süreçten keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca çağdaş çocuk kitapları ile ilgili bir okuma listesi de oluşturulmuştur. Yapılan etkinliklere ilişkin çalışma kâğıtları, hafta boyunca sınıf panosunda sergilenmiş; hafta bitiminde öğrenci ürün dosyalarına yerleştirilmiştir.

#### **10. Uygulama Haftası:**

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı çerçevesinde “Okuma Kültürü” temasının ikinci metni, “Şiir”dir. Metin; şiirin ne olduğuna, hangi sebeplerle yazıldığına ve şiirin insanın duygu dünyasındaki yerine dikkat çekmek amacıyla deneme türünde yazılmıştır. Ayrıca metinde, bazı dörtlüklerle anlatılan duygu ve düşünceler örneklendirilmiştir.

Metin, türün özelliklerine uygun olarak hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından okunmuştur. Metinle ilgili sorular cevaplandırılmış, metinde geçen düşünceyi geliştirme yolları tespit edilmiştir. Ayrıca metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerinde; altını çizmenin, koyu yazmanın veya farklı yazı karakterleri kullanmanın

işlevi ile ilgili “katılımlı” ve “eleştirel” konuşmalar yapılmıştır. Yaratıcı okuma ile uygulama yapılacak ders saatinde (Perşembe günü 3. ve 4. Türkçe dersleri) Türk edebiyatına yön veren şairlere ve şiirlere dikkat çekmek amacıyla öğrencilerden “şiir havuzu” oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerden şiirlerinde geçen baskın duyguları tanımlayıp (mutluluk, öfke, hüzn, şaşkınlık gibi) o duyguyu okurken seslerinin nasıl değiştiğini “yaratıcı” ve “güdümlü” konuşmalar yapılarak anlatmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler, farklı duygulara hitap eden on beş şiirden oluşan bir havuz oluşturmuşlardır. Araştırmacı tarafından akrostişin ne olduğu ile ilgili hatırlatma yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı, öğrencilerden “Şiir ve Duygu” başlıklı bir “akrostiş” çalışması yapmalarını istemiştir. Bu çalışmalar da sınıf ortamında paylaşılarak şiir havuzunda yerini almıştır. Ardından araştırmacı tarafından sınıfa getirilen bir başka şiir; vurgu, tonlama ve duraklama gerektiren bölümlere dikkat edilerek öğrencilere paylaştırılmıştır. Şiir, topluluk önünde akıcı konuşma pratiği geliştirmek amacıyla “söz korusu” oluşturularak seslendirilmiştir. Seslendirme yapılırken diksiyon kurallarına ve beden diline dikkat edilerek birkaç kez okuma yapılmıştır. Ayrıca şiir, grup hâlinde okunurken farklı fon müziklerinden de yararlanılmıştır. Böylece şiir ve müzik arasındaki uyum ortaya konulmuştur. Araştırmacı tarafından da seslendirilen bir şiir ve şiirin taşıdığı anlam üzerine sohbet edilerek çalışma tamamlanmıştır. Bir araya getirilen şiirler, hafta boyunca sınıf panosunda sergilenirken hafta bitiminde ürün dosyalarında yerini almıştır.

### **Son Test Haftası:**

Belirlenen çalışma takvimi çerçevesinde 10 haftalık deneysel süreç, deney ve kontrol gruplarında herhangi bir aksaklık yaşanmadan tamamlanmıştır. Her iki grupta da 7. Sınıf Türkçe Yıllık Planı’na dikkat edilerek aynı metinler, aynı sırayla işlenmiştir. Kontrol grubunda; müfredat dâhilinde verilmesi gereken kazanımlar, eksiksiz sunulmuştur. Deney grubunda ise tıpkı kontrol grubunda olduğu gibi hedeflenen kazanımlar göz önünde bulundurularak konular aktarılmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanırken ortaya çıkan çalışmalar için oluşturulan “öğrenci ürün dosyaları” sürecin sonunda sınıf ortamında paylaşılmıştır. Böylece öğrencinin gelişimini, ürün ve süreç bazında kapsamlı biçimde görmesi sağlanmıştır. Öğrencileri öz değerlendirmeye teşvik eden bu uygulamanın, süreci değerlendiren bir kaynak olduğu görülmüştür.

Son test ölçümlerine ilişkin veri toplama araçları ile ilgili gerekli hazırlıkların yapılmasının ardından bu ölçme araçları, çalışma gruplarında eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Planlanan bir ders saatinde gruplarından ön test sürecinde olduğu gibi

Kişisel Bilgi Formu'nu, Konuşma Kaygısı Ölçeği'ni ve Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'ni cevaplandırmaları istenmiştir. Grupların ölçme araçlarını yanıtlarken yine ölçek maddeleri ile ilgili herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları, ölçekleri verilen sürede doldurdıkları, eksiksiz olarak son test ölçümlerine katıldıkları görülmüştür. Son test sürecinde de ölçme araçları ile ilgili verileri, doğrudan doğruya araştırmacı toplamış; maddeler cevaplandırılırken gruplara herhangi bir etkide bulunulmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının 10 haftalık çalışmaların sonunda konuşma prozodilerinde meydana gelen değişimi tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından son test haftasında da ses kaydı alınmıştır. Konuşmaların eğlenceli ve rahat bir şekilde yapılması için yine konuşma kürsüsü kurularak öğrencilerin konuşma öncesi güdülenmeleri hedeflenmiştir. Belirlenen bir ders saatinde gruplardan hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiştir. Konuşma yapılmadan önce öğrencilere bir kez daha “Çenebaz Oyunu” oynanacağı, aynı konu seçkisinden bir konu başlığı seçerek istedikleri kadar konuşabilecekleri söylenmiştir. Konu seçkisi, ön test sürecindeki konulardan oluşmuştur. Bazı öğrenciler, aynı konu ile ilgili tekrar konuşma yapmak isterken bazıları, konu başlığını değiştirerek konuşmuşlardır. Öğrencilere konu seçilirken bir kısıtlama getirilmemiş, konuşma süresi olarak bir zaman dilimi belirtilmemiştir. Son test verileri toplanırken de araştırmacı tarafından cep telefonu ile ses kayıtları alınmış, sürece engel olacak herhangi bir teknik sıkıntı ile karşılaşılmemiştir. Ön test konuşmalarına kıyasla son test konuşmalarında hem deney hem de kontrol gruplarının daha istekli oldukları gözlemlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test sürecinde konuşurken kullandıkları farklı ve toplam kelime sayısını tespit etmek için konuşma kayıtları word ortamına aktarılmıştır. “wordfrequency.org” erişim adresinden de yararlanılarak kullanılan kelimelerin frekans değerleri hesaplanmıştır. Grupların, ön test kayıtlarında kullandıkları kelime sayısı ile son test kayıtlarında kullandıkları farklı ve toplam kelime sayıları karşılaştırılarak sayısal ifadelerle dönüştürülmüştür.

Yapılan çalışmaların sonrasında, son test haftasında elde edilen verilerin girişleri yapılmıştır. Toplanan verilere yönelik ortaya çıkan son test tabloları, bulgular bölümünde sunulmuştur. Çalışmanın veri toplama süreci, etik kurallara dikkat edilerek titizlikle tamamlanmış; sürecin her aşamasında alan uzmanlarının desteği ve görüşü alınmıştır.

Tüm bu analizler neticesinde; yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin

konuşma becerisini ne düzeyde etkilediğini ortaya koymaya yönelik yürütülen çalışma, hazırlık ve okula uyum süreci ile 12 hafta sürmüştür. Öğrencilerin uygulama derslerine hazırlıklı gelmeleri ve devamsızlık durumuna dikkat etmeleri için sınıf içi iletişim grupları aktif olarak kullanılmıştır. Böylece, deney ve kontrol gruplarında devamsızlık ile ilgili bir aksaklık olmamıştır. Araştırmacı tarafından çalışmanın her metin için Uygulama Planı (Ek-9) dâhilinde yürütülmüş olması iki saatlik uygulama derslerini işlevsel hâle getirmiştir. Dolayısıyla yaratıcı okuma uygulamaları yapılırken zaman bakımından herhangi bir sıkıntı yaşanmamıştır. Uygulama sürecinin bitiminde, öğrenci ürün dosyalarının güncellenmesi ise öğrencilerin süreç odaklı değerlendirme yapmalarını sağlamış, bu durum onların bir sonraki etkinliğe katılma isteklerini artırmıştır. Uygulamalar yapılırken ders kitabındaki metinlerin dışına çıkılmamıştır. Bu metinler, bilgilendirici boyutta olsalar da yaratıcı okuma etkinliklerine dönüştürülürken herhangi bir zorluk yaşanmamıştır. Ayrıca uygulamalar sadece sınıf ortamında yürütülmeyle okul içi ve okul dışı mekânlar da (Tiyatro Salonu, Sıfır Atık Kütüphanesi, Bilim Merkezi, İlçe Halk Kütüphanesi, Halk Eğitim Merkezi Konferans Salonu) araştırma ve uygulama sürecine ortak edilmiştir. Çalışmanın bu aşaması, eğitimin “hayata yakınlık” ilkesi kaynak alınarak uygulanmıştır. Bu bağlamda, öğrenciler farklı mekânlarda araştırma ve sunum yaparak karşılaştıkları konuları gerçek hayatla doğrudan ilişkilendirme imkânı bulmuşlardır, denilebilir. Uygulama sürecine ilişkin fotoğraflar Ek-10’da sunulmuştur.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etkisine yönelik toplanan verilerin analizinde Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) olarak bilinen istatistik programından yararlanılmıştır. Bu program; Sosyal Bilimler başta olmak üzere Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri alanlarında sıkça kullanılmaktadır. “İstatistiksel çalışmalarda pek çok analizi uygulayabilmek için verilerin dağılımının normal ya da normale yakın olması gerekmektedir” (Kalaycı, 2009: 3). Bu bağlamda, öncelikle veri setinin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak normallik kontrolleri yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bir araştırmada, basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım varsayımını karşılayabilmesi için aldığı değer -2.00’den büyük, +2.00’den küçük olması zorunludur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Kul’a (2014) göre, normal dağılım varsayımının karşılandığı durumlarda parametrik istatistiksel analiz yöntemleri uygulanmaktadır. Normal dağılıma uygun verilerde sıklıkla t-testleri, tek yönlü

ya da iki yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon katsayısı ve lineer regresyon analizi gibi parametrik testler kullanılmaktadır.

**Tablo 3.1.** *Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği Ön Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi*

	Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	Statistic	df	p.		
Prozodi	,963	30	,363	,369	,495
Konuşma kaygısı	,974	30	,645	,054	,142
Konuşma becerisi üst					
bilişsel farkındalık	,942	30	,067	,573	,895
Farklı kelime	,952	30	,115	,427	,833
Toplam kelime	,960	30	,258	,388	,842

Dağılımın normalliğini görsel olarak anlamak için histogramlar, dal ve yaprak tabloları gibi görsel araçlar yardımcı olsa da veri grubunun normalliği esas olarak Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile anlaşılır. Kalaycı'ya (2009: 10) göre, gözlem sayısı 29'dan az olduğunda Shapiro-Wilk, 29 ve daha büyük olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Bu testler, örneklem puanlarının ortalama ve standart sapmaya göre normal dağılıp dağılmadığını gösterir. Field (2005: 93), bu testten istatistiksel olarak anlamsız ( $p > 0,005$ ) bir değer elde edilmesinin dağılımın normal olabileceğini gösterdiğini belirtir. Buna karşın, test sonucunda istatistiksel anlamlılık ( $p < 0,005$ ) düzeyi elde edilirse, standart sapmanın anlamlı olduğu ve test puanlarının normal dağılmadığı söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda da parametrik olmayan testlerin kullanılması gerekmektedir.

Veri dağılımının normalliğini belirlemede çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinden yararlanmak da mümkündür. Büyüköztürk vd. (2010: 63) çarpıklık katsayısının  $\pm 1$  sınırları içinde kalmasının, puanların normal dağılım sınırlarında olduğunu gösterdiğini ifade ederler. Öte yandan, Kalaycı (2009: 6), çarpıklık katsayısının  $\pm 3$  ile  $\pm 2$  aralığında değerler almasının da normal kabul edildiğini ekler. Ayrıca, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendi standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun  $+1,96$  ile  $-1,96$  aralığında olması da dağılımın normal olduğunu gösteren bir diğer kriterdir.

Bu ifadelerden hareketle ön test verilerinin normal dağılım aralığında olduğu söylenebilir. Dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testlerden bağımsız t testinin

kullanımı yerinde olacaktır.

**Tablo 3.2.** *Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Prozodik Konuşma Ölçeği Son Test Sonuçlarına Ait Normallik Testi*

	Shapiro-Wilk				
	Statistic	df	p.	Çarpıklık	Basıklık
Prozodi	,964	30	,391	,202	,662
Konuşma kaygısı	,940	30	,093	,237	1,116
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	,958	30	,269	,321	,948
Farklı kelime	,936	30	,072	,715	,125
Toplam kelime	,932	30	,054	,738	,209

Tablodan hareketle verilerin normal dağılım aralığında olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple son test verilerinin analizinde; deney ve kontrol gruplarını değerlendirirken parametrik testlerden bağımsız t testinin, çalışma gruplarını ön test ve son test bakımından kıyaslarken ise bağımlı t testinin kullanımı uygun olacaktır. Verilerin analizine ilişkin yapılan çalışmalar, deneysel uygulamanın gruplar arası ve grup içi gelişim üzerindeki etkilerini bilimsel bulgularla ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmanın bulguları sunulmaktadır. Araştırma sorularına yanıt oluşturmak için toplanan nicel veriler, bulgular bölümünün temelini oluşturmaktadır.

#### 4.1. YARATICI OKUMA ETKİNLİKLERİNİN KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma modeli kapsamında nicel verilere yönelik bulgular, alt problemlere yanıt oluşturmak amacıyla aşağıda tablolar hâlinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

##### 4.1.1. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi İle İlişkili Değişkenler Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Kontrol ve deney gruplarının yaratıcı okuma etkinlikleri öncesinde Prozodik Konuşma Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Kelime Sıklığı Analizi kapsamında aldıkları ön test puanlarına yönelik veriler ve bu veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, Tablo 4.1.'de sunulmaktadır.

*Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Prozodik konuşma	Kontrol	15	27,86	6,967	,027	,979
	Deney	15	27,93	6,670		
Konuşma kaygısı	Kontrol	15	3,53	,321	,869	,392
	Deney	15	3,64	,376		
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	Kontrol	15	2,89	,256	2,382	,025
	Deney	15	3,10	,211		
Konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı	Kontrol	15	30,80	12,42	,797	,432
	Deney	15	27,60	9,34		
Konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı	Kontrol	15	42,53	20,43	,731	,471
	Deney	15	37,86	13,93		

Tablo 4.1.'deki ön test sonuçlarına göre prozodik konuşma ile konuşma kaygısı ölçeklerinden, hazırlıksız konuşma sırasında kullanılan farklı ve toplam kelime sayısı

bakımından grupların aldığı puanlar ve kullandıkları sözcük sayıları arası farklarda istatistiksel bir anlamlılık bulunmamaktadır. Öte yandan konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık ölçeğinden deney grubu, kontrol grubundan anlamlılık düzeyinde farklı puan almıştır ( $t= 2,382$ ;  $p <,050$ ). Dolayısıyla konuşurken kullanılan farklı ve toplam kelime sayıları, konuşma kaygısı ve prozodik konuşma bakımından grupların elde ettikleri puanlarda ve kullandıkları sözcük sayılarında bir denklik olduğu söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının yaratıcı okuma etkinlikleri sonrasında Prozodik Konuşma Ölçeği, Konuşma Kaygısı Ölçeği, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Kelime Sıklığı Analizi kapsamında aldıkları son test puanlarına yönelik veriler ve bu veriler doğrultusunda elde edilen sonuçlar, Tablo 4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** *Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları*

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SD	t	P
Prozodik konuşma	Kontrol	15	29,4667	9,28	3,336	,002
	Deney	15	40,4000	8,65		
Konuşma kaygısı	Kontrol	15	2,8571	,563	7,147	,000
	Deney	15	1,5873	,395		
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	Kontrol	15	3,3375	,259	5,937	,000
	Deney	15	4,0583	,392		
Konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı	Kontrol	15	36,1333	9,03	6,256	,000
	Deney	15	64,2667	14,89		
Konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı	Kontrol	15	52,4667	17,74	5,988	,000
	Deney	15	104,8667	28,87		

Tablo 4.2.'deki son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin prozodik konuşma son uygulama puanları kıyaslandığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t= 2,382$ ;  $p <,050$ ). Diğer bir bağımlı değişken de konuşma kaygısıdır. Katılımcıların son uygulamadaki kaygı puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine bir anlamlılık görülmektedir ( $t= 7,147$ ;  $p <,050$ ). Bu, kontrol grubundaki öğrencilerin daha yüksek konuşma kaygısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık bakımından iki grup incelendiğinde deney grubu

lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülür ( $t= 5,937$ ;  $p <,050$ ). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşurken kullandığı farklı kelime sayısı incelendiğinde, deneklerin daha fazla kelime kullandıkları görülür (64.26). Kontrol grubundaki öğrenciler ise birbirinden farklı 36.13 kelime kullanmışlardır. Bu iki sayı arasındaki fark, deney grubundaki öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca son uygulama sırasında deney grubundaki öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayılarının (104.86) kontrol grubundaki öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısından (52.46) fazla olduğu da görülür. Bu iki grubun kullandığı toplam kelime sayısı arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı bir sonuç vermiştir ( $t= 5,988$ ;  $p <,050$ ).

#### 4.1.2. Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Etkisine Yönelik Karşılaştırmalı Analiz Bulguları

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı okuma etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında gruplar arası farklarını ortaya koymak amacıyla Prozodik Konuşma, Konuşma Kaygısı, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçekleri ve Kelime Sıklığı Analizi kapsamında elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler, Tablo 4.3.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test, Son Test Puanları ve İki Puan Arasındaki Farka İlişkin Sonuçlar

	Gruplar	N	$\bar{X}$ ön test	$\bar{X}$ son test	$\bar{X}$ son test- $\bar{X}$ ön test (fark)
Prozodik konuşma	Kontrol	15	27,86	29,46	1,60
	Deney	15	27,93	40,40	12,47
Konuşma kaygısı	Kontrol	15	3,53	2,85	-0,67
	Deney	15	3,64	1,58	-2,05
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	Kontrol	15	2,89	3,33	0,44
	Deney	15	3,10	4,05	0,95
Konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı	Kontrol	15	30,80	36,13	5,33
	Deney	15	27,60	64,26	36,66
Konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı	Kontrol	15	42,53	52,46	9,93
	Deney	15	37,86	104,86	67,00

Tablo 4.3. grupların Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarını ve son test ile ön test puan farklarını göstermektedir. Ayrıca tabloda

öğrencilerin ilk uygulamada ve son uygulamada kullandıkları toplam ve farklı kelime sayıları da yer almaktadır. Buna göre kontrol grubunun prozodik konuşma puanı, ön teste kıyasla 1.60 artarken deney grubunun puanı 12.47 artış göstermiştir. Konuşma kaygısında ön test puanlarına göre son test puanlarında her iki grupta da bir azalış olmuştur ancak -2,05 farkla deney grubunun konuşma kaygısı daha fazla azalmıştır. Deney ve kontrol grupları, ön test puanlarına kıyasla konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık son test puanlarını artırmıştır. Bu artış, 0,95 ile deney grubunun lehine sonuçlanmıştır. Hazırlıksız konuşmalarda kullanılan farklı kelime sayılarında kontrol grubu puanını 5,33 artırırken bu durum deney grubunda 36,66'lık bir farka dönüşmüştür. Aynı zamanda konuşurken kullanılan toplam kelime sayısında ön test ölçümlerine kıyasla son test ölçümlerinde kontrol grubu puanını 9,93 artırırken deney grubu 67,00'lik bir farka ulaşmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son puan farklarına istatistiksel anlamda bakıldığında, bütün değişkenlerde deney grubunun lehine bir azalış ya da artış meydana geldiği söylenebilir.

Kontrol grubunun yaratıcı okuma etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında grup içi farklarını ortaya koymak amacıyla Prozodik Konuşma, Konuşma Kaygısı, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçekleri ve Kelime Sıklığı Analizi kapsamında elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Kontrol Grubunun Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SD	t	P
Prozodik konuşma	Son test	15	29,46	9,28	1,377	,190
	Ön test	15	27,86	6,96		
Konuşma kaygısı	Son test	15	2,85	,563	4,363	,001
	Ön test	15	3,53	,321		
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	Son test	15	3,33	,259	6,004	,000
	Ön test	15	2,89	,256		
Konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı	Son test	15	36,13	9,03	1,779	,097
	Ön test	15	30,80	12,42		
Konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı	Son test	15	52,46	17,74	2,112	,053
	Ön test	15	42,53	20,43		

Kontrol grubunun konuşma becerisi ön test ve son test puanları arasındaki bağımlı t testi sonuçlarına göre prozodik konuşma, konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı ve konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı alt boyutlarında ön test ve son test puanları

arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamsızdır ( $p >,050$ ). Bununla birlikte konuşma kaygısı ve konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p <,050$ ).

Deney grubunun yaratıcı okuma etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında grup içi farklarını ortaya koymak amacıyla Prozodik Konuşma, Konuşma Kaygısı, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçekleri ve Kelime Sıklığı Analizi kapsamında elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin veriler Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** *Deney Grubunun Prozodik Konuşma Ölçeği'nden, Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden, Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nden ve Kelime Sıklığı Analizi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları*

	<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SD</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Prozodik konuşma	Son test	15	40,40	8,65	19,983	,000
	Ön test	15	27,93	6,67		
Konuşma kaygısı	Son test	15	1,58	,395	20,375	,000
	Ön test	15	3,64	,376		
Konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık	Son test	15	4,05	,392	11,755	,000
	Ön test	15	3,10	,211		
Konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı	Son test	15	64,26	14,89	10,193	,000
	Ön test	15	27,60	9,34		
Konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı	Son test	15	104,86	28,87	9,193	,000
	Ön test	15	37,86	13,93		

Deney grubunun konuşma becerisi ön test ve son test puanları arasındaki farkların bağımlı t testi analizi sonucunda; prozodik konuşma, konuşma kaygısı, konuşma becerisi üst bilişsel farkındalık, konuşurken kullanılan farklı kelime sayısı ve konuşurken kullanılan toplam kelime sayısı değişkenlerinin tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p <,050$ ).

Yapılan nicel analizler sonucunda, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Deney grubu lehine elde edilen bu bulgular; yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerin konuşma prozodilerini etkilediğini, konuşma kaygılarını belirgin şekilde azalttığını, üst bilişsel farkındalık düzeylerini artırdığını, konuşma sırasında kullanılan farklı ve toplam kelime sayılarını çeşitlendirdiğini ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde; yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine olan etkisi, bulgular temelinde değerlendirilmiş ve araştırmadan elde edilen sonuçlar, alan yazınındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, şu şekilde değerlendirilmiştir:

Araştırma bulguları; yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı, üst bilişsel farkındalık düzeyi, konuşma prozodisi ve kelime sıklığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yarattığını göstermektedir. Deney grubu lehine ortaya çıkan sonuçlar, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma becerisini oluşturan çeşitli değişkenleri, bütüncül bir şekilde geliştirdiğini doğrulamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde, “yaratıcı okuma” üzerine hem yerli hem de yabancı literatürde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, genel olarak şu noktalarda yoğunlaşmaktadır: Türkiye’deki çalışmalar, ağırlıklı olarak yaratıcı okumanın; okuduğunu anlama, okuma tutumu, yaratıcı ya da eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin Han (2020) araştırmasında, yaratıcı okuma etkinliklerinin deneysel bir sürecin ardından ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Dundar (2022) çalışmasında, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma iç motivasyonu ve okuma tutumu üzerinde anlamlı düzeyde bir etki yarattığını tespit etmiştir. Uysal (2023) ise araştırmasında bibliyoterapik metin temelli okuma etkinliklerinin öğretmen adaylarının okuma tutumlarını olumlu etkilediğine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı okumanın okuma becerisine olan katkısı sıkça çalışılsa da konuşma becerisiyle kurduğu bağ, yerli literatürde henüz araştırılmamıştır. Bu çalışma, söz konusu eksikliği gidererek alan yazınındaki boşluğa katkı sunmayı hedeflemektedir. Uluslararası alan yazını incelendiğinde ise çalışmalar daha çok uygulamalı etkinlik tasarımı ve üst bilişsel yaratıcı düşünme becerileri üzerinden ele alınmıştır. Nitekim Barrett (2001), lise düzeyinde gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında teknoloji destekli yaratıcı okuma etkinliklerinin okuma motivasyonunu ve okuma becerisini artırdığını saptamış; Tuzlukova, Eltayeb ve Gilhooly (2013) ise masal ve hikâyelerle kurgulanan çalışmaların dil öğrenme

isteğine ve yaratıcı okuma becerisine olan katkısını vurgulamışlardır. Benzer şekilde El-Hayek (2016), beyin fırtınası ve sözcük stratejileri temelli eğitim programlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini ve okuma yetkinliklerini doğrudan geliştirdiğini tespit etmiştir. Çağdaş öğretim yöntemlerinin ana dili becerilerini geliştireceği, okuma alışkanlığını artıracığı ve süreci öğrenci merkezli hâle getireceği yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların genel sonuçlarının yaratıcı okumanın öğrenme sürecine sunduğu katkılar bakımından mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak yaratıcı okumanın konuşma becerisine olan etkisinin tıpkı yerli literatürde olduğu gibi uluslararası alanda da henüz yeterince incelenmemiş olması, yapılan araştırmanın özgünlüğüne dikkat çekmektedir.

Araştırmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini şekillendiren temel değişkenlerden biri olan konuşma kaygısı üzerindeki etkisi tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerinin konuşma kaygısı düzeylerini, kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede düşürdüğü görülmüştür. Bu sonucun Moorman ve Ram (1974) tarafından ortaya konulan “İşlevsel Okuma Teorisi” bağlamında, yaratıcı okumanın öğrenciyi psikolojik olarak rahatlatma ve öğrenciye bilişsel özgürlük alanı yaratma işlevi ile örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Türkyılmaz (2020), modern eğitim anlayışının öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkarıp bilgiyi yapılandıran aktif bir özneye dönüştürdüğünü savunarak okumanın gündelik ve yaşamsal bir eylem hâline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda; okumanın işlevsel bir alışkanlığa dönüştürülmesi, öğrencilerin konuşma kaygılarını azaltmada önemli bir rol oynayabilir. Şeref ve Uzman Kaya (2025) tarafından ortaya konulan “Ana Dili Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı çalışma incelendiğinde, ortaokul örnekleminde konuşma eğitimindeki en temel engellerden birinin “konuşma kaygısı” olduğu görülmüştür. Alan yazınındaki çalışmaları destekler nitelikte Çiftci ve Keşaplı (2017) da ortaokul öğrencilerinin ders esnasındaki konuşma kaygılarını “orta” düzeyde olarak tespit etmişlerdir. Dolayısıyla konuşma kaygısının eğitim-öğretim sürecindeki performansı etkileyen önemli bir engel olduğu kanısına ulaşılabılır. Öğrencinin süreç boyunca kurgusal bir dünyada bulunmasının Kardaş (2018), Gündüz (2020) ve Demirkol (2023) tarafından değinilen sorunlara benzer şekilde hata yapma korkusunu dizginlediği ve böylece konuşma kaygısını azalttığı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde uygulanacak yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısını azaltmada işlevsel bir katkı

sağlayacağı düşünülebilir. Çalışmadan elde edilen bulguların alan yazınındaki konuşma kaygısına yönelik genel eğilimle benzeştiği görülmektedir. Benzer şekilde Kinay ve Özkan (2014) ile Katrancı ve Kuşdemir (2015) uygulama temelli derslerin, Özcan Reyhan (2021) sanatsal etkinliklerin, Işık Aydın (2022) ise hazırlıklı konuşma süreçlerinin kaygıyı azaltmadaki etkisine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte literatürde doğrudan yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma kaygısına olan etkisini inceleyen çalışmaların olmaması, bu araştırmanın özgünlüğünü ve alana sağladığı katkıyı ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular; yaratıcı okuma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik üst bilişsel farkındalık düzeylerini, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede artırdığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, konuşma becerisinin yalnızca bir sesletim süreci değil bilişsel ve duyuşsal süreçlerin iç içe geçtiği karmaşık bir yapı olduğu gerçeğini desteklemektedir (Güneş, 2014; Yalçın, 2021). Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) da bu bakış açısını doğrular niteliktedir. Nitekim programdaki konuşma öğrenme çıktıları incelendiğinde öğrencinin “Konuşma sürecini yönetebilme.” ve “Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.” gibi üst bilişsel becerilerini ön plana çıkardığı görülmektedir. Söz konusu karmaşık becerinin öğretiminde ve geliştirilmesinde birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Alan yazını incelendiğinde konuşma sürecinde yerel ağız kullanımı, kelime dağarcığı yetersizliği, vurgu ve tonlama hataları gibi teknik sorunların yanı sıra özgüven eksikliği ve konuşma kaygısı gibi duyuşsal engellerin de sıklıkla tecrübe edildiği görülmektedir (Akkaya, 2012; Aküzüm vd., 2023; Benzer ve Ünsal, 2019; Çalışkan ve Sur, 2022; Çerçi, 2015; Demir ve Gül Özdil, 2019; Demir ve İzci, 2015; Güneş, 2020; Kalı vd., 2021; Kasa Ayten ve Hatipoğlu, 2021; Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Kökçü, 2024; Sağlam ve Doğan, 2013; Serin ve Arslan, 2023; Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2024). Ancak Şeref ve Uzman Kaya'nın (2025) çalışmasında saptanan konuşma sorunları bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde aksaklıkların sadece öğrenci temelli olmadığı, sistemsel engellerin de süreci etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda lisans eğitiminde konuşma becerisine dayalı ölçme-değerlendirme süreçlerine yeterince önem verilmemesi, yöntem ve teknik uygulama becerisinin eksikliği ve konuşma derslerinin içerik ve saat bakımından yetersizliği gibi öğretmen yetiştirme programı kaynaklı sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hazırlıksız konuşmalara yeteri kadar yer verilmemesi, etkinliklerin güncel konulardan uzak olması ve yöntemlerin dengeli dağılmaması gibi müfredat kaynaklı eksiklikler de süreci

zorlaştırmaktadır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması ve materyal teminindeki yetersizlikler gibi fiziksel alt yapı sorunları, konuşma becerisinin geliştirilmesinde saptanan diğer olumsuz durumlardır. Tüm bu bireysel ya da sistemsel engeller, geleneksel yaklaşımların dışına çıkılması gerektiğini açıkça işaret etmektedir. Alan yazınında bu sorunları tespit eden zengin bir birikim bulunmasına rağmen sorunların temelindeki bilişsel eksikliği giderecek olan üst bilişsel farkındalık düzeyini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmaların (Gürefe, 2015; Seçkin Kapucu ve Öksüz, 2015; Tüfekçi Küçükoğlu, 2019) görece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu noktada, mevcut araştırmanın literatürdeki sorunları sadece tespit etmekle kalmayıp yaratıcı okuma yoluyla üst bilişsel bir çözüm sunması bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Yetgin (2020) tarafından gerçekleştirilen ilişkiyel tarama çalışması da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma uygulamaları sonucunda üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmanın sonuçları, yaratıcı okuma etkinliklerinin üst bilişsel farkındalık üzerindeki olumlu etkisini saptayan bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Sonuç olarak öğrencinin gelişim sürecinde öğretmen ne kadar güçlü rol model olursa olsun asıl dönüşüm öğrencinin kendi öğrenme sürecine yönelik öz farkındalık kazanması ile başlayacaktır. Uygulanan yaratıcı okuma etkinlikleri, alan yazınında saptanan yöntem ve materyal boşluğunu doldurarak öğrencilere sunduğu konuşma fırsatı ile onlara kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerisi kazandırabilir. Bu sayede süreç, sadece bir okuma ya da konuşma eylemi olmaktan çıkıp öğrencinin kendi potansiyelinin farkına vardığı bir beceriye dönüşebilir. Bu sebeple yaratıcı okuma etkinliklerinin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisinin akademik açıdan kayda değer olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda dilin söyleyiş ezgisini yansıtan konuşma prozodisinin, yaratıcı okuma sürecinden olumlu yönde etkilenen bir diğer beceri olduğu saptanmıştır. Etkinliklerin tamamlanmasının ardından deney grubundaki öğrencilerin konuşma prozodisi puanlarının, kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksel ve Uysal (2025), gerçekleştirdikleri kapsamlı tarama çalışmasında doktora ve yüksek lisans düzeyindeki tezlerin önemli bir kısmının konuşma akıcılığı/akıcısızlığı üzerine yoğunlaştığını ve bu alandaki çalışmaların büyük oranda konuşma becerisi üzerinde şekillendiğini ortaya koyarak konunun alan yazınındaki önemine dikkat çekmişlerdir. Literatürde konuşma becerisi ve prozodi bileşenlerini merkeze alan çalışmaların farklı değişkenler üzerinden ilerlediği

görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde; Özdemir (2016) ortaokul öğrencilerinin konuşma süreçlerindeki akıcılık sorununu irdelenmiş, Kırbaş (2013) ise öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmalarındaki gerekçelendirme düzeylerine odaklanmıştır. Konuşma eğitiminin teknik boyutunu ele alan Aslan (2018), diksiyon etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkisini saptarken Kemal (2021), ses ve diksiyon eğitiminin topluluk önünde konuşma becerisine katkısını öğrenci görüşleri ışığında değerlendirmiştir. Bayburtlu (2019), ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri açısından inceleyerek becerinin yapısal yönüne dikkat çekmiştir. Benzer bir yaklaşımla Doğru ve Doğru (2024) ise ses eğitimi, diksiyon ve ses bilgisi konularında donanımlı öğretmenlerin, bu becerilerin öğrencilere aktarılmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalara ilaveten uluslararası literatürde ise Whalley ve Hansen (2006); okuma becerisinin geliştirilmesinde, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde ve metindeki anlam gruplarının çözümlenmesinde prozodinin temel bir işlevi olduğunu savunmuşlardır. Benzer bir yaklaşımla Schrauben (2010) prozodiyi, okuduğunu anlama sürecini destekleyen bir yapı olarak tanımlamış; bu özelliğin hem okuma hem de konuşma becerisi kazandırılırken eş zamanlı geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dilin prozodik unsurlarının kazanım sürecine değinen Wells ve Peppe (2003) ise çocukların 12-13 yaşlarına kadar bu ritmik özellikleri çok daha hızlı ve etkili bir biçimde kavradıklarını saptamışlardır. Alan yazınındaki bu kuramsal çerçeveye paralel olarak araştırmadan elde edilen bulgular, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma prozodisi üzerindeki belirleyici etkisini somutlaştırmaktadır. Nitekim yerli ve yabancı literatürdeki bu genel görünüm değerlendirildiğinde; yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma prozodisine sağladığı katkı, çalışmanın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Etkili prozodik modellerin sunulduğu ve yenilikçi yöntemlerin kullanıldığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri güçlenirken konuşmalarına doğal bir ritim kazandıracakları da öngörülmektedir. Böylece dili kullanma becerisinin yalnızca sözcükleri sesletmekten ibaret olmadığı, dilin estetik ve ahenkli yapısının da bu süreçte gelişeceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğrencinin akademik başarısı kadar sosyal hayattaki başarısını da etkileyen akıcı konuşma becerisini, öğrenme çıktılarının temel hedefi olarak belirlemiştir (MEB, 2024). Bu beceriyi geliştirmek için öncelikle mevcut konuşma sorunlarının belirlenmesi ve konuşma becerisinin geliştirilmesi gerektiği, modelde özellikle üzerinde durulan konu başlıklarıdır. Literatürde yaratıcı okuma ile konuşma prozodisi arasındaki ilişkiyi doğrudan etkileyen bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Güncel müfredatın

temel hedefleriyle bütünlük sağlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçların, Türkyılmaz ve Karatlı (2025) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularıyla tam bir paralellik gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu araştırmada, yaratıcı okuma etkinliklerinin hazırlıksız konuşmalardaki prozodik unsurları geliştirdiğine dair ortaya konulan veriler, mevcut çalışmanın sonuçlarını ve uygulanan yöntemin etkililiğini destekler niteliktedir. Alan yazınında yaratıcı okumanın çeşitli dil becerilerine etkisi üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen bu yöntemin doğrudan konuşma prozodisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan mevcut çalışmanın bulgularının, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma prozodisini geliştirdiğini göstermesi bakımından önemli olduğu ve literatürdeki boşluğu dolduracağı öngörülmektedir.

Araştırmanın bir başka önemli bulgusu, yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığı üzerindeki etkisidir. Yapılan çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem toplam kelime sayısında hem de farklı kelime kullanımında ön teste oranla son testte anlamlı bir artış kaydettiği ve bu gelişimin deney grubu lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu durumun, Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Programı'ndaki (2024) Konuşma Becerisi Uygulama Esasları ile bir uyum içinde olduğu söylenebilir. Öyle ki öğretim programındaki konuşma becerisine yönelik konuşma çıktıları, “sözlü üretim” ve “sözlü etkileşim” olmak üzere iki ana başlığa ayrılmış; “Yaratıcı konuşma yapabilme.” ve “Konuşmasını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.” öğrenme çıktılarına temel bir rol verilmiştir (MEB, 2024). Dolayısıyla güncel müfredatın bu noktaya çektiği dikkat, mevcut çalışmanın kapsamı ve gerekliliği ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda Şeref ve Uzman Kaya (2025), okuma becerisi aracılığıyla öğrencilerin sözcük dağarcığının hem sayıca hem de nitelikçe geliştirilmesinin bireylerin sözlü anlatımda kendilerini daha yeterli hissetmelerini sağlayacağını savunmaktadır. Gerçekleştirilen mevcut araştırma, bu gereklilikten yola çıkarak yaratıcı okuma etkinlikleri ile ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığını geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Şeref ve Uzman Kaya (2025), konuşma becerisinin öğretilme sürecinde karşılaşılan en temel sorunlardan birinin, öğrencilerin sözcük dağarcığı yetersizliği olduğunu tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda, alan yazınında söz varlığına yönelik sorunlar bilinmekte ve bu konuda pek çok çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla kelime hazinesi istenilen seviyeye getirilmeden tam anlamıyla konuşma becerisinin de geliştirilemeyeceği düşünülmektedir. Söz varlığı ile anlatma-anlama

becerileri arasındaki bu köklü ilişki hem yerli hem de yabancı pek çok araştırmaya konu olmuştur. Alan yazınındaki bir grup çalışma, söz varlığının özellikle anlama boyutuna odaklanmıştır. Türkyılmaz vd. (2026) ile Rahmasari vd. (2023), zengin bir kelime hazinesinin okuma ve dinleme becerilerine olan etkisini ortaya koymuşlardır. Bir diğer grup araştırmacı ise süreci alışkanlık ve beceri gelişimi yönünden ele almışlardır. Bu bağlamda Rountree (2006) ve Ungan (2008), okumayı dilsel gelişimin ön şartı olarak kabul etmekte; Tanju (2010) ile Tekşan ve Çinpolat (2018) ise bu alışkanlığın konuşma becerisini doğrudan beslediğini savunmaktadır. Konuşmanın akıcılık boyutu ele alındığında ise Fillmore (1979), farkı doğrudan kelime hazinesine dayandırmakta; Rodriguez Aranda (2003) da yetişkinler üzerinde bu ilişkiyi doğrulamaktadır. Bu çalışmalar, konuşma becerisi ile söz varlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyması ve mevcut çalışmanın önemine vurgu yapması bakımından değerlidir. Nitekim Yardım (2021); okuma çemberi aracılığıyla söz varlığı ve konuşma becerisi arasındaki bağı, uygulama düzeyinde ele alarak mevcut çalışmanın bu değişkeni ile yöntemsel bir paralellik sergilemektedir. Ayrıca konuşma performanslarında saptanan toplam ve farklı kelime sayıları, Türkyılmaz vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen söz varlığı tespitleriyle teknik ve nicelik bakımından benzerlik göstermektedir. Alan yazınında söz varlığı üzerine yerli ve yabancı pek çok araştırma bulunmasına rağmen yaratıcı okuma etkinliklerinin bu değişken üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Emiroğlu ve Pınar (2013)'ın belirttiği gibi beceriler arasında bağ kurarken farklı yöntem ve teknikler kullanmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarına kapsamlı bir çözüm olması açısından gereklidir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın, literatürdeki söz konusu boşluğu doldurması ve yaratıcı okuma ile söz varlığı ilişkisine özgün bir katkı sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

May (1975) "Yaratma Cesareti" adlı eserinde yaratıcılığın teknik bir yetenek olmaktan ziyade bireyin kendi sesini bulma ve varoluşunu anlamlandırma çabası olduğunu vurgular. Yazara göre bu süreç, aynı zamanda insanın ölümsüzlük arayışının bir yansımasıdır; bir dansın eşsiz doğası, kanlı bir savaşın şiire evrilmesi veya iki rengin tahmin edilemeyen üçüncü bir renge dönüşmesi gibi her yaratıcı eylem, özünde bir varoluş ilanıdır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlar; yaratıcı okuma etkinliklerinin öğrencilere yalnızca teknik bir okuma becerisi kazandırmakla kalmayıp konuşmaya yönelik sorunları fark etme, çözüm üretme, ifade akıcılığı kazanma ve zengin bir söz varlığına sahip olma noktalarında dönüştürücü bir etki yarattığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bütün bu bulgular ışığında yaratıcı okumanın sunacağı imkânları, eğitim-öğretim ortamlarında birer fırsata çevirmenin konuşma becerisine anlamlı bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.

## **5.2. ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgular, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma becerisi üzerinde olumlu ve anlamlı katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda söz konusu etkinliklerin eğitim-öğretim sürecinde daha verimli kullanılabilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla şu öneriler sunulmaktadır:

### **5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Tespit edilen sonuçlara dayanarak Türkçe öğretimi sürecine ve uygulayıcılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

1. Türkçe ders kitapları hazırlanırken konuşma becerisini destekleyici yaratıcı okuma etkinlikleri sürece dâhil edilebilir.

2. Türkçe dersi öğretim süreçlerinde öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik üst bilişsel farkındalıklarını, akıcı konuşmalarını ve söz varlıklarını geliştirdiği; aynı zamanda konuşma kaygısını azalttığı saptanan yaratıcı okuma etkinliklerine daha geniş yer verilebilir.

3. Yaratıcı okuma etkinliklerinin sınıflarda daha verimli uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

4. Öğrencilere kütüphane kullanım alışkanlığı kazandırılarak bilgi kaynaklarına erişimleri kolaylaştırılabilir. Böylece öğrencilerin farklı türde eserlerle etkileşime girmesi sağlanarak yaratıcı okuma becerileri geliştirilebilir.

5. Okul, aile ve öğrenci iş birliğiyle okuma eyleminin etki alanı genişletilerek ana dili becerilerinin daha etkili kazandırılması ve konuşmaya yönelik olumsuz algıların giderilmesi sağlanabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Gelecekte bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutması amacıyla araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma, ortaokul öğrencileriyle sınırlıdır. Benzer çalışmalar, farklı eğitim kademelerinde ve farklı sosyo-ekonomik gruplarda tekrarlanarak bulgular genellenebilir.

2. Yaratıcı okumanın konuşma becerisi üzerindeki etkisiyle birlikte okuma, yazma ve dinleme gibi diğer temel becerilerle olan etkileşimi bir bütün olarak incelenebilir.

3. Nicel bulguları sağlamlaştırmak için öğrencilerin ve öğretmenlerin de sürece yönelik deneyimlerini içeren nitel veya karma desenli araştırmalar yürütülebilir.

4. Alan yazınındaki yaratıcı okuma etkinlikleri, nicelik ve nitelik bakımından çeşitlendirilerek bu uygulamaların Türkçe eğitimindeki etkinliği artırılabilir.

5. İlerleyen çalışmalarda, yaratıcı okuma etkinliklerinin konuşma kaygısı ve üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerindeki etkisinin ne kadar kalıcı olduğu araştırılabilir. Ayrıca bu etkinliklerin söz varlığı ve konuşma akıcılığı üzerindeki uzun vadeli katkıları daha geniş kapsamlı modellerle incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, A. F. (1987). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In *Theory, research, and applications: Selected papers from the 16th annual meeting of the National Association for Bilingual Education* (Denver, CO, March 30–April 3).
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. Boston, MA: International Reading Association.
- Akal, A. ve Yener, M. (2014). *Öykü yazmayı seviyorum*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Akal, A. ve Yener, M. (2014). *Reçelli şiirler*. İstanbul: Redhouse Kidz.
- Akdağ, M. ve Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159(2), 60–73.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405–420.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 353–365.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe dersi öğretim programındaki okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(2), 1758–1784.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1–8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1–18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T. ve Aküzüm, Z. (2023). Anlatma becerileri kapsamında 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1–18.
- Akyol, H. (2008). *Türkçenin ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- American Speech-Language-Hearing Association. (1999). Terminology pertaining to fluency and fluency disorders: Guidelines. *ASHA*, 41(19), 29–33.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe dersi (1–8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 144–169.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221–231.
- Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 15–21.
- Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551–566.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47–70.
- Barrett, K. B. (2001). *Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/234718591>
- Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beatty, M. J., Forst, E. C. ve Stewart, R. A. (1986). Communication apprehension and motivation as predictors of public speaking duration. *Communication Education*, 35(2), 143–146.
- Beck, A. T. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647–662.
- Bilgen, Ö. B. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63–78.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi yönetim: Yaratıcı birey*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 453–464.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *DeneySEL desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014).

- Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd. ed.). New York, NY: Routledge.
- Cemiloğlu, M. ve Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *International Journal Of Humanities and Art Researches*, 1(1), 46–53.
- Cimermanova, I. (2015). Creativity in EFL teacher training and its transfer to language teaching. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, 197, 1969–1975.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramaları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401–417.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186–204.
- Çifci, M. (2010). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (s. 107–158). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çifci, M. ve Keşaplı, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 463–484.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, 4, 42–56.
- Daller, H., Milton, J. ve Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Demir, O. ve İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 440–460.
- Demir, S. ve Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865–881.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103–124.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi* 32, 65–75.
- Demirel, Ö. (2009). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkol, S. (2023). *Konuşma eğitimini etkileyen boyutların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (2. baskı) içinde (ss. 167–198). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğru, E. ve Doğru, Z. (2024). Öğretmen eğitiminde ses eğitimi ve diksiyon. *Bolu Abant*

- Dundar, E. (2022). *Yaratıcı okuma tekniklerinin okumayla ilgili çeşitli değişkenlere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 201–208.
- El-Hayek, H. (2016). *The effect of an instructional programme based on the strategies of brainstorming and vocabulary lists in improving the creative reading skills among tenth-grade female students*. Deanship of Academic Research, University of Jordan.
- Emir, S. (1986). *Örneklerle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769–782.
- Ergenç, İ. (1999). Dil bilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim*, Temmuz, 41–49.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. A. Karakaş, H. Aydın, A. Erdemir ve C. Özşahin (Ed.), *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kondisyon içinde* (ss. 91–104). Ankara: Çizgi Tip Yayınevi.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, ve W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85–101). New York, NY: Academic Press.
- Funk ve Wagnalls. (1963). *Standard college dictionary*. New York, NY: Funk ve Wagnalls.
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Gerek, M. (2025). *7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Yayınları.
- Getzels, J. W. ve Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York, NY: Wiley.
- Gósy, M. (2007). Disfluencies and self-monitoring. *Govor*, 24(2), 91–110.
- Gölpınar, Ş, Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75–85.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Güçüyeter, B., Şeref, İ. ve Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğretim modelinin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk*

- Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535–552.
- Güler, O. (2013). *Anlayarak hızlı okuma teknikleri*. İzmir: Arvo Yayınları.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 236–251.
- Gündüz, A. (2020). Duygusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gündüz, A. ve Sezgin, D. (2020). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145–159.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri I: Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Konuşma eğitimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–27.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1–18.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde “hazırlıksız konuşma” sorunu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 109–124.
- Gürbüz, B. (2018). *İstatistik* [Yayımlanmamış ders notları]. Ankara Üniversitesi.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 237–246.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75–85.
- Han, Ş. (2020). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Hızır, B. (2014). *İlköğretimde yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Holden, J. (2004). *Creative reading, young people, reading and public libraries*. London: Hedy Banks.
- Işık Aydın, R. (2022). *Yansıtıcı düşünmenin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik problemlerin tespiti ve çözümüne etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Işıksalan, S. N. (2018). Effects of intertextual reading on creative reading skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 273–288.
- İpşiroğlu, N. ve İpşiroğlu, Z. (1997). *Yaratıcı okuma I*. İstanbul: Özyürek Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 6(37), 4–6.
- Kalı, G., Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 195–220.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87–103.
- Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 26(119), 3–7.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141–153.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Berkan Yayınevi.
- Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kasa Ayten, B. ve Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School*, 53, 2467–2495.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Katranç, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415–445.
- Kemal, K. (2021). *Topluluk karşısında konuşma becerisinin ses ve diksiyon dersiyile geliştirilmesine yönelik öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Kırbaş, A. (2019). *Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmada gerekçelendirme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kıymaz, M. S. ve Doyumgaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049–1070.
- Kimelman, M. D. Z. (1999). Prosody, linguistic demands, and auditory comprehension in aphasia. *Brain and Language*, 69(2), 212–221.

- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (ÖAKKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1747–1760.
- Kiraloğlu, F. (2024). *Fantastik edebiyat metinleri ve etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kirst, W. ve Diekmeyer, U. (1978). *Yaratıcılık eğitimi* (F. S. Aksoy, Çev.). İstanbul: Evrim Bilimsel Eğitim Araçları.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kökçü, Y. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarına göre uzaktan eğitim sürecinde konuşma eğitimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(3), 1301–1315.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. ve Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 230–251.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26–29.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Livingston, J. (2003). *Metacognition: An overview*. U.S. Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC).
- Lynott, D. ve Connell, L. (2010). The effect of prosody on conceptual combination. *Cognitive Science*, 36(6), 1107–1123.
- Mackesy, C. (2021). *Çocuk, köstebek, tilki, at* (T. Baler, Çev.). İstanbul: Mundi Kitapevi.
- May, R. (2013). *Yaratma cesareti*. (A. Oysal, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389–404.
- Memduhoğlu, H. B., Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2017). *Örnek uygulamalarla eğitimde yaratıcılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. <https://www.eba.gov.tr>

- Moorman, K. ve Ram, A. (1994). *A functional theory of creative reading* (Technical Report Series). Atlanta, GA: College and Computing, Georgia Institute of Technology.
- Neuman, W. L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemler: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Newell, A. ve Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nygaard, L. C., Herold, D. S. ve Namy, L. L. (2009). The semantics of prosody: Acoustic and perceptual evidence of prosodic correlates to word meaning. *Cognitive Science*, 33(1), 12–146.
- Oğuzkan, F. (1987). *Yaratıcılık*. Ankara: Doğu Matbaası.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(3) 1535–1552.
- Ökcü, M. ve Emir, S. (2024). Dördüncü sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 111–136.
- Önsay, Y. H., Yılmaz, D. ve Alkın Şahin, S. (2025). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 184–198.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177–184.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi* (2. bs.). Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan Reyhan, Ö. (2021). *Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrencilerin konuşma kaygısı ve konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorununun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13–25.
- Rahmasari, A. F., Baa, S. ve Korompot, C. A. (2023). The relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension ability of junior high school students. *Journal of Excellence in English Language Education*, 2(1), 1–8.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rodriguez Aranda, C. (2003). Reduced writing and reading speed and age-related changes in verbal fluency tasks. *The Clinical Neuropsychologist*, 17(2), 203–215.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of*

- literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rountree, D. E. K. (2006). *Correlational analysis between reading level, text vocabulary, and overall comprehension* (Doktoral dissertation). Texas A ve M University.
- Rouquette, M. L. (1994). *Yaratıcılık* (2. bs.; I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43–56.
- San, İ. (1985). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31(1), 82–92.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading. *Contemporary Educational Psychology*, 16(2), 158–172.
- Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 5–28.
- Senemoğlu, N. (1996). *Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri* [Yayımlanmamış ders notları]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Serin, N. ve Arslan, N. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13(2), 2027–2052.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Songar, A. (1986). *Dil ve düşünce*, İstanbul: Gür-Ay Matbaası.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (pp. 23–49). New York, NY: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *The nature of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Summak, A. E. ve Aydın, Z. (2011). Yaratıcılık ve ulusal eğitim programlarında yaratıcılığa ilişkin araştırmalar. *Education Sciences*, 6(1), 362–385.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914–940.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Şeref, İ. ve Uzman Kaya, Ö. (2025). Ana dili olarak Türkçe konuşma becerisinin

- öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Tezlere dayalı bir meta-sentez araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 431–450.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak* (O. Cem, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30–39.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutum ve konuşma öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1219–1236.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2024). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735–750.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs prentice, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuzlukova, V., Eltayeb, C. ve Gilhooly, A. (2013). Encouraging creative reading in EFL classroom. In *3rd International Conference on Foreign Language Learning and Teaching*, 2(1), 237–248.
- Tüfekçi Küçükoglu, Ş. (2019). *İlkokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük*. 19 Kasım 2025 tarihinde, Türk Dil Kurumu <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici metinlere yönelik yaratıcı okuma uygulaması örneği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(12), 1345–1358.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477–493.
- Türkyılmaz, M. (2020). *Gençlik edebiyatı ve okuma kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, M. ve Karatlı, D. (2025). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisine etkisi. *International Journal of Language*

*Academy*, 13(2), 205–221.

- Türkyılmaz, M., Çelik, G., Ürkmez, S. ve Karatlı, D. (2025). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 13(1), 309–322.
- Türkyılmaz, M., Çelik, G., Ürkmez, S. ve Karatlı, D. (2026). Examining the relationship between vocabulary and listening and reading comprehension skills of middle school students. *Participatory Educational Research*, 13(1), 57–76.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.
- Ural, A. ve Kılıç, G. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (2. bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uysal, Z. E. (2023). *Bibliyoterapik metin temelli yaratıcı okuma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uzun, G. L. (2008, Mayıs). *Yaratıcı bir süreç olarak okuma*. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Vural, E. (2022). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin üst düzey okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alanya.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38–47.
- Wang, K. H. (2006). *A study of creative reading instruction in elementary school the affiliated high school of Tunghai University* (Unpublished master's thesis). Tunghai University.
- Wangi, W., Rofiah, S. ve Lestari, S. (2024). A descriptive study on students' anxiety in speaking skill at SMP Islamic Sunan Gunungjati. *Lunar*, 8(1), 41–50.
- Wells, B. ve Peppe, S. (2003). Intonation abilities of children with speech and language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 5–11.
- Whalley, K. ve Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, C. (2021). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırma tipleri. *Turkish Studies – Language*, 16(1), 515–525.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yeğen, Ü. (2025). Konuşma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim*, 54(245), 79–116.
- Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, eleştirel düşünme ve üst bilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2025). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli–2024) konuşma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 14(2), 568–586.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Biliş üstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175–196.
- Yılmaz, D. ve Abacı, İ. Ç. (2023). Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları konuşma yöntem ve teknikleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12(36), 919–930.
- Yılmaz, M. (2014). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2017). *Yaratıcı yaramazlık*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yılmaz, N. (2021). *Düşünsel okuma*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yörük, Y. (t.y.). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, Ş. E. ve Uysal, B. (2025). Akıcısızlığa yönelik lisansüstü tezlerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 519–544.

## EKLER

### EK 1. Kişisel Bilgi Formu

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrencim,

Bu çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine yaratıcı okuma etkinliklerinin etkisini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, size ait kişisel bilgilerinizi; ikinci bölüm ise konuşmaya yönelik kaygınızı ve üst bilişsel farkındalığınızı belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Lütfen, her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü **çarpı (X) ile işaretleyiniz.**

Ayrdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepinize şimdiden teşekkür ederim.

**Duygu KARATLI**

**Türkçe Öğretmeni**

[duygukaratli@gmail.com](mailto:duygukaratli@gmail.com)

#### **Cinsiyetiniz:**

- Kız
- Erkek

#### **Şubeniz:**

- 7/A
- 7/B

#### **Okul Öncesi Eğitim Durumunuz:**

- Okul öncesi eğitim aldım.
- Okul öncesi eğitim almadım.

#### **Yerleşim Yeriniz:**

- Köy-Kasaba
- İlçe

## EK 2. Konuşma Kaygısı Ölçeği

		<b>KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ</b>				
		<b>Tamamen katılıyorum.</b>	<b>Katılıyorum.</b>	<b>Kararsızım.</b>	<b>Katılmıyorum.</b>	<b>Hiç katılmıyorum.</b>
1.	Bilmediğim bir konuda konuşma yapacağımı bilmek beni korkutur.					
2.	Konuşurken söyleyeceklerimi unutacağım diye endişelenirim.					
3.	Konuşmam eleştirilince gerilirim.					
4.	Arkadaşlarım, konuşmamdan sonra beni beceriksiz olarak görecekler.					
5.	Konuşurken dinleyicilerin yüzüne bakamam.					
6.	Arkadaşlarımdan daha iyi konuşma yaptıklarını düşünürüm.					
7.	Dinleyicilerin konuştuklarımı anlamayacaklarını düşünürüm.					
8.	Konuşma anında insanları sıktığımı düşünürüm.					
9.	Konuşma anında hata yapmak utanç vericidir.					
10.	Konuşma anındaki olumsuzlukların üstesinden gelemem.					
11.	Konuşma yapmadan önce kötü şeyler olacak korkusu yaşarım.					
12.	Konuşma yaparken kalbim hızlı atar.					
13.	Konuşma yaparken terlediğimi hissedirim.					
14.	Konuşma yaparken ellerim titrer.					
15.	Konuşma yaparken nefes alış verişim hızlanır.					
16.	Topluluk önünde konuşma yaparken kaslarım gerilir.					
17.	Hiçbir zaman iyi bir konuşma yapamayacağımı düşünürüm.					
18.	Konuşmamdan sonra arkadaşlarımdan benimle dalga geçeceğini düşünürüm.					
19.	Konuşurken hata yapmaktan korkarım.					
20.	Konuşma gerçekleşirken dinleyicilerin bana güleceklerini düşünürüm.					
21.	Dinleyiciler, genellikle kötü bir konuşma yaptığımı düşünürler.					

### EK 3. Konuşma Becerisi Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği

<b>KONUŞMA BECERİSİ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ</b>		<b>Kesinlikle katılıyorum.</b>	<b>Katılıyorum.</b>	<b>Emin değilim.</b>	<b>Katılmıyorum.</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum.</b>
	<b>Strateji ve Planlama</b>					
1.	Konuşma ile ilgili ön hazırlık yaptığımda daha iyi konuşurum.					
2.	Konuşmanın her aşamasını planlarım.					
3.	Bir konu hakkında konuşmadan önce ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu belirlerim.					
4.	Konuşmadan önce zorluk yaşayabileceğim sorunları belirlerim.					
	<b>Zorluklarla Başa Çıkma</b>					
5.	Konuşmamı belli bir ana fikir etrafında düzenleyebilirim.					
6.	Konuşmamın içeriğine göre uygun bir giriş yapabilirim.					
7.	Konuşma becerimle ilgili karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üretebilirim.					
8.	Konuşurken zihnim dağılırsa dikkatimi hemen toplarım.					
9.	Düşüncelerimi ifade ederken zorlanmam.					
	<b>Değerlendirme</b>					
10.	Konuşma süresince ayrıntılardan ziyade vermek istediğim mesaja odaklanırım.					
11.	Konuşurken gerekli olan bilgi ile gereksiz olanı değerlendirebilirim.					
12.	Konuşmam bitince performansımı zayıf-güçlü şeklinde değerlendirebilirim.					
13.	Konuşmamı bir sonuca bağlarım.					
14.	Herhangi bir konu hakkında konuşmaya başlamadan önce konu hakkında bildiklerimin değerlendirmesini yaparım.					
15.	Konuşma becerimi geliştirmek için konuşmamla ilgili görüşleri değerlendiririm.					
16.	Konuşmamın amacına uygun gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.					

#### EK 4. Prozodik Konuşma Ölçeği

PROZODİK KONUŞMA ÖLÇEĞİ		0	1	2	3	4
1.	Konuşmasında, ifade ettiği durumla ilgili duygusal boyutlar hissedilir. (Heyecan, sevinç, şaşkınlık, üzüntü, sinirlilik,...)					
2.	Ses tonu ifade ettiği durumu yansıtır.					
3.	Tonlamada iniş ve çıkışlar hissedilir.					
4.	Cümlelerindeki bağlaçlarda, duraksama yoluyla anlam üniteleri hissedilir.					
5.	Konuşmasında nefes alıp-verme duraksamaları hissedilmez.					
6.	Konuşmasında gereksiz duraksamalar görülmez.					
7.	Konuşmasında gereksiz kelime tekrarı görülmez.					
8.	Konuşması anlamayı güçleştirecek hızlı veya yavaş değildir.					
9.	İfadeleri net ve pürüzsüzdür.					
10.	Konuşmasında teklemler görülmez.					
11.	Konuşması başından sonuna kadar tonal bir bütünlük içindedir.					
12.	Konuşmasında telaffuza dikkat eder.					
13.	Konuşmasında vurgulamalar ifade ettiği durumla bir bütünlük içerisindedir.					
14.	Konuşmasında ilgili yerlerde vurgulamalar hissedilir.					
15.	Konuşmasında ses yüksekliğinin işitmeye uygun olmasına dikkat eder.					
16.	Konuşmasında cümleleri uygun yapıda kurmaya dikkat eder.					

0 - Hiçbir zaman gözlenmedi.

1 - Çok az gözlendi.

2 - Zaman zaman gözlendi.

3 - Çoğu zaman gözlendi.

4 - Her zaman gözlendi.

## EK 5. Ölçek Kullanım İzinleri

### 1. Konuşma Kaygısı Ölçeği

Ölçek izni Gelen Kutusu x ↕ 🖨 🔗

**Duygu Karatlı** 8 Tem Sal 22:49 ☆  
Merhaba, Ben Duygu KARATLI, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisim. "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencile

---

**sezgin demir** 8 Tem Sal 23:12 ☆  
Duygu Hanım merhaba, Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçekle ilgili bilgileri öğrencim en kısa sürede size gönderecektir. Gecikme olursa lütfen benimle iletir

---

**Duygu Karatlı** 8 Tem Sal 23:16 ☆ 😊 ↩️ ⋮  
Alıcı: sezgin ▾  
Sayın Hocam, ilginiz ve desteğiniz için çok teşekkür ederim. Belirttiğiniz şekilde süreci takip edeceğim. Saygılarımla.

8 Tem 2025 Sal 23:12 tarihinde sezgin demir şunu yazdı:


...

↩️ Yanıtla ➡️ Yönlendir 😊

---

**abdurrahman gunduz** 9 Tem Çar 06:14 ☆ 😊 ↩️ ⋮  
Alıcı: ben, sezgin ▾  
🗨️ Türkçe diline çevir X  
Merhabalar, ölçek ektedir. Kolaylık dilerim.  
...  
[ileti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

**Bir ek** - Gmail tarafından tarandı 📎



---

**Duygu Karatlı** 9 Tem Çar 09:17 ☆ 😊 ↩️ ⋮  
Alıcı: abdurrahman ▾  
Merhaba Sayın Hocam. Çok teşekkür ederim.

9 Tem 2025 Çar 06:14 tarihinde abdurrahman gunduz şunu yazdı:

Merhabalar, ölçek ektedir. Kolaylık dilerim.

↩️ Yanıtla ➡️ Yönlendir 😊

## 2. Konuşma Becerisi Üst Bilışsel Farkındalık Ölçeği

Ölçek İzni Gelen Kutusu x ↕ 🖨️ 🔗

**Duygu Karatlı** 10 Tem Per 01:00 ☆  
Sayın Hocam, bir önceki e-postamda belirttiğim gibi "Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi" adlı tez çalışmamı ileri

3

**Ümit YEGEN** 10 Tem Per 21:47 ☆  
İyi akşamlar. Öncelikle gecikme için kusura bakmayınız lütfen. Ölçek maddelerinde herhangi bir değişiklik yapmadan tez, makale vb bilimsel faaliyetlerinizde kul

**Duygu Karatlı** 10 Tem Per 21:49 ☆ 😊 ↩️ ⋮  
Alıcı: Ümit ▾  
Sayın Hocam çok teşekkür ederim. Ölçeğin aslına sadık kalarak çalışmalarında kullanacağım. Saygılarımla.  
10 Tem 2025 Per 21:47 tarihinde Ümit YEGEN şunu yazdı:  
...

↩️ Yanıtla → Yönlendir 😊

## 3. Prozodik Konuşma Ölçeği

Ölçek İzni Gelen Kutusu x ↕ 🖨️ 🔗

**Duygu Karatlı** 10 Tem Per 13:08 ☆  
Sayın Hocam, ilginiz için çok teşekkür ederim. Kıymetli vaktinizi alıyorum. Kullanacağım ölçek; Hasan Kağan KESKİN ve Muhammet BAŞTUĞ ile Mersin Üniversitesi Eğ

**HAYATI AKYOL** 11 Tem Cum 11:47 ☆  
Duygu Öğretmenim, Kaynak göstermek kaydıyla ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim. Prof. Dr. Hayati Akyol ---- Orijinal Mesaj ---- Kim

**Duygu Karatlı** 11 Tem Cum 11:48 ☆ 😊 ↩️ ⋮  
Alıcı: HAYATI ▾  
Çok teşekkür ederim Sayın Hocam. Mutlaka kaynağı belirteceğim. Saygılarımla.  
11 Tem 2025 Cum 11:47 tarihinde HAYATI AKYOL şunu yazdı:  
...

↩️ Yanıtla → Yönlendir 😊



## EK 6. Etik Kurul Onay Belgesi



### KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Duygu KARATLI		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	11.07.2025		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	“Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi”		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	Eğitim Fakültesi Toplantı Salonu	13.08.2025	11:30
Karar No	Karar Tarihi	13.08.2025	
	Karar No	2025/12/24	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	( ) Ret	( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

#### Karar ve Gerekçesi

Duygu KARATLI' ya ait “Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi” başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda;  **kabulüne**  ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna  **oy birliğiyle karar verildi**

Etik Kurul Başkanı  
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi: .../.../.....; Revizyon No:.....)

## EK 7. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



**Başvuru No:** MEB.TT.2025.028796.01

**T.C. Kimlik No:** 23\*\*\*\*\*18

**Adı Soyadı:** DUYGU KARATLI

**Araştırmanın Adı:** Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi

**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğrenci

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** KİŞİSEL BİLGİ FORMU, KONUŞMA BECERİSİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK ÖLÇEĞİ, KONUŞMA KAYGISI ÖLÇEĞİ, PROZODİK KONUŞMA ÖLÇEĞİ

**Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi:** 29.08.2025

**Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi:** 29.08.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KIRŞEHİR	Ortaokul	Akpınar Ortaokulu	703159

**Not:** Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

## EK 8. Uygulama Süreci ve Etkinlik Çizelgesi

HAFTA	UYGULAMA METNİ	YARATICI OKUMA ETKİNLİĞİ
1. HAFTA	1. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ Matematiğin Şiirselliği	Görsel Araştırma Nesne-Metin İlişkilendirme Şiirsel Dönüştürme
2. HAFTA	1. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ Çizgi Film Nasıl Yapılır?	Karakter Tasarımı Materyal Geliştirme (Kukla) Dramatik Doğaçlama
3. HAFTA	1. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ Teknoloji Gelişiyor, Dünya Değişiyor	Çok Boyutlu Düşünme (Altı Şapka) Özgün Buluş Tasarımı
4. HAFTA	1. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ Yaratıcı Beyin	Şiirsel Metni Besteleme Biyografik Rol Oynama (Mucit Sunumu)
5. HAFTA	2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık Liman'ın Martısı	Görsel Metin Analizi (Film) Yaratıcı Yazma Altı Ayakkabılı Uygulama
6. HAFTA	2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK Atatürk Neler Okudu, Nasıl Okurdu?	Tarihsel Karakter Canlandırma (Atatürk'ün Sofrası) Kavramsal Somutlaştırma
7. HAFTA	2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK Gazi Mustafa Kemal Atatürk	Analitik Metin Çözümleme (5N1K) Anakronik Mekân Tanıtımı
8. HAFTA	2. TEMA: MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK Düşman Askeri Neden Ağlıyordu?	Münazara Eleştirel Provakasyon (Kışkırtıcı P.O. Tekniği)
9. HAFTA	3. TEMA: OKUMA KÜLTÜRÜ Okumak	Balık Kılıçığı Analizi Panel SCAMPER ile Yeniden Kurgulama
10. HAFTA	3. TEMA: OKUMA KÜLTÜRÜ Şiir	Duygu Temelli Yazma (Akrostiş) Şiir Dinletisi

## EK 9. Uygulama Planları

### 1. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

<b>I. BÖLÜM: KÜNYE</b>
<p><b>Okul:</b> Akpınar Ortaokulu <b>Ders:</b> Türkçe <b>Sınıf:</b> 7 <b>Tema:</b> Bilim ve Teknoloji <b>Metin:</b> Matematğin Şiirselliği <b>Süre:</b> 40+40 Dakika (2 Ders Saati)</p>
<b>II. BÖLÜM: TASARIM</b>
<p><b>Kazanımlar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)</li><li>2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)</li><li>3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)</li><li>4. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (T.7.2.6.)</li><li>5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)</li><li>6. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)</li></ol> <p><b>Yöntem ve Teknikler:</b> Yaratıcı Okuma, Yaratıcı Konuşma, Araştırma Temelli Öğrenme.</p> <p><b>Güdülenme:</b> “Matematik sadece rakam mıdır?” sorusuyla derse giriş yapılarak “Altın Oran” görseli akıllı tahtadan açılır. Bu kavram üzerine hazırlıksız bir konuşma yapılır.</p>
<b>III. BÖLÜM: SÜREÇ</b>
<p><b>Uygulama Adımları:</b> “Matematiğin Şiirselliği” metni hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından sesli ve sessiz okunur. Anlamı bilinmeyen kelimeler için “Tahmin Etme-Sözlük Kontrolü” çalışması yapılır. Metinden hareketle “Matematik-Edebiyat” ilişkisi üzerine bir tartışma yapılır. Öğrenciler, okuduklarından yola çıkarak çevrelerindeki (doğa, mimari, insan vücudu vb.) altın orana sahip unsurları araştırarak sınıfa gelirler. Araştırdıkları nesne veya canlıları kendi yaratıcı dünyalarına göre yeniden kurgular ve tasarlarlar. Tasarlanan çalışmalar sınıfta sunulur. Sunum sırasında yıllık plandaki konuşma ölçütlerine (beden dili, göz teması, kelime seçimi) dikkat edilir. Altın oran kavramları, metnin içeriği ile harmanlanarak bir şiire dönüştürülür. Yazılan şiirler; uygun bir fon müziği eşliğinde, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek yaratıcı konuşma stratejileriyle seslendirilir.</p> <p><b>Ölçme ve Değerlendirme:</b> Hafta boyunca üretilen tasarımlar ve şiirler, sınıf panosunda sergilenir. Süreç sonunda elde edilen tüm materyaller, öğrenci ürün dosyalarına eklenerek hafta sonlandırılır.</p>

## 2. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Bilim ve Teknoloji  
**Metin:** Çizgi Film Nasıl Yapılır?  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

**Kazanımlar:**

1. Hazırlıklı konuşma yapar. (T.7.2.1.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)
5. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (T.7.3.2.)
6. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Okuma, Katılımlı ve Eleştirel Konuşma, Kukla Tasarımı, Yaratıcı Drama.

**Güdülenme:** “Hayal ettiğimiz bir karakter canlansaydı nasıl hareket ederdi?” sorusuyla derse giriş yapılarak öğrencilerde merak uyandırılır. Konu ile ilgili katılımlı konuşmalar gerçekleştirilir.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** “Çizgi Film Nasıl Yapılır?” metni hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından sesli ve sessiz okunur. Farklı yazı karakterlerinin ve teknik terimlerin işlevi tartışılır. Sınıfta ikiye bölünmüş gruplar oluşturulur. Atık materyallerden özgün bir çizgi film kahramanı (kukla) tasarlanır. Materyal seçimi üzerinden geri dönüşümün önemi üzerine konuşulur. Kuklalara ve senaryolara yaratıcı isimler verilir. Karakterlerin kişilik özellikleri betimlenir. Yazılan senaryolar, okulun tiyatro sahnesinde drama yöntemiyle sahnelenir. Sunum ve oyun sırasında öğrencilerin beden dilini, jest ve mimiklerini etkili kullanmalarını sağlanır. Karakter konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat çekilir.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Tasarlanan kuklalar, sınıf panosunda sergilenir. Süreç dokümanları, öğrenci ürün dosyalarına yerleştirilerek hafta tamamlanır.

### 3. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

#### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Bilim ve Teknoloji  
**Metin:** Teknoloji Gelişiyor, Dünya Değişiyor  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

#### II. BÖLÜM: TASARIM

##### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıklı konuşma yapar. (T.7.2.1.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (T.7.2.5.)
5. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)
6. Okuma stratejilerini kullanır. (T.7.3.4.)
7. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)
8. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (T.7.3.17.)
9. Metnin yardımcı fikirlerini belirler. (T.7.3.37.)

**Yöntem ve Teknikler:** Altı Şapkalı Düşünme, Güdümlü Konuşma, Not Alarak Okuma, Yaratıcı İcat Tasarımı.

**Güdülenme:** Teknolojinin sosyalleşme üzerindeki etkisi tartışmaya açılır. Altı Şapkalı Düşünme tekniği ve şapka renklerinin anlamları örneklendirilerek tanıtılır.

#### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** “Teknoloji Gelişiyor, Dünya Değişiyor” metni not olarak ve işaretlenerek okunur. Metnin ana ve yardımcı fikirleri, yaratıcı konuşma stratejisiyle belirlenir. Teknolojinin toplumsal ilişkilere etkisi, kura ile seçilen şapkalar eşliğinde tartışılır. Katılımcıların yerleri değiştirilerek her öğrenciye farklı bakış açılarından (duygusal, iyimser, eleştirel vb.) konuşma fırsatı verilir. Öğrenciler, insan hayatını kolaylaştıran “Yaratıcı İcatlar” hazırlar. İkişerli gruplar, hazırladıkları yaratıcı icatları, güdümlü konuşma stratejisine uygun olarak sunarlar. Sunumlarda; beden dilinin kullanımı, mantıksal bütünlük ve destekleyici materyal kullanımı ön planda tutulur.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Hafta boyunca tasarlanan icatlar ve sunum materyalleri sınıfta sergilenir. Tüm çalışmalar, ürün dosyalarına yerleştirilerek uygulama dersi sonlandırılır.

## 4. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Bilim ve Teknoloji  
**Metin:** Yaratıcı Beyin  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. (T.7.2.5.)
5. Okuma stratejilerini kullanır. (T.7.3.4.)
6. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.7.3.28.)

**Yöntem ve Teknikler:** Beyin Fırtınası, Hazırlıksız Konuşma, Yaratıcı ve Katılımlı Konuşma, Beste Yapma, Performans Sergileme.

**Güdülenme:** “Yaratıcılık doğuştan mıdır yoksa geliştirilebilir mi?” sorusu üzerine beyin fırtınası yapılarak öğrencilerden gelen cevaplar ile kavram listesi oluşturulur.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** “Yaratıcı Beyin” metni okunurken metin içi sorularla öğrencilere anlık hazırlıksız konuşmalar yaptırılır. Metne, soru anlamı taşıyan ve kelime grubu niteliğinde üç özgün başlık önerilir. Bu öneriler, yaratıcı konuşma stratejisiyle gerekçelendirilir. “Yaratıcılık” kavramı üzerine öğrencilerden hazırlıksız konuşmalar yapmaları istenir. Sınıfta dörderli gruplar kurularak iş bölümü yapılır. “Dünyayı Değiştiren Fikirler ve Hikâyeleri” üzerine orijinal projeler geliştirilir. Gruplar buluşlarını sunarken bilim insanı sorumluluğu üzerine katılımlı konuşma yürütülür. Her grup üyesinin söz alması sağlanır. Metindeki bir anı temel alınarak beste yapılır. Besteler tiyatro salonunda; fon müziği, mikrofon, etkili jest, mimik ve beden dili eşliğinde seslendirilir.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Hafta boyunca üretilen projeler, başlık önerileri ve şarkı sözleri sınıfta sergilenir. Tüm dokümanlar, öğrenci ürün dosyalarına eklenerek hafta tamamlanır.

## 5. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 7

**Tema:** Millî Mücadele ve Atatürk

**Metin:** Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık Liman'ın Martısı

**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
2. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
3. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)
4. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (T.7.3.2.)
5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)
6. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (T.7.3.21.)

**Yöntem ve Teknikler:** Altı Eylem Ayakkabısı, Hikâye ve Kavram Haritası, Empati, Betimleme, Katılımlı Konuşma.

**Güdülenme:** Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden görüş alınarak EBA üzerinden Çanakkale, Nusret Mayın Gemisi temalı videolar ve şiirler ile derse disiplinler arası geçiş yapılır.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** “Yüzbaşı İsmail Hakkı Bey Karanlık Liman'ın Martısı” metni hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından türün özelliklerine göre sesli ve sessiz okunur. Metnin hikâye haritası çıkarılarak olay örgüsü netleştirilir. Öğrenciler kahramanlarla empati kurarak beden dilleriyle betimleme yaparlar. Tiyatro salonunda seçilen film izlenir, şiirler seslendirilir. Film sonrasında izlenimler, kavram haritası ile konuşulur. Metnin eksik olan çözüm bölümünü oluşturmak için ayakkabıların anlamları (rutin, acil, resmî vb.) tanıtılır. Kura yöntemiyle ayakkabılar giyilir, gruplar değiştirilerek öğrencilere çoklu konuşma ve farklı çözüm yolları üretme fırsatı sunulur.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Tasarlanan ayakkabılar ve kavram haritaları sınıfta sergilenir. Çalışmalar, öğrenci ürün dosyalarına eklenerek süreç tamamlanır.

## 6. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 7

**Tema:** Millî Mücadele ve Atatürk

**Metin:** Atatürk Neler Okudu, Nasıl Okurdu?

**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Okuma stratejilerini kullanır. (T.7.3.4.)
5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)
6. Metindeki önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (T.7.3.27.)

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı Drama, Konuşma Çemberi, Bağla-Birleştir-Ör, Yakınsak Düşünme.

**Güdülenme:** Öğrencilerle Atatürk'ün okuma sevgisi üzerine hazırlıksız konuşmalar yapılarak öğrencilerin sürece ısınması sağlanır.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** Metin, göz atarak ve işaretleyerek okunur. Metindeki altı çizilen kısımlar üzerine eleştirel tartışmalar yürütülür. Öğrencilerden Atatürk'ün kitap okuma sevgisi ve alışkanlığına yönelik bildiklerini anlatmaları istenir. "Atatürk ve Sabiha Gökçen" anısından hareketle "Atatürk'ün Sofrası" canlandırılır. Öğrenciler istedikleri rolü seçerler. Oluşturulan konuşma çemberi eşliğinde "Onun Yerine Olsam" etkinliğiyle önceden dağıtılan konu başlıkları üzerine yakınsak düşünme odaklı sunumlar yapılır. Sunumlar yapılırken öğrencilerin konuşmalarında beden dilini etkili kullanmalarına ve konuşma stratejilerine dikkat etmelerine özen gösterilir. Sunumlar, müzik aletleriyle desteklenir. "Bağla-Birleştir-Ör" etkinliğiyle soyut kavramlar somutlaştırılır. Ürünlerin tasarlanış hikâyeleri anlatılır. Atatürk'ün sofrasının kültürel zenginliği 15 farklı ürün ile masada yerini alır.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Hafta boyunca sergilenen 15 farklı ürün, süreç sonunda öğrenci ürün dosyalarına eklenerek uygulama haftası sonlandırılır.

## 7. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Millî Mücadele ve Atatürk  
**Metin:** Gazi Mustafa Kemal Atatürk  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)
5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (T.7.3.5.)
6. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.7.3.28.)
7. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (T.7.3.33.)

**Yöntem ve Teknikler:** Yanal Düşünme (Kendin Sor, Kendin Yanıtlar), Iraksak Düşünme (Enlem Boylamda, Enine Boyuna), 5N1K Tekniği, Tarihsel Empati.

**Güdülenme:** Atatürk ve çocuk sevgisi üzerine anılar paylaşılır. Neden-sonuç ve örneklendirme ölçütlerine göre konuşmalar yapılarak derse ön hazırlık yapılır.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** Atatürk ve Paşa adlı çocuğun anısı odağa alınarak “Kendin Sor, Kendin Yanıtlar” etkinliği ve 5N1K tekniğiyle metin derinlemesine tartışılır. Öğrencilerin konuşma stratejilerine ve beden diline dikkat ederek dönüşümlü bir şekilde 5N1K etkinliğinde görev almaları sağlanır. “Enlem Boylamda-Enine Boyuna” etkinliğiyle öğrenciler ikişerli gruplara ayrılır. Türkiye’den seçilen bir mekân ile kahramanlar arasında bir bağ kurularak zaman ve mekân algısı değiştirilir, bir tarihsel yolculuk kurgulanır. Gruplardan kurguladıkları yolculuğu arkadaşlarına sunmaları istenir. Sunumlarda iş bölümüne özen gösterilerek her öğrencinin söz hakkı alması sağlanır.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Ortaya çıkan ürünler, katılımlı konuşma stratejisiyle sınıfta sunulur. Çalışmalar; hafta boyunca panoda sergilenir, daha sonra öğrenci ürün dosyalarına eklenir.

## 8. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Millî Mücadele ve Atatürk  
**Metin:** Düşman Askeri Neden Ağlıyordu?  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. (T.7.3.1.)
5. Metin türlerini ayırt eder. (T.7.3.29.)
6. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.7.3.28.)
7. Metinle ilgili sorular sorar. (T.7.3.20.)
8. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (T.7.3.27.)

**Yöntem ve Teknikler:** Kışkırtıcı PO Tekniği, Duygu Haritası, Münazara, Tahmin Etme.

**Güdülenme:** Metin okunurken “Sonra ne olacak?” sorusuyla öğrencilerin yaratıcı ve empatik konuşma becerileri tetiklenir. Efe, Zeybek ve Millî Mücadele türküleri dinletilerek metnin geçtiği yörenin ruhu sınıfa taşınır.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** Metindeki kahramanları harekete geçiren hisler görselleştirilerek “duygusal okuryazarlık” ve “duygudaşlık” üzerine konuşma stratejilerine uygun konuşmalar gerçekleştirilir. Mantık sınırlarını zorlayan Kışkırtıcı PO tekniği ile bir zihinsel kışkırtma sağlanarak olayın farklı tarafları değerlendirilir. Bu süreçte öğrencilerin alışılmadık dışında yaratıcı konuşma yapımları desteklenir. “Savaşta düşman askere merhamet göstermek doğru mudur, değil midir?” sorusu üzerinden bir münazara ortamı düzenlenir. İki ayrı grubun yanı sıra jüri üyelerinin de bulunduğu bu tartışma ortamında fikirler, farklı yönlerden ele alınır. Jüri üyelerinin süreci değerlendirmesi ile münazara son bulur.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Ortaya çıkan duygu haritaları sınıf panosunda sergilenir. Süreç sonunda tüm çalışmalar ürün dosyalarına kaldırılarak ders tamamlanır.

## 9. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Okuma Kültürü  
**Metin:** Okumak  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### **Kazanımlar:**

1. Hazırlıksız konuşma yapar. (T.7.2.2.)
2. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
3. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
4. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (T.7.3.2.)
5. Metin konusunu belirler. (T.7.3.16.)
6. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. (T.7.3.17.)
7. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. (T.7.3.18)
8. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (T.7.3.25.)
9. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (T.7.3.28.)

**Yöntem ve Teknikler:** Balık Kılıçığı, Panel, SCAMPER Tekniği, Söyleşi, Görsel Okuma.

**Güdülenme:** Metin okunmadan önce “Neden kitap okumalıyız?” sorusu balık kılıçığı diyagramıyla görselleştirilir. Soru üzerine gerekçeli hazırlıksız konuşmalar yapılır. Metnin türüne uygun olarak bir panel planlanır. Öğrenciler arasında görev dağılımı yapılarak panelde sunulacak konu başlıkları belirlenir.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** Yönlendirici, panelistler ve izleyiciler arasında etkileşimli bir panel ortamı kurulur. Dağıtılan konu başlıkları, izleyicilerin de katılımları ile tüm yönleriyle değerlendirilir. Soru-cevap ortamı ile panel zenginleştirilir. Konuşmalar gerçekleşirken konuşma stratejilerine ve beden dilini kullanmanın önemine değinilir. Metinden yola çıkılarak “Çocuk, Köstebek, Tilki ve At” kitabı odağa alınır. Kısa film gösterimi öncesinde öğrencilerin kitabın içeriğine yönelik tahmin becerileri desteklenir. Kitap, SACAMPER tekniğine uyarlanarak çalışma kâğıtları üzerinden her öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanır.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Çağdaş çocuk kitaplarından oluşan bir okuma listesi hazırlanır. SCAMPER tekniği çalışma kâğıtları sınıf panosunda sergilenir ve hafta bitiminde ürün dosyalarına dâhil edilir.

## 10. UYGULAMA HAFTASI GÜNLÜK PLANI

### I. BÖLÜM: KÜNYE

**Okul:** Akpınar Ortaokulu  
**Ders:** Türkçe  
**Sınıf:** 7  
**Tema:** Okuma Kültürü  
**Metin:** Şiir  
**Süre:** 40+40 Dakika (2 Ders Saati)

### II. BÖLÜM: TASARIM

#### Kazanımlar:

1. Konuşma stratejilerini uygular. (T.7.2.3.)
2. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (T.7.2.4.)
3. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (T.7.3.2.)
4. Okuma stratejilerini kullanır. (T.7.3.4.)
5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamlarını tahmin eder. (T.7.3.5.)
6. Metninle ilgili soruları cevaplar. (T.7.3.19.)
7. Metindeki önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (T.7.3.27.)
8. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (T.7.3.30.)
9. Metindeki düşünceyi geliştirme yollarını belirler. (T.7.3.37.)

**Yöntem ve Teknikler:** Katılımlı, Güdümlü ve Eleştirel Konuşma, Şiir Havuzu, Akrostiş, Görsel Okuma, Söz Korosu.

**Güdülenme:** Deneme türüne ait olan metin, araştırmacı tarafından okunurken metindeki koyu yazılmış yerler üzerine katılımlı ve eleştirel konuşmalar yapılır. “Şiir ve Duygu” arasındaki bağ üzerine güdümlü bir konuşma gerçekleştirilir.

### III. BÖLÜM: SÜREÇ

**Uygulama Adımları:** Metnin soruları yanıtlanır ve metindeki düşünceyi geliştirme yolları analiz edilir. Ardından Türk edebiyatından seçilen 15 farklı şiir ile bir “Şiir Havuzu” oluşturulur. Ardından öğrenciler “Şiir ve Duygu” temalı akrostiş çalışmaları yapar. Şiirlerdeki baskın duyguları güdümlü konuşmalarla arkadaşlarına aktarırlar. Şiirler, diksiyon ve beden diline dikkat edilerek uygun fon müzikleri eşliğinde seslendirilir. Şiir dinletisine araştırmacı da bir şiir seslendirerek katkı sunar. Paylaşılan şiirler ve hissettirdiği duygular üzerine sohbet edilir.

**Ölçme ve Değerlendirme:** Şiir havuzu ve akrostiş çalışmaları, sınıf panosunda sergilenir. Hafta sonunda ürün dosyalarına çalışmalar yerleştirilir. 10 haftalık deneysel “yaratıcı okuma” sürecinin tamamlanmasının ardından sürece dönük ortaya çıkan ürün dosyaları sınıfta sergilenir.

## EK 10. Uygulama Fotoğrafları

### 1. Hafta



### 2. Hafta



### 3. Hafta



### 4. Hafta



## 5. Hafta



## 6. Hafta



## 7. Hafta



## 8. Hafta



## 9. Hafta



## 10. Hafta



## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı, Soyadı:** Duygu KARATLI

### Eğitim Durumu

**Lisans :** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

**Yüksek Lisans:** Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

### Mesleki Deneyim

Mehmet Melik Özmen Ortaokulu-Ağrı

2012-2013

Akpınar Ortaokulu-Kırşehir

2013-Hâlen

### Yayınlar

1. Türkyılmaz, M. ve Karatlı, D. (2025). Yaratıcı Okuma Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 13(2), 205-221.
2. Türkyılmaz, M., Çelik, G., Ürkmez, S. ve Karatlı, D. (2025). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 13(1), 309-322.
3. Türkyılmaz, M., Çelik, G., Ürkmez, S. ve Karatlı, D. (2026). Examining the Relationship between Vocabulary and Listening and Reading Comprehension Skills of Middle School Students. *Participatory Educational Research (PER)*, Vol. 13(1), pp. 57-76.
4. Karatlı, D. (2024). Lal Şiirler. S. Dövüşkaya (Ed.), *Şiir durağında buluşmalar IV* (ss. 80). Ankara: Global Academy Yayınevi.