T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİNİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMAYA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Semra KOLCU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet BALCI

Hatay-2025

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

PSİKOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİNİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMAYA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Semra KOLCU

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ahmet BALCI

Hatay-2025

ONAY

Semra KOLCU tarafından hazırlanan *"**PSİKOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİNİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMAYA ETKİSİ"*** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

02.05.2025

Jüri Üyeleri	**İmza**
Prof. Dr. Ahmet BALCI (Tez Danışmanı-Başkan)	
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Prof. Dr. Mustafa Onur KAN (Üye)	
Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Üye)	
Prof. Dr. Yusuf UYAR (Üye)	

Semra KOLCU tarafından hazırlanan **"Psikolojik Farkındalık Eğitiminin Hazırlıksız Konuşmaya Etkisi"** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (15/05/2025)

Semra KOLCU

ÖN SÖZ

Hazırlıksız konuşma becerisi, bireylerin akademik, mesleki ve günlük yaşamlarında etkili iletişim kurabilmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır. Konuşma yalnızca sözcük üretimi değil; düşüncenin anlık yapılandırılması, duyguların düzenlenmesi ve sosyal bağlamda kendini ifade etmenin eş zamanlı yürütüldüğü çok katmanlı bir bilişsel etkinliktir. Dikkatin yalnızca bir algı süreci değil, davranışı yönlendiren etkin bir zihinsel işlev olduğunu vurgulayan William James, "dikkati çeken, eyleme iter" diyerek bu sürecin dinamik doğasını açık biçimde ifade etmiştir. Bu görüşten hareketle, bireyin dikkatini yönelttiği uyarıcıların psikolojik alt yapılarla birlikte iletişimsel davranışları biçimlendirme gücü, bu çalışmanın kuramsal dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda psikolojik farkındalık temelli bilişsel süreçlerin, anlık düşünme ve kendini ifade etme becerileriyle olan ilişkisini ortaya koymak araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan doktora tezimin temel amacı; psikolojik farkındalık temelli eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini bilimsel açıdan ortaya koymak ve bu alana özgün bir katkı sunmaktır.

Araştırma beş temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve temel kavramları açıklanmıştır. İkinci bölümde, psikolojik farkındalık ve hazırlıksız konuşma becerileriyle ilgili kuramsal çerçeve detaylı biçimde ele alınmış; alan yazını kapsamlı şekilde incelenmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, uygulama süreci, veri toplama araçları ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, çalışmanın bulguları nicel ve nitel boyutlarıyla sunulmuş; beşinci bölümde ise elde edilen sonuçlar tartışılarak gelecekte yapılabilecek araştırmalara ve eğitim uygulamalarına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Doktora çalışmalarım süresince, akademik bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan; kıymetli zamanını ve bilgi birikimini cömertçe sunan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Ahmet BALCI'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez izleme komitemde yer alarak çalışmamın bilimsel niteliğinin gelişmesine katkı sağlayan Prof. Dr. Bilginer ONAN ve Prof. Dr. Mustafa Onur KAN hocalarıma da saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüşlerini içtenlikle aktaran sayın hocalarım Prof. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ ve Prof. Dr. Yusuf UYAR'a da teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca bana katkı sağlayan diğer hocalarıma, Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde görev yapan tüm değerli akademisyenlere, her zaman destekleriyle yanımda olan arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım. Araştırmanın uygulama sürecinde gönüllü olarak çalışmaya katılan tüm öğrencilere de teşekkür ederim.

Bu süreçte tüm gerçekleri görmemi sağlayarak bana ilham veren, sabrımı büyüten ve önceleri kalbimde ardından tüm varlığıyla yanımda bulunarak her adımda ışığım olan canım kızım Dua Mila'ya en derin sevgilerimle.

Bu araştırmanın, alanda yapılacak gelecekteki bilimsel çalışmalara katkı sağlamasını temenni ederim.

Semra KOLCU

PSİKOLOJİK FARKINDALIK EĞİTİMİNİN HAZIRLIKSIZ KONUŞMAYA ETKİSİ

Semra KOLCU
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2025
Danışman: Prof. Dr. Ahmet BALCI

ÖZET

Bu araştırmada; psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin, öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, karma yönteme göre yapılandırılmıştır. Nicel veriler, konuşma yeterliliklerindeki gelişimi ölçmeye yönelik istatistiksel bulgular sunarken; nitel veriler, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini, farkındalık düzeylerini ve psikolojik değişimlerini anlamaya imkân tanımıştır. Araştırmada yalnızca dilsel yeterlilikler değil; aynı zamanda bilişsel esneklik, öz düzenleme, duyusal ve duygusal farkındalık gibi çok boyutlu süreçler ile konuşma sürecini etkileyen kaygı ve stres gibi psikolojik etmenlerin desteklenmesi ve iyileştirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören toplam 61 üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcılar, 30 kişilik deney ve 31 kişilik kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış; deney grubuna psikolojik farkındalık temelli on iki haftalık bir konuşma eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında öğretmen yetiştirme programına uygun konuşma eğitimi sunulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, özgün biçimde geliştirilen Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ), kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş; gruplar arası ve içi farklılıkları değerlendirmek üzere bağımsız ve bağımlı örneklemler için t-testi, tekrarlı ölçümler için ANOVA testi yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik çözümlemesi yoluyla değerlendirilmiş, öğrenci ifadeleri tematik kodlama süreciyle yorumlanmıştır.

Bulgular, deney grubundaki katılımcıların hazırlıksız konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim gösterdiğini, bu gelişimin kalıcılığının da yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı görüşleri, yalnızca sözel akıcılığın değil, aynı zamanda duygusal kontrol ve zihinsel organizasyon becerilerinin de olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada geliştirilen HKDÖ aracı, hazırlıksız konuşma becerilerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine olanak tanıyan geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak literatüre kazandırılmıştır.

Sonuç olarak öğretmen yetiştirme programlarında konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik psikolojik farkındalık temelli bir eğitim modelinin uygulanabilirliğini ortaya koyan bu araştırma, dil öğretimi ve eğitim psikolojisi kesişiminde önemli ve özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

ANAHTAR KELİMELER

Hazırlıksız Konuşma, Psikolojik Farkındalık, Bilinçli Farkındalık, Türkçe Eğitimi, Farkındalık, Konuşma Becerisi

THE EFFECT OF PSYCHOLOGICAL AWARENESS TRAINING ON IMPROMPTU SPEAKING

Semra KOLCU
Department of Turkish and Social Sciences Education, PhD Thesis, 2025
Supervisor: Prof. Dr. Ahmet BALCI

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the effect of psychological awareness-based speaking training on the impromptu speaking skills of pre-service teachers. The study was structured according to the mixed method. While quantitative data provided statistical findings to measure the improvement in speaking competencies, qualitative data allowed to understand the participants' experiences, awareness levels and psychological changes related to the training process. In this study, it was aimed to support and improve not only linguistic competencies but also multidimensional processes such as cognitive flexibility, self-regulation, sensory and emotional awareness, and psychological factors such as anxiety and stress that affect the speaking process.

The study was conducted with a total of 61 third-year students studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program at Dokuz Eylül University in the 2023-2024 academic year. The participants were divided into an experimental group of 30 and a control group of 31. The experimental group received a twelve-week psychological awareness-based speaking training. The control group was provided with speaking training in accordance with the teacher training program within the scope of the Turkish Language Teaching Program.

In the study, the originally developed Impromptu Speaking Evaluation Scale (ISES), personal information form and structured interview forms were used as data collection tools. Quantitative data were analyzed through SPSS software; statistical techniques such as t-test for independent and dependent samples and ANOVA test for repeated measures were used to evaluate inter- and intra-group differences. Qualitative data were analyzed through content analysis and student expressions were interpreted through thematic coding process.

The findings revealed that the participants in the experimental group showed significant improvement in their impromptu speaking skills and that the permanence of this improvement was high. Participants' views show that not only verbal fluency, but also emotional control and mental organization skills were positively affected. In addition, the ISES instrument developed in this study was introduced to the literature as a valid and reliable measurement tool that allows for the multidimensional assessment of impromptu speaking skills.

In conclusion, this study, which reveals the applicability of a psychological awareness-based training model for the development of speaking skills in teacher training programs, aims to make an important and authentic contribution at the intersection of language teaching and educational psychology.

KEYWORDS

Impromptu Speaking, Psychological Awareness, Mindfulness, Turkish Language Education, Awareness, Speaking Skill

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
İÇİNDEKİLER ..... **V**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **XII**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XIII**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XIV**

BİRİNCİ BÖLÜM
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE ÖNEMİ

1.1.Problem Durumu **7**
1.2.Araştırmanın Problemi **11**
1.3.Araştırmanın Amacı **12**
1.4.Araştırmanın Önemi **12**
1.5.Araştırmanın Varsayımları **14**
1.6.Araştırma Sınırlılıkları **14**
1.7.İlgili Araştırmalar **14**
1.7.1. Konuşma/Hazırlıksız Konuşma ile İlgili Araştırmalar 15
1.7.2. Farkındalıkla İlgili Çalışmalar 23

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil Eğitimi ve Konuşma Becerisi **31**
2.1.1. Dil, Temel Dil Becerileri ve Öğretimine Genel Bir Bakış 31
2.1.2. Konuşma ve Konuşmanın Tarihi Seyri 35
2.1.3. Konuşmanın Unsurları 38
2.1.4. Konuşma Kuramları 39
2.1.5. Konuşmanın İşleyişi 42

2.1.5.1. Konuşmanın Fiziksel Yönü 42
2.1.5.2. Konuşmanın Zihinsel Yönü 46
2.1.6. Konuşmanın İletişimdeki Rolü 48
2.1.7. Konuşma Türleri 51
2.1.7.1. Hazırlıklı Konuşmalar 52
2.1.7.2. Hazırlıksız Konuşmalar 56
2.1.8. Hazırlıksız Konuşmanın Önemi 60
2.1.9. Hazırlıksız Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi 61
2.1.10. Konuşmada Söylem Belirleyiciler 62
2.1.11. Konuşmanın Sosyolojik Boyutu 64
2.1.12. Konuşmanın Psikolojik Boyutu 67
2.1.13. Konuşma Eğitimi 70
2.1.13.1. Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimindeki Rolü 72
2.2.Psikoloji, Farkındalık, Bilinçli Farkındalık ve Psikoeğitim 74
2.2.1. Psikoloji Bilimi ve Eğitim 74
2.2.2. Farkındalık: Çok Yönlü Bir Kavram 77
2.2.2.1. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) 79
2.2.2.2. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri 82
2.2.2.3. Neden Psikolojik Farkındalık? 85
2.2.3. Psikoeğitim 89

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli 92
3.2.Çalışma Grubu 93
3.3.Uygulama Süreci 94
3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç 94
3.3.2. Uygulama Süreci 95

3.3.3. Uygulama Sonrası Süreç 100

3.4.Veri Toplama Araçları 101

3.4.1. Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ) 101

3.4.2. Kişisel Bilgi Formu 103

3.4.3. Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu (YÖGF) 104

3.4.4. Yapılandırılmış Son Görüşme Formu (YSGF) 105

3.5.Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi Programının Hazırlık Süreci 106

3.6.Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler 108

3.6.1. Nicel Veri Analizi 108

3.6.2. Nitel Veri Analizi 111

3.7.Araştırmada Etik 112

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1.Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular 115

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması 117

4.1.2. Deney Grubunun HKDÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 118

4.1.3. Kontrol Grubunun HKDÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 120

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması 121

4.2.Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular 123

4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 123

4.2.2. Deney Grubunun HKDÖ'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 126

4.2.3. Kontrol Grubunun HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması 129

4.3.Görüşme ile İlgili Bulgular 132

4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Farkındalık Temelli Hazırlıksız Konuşma Eğitimi Öncesindeki Görüşleri 132

4.3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi Sonrasındaki Görüşleri 150

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma 165

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 166

5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 171

5.1.3. Deney Grubunun Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi ile İlgili Görüşlerine Ait Sonuç ve Tartışma 172

5.2. Öneriler 178

KAYNAKÇA 180

EKLER 200

EK-1. ETİK KURUL ONAYI 200

EK-2. ARAŞTIRMA İZNİ 201

EK-3. ÖLÇEK GELİŞTİRME İZNİ 202

EK-4. ÖN GÖRÜŞME FORMU 203

EK-5. SON GÖRÜŞME FORMU 205

EK-6. KİŞİSEL BİLGİ FORMU 207

EK-7. HAZIRLIKSIZ KONUŞMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ 208

EK-8. DENEY VE KONTROL GRUBU DERS PLANI 209

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Genel Özellikleri **94**
Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri **109**
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test, Son Test ve Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin t-Testi ve Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları **116**
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi **124**
Tablo 5. Deney Grubu Katılımcıların Hazırlıksız Konuşma ve Değerlendirme Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri **126**
Tablo 6. Deney Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi **127**
Tablo 7. Kontrol Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri **130**
Tablo 8. Kontrol Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi **131**
Tablo 9. Deney Grubu Katılımcılarının Temel Dil Becerilerinde Zorlanma Dağılımı **133**
Tablo 10. Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitiminin Önemi Hakkındaki Görüşleri **135**
Tablo 11. Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşma Hakkındaki Görüşleri **136**
Tablo 12. Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıksız Konuşmada Gerginlik ve Heyecan Hissi **138**
Tablo 13. Deney Grubu Katılımcılarının Aniden Söz Hakkı Verildiğinde Hissettikleri Duygular **140**
Tablo 14. Deney Grubu Katılımcılarının Zihinsel Rahatlama Eğitimi Hakkındaki Görüşleri **142**
Tablo 15. Deney Grubu Katılımcılarının Psikolojik ve Zihinsel Süreçlerin Konuşmaya Etkisi Hakkındaki Görüşleri **144**

Tablo 16. Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitimi Derslerinden Beklentileri **146**
Tablo 17. Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitimi Uygulaması Sonrası Görüşleri..... **150**
Tablo 18. Deney Grubu Katılımcılarında Farkındalık Temelli Psikoeğitimin Konuşmaya Etkisi **152**
Tablo 19. Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıksız Konuşmalarda Gerginlik ve Heyecan Hissi Üzerindeki Değişim Algısı **154**
Tablo 20. Deney Grubu Katılımcılarının Aldıkları Eğitimi Öğretmenlik Sürecinde Kullanma Eğilimleri..... **156**
Tablo 21. Deney Grubu Katılımcılarının Aldıkları Eğitimin Günlük İletişim Süreçlerine Katkısı..... **158**
Tablo 22. Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitiminin Psikolojik Yönlerinin Ders İçeriğine Dahil Edilmesine Yönelik Görüşleri **160**

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ Ön Test-Son Test Puanları **123**

Grafik 2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırması **125**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Psikolojik Farkındalık ve Farkındalık Kavramlarının İlişkisi **87**

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. **:** Aktaran

HKDÖ **:** Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği

KBF **:** Kişisel Bilgi Formu

MBCT **: (**Mindfulness-Based Cognitive Therapy) Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi

MBSR **: (**Mindfulness-Based Stress Reduction) Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

TDK **:** Türk Dil Kurumu

TDÖP **:** Türkçe Dersi Öğretim Programı

vd. **:** ve diğerleri

YSGF **:** Yapılandırılmış Son Görüşme Formu

YÖGF **:** Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu

yy **:** yüzyıl

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE ÖNEMİ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili literatüre ilişkin başlıklar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal varoluşunu diğer bireylerle kurduğu sembolik etkileşimler aracılığıyla sürdüren insan, sosyal bağlamda anlamını dilsel iletişim süreçleri içinde inşa eden bir özne konumundadır. Sözlü ifade aracılığıyla bireyin içsel yaşantılarını yapılandırılmış biçimde dışa aktarabilmesi, sosyal etkileşimlerin niteliğini belirleyen bir unsur olduğu kadar mesleki yeterliliklerin sürdürülebilirliği açısından da hayati bir iletişimsel strateji olarak ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda konuşma becerisi, bireyin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkin bir özne olabilmesinin ön koşullarından biri olarak kabul görmektedir. Konuşma, yalnızca bir iletişim aracı değil aynı zamanda bireyin bilişsel süreçlerini dışa vurmasını sağlayan temel bir dil becerisidir (Potur ve Yıldız, 2016: 27). Bu nedenle bireyin kendisini doğru, akıcı ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, eğitim sürecinde sistematik olarak geliştirilmesi gereken temel bir yeterlilik olarak değerlendirilmelidir. Araştırmalar, bireylerin günlük yaşamlarının yaklaşık %50 ila %80'ini iletişim kurarak geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu iletişim sürecinin yaklaşık %45'i dinleme, %30'u konuşma, %16'sı okuma ve yalnızca %9'u yazma etkinliklerinden oluşmaktadır (Başaran ve Erdem, 2009: 744). Söz konusu oranlar, bireyin iletişim etkinliklerinde en çok yer kaplayan becerilerin konuşma ve dinleme olduğunu açıkça göstermektedir. Bu bağlamda, bireyin konuşma becerilerinde yaşayacağı herhangi bir sorun, iletişim zamanının yaklaşık %75'ini kapsayan dinleme ve konuşma süreçlerinde de aksaklıklara yol açacaktır (Akkaya, 2012: 406). Dolayısıyla, bireyin etkili bir şekilde konuşamaması yalnızca kendini ifade etme sürecini değil, aynı zamanda karşısındaki bireyle kuracağı anlamlı iletişimi de sekteye uğratmaktadır. Kurudayıoğlu (2003: 290) da bu durumu, "konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı" vurgusuyla açıklamış; konuşmanın, etkili iletişimin vazgeçilmez unsuru olduğunu belirtmiştir. Türkçe eğitiminin temel alanlarından biri olan konuşma eğitiminin amacı bireylere konuşma becerisi kazandırmaktan çok, doğuştan sahip olunan bu beceriyi çok yönlü biçimde

geliştirmektir. Bu veriler ışığında, bireylerin özellikle konuşma becerilerinin güçlendirilmesine yönelik sistematik ve bilimsel temelli müdahalelere duyduğu ihtiyaç dikkat çekmektedir.

Söz konusu ihtiyaç, özellikle öğrenciler ve öğretmen adayları için daha da önemli bir noktadadır. Öğretmenler meslek yaşamları boyunca ders anlatımı, sınıf içi iletişim, öğrenci geri bildirimi gibi pek çok durumda etkili ve akıcı konuşma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Konuşma becerisi genellikle hazırlıklı konuşmalar odağında değerlendirilmekte; buna karşın, günlük yaşamda ve öğretmenlik mesleğinde sıkça karşılaşılan hazırlıksız konuşmalara yönelik sistemli eğitimsel yaklaşımlar sınırlı kalmaktadır. Oysa hazırlıksız konuşma bireyden hızlı düşünmesini, düşüncelerini kısa sürede zihinsel olarak organize etmesini ve etkili biçimde ifade edebilmesini bekleyen çok boyutlu bir beceridir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında konuşma eğitiminin yalnızca planlı konuşma üzerine değil, doğaçlama ve anlık düşünme gerektiren hazırlıksız konuşma süreçlerini de kapsayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Hazırlıksız konuşma bireyin zihinsel çevikliğini, duygusal kontrolünü, kendine güvenini ve bilişsel esnekliğini eş zamanlı olarak kullanmasını gerektiren çok boyutlu bir beceridir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu alandaki yeterliklerinin erken dönemde yapılandırılması, mesleki gelişimleri açısından önemli bir adımdır.

Ancak alan yazında yapılan incelemeler, konuşma eğitiminin büyük oranda planlı konuşma üzerine yoğunlaştığını, hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik özgün ve sistematik eğitim programlarının oldukça sınırlı olduğunu göstermekle birlikte, hazırlıksız konuşmalar Türkçe öğretim programları içinde en zayıf ele alınan konuşma eğitiminin parçası olmuştur (Güneş, 2020: 120). Oysa bu beceri, yalnızca dilsel yeterlikle değil aynı zamanda bireyin psikolojik süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir. Konuşma becerisi, hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere iki temel biçimde ele alınmaktadır. Hazırlıksız konuşma biçimleri, günlük iletişimde daha yaygın biçimde kullanılmasına rağmen, 2020 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dek bu program da dahil olmak üzere, bu konuşma türüne dair strateji, yöntem, teknik ve etkinlik önerilerinin yer almadığı görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020: 170). Ancak 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda hazırlıksız konuşma etkinliklerine dair strateji ve yöntemler genel hatlarıyla sunulmuştur fakat bu strateji ve yöntemlerin nasıl uygulanacağına dair somut ve ayrıntılı rehberlik sağlanmamıştır (MEB, 2024). Hazırlıksız konuşmalar, hızlı ve yaratıcı düşünmeyi, zihinsel organizasyonu ve etkili sözel aktarımı aynı anda gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının

hazırlıksız konuşma yaparken kullanabilecekleri yöntem ve tekniklere hâkim olmaları, bunları nasıl uygulayacaklarını bilmeleri ve bu becerileri uygulamalarla desteklemeleri büyük önem taşımaktadır. Hazırlıksız konuşma, bireyin stres düzeyini etkileyen, performans kaygısı yaratabilen ve duygusal düzenleme ihtiyacı doğuran bir iletişim biçimidir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında psikolojik süreçleri merkeze alan yaklaşımların bu beceriyi geliştirmeye yönelik katkılarının sistematik olarak araştırılması gerekmektedir. Çünkü belirli bir ortam içerisinde kendini güvende ve huzurlu hisseden bireyde korku ya da kaygı olmaz (Cüceloğlu, 2000: 274). Nitekim, hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesi, bireyin kendini ifade ederken güven ve rahatlık hissetmesini sağlayan bir öğrenme ortamının oluşturulmasını gerektirir.

Konuşma becerilerinin öğretiminde yalnızca dilsel yeterlilik değil, aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerinin birlikte ele alınması gerekmektedir. Eğitim süreci, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil; bu bilgiyi özümsemesini, duygularını düzenlemesini ve davranışa dönüştürmesini amaçlamalıdır. Başarılı öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini bütüncül biçimde destekleyen rehberlerdir (Khafaji vd., 2020: 1109). Bu bağlamda öğretmen adaylarının iletişim ve ifade süreçlerini yönetebilmeleri, konuşma eğitiminin yalnızca teknik boyutuyla değil, psikolojik boyutuyla da yapılandırılmasını gerektirmektedir. Konuşma eylemi, yalnızca fiziksel bir süreç değil; aynı zamanda zihinsel ve duygusal süreçlerin bütünleştiği psikofizik bir etkileşimdir. Psikofizik kuramına göre, bireyin zihni ile bedeni karşılıklı etkileşim içindedir (Gescheider, 1997: 14). Konuşma, zihinde başlayan ve fiziksel olarak dışa vurulan bir anlamlandırma sürecidir. Hem zihinsel hem fiziksel süreçlerin etkileşimi, konuşmanın niteliğini doğrudan etkilemektedir (Erdem, 2013: 405). Son yıllarda, dünya genelinde gerek klinik gerekse eğitsel bağlamlarda, bireylerin duyuşsal gelişimlerini desteklemek amacıyla farkındalık ve psikolojik destek temelli yaklaşımlar yaygınlaşmıştır. Bu uygulamalar bireylerin stresle baş etme, öz düzenleme geliştirme ve dikkat süreçlerini iyileştirme alanlarında etkili sonuçlar vermektedir. Ancak Türkçe eğitimi literatürüne bakıldığında, konuşma becerileri çoğunlukla yöntemsel yaklaşımlarla ele alınmakta; bu becerilerin psikolojik yönü, özellikle hazırlıksız konuşma süreçlerinde sınırlı düzeyde incelenmektedir. Yabancı çalışmalarda ise konuşma kaygısı veya konuşma bozuklukları psikolojik perspektifle değerlendirilmekte; ancak bu tür yaklaşımların doğrudan ana dil konuşma eğitimiyle ilişkilendirildiği sistematik araştırmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu bağlamda,

farkındalık temelli yaklaşımlar, hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yenilikçi ve bütüncül bir çözüm sunmaktadır. Literatürde sıkça yer alan bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı, bireyin anlık deneyimlerine odaklanmasına dayanmakta (Kabat-Zinn, 1994) ve bu yönüyle sınırlı bir çerçeve sunmaktadır. Buna karşın, bu çalışmada tercih edilen psikolojik farkındalık yaklaşımı; bireyin yalnızca o anda olup biteni fark etmesini değil, aynı zamanda geçmiş deneyimlerini anlamlandırması, duygularını tanımasını, bilişsel esneklik geliştirme ve stres yönetimini bilinçli şekilde yapılandırma, düşüncelerini izlemesi ve öz düzenleme becerilerini bilinçli olarak geliştirmesi gibi çok katmanlı süreçleri de kapsamaktadır.

Psikolojik farkındalık, bireyin kendi düşünce, duygu ve davranışları arasındaki ilişkileri anlayarak bu deneyimlerin altında yatan anlamları ve nedenleri sorgulama yeteneğidir. Bu yeti, kişinin içsel dünyasını, psikolojik süreçlerini ve dürtülerini değerlendirmesini sağladığı gibi, sosyal ilişkileri üzerine de düşünmesine yardımcı olur. Bu nedenle psikolojik farkındalık, özbilinç ve farkındalık kavramlarıyla yakından bağlantılıdır (Bulmuş, 2021:3). Psikolojik farkındalık, bireyin bilişsel ve duygusal süreçlerini gözlemlemesini, bu süreçler üzerinde bilinçli düzenlemeler yapabilmesini ve kendine dair daha derin bir farkındalık geliştirmesini sağlar. Bu çerçevede, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi, hazırlıksız konuşma sırasında ortaya çıkan kaygıyı azaltmakta, söylem sürecine odaklanma, dilsel öz düzenlemeyi artırma ve akıcı biçimde ifade etme becerisini desteklemektedir. Dilsel öz düzenleme, bireyin davranışlarını ve düşüncelerini yönlendirmek amacıyla dili, özellikle iç konuşmayı, bir araç olarak kullanmasıdır. Bu süreçte kişi planlama yapar, kendine yönergeler verir, dikkatini sürdürür ve tepkilerini denetler. Bu tür iç konuşma gelişimi ise hem dilsel yeterlilik hem de yürütücü işlevlerin gelişimi ile yakından ilişkilidir (Fahy, 2014: 61). Eğitim sürecine entegre edilen psikolojik rahatlama teknikleri, duygusal farkındalık etkinlikleri ve kendini düzenleme stratejileri, bireyin yalnızca anı değil, geçmiş deneyimlerini ve düşünsel örüntülerini de bilinçli şekilde değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle psikolojik farkındalık, sadece dil eğitiminin değil, aynı zamanda eğitim psikolojisinin de önemli bir bileşeni olarak görülmelidir.

Psikolojik farkındalık, yalnızca dikkat yönetimini değil aynı zamanda bireyin içsel ve dışsal süreçlerini bütüncül biçimde izleyebilmesini sağlar. Bu yönüyle, özellikle hazırlıksız konuşma gibi kaygı ve stres düzeyinin yüksek olduğu iletişim durumlarında bireyin performansını artırma potansiyeline sahiptir. Ancak YÖK Tez Tarama Merkezi, Google Akademik, Proquest, Web of Science, Dergipark, Scopus,

Academic Journals ve Education Resources Information Center üzerinde yapılan alan yazın taramaları sonucunda, psikolojik farkındalık temelli bir konuşma eğitiminin bireylerin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini deneysel ve sistematik biçimde ele alan çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu eksiklik hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamakta; psikolojik süreçleri merkeze alan ve uygulamalı temellere dayanan özgün bir model sunarak psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini deneysel bir yöntemle incelenmekte; böylece alana yenilikçi ve bilimsel temelli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada, "Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin bireylerin hazırlıksız konuşma becerileri üzerinde etkisi var mıdır?" temel problemine odaklanılmıştır. Çalışma, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmedeki rolünü belirlemeyi amaçlamakta ve bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aramaktadır:

1. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile öğretmen yetiştirme programına uygun konuşma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Müfredat çerçevesinde konuşma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu ile müfredat çerçevesinde konuşma eğitimi alan kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin "dil bilgisi ve söyleyiş, içerik, sunum ve üslup, dinleyiciyle etkileşim ve beden bili ve duygudurumsal görünüm" alt boyut puanlarında değişim sağlamış mıdır?
6. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin kalıcılığı, hangi bileşenler açısından daha belirgin değişim göstermektedir?
7. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi öncesinde öğrencilerin görüşleri nelerdir?
8. Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi sonrasında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; deney grubuna uygulanan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini ve bu etkinin kalıcılığını bilimsel verilerle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test karşılaştırmaları yapılarak, farkındalık temelli eğitimin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda karma model çerçevesinde yürütülen çalışmada, deney grubu ve öğretmen yetiştirme programına uygun konuşma eğitimi alan kontrol grubunun ön test ve son test başarı puanları karşılaştırılmış, hazırlıksız konuşma sürecinde farkındalık temelli eğitimin ne ölçüde etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, uygulanan eğitimlerin kalıcılığı incelenmiştir. Çalışma sonuçlarının, farkındalık temelli yaklaşımların Türkçe eğitimi alanındaki yeri ve etkisi bağlamında kuramsal ve uygulamalı katkılar sunması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireylerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında karşılaştıkları çok boyutlu iletişim durumlarına etkin biçimde yanıt verebilmeleri, eğitim sistemimizin temel hedeflerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarını kullanarak anlatabilmeleri, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri ve dil aracılığıyla anlam kurma yetkinliklerini artırmaları hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024: 6). Eğitim sistemimizde iletişim becerilerinin geliştirilmesine verilen önem açıkça görülmekle birlikte, özellikle konuşma becerilerinin edinimi konusunda karşılaşılan güçlükler öğretim süreçlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesini ve yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Hazırlıksız konuşma, planlı konuşmaya göre daha karmaşık bir süreçtir ve bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal becerilerini aynı anda kullanmasını gerektirir. Bununla birlikte bu becerinin geliştirilmesine yönelik özgün ve sistematik yaklaşımların sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu çalışma, psikolojik farkındalık eğitiminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisini bilimsel bir zeminde ele alarak hem dil eğitimi hem de eğitim-psikoloji disiplinleri arasında köprü kurmaktadır. Günümüzde etkili iletişim becerileri, bireylerin sosyal, akademik ve profesyonel başarıları açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Özellikle öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmek, hem kendi kişisel ve mesleki gelişimleri hem de gelecekte yetiştirecekleri öğrenciler üzerinde doğrudan etkili olacaktır.

Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine eğitim müdahalelerinin sınırlı kaldığı ve konuşmanın zihinsel ve psikofiziksel boyutunun bu süreçte yeterince değerlendirilmediği görülmektedir. Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, bireyin içsel ve dışsal farkındalığını artırarak, anlık stres ve kaygı düzeylerini azaltma potansiyeline sahiptir. Özellikle hazırlıksız konuşma gibi doğaçlama iletişim durumlarında kaygı ve stres düzeyinin azaltılması, bireylerin iletişim performansını önemli ölçüde artırabilir. Mevcut çalışma, bilinçli farkındalığı da kapsayan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyarak, bu alanda özgün bir araştırma yürütme amacını taşımaktadır. Alan yazını incelendiğinde, Türkiye'de Türkçe eğitimi bağlamında farkındalık temelli müdahalelerle hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen kapsamlı ve sistematik bir araştırmaya henüz rastlanmamıştır. Bu çalışma, bu yönüyle literatürdeki bir boşluğu doldurmayı ve gelecekte yapılacak çalışmalar için bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bir diğer önemli katkısı da öğretmen adaylarının mesleki gelişimine yönelik olmasıdır. Hazırlıksız konuşma gibi sözlü

iletişim becerileri, öğrencilere lisans eğitiminin başında kazandırılmalı, bu gelişim mezuniyet sonrasına bırakılmamalıdır. Bu becerilerin erken yaşta geliştirilmesi, öğrencilerin hem akademik hem mesleki yaşamlarına güçlü bir iletişim temeli sağlar (Chan, 2011: 73). Mesleki yaşamlarında öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir. Hazırlıksız konuşma becerisinde yaşanan gelişim, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve etkili öğretim süreçlerinde daha başarılı olmalarını destekleyebilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın, hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmek isteyen eğitimcilere, öğrencilere ve araştırmacılara bilimsel kanıtlara dayalı bir yaklaşım sunarak hem teorik hem de uygulamalı alanda bir referans olması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sırasındaki dış etkenlerden eşit düzeyde etkilendikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

1. Çalışma sürecinde dersler, ek olarak ön hazırlık ve eğitim gerektirdiği için, araştırmacı tarafından yürütülmüştür ancak ön test ve son test değerlendirmeleri farklı öğretim elemanları tarafından yapılmıştır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu çalışmanın temel amacı, psikolojik farkındalık temelli eğitimin hazırlıksız konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu doğrultuda; Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖK Tez), Google Scholar, ProQuest, Web of Science, DergiPark, Scopus, Academic Journals ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanları taranarak, konuşma becerileri, hazırlıksız konuşma, psikolojik farkındalık ve bilinçli farkındalık kavramlarını içeren ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Ulaşılan tez ve makaleler, bu çalışmanın amacına uygunlukları gözetilerek kronolojik ve tematik bir biçimde derlenmiş ve bu bölümde sunulmuştur.

1.7.1. Konuşma/Hazırlıksız Konuşma ile İlgili Araştırmalar

Krashen'in (1982) yaptığı çalışmada, ikinci dil ediniminde duyuşsal filtre kuramı çerçevesinde, öğrencinin dil girdisini nasıl işlediği ve bu sürecin üretim becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Krashen, hazırlıksız konuşma gibi üretime dayalı görevlerde, yüksek kaygı düzeyi, düşük motivasyon ve düşük özgüvenin öğrenmeyi engellediğini belirtmiştir. Bu durumu "affective filter" (duyuşsal filtre) kavramıyla açıklayan Krashen, öğrencilerin rahat, düşük stresli bir öğrenme ortamında daha etkili iletişim kurabildiklerini savunmuştur. Özellikle gönüllü olarak katıldıkları hazırlıksız konuşma etkinliklerinin, dili edinme sürecini doğal ve kalıcı hale getirdiği ifade edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin duyuşsal durumlarına duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ellis (2005) tarafından hazırlanan çalışmada, görev temelli dil öğretiminde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinin ikinci dil üretimine olan etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada 60 dil öğrencisi, plan yapma süresi verilen ve verilmeyen gruplara ayrılmıştır. Katılımcılara belirli bir görev verilmiş, konuşmaları süre, doğruluk, karmaşıklık ve akıcılık boyutlarında değerlendirilmiştir. Bulgular, plan yapma imkânı verilen öğrencilerin daha yüksek doğruluk ve yapı bakımından gelişmiş konuşmalar ürettiklerini; plan yapmadan konuşan öğrencilerin ise daha akıcı ancak yapısal açıdan zayıf konuşmalar gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Ellis, görev öncesi planlamanın hem hazırlıksız konuşma becerisinin gelişimi hem de öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırma açısından önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir.

Nation'un (2007) yaptığı araştırmada, etkili bir yabancı dil öğretimi programının dört temel bileşenden oluşması gerektiği vurgulanmıştır: anlamlı girdi, anlamlı çıktı, biçim odaklı öğretim ve akıcılık geliştirme. Özellikle akıcılık geliştirme boyutunda, öğrencilerin hazırlıksız konuşma görevleriyle anlık ve hızlı düşünmeye dayalı konuşma pratiği yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Nation, öğrencilerin zaman baskısı altında gerçekleştirdikleri bu tür üretim görevlerinin, kelime bilgisi, ifade gücü ve iletişimsel yeterlik açısından belirgin gelişim sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin konuşma eğitiminde planlı ve plansız üretim görevlerini dengelemesi önerilmektedir.

Richards'ın (2008) yaptığı çalışmada, konuşma becerisinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve etkili bir konuşma dersi planlamaya yönelik temel ilkeler ele

alınmıştır. Richards, hazırlıksız konuşmanın, öğrencilerin doğal iletişim ortamlarına benzer şekilde tepki verme, düşüncelerini anında ifade etme ve kendilerini akıcı bir biçimde ortaya koyma becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Hazırlıksız konuşma, öğretim sürecinde özellikle interaktif ve içsel olarak yapılandırılmamış iletişim türlerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu tür konuşmalarda öğrenciler, gerçek zamanlı düşünme ve üretim becerilerini kullanarak iletişim kurmayı öğrenir. Richards, öğretmenlerin konuşma etkinliklerini planlarken öğrencilerin hazırlıksız üretimlerini destekleyecek sorular, görevler ve zamanlı uygulamalar kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Yeşiltepe Sağlam'ın (2010) yüksek lisans tezinde, ilköğretim 7. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerileri incelenmiştir. Araştırma kapsamında betimsel desen tercih edilmiş ve veri toplama amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma, Ankara ilinde yedi farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 98 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuyla yürütülmüştür. Öğrencilere rastgele belirlenen konular sunulmuş, kısa bir düşünme süresinin ardından hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiş ve bu konuşmalar video kayıtları ile belgelenmiştir. Veri toplama sürecinde, Türkçe dersi müfredatında yer alan ölçütler doğrultusunda hazırlanmış bir değerlendirme formu kullanılmış; elde edilen veriler hem nitel hem de nicel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin konuşmalarında cümle yapılandırma, düşünceyi ifade etme ve sözcük bulma gibi temel alanlarda önemli eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ortalama başarı puanlarının 38 olarak hesaplandığı çalışmada, öğrencilerin konuşma süresini etkin biçimde kullanmakta ve anlatım bütünlüğü kurmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, hazırlıksız konuşma becerisinin sistematik olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Sallabaş'ın (2011) doktora tezinde, aktif öğrenme yaklaşımının ortaokul düzeyindeki öğrencilerin sözlü ifade becerilerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma, ön test–son test desenine sahip, deney ve kontrol gruplarını içeren deneysel bir model çerçevesinde yürütülmüştür. Örneklem grubunu, Ankara'nın Keçiören ilçesinde yer alan iki farklı devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere, 12 hafta boyunca aktif öğrenme ilkelerine dayalı konuşma etkinlikleri uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS

16.0 yazılımı kullanılarak analiz edilmiş; hem t-testi hem de ANOVA yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bulgular, aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede anlamlı bir katkı sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, akademik başarı düzeyi ve çevresel koşullar gibi bireysel değişkenlerin konuşma performansları üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2014) tarafından yapılan doktora tezinde, etkileşim temelli öğretim yönteminin, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sözlü ifade becerileri üzerindeki etkisi derinlemesine incelenmiştir. Araştırma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi bünyesinde gerçekleştirilmiş ve deneysel desenlerden biri olan ön test–son test kontrol gruplu model doğrultusunda yapılandırılmıştır. Çalışmanın örneklemini, her biri 40 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Katılımcıların konuşma becerileri, "Etkili Konuşma Ölçeği" kullanılarak düzenli biçimde toplanmış ve analiz edilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubuna, etkileşim odaklı öğretim stratejilerine dayalı konuşma etkinlikleri sunulmuş; kontrol grubuna ise aynı kazanımlar doğrultusunda geleneksel yöntemle hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Bu uygulamalar toplamda 10 hafta sürmüştür. Elde edilen sonuçlar, öğretim üyelerinin gözlemleri, öğrenci akran değerlendirmeleri ve bireysel öz değerlendirme formları dikkate alındığında, etkileşimli öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, bu yöntemlerin Türkçe eğitimi bağlamında öğrenci merkezli, katılımcı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır.

Yüceer'in (2014) gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretmenliği programının birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin düzeyi ile bu becerilere etki eden çeşitli faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiş ve örneklem grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıfında öğrenim gören toplam 94 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden sınıf ortamında hazırlıksız konuşmalar yapmaları istenmiş, konuşmalar video kayıt altına alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerini almak üzere 49 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu da uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sözlü ifade başarı puanlarının normal dağılım gösterdiği ve ortalama

puanın 64 olduğu belirlenmiştir. Drama ve tiyatro etkinliklerine katılan öğrencilerin başarı düzeylerinin, bu tür etkinliklerde yer almayan öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, yaratıcı drama gibi uygulamaların hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olabileceğine işaret etmektedir.

Kartallıoğlu'nun (2015) doktora çalışmasında, 7. sınıf öğrencilerine yönelik bilişsel farkındalık temelli stratejilerin, konuşma becerilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada karma yöntem deseni tercih edilmiş; nicel veriler için ön test-son test kontrol gruplu deneysel model, nitel veriler için ise görüşme temelli veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Çalışma Bolu ili Merkez ilçesindeki 50. Yıl Ortaokulu'nda öğrenim gören 45 öğrencilik bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 12 hafta boyunca bilişsel farkındalık odaklı hazırlıklı konuşma eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle eğitim sürdürülmüştür. Veri toplama araçları olarak "Konuşma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği", "Hazırlıklı Konuşmayı Değerlendirme Aracı" ve açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin hazırlıklı konuşma becerilerinde ve bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı gelişmeler yaşandığını ortaya koymuştur. Buna karşın kontrol grubunda bu alanlarda belirgin bir ilerleme gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili değerlendirmeleri ise genel olarak olumlu yönde olmuştur.

Kemiksiz (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında, yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma süreci, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı ön test–son test modeliyle yapılandırılmıştır. 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca yaratıcı drama temelli konuşma eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise yalnızca Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda konuşma uygulamaları sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak "Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu" kullanılmış ve elde edilen veriler SPSS 22.0 yazılımı ile analiz edilmiştir. Bulgular, yaratıcı drama yaklaşımının öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin ifade gücü, akıcılık ve kelime hazinesi gibi alt dil becerilerinde de olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir.

Bayburtlu (2019) tarafından hazırlanan doktora tezinde, 6. ve 7. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında anlamsal bütünlük ve yapısal uyumluluk özellikleri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş durum çalışması modeliyle yürütülmüş; betimsel tarama modeli de destekleyici desen olarak kullanılmıştır. Çalışmaya Antalya ilinin Kepez ilçesindeki üç farklı ortaokuldan toplam 216 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrenciler, alan uzmanlarının katkılarıyla belirlenen konuşma temalarıyla yönlendirilmiş, konuşmalar ses kayıt cihazlarıyla kaydedilerek yazıya dökülmüş ve çeşitli ölçütlere göre analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları arasında bağdaşıklık ögesi değerlendirme ölçeği, öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tutarlılığı değerlendirme ölçekleri, kelime hazinesi katsayısı değerlendirme ölçeği ve konuşma sonrası mülakat formu yer almıştır. Bulgular, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime tekrarları, gönderim hataları, bağlama unsurlarının yanlış ya da gereksiz kullanımı gibi birçok bağdaşıklık sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca konuşmalarda tutarlılık sorunları olarak konudan sapma, mantık akışının bozulması, ana fikre ulaşamama gibi problemler tespit edilmiştir. Sosyoekonomik düzey, kitap okuma alışkanlığı ve kelime hazinesi gibi değişkenlerin bu becerilerde anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Uzunyol'un (2019) hazırladığı yüksek lisans tezinde, mikro öğretim yönteminin 7. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin sözlü ifade becerileri ve konuşma esnasında yaşadıkları kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, ön test-son test desenine sahip, kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem tercih edilmiştir. Van ilindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Uygulama sürecinde, deney grubunda mikro öğretim yaklaşımı temel alınırken; kontrol grubuna, Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında geleneksel konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde "Öğrencilere Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "Konuşma Becerisi Gözlem ve Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, deney grubundaki öğrencilerin sözlü ifade becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ve konuşma sırasında yaşadıkları kaygıların azaldığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, mikro öğretim yaklaşımının öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerini olumlu biçimde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaköse (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama

süreci yürütülmüştür. Araştırma, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı ön test–son test modeline dayalı yarı deneysel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulundaki 40 öğrenciyle uygulanmıştır. Deney grubuna, Türkçe Dersi Öğretim Müfredatındaki konuşma kazanımlarını temel alan etkinlikler aracılığıyla konuşma eğitimi verilmiş; bu eğitim 4 hafta boyunca planlı şekilde sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ise sadece geleneksel yöntemlerle konuşma eğitimi uygulanmıştır. Öğrencilere hem uygulama öncesinde hem sonrasında hazırlıksız konuşma yaptırılmış ve bu konuşmalar video kaydına alınarak analiz edilmiştir. Değerlendirme sürecinde, uzman görüşlerine dayalı "Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin konuşma puanlarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, konuşma kazanımlarına dayalı yapılandırılmış etkinliklerin spontane konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Kaya'nın (2019) yüksek lisans çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerileri konusundaki yeterlik düzeyleri değerlendirilmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin sözlü ifade yeterlikleri analiz edilmiş, ardından bireysel farkındalıklarını yansıtan öz değerlendirmelerine yer verilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında yapılandırılan bu araştırmada, iki farklı türde veri toplanmıştır: Belirlenen konuşma metinlerinin seslendirilmesiyle elde edilen performans verileri ve öğretmenlerin kendi konuşma yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan yarı yapılandırılmış görüşmeler. Araştırmanın katılımcıları, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan, farklı deneyim yıllarına sahip 2'si erkek, 18'i kadın olmak üzere toplam gönüllü 20 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Seslendirme verileri, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş; yarı yapılandırılmış görüşmeler ise içerik çözümlemesi yöntemiyle iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin söyleyiş becerilerinin 4 üzerinden ortalama 2,1 puan aldığı ve bu becerilerinin geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunun kendi konuşma becerilerini yetersiz buldukları, bu yetersizliği lisans eğitiminde aldıkları konuşma eğitiminin eksikliğine bağladıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların kendi konuşma hızlarını genellikle ortalama olarak tanımladıkları, bazı öğretmenlerin derslerde solunum denetiminde zorluk yaşadığı ve ses sağlığı konusunda yeterli

bilgiye sahip olmadıkları, bunun sonucunda farenjit gibi sağlık sorunları yaşadıkları da ortaya çıkmıştır.

Reynolds (2020) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde, üniversite öğrencilerinin hazırlıksız olarak gerçekleştirdikleri halka açık konuşmalarda yaşadıkları kaygı düzeyi ile kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki bağlantı analiz edilmiştir. Araştırma süreci, ilişkisel desen çerçevesinde yapılandırılmış ve veri toplama işlemi çevrim içi anket yoluyla 212 katılımcıdan elde edilmiştir. Katılımcılara "Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24)" ve "Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC)" ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, konuşma kaygısı düzeyi yüksek olan bireylerin öz-yeterlik seviyelerinin anlamlı ölçüde düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında düzenli olarak çalışmaya katılan ve olumlu geribildirim alan bireylerde konuşma kaygısının azaldığı gözlemlenmiştir.

Aksu'nun (2021) yüksek lisans tezinde, ortaokul düzeyinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi hakkındaki görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir. Araştırmada nitel desen benimsenmiş olup, durum çalışması modeli çerçevesinde yapılandırılmıştır. Türkiye'nin çeşitli illerinden seçilen 40 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin aktardıkları görüşler doğrultusunda, konuşma becerilerine öğretim programlarında yeterince önem verilmediği, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin öğrenciler için cazip olmadığı ve öğrencilerin genel olarak bu beceride yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, cinsiyetin konuşma becerisine etkisinin sınırlı olduğunu ve ders süresinin konuşma eğitimi için yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerde sık karşılaşılan konuşma sorunlarına dair öğretmen gözlemlerine de çalışmada yer verilmiştir.

Üzüm (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında, 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerin konuşma becerilerinin farklı değişkenler bağlamında nasıl bir dağılım gösterdiği araştırılmıştır. Bu hedef doğrultusunda, araştırmanın temeli olan problem ve alt problemlere dayalı olarak nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada, veri toplama sürecinde tarama araştırması deseni kullanılarak, öğrencilerin konuşma kaygılarını ve becerilerini ölçen bir ölçek uygulanmıştır. Bu kapsamda 33 madde ve 5 alt boyuttan oluşan Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği tercih edilmiştir. Çalışma, Siirt ilinde eğitim gören 810 ortaokul 8. sınıf

öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri analizi aşamasında, öğrencilere ait kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde yüzdelik (%) ve frekans (f) değerleri kullanılarak anlamlı bulgular elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma becerilerinin cinsiyet, evde kütüphane bulundurma durumu, okudukları kitap sayısı ve aile ekonomik durumu gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin konuşma becerileri ile cinsiyetleri, evlerinde kütüphane olup olmaması ve okudukları kitap sayısı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, ailelerin ekonomik durumunun konuşma becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, gelecekteki çalışmalar için önemli bir kaynak oluşturmakta ve araştırmacılara yönelik öneriler sunmaktadır. Bu bağlamda, ilerleyen araştırmalarda farklı değişkenlerin etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Başaran'ın (2022) yüksek lisans çalışmasında, konuşma halkası yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri ile konuşma sırasında hissettikleri kaygı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2019–2020 eğitim-öğretim döneminde Ankara ili Mamak ilçesindeki iki devlet okulunda yürütülmüştür. Katılımcılar, her biri 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma, deneysel desenlerden biri olan ön test–son test modeline göre yapılandırılmıştır. Deney grubunda yer alan 28 öğrenciye 8 hafta süresince konuşma halkası yöntemine dayalı etkinlikler uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programında yer alan geleneksel konuşma uygulamaları yapılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuna ek olarak "Etkili Konuşma Ölçeği" ve "Ortaokul Öğrencileri İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin sözlü ifade becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koyarken, konuşma kaygısı düzeylerinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmediğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, konuşma halkası yönteminin konuşma becerilerinin gelişiminde etkili bir araç olduğu ancak konuşma kaygısını azaltma açısından sınırlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım'ın (2024) doktora çalışmasında, strateji temelli konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım becerileri ile konuşma sırasında yaşadıkları kaygıya olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma iç içe karma desenle yapılandırılmış olup, nicel bölümde ön test–son test kontrollü yarı deneysel model,

nitel bölümde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2022–2023 eğitim-öğretim döneminde Malatya ili Battalgazi ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir (30 deney, 30 kontrol grubu). Nicel veriler, "Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisi Değerlendirme Aracı" ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, görüşme formları ve alan gözlem notları üzerinden toplanmıştır. Sekiz haftalık uygulama süresince, deney grubuna strateji odaklı konuşma eğitimi verilirken, kontrol grubuna yalnızca MEB müfredatına uygun geleneksel konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, stratejiye dayalı yaklaşımın öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde (özellikle içerik üretme ve katılım düzeyi açısından) anlamlı gelişmeler sağladığını ve bu yöntemle konuşma kaygısının hem zihinsel hem de duygusal düzeyde azaldığını ortaya koymuştur. Öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri de sürece dair genel olarak olumlu değerlendirmeler sunmuştur.

Hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çalışmalar, çeşitli yöntemlerin bu beceriyi nasıl etkilediğini göstermektedir. Skehan (2017), akıcılık ve doğruluk arasındaki dengenin öğrencilere sağlanmasının konuşma becerilerini iyileştirdiğini vurgulamış; Lim (2018) ise ikinci dilde hazırlıksız konuşma etkinliklerinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini güçlendirdiğini belirtmiştir. Kırbaş (2019) ve Ünsal (2019), rol alma ve doğaçlama temelli konuşma etkinliklerinin öğrenci kaygısını azaltmada ve ifade gücünü artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Doğan (2022) ise hikâye anlatma temelli konuşma etkinliklerinin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirdiğini ve özgüvenlerini artırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejik yaklaşımların etkili olduğunu göstermektedir.

1.7.2. Farkındalıkla İlgili Çalışmalar

Mayer ve Salovey (1997) tarafından yapılan çalışmada, duygusal zekânın eğitim ortamlarında bilişsel ve üstbilişsel farkındalığa etkisi incelenmiştir. Çalışmada kuramsal bir çerçeve kullanılarak, duyguları algılama, anlama, düzenleme ve ifade etme yeteneğinin bireylerin öğrenme süreçlerine ve akademik başarılarına olan katkısı analiz edilmiştir. Çalışmada özellikle öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile duygusal zekâ yetkinlikleri arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Bulgular, yüksek düzeyde

duygusal zekâya sahip öğrencilerin, öğrenme sürecinde daha iyi bilişsel kontrol sergilediklerini ve öğrenmeye yönelik üstbilişsel stratejileri daha etkin kullandıklarını göstermiştir. Araştırmanın sonuçları, duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının, öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel farkındalığını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar, duygusal zekâ temelli eğitimlerin, eğitim müfredatına entegre edilmesinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkılar sağlayacağını vurgulamışlardır.

Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin zaman farkındalığı düzeylerinin, akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, öğrencilerin geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman perspektiflerine olan bakış açılarını inceleyerek, bu perspektiflerin öğrenme süreçlerine olan etkisini analiz etmiştir. Zimbardo, öğrencilerin zaman perspektiflerinin, özellikle öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, geleceğe yönelik olumlu bir zaman farkındalığına sahip öğrencilerin, daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ve öğrenme süreçlerine daha fazla odaklandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, zaman farkındalığının, öğrencilerin öğrenmeye nasıl yaklaştığını ve başarıyı nasıl şekillendirdiğini anlamak açısından önemli bir katkı sağlamaktadır.

Segal ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada, Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) modelinin dil öğrenimi kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, dil öğrenicilerinin stres yönetimi ve duygusal farkındalık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen MBCT uygulamalarının, dil öğrenme sürecindeki kaygıyı nasıl azalttığını incelemiştir. Çalışma, dil öğretimi ve öğrenme bağlamında farkındalığın, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bulgular, MBCT'nin dil öğrenme kaygısını etkili bir şekilde azalttığını ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca farkındalık temelli terapilerin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha sakin ve odaklanmış bir yaklaşım sergilemelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın sonuçları, dil öğretiminde duygusal farkındalığı artırmanın, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebileceğini ve dil kaygısını azaltabileceğini vurgulamaktadır.

Çiftçi'nin (2012) doktora araştırmasında geliştirilen üstbilişsel haritalama aracının, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ankara Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrencilerle

yürütülen bu çalışma, ön test–son test kontrollü deneysel desenle yapılandırılmıştır. Web tabanlı bir eğitim ortamında uygulanan "Metacognitive Mapping Tool (MMT)" aracılığıyla, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik planlama, izleme ve değerlendirme davranışları desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde, bilişsel farkındalık düzeylerinde ve akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler yaşadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, dijital eğitim ortamlarında üstbilişsel becerileri destekleyen araçların öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Toprak (2015) tarafından hazırlanan doktora tezinde, Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, karma yöntem desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, 2012–2013 eğitim-öğretim döneminde Kars'ta çalışan ortaokul Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Okuma Stratejilerine Yönelik Bilişsel Farkındalık Envanteri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş; nitel veriler ise tematik analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem ve okuma alışkanlığı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Ancak nitel veriler, öğretmenlerin çoğunun sınıf içi uygulamalarda okuma stratejilerini kullanmaya özen gösterdiğini, ancak bu stratejilerin isimlerini ve kuramsal temellerini yeterince tanımlayamadıklarını göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin artırılması için lisans ve hizmet içi eğitimlerde bu becerilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öz (2017) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin yabancı dilde konuşma kaygısı, iletişim istekliliği ve konuşma performansı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tez kapsamındaki araştırma, İstanbul'da bir üniversitenin hazırlık programına kayıtlı 29 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna (n=17) bilinçli farkındalık meditasyonuna dayalı bir müdahale programı uygulanmış, kontrol grubu (n=12) ise bu müdahaleyi almamıştır. Müdahale programı, bilinçli farkındalık meditasyonu temelli etkinliklerden oluşmuş ve öğrencilerin dikkatlerini an'a odaklama, düşüncelerini yargısız bir şekilde gözlemleme ve kaygıyı daha etkin yönetme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu süreçte öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal farkındalık düzeyleri değerlendirilmiş ve deney grubundaki öğrencilerde bu düzeylerin kontrol grubuna göre daha fazla arttığı

gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, yabancı dilde konuşma kaygısını ölçen anketler ve öğrencilerin dil performansını değerlendiren sınav sonuçlarından oluşmaktadır. Deney grubu öğrencilerinde, dil kaygısında anlamlı bir azalma tespit edilirken, bu öğrenciler aynı zamanda iletişim kurma istekliliklerinde belirgin bir artış göstermiştir. Söz konusu öğrencilerin konuşma performanslarının da, hem akıcılık hem de doğruluk açısından kontrol grubunda bulunan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tezde bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrenciler, konuşma sırasında yaşadıkları kaygıyı daha iyi yönetebilmiş ve bu durum, dil performanslarına olumlu bir şekilde yansımıştır. Bu bulgular, bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin öğrenci üzerinde hem psikolojik hem de akademik anlamda çok boyutlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Rahimi ve Abednia (2019) tarafından yürütülen çalışmada, İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde konuşma kaygısını azaltmaya yönelik stratejiler araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış; 12 öğretmen ve 24 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların çoğu, hazırlıksız konuşmalarda yoğun kaygı yaşadıklarını belirtmiş; öğretmenlerin bu sorunu azaltmak amacıyla bilinçli farkındalık, rol yapma, grup içi konuşma gibi teknikler kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma, özellikle konuşma sürecine yönelik pedagojik stratejilerin önemine dikkat çekmektedir.

Hayes-Skelton ve Lee (2020) yaptıkları çalışmada sosyal kaygıya sahip, 18-30 yaş arası 46 bireyde farkındalık ve bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerinin etkisini incelemişlerdir. Daha önce psikolojik rahatlama tekniklerinden herhangi birinin eğitimini almamış olan katılımcılar, bu iki yöntemle ilgili müdahalelerden önce ve sonra değerlendirilmiştir. Araştırma, farkındalık ve bilişsel yeniden yapılandırmanın, sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Farkındalık temelli yaklaşımın, bireylerin düşüncelerine ve duygularına daha tarafsız bir perspektiften yaklaşmalarını sağlayan "decentering" (merkezden uzaklaşma) becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu beceri, bireylerin kaygı uyandıran durumlarda daha az yoğun kaygı deneyimlemelerine katkıda bulunmuştur. Bilişsel yeniden yapılandırma ise olumsuz otomatik düşüncelerin daha rasyonel bir şekilde ele alınmasını sağlamış ve bireylerin kaygıya yaklaşım biçimlerini değiştirmiştir. Çalışmanın bulguları, sosyal kaygı bozukluğu tedavisinde bu iki yöntemin ortak mekanizmalar üzerinden etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle farkındalık temelli yaklaşımlar, bireylerin olaylara

daha nesnel bir bakış açısıyla yaklaşmalarına olanak tanırken, bilişsel yeniden yapılandırma olumsuz düşünceleri dönüştürmede güçlü bir araç olarak öne çıkmıştır. Bu iki yaklaşımın bir arada kullanılması, sosyal anksiyete müdahalelerinde daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu da bireyselleştirilmiş tedavi planlarının yapılandırılmasında önemli bir rehber niteliğindedir.

Aydeniz (2022) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve ruhsal iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 423 öğretmen katılmıştır. Veri toplama sürecinde Demografik Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Spiritüel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA), güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısıyla test edilmiştir. Veriler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon katsayısı ve regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini; öte yandan, bilinçli farkındalık ile ruhsal iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığını desteklemede farkındalık düzeylerinin belirleyici bir faktör olabileceğini göstermektedir.

Okan (2022) tarafından yapılan doktora tezinde, okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz-düzenlemeyi destekleme uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modellerine dayalı nicel yöntem uygulanmıştır. Çalışma grubunda İzmir Karşıyaka ve Bornova ilçelerinde görevlerini sürdüren 361 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Veriler, “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” ve “Öz-Düzenlemeyi Destekleme Uygulama Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler SPSS yazılımında yer alan ANOVA, Pearson korelasyon analizi ve t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz-düzenlemeyi destekleme düzeyleri arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim yılı, aldığı eğitim ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin bu ilişki üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bilinçli farkındalığın öğretmenlerin pedagojik uygulamalarındaki yansımalarını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Rajapova (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin konuşma becerilerini etkileyen psikolojik etmenler kapsamlı bir şekilde saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, üçüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında yürütülmüş olup, katılımcıların 80 öğrenci olduğu belirtilmiştir. Bu öğrencilere, konuşma sırasında karşılaştıkları problemler hakkında derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, belirlenen süre içerisinde ve sistematik bir şekilde yapılmış, her bir katılımcıyla 30 dakika boyunca bireysel olarak görüşülmüştür. Görüşmelerde kullanılan sorular, konuşma becerisini olumsuz etkileyen çeşitli psikolojik faktörleri hedef almış ve katılımcılara konuşmanın kazanılması kolay bir beceri olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca, konuşma sırasında karşılaştıkları zorluklar üzerinde yoğunlaşılmıştır; bu zorluklar arasında düşük öz güven, hata korkusu, motivasyon eksikliği, tereddüt, kaygı ve utangaçlık gibi psikolojik unsurlar yer almaktadır. Bu süreçte, katılımcıların konuşma sırasında yaşadıkları sorunların yanı sıra, genel olarak psikolojik sorunlar yaşayıp yaşamadıkları da çeşitli sorularla incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, konuşmanın psikolojik boyutunun öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, konuşma becerisinin sadece teknik ve dil bilgisi unsurlarına değil, aynı zamanda bireylerin psikolojik durumlarına da bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle düşük öz güven ve kaygı gibi faktörlerin, öğrencilerin konuşma yeteneklerini büyük ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Bu durum, dil öğrenim sürecinin sadece dil bilgisi ve pratikle değil, aynı zamanda psikolojik destek ve motivasyon ile de desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Altınsoy'un (2022) doktora çalışmasında, fiziksel egzersizle desteklenen bilgece farkındalık temelli bir programın, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile benlik şefkati ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma, yarı deneysel bir model olan ön test–son test kontrol gruplu desen çerçevesinde yapılandırılmıştır. Antalya'daki bir devlet üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 30 öğrenci (15 deney, 15 kontrol) araştırma grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna sekiz hafta süresince egzersiz temelli farkındalık uygulamaları içeren bir müdahale programı uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Benlik Şefkati Ölçeği ve Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış yaşadığını, aynı zamanda benlik şefkati ve öz-yeterlik algılarında da pozitif yönde gelişim olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar,

egzersizle bütünleştirilmiş farkındalık temelli yaklaşımların bireylerin hem duygusal hem de bilişsel süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Halid (2024) tarafından yapılan doktora tezinde, ilkokul düzeyindeki kurumlarda çalışan idareci ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimlerinin incelenmesi ve bu deneyimlere dayalı olarak bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada veri toplama sürecinde keşfedici sıralı desenin yer aldığı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Nitel boyutta, okul yöneticileri ve öğretmenlerle derinlemesine görüşmeler yapılmış; veriler fenomenolojik desenle analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Nicel boyutta ise geliştirilen ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bulgular, katılımcıların bilinçli farkındalıkla ilgili olumlu deneyimlerinin daha iyi okul iklimi, dikkat artışı ve tepki kontrolü gibi başlıklar altında toplandığını göstermiştir. Olumsuz deneyimlerde ise stres, dikkat eksikliği ve dirençle karşılaşma gibi temalar ön plana çıkmıştır. Geliştirilen bilinçli farkındalık ölçeği hem yönetsel hem de öğretimsel bağlamda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci farkındalığı üzerine yapılan çalışmalar, eğitim ortamlarında farkındalık temelli uygulamaların etkisini vurgulamaktadır. Darling-Hammond (2006), öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ele almış; farkındalık temelli profesyonel gelişim programlarının öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerini iyileştirdiğini belirtmiştir. Kara (2021) ve Toprak (2015) ise öğretmenlerin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalık düzeylerini inceleyerek, farkındalık düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini daha etkin desteklediklerini göstermiştir.

Üstbilişsel farkındalık ve öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin öğrenme süreçlerini bilinçli ve stratejik bir şekilde yönetmelerine katkı sağlamaktadır. Zimmerman (2002), öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına doğrudan etkisini vurgularken, Alexander (2003) üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Andrade (2005), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla üstbilişsel farkındalık kazandırma yöntemlerini incelemiş ve bu stratejilerin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bown (2008) ise dil öğrenimi bağlamında metabilişsel farkındalığın öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olan etkisini ele almıştır.

Bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin duygusal düzenleme becerilerini ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemektedir. Shapiro ve arkadaşları (2006), bilinçli farkındalık uygulamalarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Özyeşil (2011) ise bilinçli farkındalık ile öz-anlayış arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamış, farkındalık düzeyi yüksek bireylerin daha yüksek öz-anlayışa sahip olduğunu göstermiştir. Blackie ve Kocovski (2018), öz-şefkat odaklı bir müdahalenin sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğunu ve bireylerin konuşma kaygısını kontrol etme becerilerini artırdığını ortaya koymuştur.

Alan yazına ilişkin yapılan kapsamlı incelemeler, konuşma becerilerinin öğretiminde özellikle hazırlıksız konuşma süreçlerinin genellikle teknik veya etkinlik temelli yaklaşımlarla ele alındığını; buna karşın, bireyin duyuşsal ve bilişsel yönelimlerini merkeze alan bütüncül modellerin son derece sınırlı kaldığını göstermektedir. Literatürde bilinçli farkındalık, öz düzenleme ve stres yönetimi gibi duyuşsal yapılarla desteklenen çeşitli uygulamalara rastlanmakla birlikte, bu müdahalelerin büyük çoğunluğu yabancı dil öğretimi ya da klinik psikoloji ekseninde şekillenmiş; ana dil konuşma eğitimi bağlamında, psikolojik farkındalık temelinde tasarlanmış özgün ve sistematik bir çalışmanın varlığına rastlanmamıştır. Bu çerçevede, psikolojik farkındalık kavramının çok katmanlı yapısını (duygu, düşünce ve davranış etkileşimi düzeyinde) hazırlıksız konuşma becerisiyle ilişkilendirerek değerlendiren, bunu da deneysel bir tasarım çerçevesinde ele alan bilimsel bir çalışmanın bulunmaması, alan yazında dikkate değer bir boşluğu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma, bu boşluğu gidermeye yönelik olarak hem Türkçe eğitimi hem de eğitim psikolojisi alanlarına disiplinler arası bir bağlamda bütüncül bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın kavramsal çerçevesi "konuşma" ile "psikoloji ve farkındalık" kavramları etrafında iki ana bölümde ele alınmıştır.

2.1. Dil Eğitimi ve Konuşma Becerisi

Dil bireyler arası iletişimi sağlayan, düşünceyi biçimlendiren ve kültürel aktarımı mümkün kılan bilişsel ve toplumsal bir yapıdır. Eğitim bağlamında dil, yalnızca öğrenmenin aracı değil aynı zamanda öğrenmenin konusu olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda dil eğitimi, bireyin dilsel yeterliğini geliştirerek bütüncül bir yetkinlik kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu bölümde dilin tanımı, işlevleri ve öğretim sürecindeki yeri kuramsal bir zeminde ele alınacaktır. Konuşma becerisinin tarihsel gelişimi, temel bileşenleri, işleyiş mekanizması ve iletişimdeki rolü çok yönlü bir bakış açısıyla irdelenecek; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türleri bağlamında bireyin anlık ifade gücünü etkileyen faktörler değerlendirilecektir. Ayrıca söylem belirleyicilere, konuşmanın sosyolojik ve psikolojik boyutlarına odaklanılarak bu becerinin birey üzerindeki etkisi açıklanacaktır. Bölümün son kısmında ise konuşma eğitimi süreci ve bu süreçte öğretmenlerin rolü pedagojik bir çerçevede ele alınacaktır.

2.1.1. Dil, Temel Dil Becerileri ve Öğretimine Genel Bir Bakış

Dil, sembolik işaretler, sesler ve çeşitli göstergeler aracılığıyla anlam aktarımını sağlayan çok yönlü bir sistemdir. Sembolik işaretler, seslerden oluşan kelimeler ve bu kelimelerin kurallı bir şekilde bir araya getirilmesiyle oluşan cümleler yoluyla iletişim kurulur. Geçmişten günümüze dilin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Dil üzerine çalışma yapan her bilim insanı, bireysel çalışma penceresinden dili ve özelliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Modern dilbilimi başlattığı düşünülen Saussure (2001) dilin işaretler ve anlamlar arasındaki keyfî ve geleneksel bir sistem olduğunu savunarak dilbilimde çığır açan bir bakış açısı sunmuştur. Bu bakış açısı dilin doğal bir olgu olmadığını, aksine zaman içinde belirli bir toplum tarafından inşa edilmiş ve kabul görmüş bir sistem olduğunu vurgular. Jakobson (1960: 353) dilin altı temel işlevi olan bir iletişim aracı olduğunu savunmuştur: ifade etme, etkileme, bilgilendirme, estetik, temas kurma ve üst dil (dilbilgisel bilgi/metalinguistic). Bu işlevler dilin farklı

bağlamlarda nasıl kullanıldığını ve farklı amaçlara ne biçimde hizmet ettiğini gösterir. Dil ediniminin insan zihninin doğuştan gelen doğal bir özelliği olduğunu belirten Chomsky'e (2004) göreyse dil, doğuştan gelen bir yetenek ve evrensel dil bilgisi kurallarına dayanan bir sistemdir. Aksan (2008) da dili, insan zihnini ve düşüncelerini yansıtan, kelimeler, cümleler, dil bilgisi kuralları, ses bilgisi ve anlam bilgisinden oluşan karmaşık bir sistem olarak tanımlar. Geçmişten günümüze dinamikleri merak edilen ve devamlı surette incelenen dilin yapısal ve işlevsel özellikleri, dilin yalnızca kelime ve cümlelerden ibaret olmadığını göstermektedir. Dil, insanların günlük yaşamlarında etkileşimde bulunmalarını, iletişim işleviyle bireyler arasında bilgi, düşünce ve duygu aktarımını sağlar. Dilin düşünme işlevi ise, insanların deneyimlerini düşünceye dönüştürmesine ve kavramsal düşünme süreçlerini desteklemesine olanak tanır. Dil, kültürel kimlik işlevi sayesinde bir topluluğun ortak dil kullanımıyla bağlı olduğu kültürel değerleri ve kimliği ifade etmesine hizmet eder. Dilin var olan toplumsal bütünleşme işlevi, dilin bireyleri toplumsal yapıya entegre etmesini ve ortak bir iletişim aracı olarak işlev görmesini sağlar (Grice, 1975: 47). Dil, insanlığın en önemli buluşlarından biridir. İletişim, bilgi aktarımı, sosyal ilişkiler, ekonomik ve politik faaliyetler, sanatsal ve estetik ifade gibi birçok alanda hayati bir rol oynayan dil, insan yaşamının vazgeçilmez bir unsurudur. Bu açıdan bakıldığında dil kadar dil öğretimi de önem arz etmektedir.

Dil öğretimi bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerini hedefler çünkü dilin var olma amacı iletişim kurmak veya duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını sağlamaktır. Bilimsel açıdan bakıldığında, dil öğretiminin önemi çeşitli boyutlarda incelenebilir. Öncelikle, dil öğretimi bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağlar. Dil, yalnızca iletişim amacıyla kullanılmaz; aynı zamanda bireyin düşünce süreçlerini yapılandıran ve zihinsel kavramları anlamlı bir şekilde ifade etmesine olanak tanıyan bir bilişsel araçtır (Gezgin, 2014: 22). Dil öğrenmek, beyin fonksiyonlarını gelişmeye teşvik eder ve yeni sinaptik bağlantıların oluşmasını destekler. Bu süreç bellek, problem çözme ve analitik düşünme gibi bilişsel yeteneklerin gelişimine katkıda bulunur (Gass ve Selinker, 2008: 18-20). Bunun yanı sıra dil öğretimi bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarına daha iyi entegre olmalarını sağlar. Dil yeterliliği, bireylerin toplumsal birimlere katılımını, sosyal etkileşimlerini ve günlük iletişim becerilerini artırır. Bu, bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırır ve toplumsal yapı içerisinde daha aktif ve verimli roller üstlenmelerinde önemli katkılar sağlar (Savignon, 2002: 45-48). Dil öğretimi, insanlığın iletişim becerilerini geliştirme ve farklı diller arasında

etkili iletişim kurma yeteneğini sağlama amacını önceler. Bu alandaki araştırmalar dil edinim süreçlerini anlama, öğrenme stratejilerini geliştirme ve dil öğretim yöntemlerini iyileştirme üzerine odaklanır. Dil öğretimi bireylerin dil becerilerini geliştirerek kişisel, akademik ve mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurken aynı zamanda kültürel anlayışı artırma ve küresel iletişimde köprüler kurma amacını taşır. Dil öğretimi dilin yapısal özelliklerinden başlayarak dil öğrenme teorileri, dil öğretim materyalleri ile dil sınıflarının organizasyonuna kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu alanda öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi, dinleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Bu süreçte çeşitli dil öğretim yöntemleri ve stratejileri uygulanır. Bunlar; iletişimsel yaklaşımlardan kültürel içeriklere, oyun tabanlı öğrenmeden teknoloji destekli öğrenmeye kadar çeşitlilik gösterebilir. Dil öğretimi öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için pedagojik ve psikolojik prensipleri içeren karmaşık bir süreçtir. Bu alandaki araştırmalar ve uygulamalar, sürekli olarak değişen öğrenci ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak yenilikçi ve etkili bir şekilde ilerler. Dil öğretimindeki temel yaklaşımlar arasında davranışçı, bilişsel, iletişimsel ve kültürel yaklaşımlar bulunur. Bu yaklaşımlar öğrencilerin dil becerilerini en etkili şekilde geliştirmek için farklı öğretim stratejileri ve yöntemleri sunar. Bu nedenle, dil öğretimi alanındaki araştırmalar ve uygulamalar, sürekli gelişen alana önemli katkılar sağlar. “Dil öğretimi” kavramı sosyal etkileşimin kolaylaşması ve artmasıyla birlikte genel olarak ikinci dil veya yabancı dil öğrenim süreci olarak algılanmaktadır. Bu şekilde algılanması, dil öğreniminin genel amaçlarının ikinci dil ve yabancı dil öğrenimini içermesinden kaynaklansa da bu araştırmada asıl ele alınan husus, ana dili olarak Türkçe öğretimidir. Ana dili eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin hem dinlediklerini ve okuduklarını doğru bir şekilde anlamalarını sağlamak hem de duygularını ve düşüncelerini doğru, yeterli ve etkili bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirmektir. Dinleme ve okuma temel olarak anlama odaklı, bir ölçüde pasif; konuşma ve yazma, ifade etme odaklı etkin eylemler olarak kabul edilir. Bu bağlamda, bir dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi hem sözlü hem de yazılı olarak duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini gerektirir (Çalhan, 2012: 14). Dil becerilerinin edinimi, doğuştan gelen yatkınlıklarla sınırlı kalmamakta; eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla sistemli biçimde gelişmektedir. Bu nedenle, dil eğitimi yalnızca iletişimsel işlevi değil, aynı zamanda bilişsel gelişimi ve kültürel aktarımı da destekleyen çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilmelidir.

Dil becerilerinin bir kısmına (dinleme ve konuşma) doğuştan sahip olunsa da bir kısmı (okuma-yazma) eğitim-öğretim yoluyla elde edilir. Tüm dil becerilerine yönelik eğitimlerin asıl amacı bireylere "anlama" ve "anlatma" yetkinliklerinin sağlıklı olarak kazandırılması temeline dayanır. İlköğretimin ilk aşamasında gerçekleştirilen temel dil eğitiminin ardından dört temel dil becerisinin kullanımı ve geliştirilmesi birbirinden ayrılamaz bir süreç haline gelir. Bahsi geçen sürecin aktif olarak başlamasıyla birlikte Türkçenin ana dili olarak öğretimi, dilin temel yapı taşlarından biri olan ana dilinin gelişimi ve korunmasında büyük önem taşır. Ana dilinin etkin bir şekilde öğretilmesi ve geliştirilmesi bireylerin düşünme, iletişim kurma ve bilgi edinme becerilerinde ilerleme sağlanmasına yardımcı olur.

Araştırmalar, insanların bir günün en az %50'lik dilimini iletişim kurarak geçirdiğini; bu iletişim sürecinde ise zamanlarının yaklaşık %45'ini dinleyerek, %30'luk kısmını konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'luk kısmını ise yazarak harcadıklarını ortaya koymaktadır (Başaran ve Erdem, 2009: 744). Bahsi geçen verilere bakıldığında, konuşma ve ilişkili olarak da dinlemenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, bir insanın konuşma becerisinde herhangi bir sorun yaşaması, %75 (dinleme ve konuşma) oranında iletişim kurma konusunda sorun yaşayabileceğini göstermektedir (Akkaya, 2012: 406). Bilimsel verilere dayanan bu oranlar genel olarak değerlendirildiğinde ve konuşmanın, dinleme becerisinin ön koşulu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, insan için konuşmanın ne denli yaşamsal bir beceri olduğu dikkat çekici biçimde ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu, 2003: 290). Bu nedenle konuşma hem bireyin zihinsel gelişimini destekleyen hem de toplumsal etkileşimini güçlendiren bir beceri olarak, dil öğretiminin temel odaklarından biri olmalıdır.

Konuşma, üzerinde en az çalışılan ama sosyal hayatta en çok ihtiyaç duyulan ve eğitim yoluyla geliştirilebilen bir dil becerisidir (Burgul, 2011: 74). Konuşma eğitimi, dil yeteneğinin öğretim sürecinde geliştirilmesini sağlar. Bu süreç, kullanım inceliklerinin farkına vararak yetenek ve olumlu alışkanlıkların geliştirilmesini içerir. Dil öğretimi sürecinde, konuşma becerisi bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve toplumsal etkinliklere katılmaları için temel bir gereksinim olarak kabul edilir. Günümüzde iletişim araçlarının sayısının artmasına rağmen dildeki iletişimin hâlâ konuşma ile sağlandığı genel bir kabuldür (Barın, 2018: 1904). Bu sebeple dil öğretimi içerisinde konuşma becerisi ve öğretimi önemli yer tutar.

2.1.2. Konuşma ve Konuşmanın Tarihi Seyri

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri konuşma yetisidir. Dört temel dil becerisi arasında dinleme becerisinden sonra konuşma becerisi kullanılmaya başlanır. Konuşma, anlatma becerilerinin ilk kullanılmaya başlananı ve bununla birlikte yazma becerisine göre daha pratik olduğundan en çok tercih edilenidir. Fiziksel, psikolojik, bilişsel, nörolojik ve sosyolojik yönleri olan, iletişimin genel anlamda temelini oluşturan, günlük hayatta da en çok kullanılan beceri olan konuşma, içgüdüsel değil insanın zamanla iletişim için ürettiği ve geliştirdiği bir beceridir (Günaydın, 2021:329). TDK Türkçe Sözlük'te (2023) konuşma: "konuşmak işi, dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans ve görüşme, danışma, müzakere" olarak tanımlanmıştır. Konuşma, kişinin öğrenme, kendini geliştirme ve dünyayı tanıma aracıdır (Güneş, 2020: 110). Gerçeker vd. (2000: 71) ise konuşmayı toplumda bireyler arası ilişkiyi sağlayan uygun işaretler sistemi olarak açıklamış ve mimik, ses, gülme, müzik hatta trafik işaretlerinin bile birer konuşma olduğunu belirtmişlerdir. Konuşma yalnızca sistematik ses çıkarma eylemi değildir. Konuşma eylemi, bireyin başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla motor kas etkinlikleriyle eşzamanlı olarak ürettiği seslerin oluşturduğu, duyusal ve nörolojik süreçleri içeren psikofizik bir olgudur (Taşer, 1978: 49). Psikofizik, fiziksel uyaranların ve bu uyaranların etkilediği algı ve duyuların birbiriyle olan ilişkisidir. Bu anlayış süreci, öznenin önceki yaşantılarının veya davranışlarının değişken özelliklerinin bir veya daha fazla fiziksel boyutunun uyarıcılığındaki analizidir (Gescheider, 1997: 14). Psikofiziğe göre beden ve zihin birbirine etki eden ve sürekli bu özelliği devinim hâlinde olan iki farklı otoritedir. İletişim zihinde başlar ve fiziksel unsurlarla devam eder. Fiziksel bir patolojik sorunu olmayan bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etme sürecinde, zihinsel süreci tamamlamak ve mesajı iletilmeye hazır hâle getirmek çoğunlukla zihinsel süreçlerle ilgilidir ve bireylerin psikolojik durumları zihinsel süreçlere etki edebilir. Konuşma, fiziksel ve zihinsel bir süreç olup ortaklaşa kullanılan işaretlerin ve seslerin karşıdakinin zihninde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlar (Erdem, 2013: 405). Bu açıdan konuşma, yalnızca bilişsel bir etkinlik değil, aynı zamanda bireyin toplumsal varoluşunu ve kişilerarası etkileşimlerini sürdürebilmesi için vazgeçilmez bir iletişim aracıdır.

İnsanların arzuları, fikir ve görüşlerini açıkça ifade etmedikleri takdirde karşıdaki kişilerce yerine getirilmez. Bu nedenle insanların hırs, hedef ve arzularının

gerçekleşebilmesi için iletişim becerilerini öğrenmeleri gerekir. Modern dünyada, iletişim becerileri hayati rol oynamaktadır. Dolayısıyla bireylerin başarılı olmak için bu becerilere hâkim olması gerekmektedir. Küreselleşen günümüz dünyasında iyi iletişim kurmak için dört dil becerisi arasında en önemli beceri konuşmadır (Rao, 2019: 6). Konuşma, insanlık tarihinde temel bir iletişim aracıdır. İnsanlar, kendi bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini konuşma yoluyla ifade ederler (Smith, 2000: 23). Konuşma, toplumsal etkileşimin temel taşıdır ve insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlar. Konuşma, insanların düşüncelerini ifade etmeleri, bilgi alışverişi yapmaları ve toplumsal bağları güçlendirmeleri için vazgeçilmez bir araçtır.

Yaklaşık 2,5 milyon yıl önce, insan atalarının fiziksel özelliklerinde (beyin ve ses organları) önemli değişikliklerin meydana gelmesiyle konuşmanın tarihi sürecinin başladığı öngörülmektedir. İnsanlık tarihinde konuşmanın evrimi ve tarihsel serüveni, arkeolojik ve antropolojik bulgulara dayanmaktadır (Fitch, 2010: 45). Konuşmanın ilk ortaya çıkışı hakkında kesin bilgilere sahip olmamakla birlikte, Homo sapiensin anatomik olarak modern bir konuşma aparatına sahip olduğu tahmin edilmektedir (Lieberman, 2015: 72). Ancak, dilin ilk gelişimi ve karmaşıklığı hakkında net bilgilere sahip olunamamaktadır. Dilin tarihine, hem dillerin belirli gruplarının tarihini ya da tarih öncesini hem de bugün konuşulan dilleri inceleyen dilbilimsel antropoloji gibi disiplinler arası bilim alanlarında bakmak katkı sağlar. Dilbilimsel antropolojiye göre dilin tarihi, insan topluluklarının kültürel, biyolojik ve sosyal evrimi ile yakından ilişkilidir. İnsan dilinin kökeni, Homo sapiensin biyolojik evrim sürecinde beyin kapasitesinin artması, ses tellerinin anatomik uyumu ve sosyal etkileşim ihtiyacı ile şekillenmiştir. Bu bağlamda, dilin, yaklaşık yüz elli bin yıl önce ortaya çıktığı düşünülmektedir. İlk dillerin muhtemelen basit sesler ve jestlerle başladığı, zamanla giderek karmaşıklaşarak gramer ve sözdizimsel yapılar geliştirdiği kabul edilir. Bu süreç, insanın doğayı, toplumu ve soyut düşünceleri daha etkili bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlamıştır. Dilin tarihi aynı zamanda toplumsal ve kültürel değişimlerle iç içedir. Dilbilimsel antropoloji, dillerin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda toplumsal kimlik, güç ilişkileri ve kültürel aktarımın bir aracı olduğunu vurgular. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda, dilbilimsel araştırmaların odak noktalarından biri, dilin bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini nasıl etkilediği meselesi olmuştur. Bu bağlamda, dilin düşünceyi ve eylemi biçimlendirdiği görüşü, dilbilimsel görelilik ilkesi olarak tanımlanmıştır. Söz konusu ilke, bir dilin kendine özgü anlam ve anlatım biçimlerinin, o dili konuşur bireylerin gerçekliği algılama ve

anlamlandırma süreçlerini derinden etkilediğini öne sürer. Dilbilimsel determinizm, düşünceyi bütünüyle dilin belirlediği iddiasını taşırken, dilbilimsel görelilik bu etkinin daha bağlama bağlı ve esnek olduğunu vurgular. Her iki yaklaşımın temelinde, W. von Humboldt'un "bir dilin iç biçimi" kavramı yer alır. Humboldt'un bu kavramı, bir dilin kendine özgü yapısının o toplumun dünya görüşünü nasıl şekillendirdiğini açıklar. Humboldt'un görüşleri, daha sonra Sapir-Whorf hipotezi olarak anılan kuramın temelini oluşturmuş ve bu hipotez, dilin toplumsal ve bireysel gerçeklik algısını nasıl biçimlendirdiğini inceleyen bir çerçeve sunmuştur. Bu bağlamda, özellikle Bernstein'ın dilsel kodlar üzerine çalışmaları, Humboldt'un görüşleriyle uyumlu bir şekilde, dilin bireylerin toplumsal konum ve davranışlarına etkisini ele almıştır. Sonuç olarak, dilbilimsel görelilik ilkesi ile dilbilimsel determinizm arasındaki ayrım, niteliksel bir farktan ziyade bir yorumlama ölçeği olarak değerlendirilebilir. Her iki yaklaşım, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir düşünme ve algılama sistemi olduğunu ortaya koymaktadır (Duranti, 2019: 128). Eğer düşünceler ancak sözcüklerle şekillenebiliyorsa ve düşünmeyi sözcüklerle öğreniyorsak, o halde dil, sahip olduğumuz bilginin biçimini ve sınırlarını belirler. Günlük yaşamda, çoğu zaman düşüncenin konuşmayla özdeşleştiği açıkça görülebilir. (Leavitt, 2020: 110). Bu bilgiyle birlikte, konuşmanın tarihini dilin algılama ve düşünme sisteminin somut bir parçası olarak ele aldığımızda, bu serüvenin insanlık tarihindeki değişimlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. İnsanlar, dil becerilerini kullanarak çevrelerine uyum sağlamış, topluluklar arası iletişim kurmuş ve kültürel gelişimleri teşvik etmişlerdir. Özellikle, insan topluluklarının sosyal organizasyonunda ve kültürel etkileşimlerinde konuşma önemli yere sahip olmuştur. Konuşmanın tarihi süreci, insanlık tarihinin çeşitli dönemlerindeki sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlerle ilişkilidir (Mithen, 2005: 103). Avcı-toplayıcı topluluklardan tarım devrimine geçişle birlikte, insanların yaşam tarzları ve iletişim alışkanlıkları da değişmiştir. Sabit yerleşim yerlerine geçiş, dilin işlevlerinde ve kullanımında dönüşüme yol açmıştır. Artan nüfus yoğunluğu ve toplumsal yapıdaki karmaşıklık, iletişim ihtiyacını artırmış ve dilin gelişimine ivme kazandırmıştır (Harris, 1989: 29). Teknolojik ilerlemelerin de konuşmanın tarihsel serüvenini etkilediği bilinmektedir (Crystal, 2006: 81). Özellikle, iletişim teknolojilerindeki devrimler, insanların birbirleriyle olan etkileşimini hızlandırmış ve küresel bir köy olma yolunda adımlar atılmıştır. Telekomünikasyon araçları, internet ve sosyal medya platformları, insanların dil ve iletişim pratiklerini köklü bir şekilde değiştirmiş ve yeni iletişim biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak tanımıştır.

Dolayısıyla konuşmanın tarihsel serüveni dilbilimi, antropoloji, iletişim bilimi ve kültürel çalışmalar gibi disiplinlerin kesişiminde incelenmektedir (Aitchison, 2007: 15). Günümüzde konuşma hala en yaygın iletişim yöntemidir (Smith, 2000: 129). Konuşma, her bireyin yaşamında önemli bir rol oynar ve bu becerinin geliştirilmesi bireylerin iletişim yeteneklerini artırır.

2.1.3. Konuşmanın Unsurları

Konuşma, sadece sözcüklerden ibaret değildir. Duruş, jest ve mimik gibi bedensel davranışlar, ses tonu ve üslup gibi sese ait unsurlar ve zihnimizde oluşan düşünceler, konuşmanın temelini oluşturan ve bütünlük arz eden bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan parçalar bir araya gelerek duygularımızı, fikirlerimizi ve isteklerimizi etkili bir şekilde karşı tarafa aktarabilmemizi sağlar. Bu yapıyı oluşturan parçalar bir araya gelerek duygularımızı, fikirlerimizi ve isteklerimizi etkili bir şekilde karşı tarafa aktarabilmemizi sağlar. Sesbilgisel çözümleme, konuşmanın yalnızca fiziksel değil; aynı zamanda bilişsel ve psikolojik bir süreç olduğunu göstermektedir. Seslerin doğru şekilde üretilmesi ve anlaşılabilirliği, etkili bir iletişim için temel bir gerekliliktir (Topbaş, 1996: 297-299). Bu bağlamda konuşma unsurları, yalnızca dilsel ifadelerle sınırlı olmayıp jest, mimik ve hazırlık aşaması gibi çeşitli bileşenleri içeren bütüncül bir yapıdır (Bağcı Ayrancı, 2016: 17). Konuşmanın bu çok boyutlu yapısı, bireylerin kendilerini daha etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri için hem bilişsel hem de fiziksel süreçlerin uyum içinde çalışmasını gerektirir.

İnsanlar arası iletişim, bir dizi unsurdan oluşan karmaşık bir süreçtir. Konuşma da iletişimin bu unsurlarından ve iletişimdeki önemli bileşenlerden birini oluşturur. Bu unsurlar, bedensel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlik olarak dört temel başlık altında incelenebilir:

Bedensel Davranış: Konuşma sürecinde bedensel davranışlar, önemli bir iletişim aracıdır. Duruş, jest ve mimikler gibi görsel simgeler, iletişimin anlamını ve etkisini güçlendirir. Örneğin, bir konuşmacının dik duruşu ve güven veren jestleri, dinleyicilere güven duygusu aşılayabileceği ve iletişimi daha etkili hale getirebileceği gibi kendinden emin bir duruşa sahip olmayan, jest ve mimikleri uyum arz etmeyen bir konuşmacının dinleyicilerde olumsuz duygular uyandırması ve iletişimi sekteye uğratabilmesi de mümkündür (Benzer, 2015: 34). Beden dili, yalnızca duyguların

değil; aynı zamanda konuşmacının samimiyetinin ve inandırıcılığının da bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

Ses: Ses, konuşmanın en temel unsurlarından biridir ve kişilik ile yakın bir ilişki içindedir. Doğru tonlama, vurgu ve hız, iletilmek istenen mesajın anlaşılmasını sağlar. Ayrıca, bir dilin kelime dağarcığının zenginliği, sesin doğru kullanımıyla ifade edilebilir. Sesin etkili kullanımı, konuşmanın etkisini büyük ölçüde artırır.

Dil: Dil, bireyler arasındaki iletişimi mümkün kılan temel bir araçtır. İnsanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin ve ihtiyaçların doğru ve eksiksiz bir şekilde aktarılabilmesi, dilin doğru telaffuz edilmesi ve uygun bir üslupla kullanılmasıyla mümkündür. Dilin doğru ve etkin kullanımı, iletişim sürecinin açık, anlaşılır ve etkili olmasını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır.

Zihinsel Etkinlik: Konuşma öncesinde gerçekleşen zihinsel etkinlik, konuşmacının hazırlık sürecini ve mesajını belirleme sürecini içerir. Bilişsel süreçler, konuşmanın görsel ve işitsel unsurlarla ifade edilmesinden önceki aşamaları kapsamaktadır. Konuşmacı, öncelikle düşüncelerini zihninde organize eder, ardından bu düşünceleri dilsel yapılarla biçimlendirir, seslendirir ve son olarak jestler, ses tonu ve sözel ifadelerle sunar (Levelt, 1989: 9-11). Bu süreç, zihinsel kavramların konuşma öncesinde hiyerarşik olarak yapılandırılması ve dile uygun hale getirilmesini kapsayan evrensel bir dil üretim modeline dayanır.

2.1.4. Konuşma Kuramları

Konuşma kuramları, iletişim süreçlerini anlamaya ve açıklamaya çalışan teorik yaklaşımlardır. Bu kuramlar, bireyler arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim süreçlerini analiz ederken, sosyal bağlam, psikolojik süreçler ve kültürel etkiler gibi unsurları da dikkate alır.

Konuşma becerisine bakıldığında, insan iletişiminin en temel ve karmaşık bileşenlerinden biri olarak farklı disiplinler tarafından çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Dilbilim, psikoloji, sosyoloji, dilbilimsel antropoloji, evrimsel biyoloji gibi alanlar, konuşma sürecini anlamak ve açıklamak adına farklı teorik çerçeveler geliştirmiştir. Konuşma, yalnızca bilişsel bir süreç olarak ele alınamayacağı gibi, salt toplumsal bir olgu olarak da değerlendirilemez. Zira bireyin zihinsel süreçleri, toplumsal bağlamları ve dilsel yapıları birbirinden bağımsız düşünülemez (Aksan,

1995: 67). Bu nedenle konuşma kuramları, çeşitli disiplinlerin kesişim noktalarında yer alarak çok yönlü incelemeler gerektiren bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dilbilimsel yaklaşımlar açısından değerlendirildiğinde, Ferdinand de Saussure'ün yapısalcı dil kuramı, dilin göstergeler bütünü olarak ele alınmasını önermektedir. Saussure'e (1916: 112) göre dil keyfi sembollerden oluşan bir sistemdir ve bu sistem içindeki göstergeler, belirli bir düzen dahilinde anlam kazanmaktadır. Yapısalcı dilbilim, konuşma süreçlerinin anlam inşasındaki rolünü vurgularken, dilin kendi içindeki sistematik yapısını ön planda tutar. Noam Chomsky ise evrensel dil bilgisi kuramıyla, insan beyninin doğuştan gelen bir dil öğrenme mekanizmasına sahip olduğunu öne sürmüştür (Chomsky, 1965: 34). Bu kurama göre insan beyni, dillerin yüzeysel farklılıklarından bağımsız olarak belirli evrensel kuralları öğrenebilecek kapasiteye sahiptir. Dil edinim sürecinde bireyin maruz kaldığı girdiler, bu doğuştan gelen yetinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Örneğin, basamak teorisine göre zaman ve mekân engelinin aşılması, insan dilinin doğuşundaki birincil aşamadır (Ercilasun, 2021: 3). Ancak dilin yalnızca bilişsel temellere dayanan bir süreç olmadığı, aynı zamanda sosyal bağlamda şekillenen ve kültürel etkileşimlerle beslenen bir yapı olduğu da çeşitli kuramsal yaklaşımlarla ortaya konmuştur.

Sosyokültürel yaklaşımlar ise konuşmanın toplumsal etkileşimler içindeki yerini ve kültürel faktörlerden nasıl etkilendiğini incelemektedir. Sapir-Whorf hipotezi, dilin bireylerin dünyayı algılama biçimini şekillendirdiğini öne sürmektedir (Whorf, 1956: 102). Bu hipotez, diller arasındaki yapısal farklılıkların, bireylerin düşünce sistemlerini doğrudan etkileyebileceğini savunmaktadır. Örneğin, bir dilde belirli bir kavramı ifade etmek için kullanılan sözcüklerin fazlalığı veya eksikliği, bireylerin bu kavramı algılama biçimlerini doğrudan etkileyebilir (Mead, 1934: 67). Bu bağlamda yapılan bir çalışma Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde uyguladıkları yöntemlerin, konuşma becerilerinin toplumsal dinamikler ile nasıl şekillendiğini ortaya koymuştur (Başaran ve Demir, 2020: 45). Eğitim bağlamında konuşmanın ele alınışı, bireylerin kültürel çevrelerinden nasıl etkilendiğini anlamada kritik bir role sahiptir.

Psikolojik yaklaşımlar, konuşmayı bireyin bilişsel süreçleriyle ilişkilendirerek ele almaktadır. Konuşma yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin düşünce süreçlerini dışa vurduğu bir mekanizmadır (Vygotsky, 1986: 112). Özellikle anlık konuşma ve hazırlıksız konuşma süreçleri, bireyin bilişsel organizasyonunu en iyi şekilde gözlememizi sağlar. Hazırlıksız konuşma, bireyin hızlı düşünme ve

kendini ifade etme yeteneklerini doğrudan etkileyen bir süreçtir (Aydın, 2019: 89). Bununla birlikte psikanalitik yaklaşımlar, konuşmanın bilinçdışı süreçlerle nasıl şekillendiğini ele alır. Freud (1923), bireylerin bilinçdışı dürtülerinin konuşmalarında yer aldığını ve konuşma bozuklukları ile dil sürçmelerinin bu bağlamda değerlendirilebileceğini savunmuştur. Bu çerçevede yapılan çalışmalar, konuşmanın bireyin zihinsel süreçleri ile nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymaktadır.

Pragmatik yaklaşımlar, konuşmanın yalnızca dilbilimsel bir sistem olmadığını, aynı zamanda bağlam içinde anlam kazanan bir süreç olduğunu savunmaktadır. John Searle ve J.L. Austin'in konuşma edimi kuramı, konuşmanın sadece bilgi aktarmaktan ibaret olmayıp, aynı zamanda eylemler gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir (Austin, 1962: 88). Bir konuşmacının bir sözü söylemesiyle birlikte, o söz aracılığıyla bir eylem gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Pragmatik yaklaşımlar, konuşmanın anlamını yalnızca dilbilgisel kurallara indirgemeyerek, bağlamın ve niyetin önemini vurgulamaktadır.

Evrimsel ve biyolojik yaklaşımlar, konuşmanın insan türünün evrimsel süreci içinde nasıl geliştiğini incelemektedir. Evrimsel psikoloji, konuşmanın hayatta kalma avantajı sağlayarak insan türünün sosyal organizasyonunu şekillendirdiğini savunmaktadır (Pinker, 1994: 45). İnsan beyni, dilsel üretime uygun şekilde evrimleşmiş ve bu süreç, bireyler arası iş birliğini artırarak hayatta kalma avantajı sağlamıştır (Deacon, 1997: 76). Birçok araştırma konuşmanın yalnızca kültürel bir edinim olmayıp aynı zamanda biyolojik bir yeti olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak konuşma kuramları, insan iletişimini anlamada çok boyutlu yaklaşımlar sunmaktadır. Dilbilimsel yaklaşımlar konuşmanın yapısal analizine odaklanırken, sosyokültürel yaklaşımlar konuşmanın toplumsal bağlamını incelemektedir. Psikolojik yaklaşımlar konuşmanın bilişsel süreçlerle olan ilişkisini analiz ederken, pragmatik yaklaşımlar dilin kullanım bağlamını merkeze almaktadır. Evrimsel ve biyolojik yaklaşımlar ise konuşmanın nörolojik ve evrimsel temellerini açıklamaktadır. Bu kuramların bilimsel araştırmalarla desteklenmesi, konuşma süreçlerini bütüncül bir perspektiften anlamamızı sağlayacaktır. Konuşma ve iletişim çalışmalarında disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesi hem teorik bilgi üretimi hem de pratik uygulamalar açısından büyük önem taşımaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, konuşmanın çok yönlü yapısını daha derinlemesine incelenmesine olanak sağlayabilecektir.

2.1.5. Konuşmanın İşleyişi

Beynin doğal bir faaliyeti olarak çok çeşitli zihinsel işlemlerin birleşimiyle oluşturulan mesajların ses organları yoluyla işitilebilir bir hale gelip jest ve mimikler gibi görsel desteklerle birleştirilerek iletilmesi olan konuşma, sadece belirli sözcükleri ses yoluyla iletmekten ibaret değildir. Dinleyicinin kulağı tarafından alınıp beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılan konuşma, fizyolojik ve zihinsel işlevlerin etkileşimiyle gerçekleşen kompleks bir iletişim sürecidir (Sallabaş, 2011: 13). Beyin tarafından üretilen dil, konuşma ile somut hale gelir. Konuşma, düşüncenin ifade edilmesini sağlar ve sosyal bir etkileşim aracıdır. Konuşma sürecinde dilin sesbilim, sözdizim, anlambilim ve kullanımbilim bileşenleri birlikte çalışır (Ergenç, 2008: 183-187). Bu bağlamda konuşmayı fiziksel ve zihinsel boyut olarak iki temel bölümde incelemek yerinde olacaktır.

2.1.5.1. Konuşmanın Fiziksel Yönü

Dil, bir dizi alt sistemden oluşan karmaşık bir yapıdır. Herhangi bir dil, genel dil sisteminin özelliklerini taşırken kendine özgü alt sistemleri de barındırır. Bu yaklaşım, Türkçenin vurgu odaklaştırma ilkelerinin, dilin genel yapısı içinde değerlendirilmesinin faydalı olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin; Türkçede vurgunun, söyleyişin belirtmeyi güçlendiren bir işlevi olduğu ve dilin yapısal özellikleriyle uyumlu olduğu düşünülmektedir. Vurgunun, ölçü ve anlam ilişkisi doğrultusunda ele alınması gereklidir; çünkü vurgu, anlamı belirginleştirmenin yanı sıra duygu değerini artırma veya azaltma yeteneğine sahiptir. Vurgunun, ölçü ve anlam ilişkisi doğrultusunda ele alınması gereklidir; çünkü vurgu, anlamı belirginleştirmenin yanı sıra duygu değerini artırma veya azaltma yeteneğine sahiptir. Derin yapıdaki soyut anlam kümesinde özellikle vurgulanmak istenen anlam birimini taşıyan kelime veya kelime grubu, vurgu yoluyla yüzey yapıda ön plana çıkarılmaktadır (Onan, 2015: 96). Türkçenin vurgu düzeni, genel dil yapısıyla uyum içindedir ve her değişimin anlam üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Dilde “parçalar üstü” veya “bürün olguları” olarak adlandırılan ögeler yani dilin yapısal unsurları, her değişimin anlam üzerindeki duygu değerini değiştirme, artırma veya azaltma yeteneğine sahiptir. Vurgu, ezgi, tonlama gibi ögeler, iç yapıya önemli katkılar sağlar ve doğru bir şekilde kullanıldığında anlamı etkileyebilir (Börekçi, 2005: 188,205). Bu parçalar üstü ögeler

arasında yer alan ses hem anlamın duygusal derinliğini artırmakta hem de konuşmanın fiziksel yönünü oluşturarak iletişimi tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir.

Konuşmanın fiziksel boyutu büyük ölçüde sesle ilgilidir. Ses, TDK Türkçe Sözlükte, kulağın duyabildiği titreşim veya ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşim olarak tanımlanır (TDK, 2024). Sesin, insan kişiliğini yansıtan bir gösterge olduğu genel olarak kabul edilmektedir ve ses çeşitli organların uyumlu çalışmasıyla oluşur. Sesin oluşumunda, özellikle boyun ve ağızdaki organlar etkili rol oynar.

Konuşma eğitiminde sesle ilgili bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Boğumlama, hecelerin düzgün ve anlaşılır bir şekilde oluşturulmasını sağlar. Seslerin doğru boğumlanması, dinleyicilerin söylenenleri sağlıklı bir şekilde duymasına katkı sağlar. Boğumlama çalışmaları, diksiyon eğitiminin temelini oluşturur ve sesin etkili bir şekilde çıkarılmasını hedefler.

Tonlama, konuşma sırasında sesin yüksekliği ve uyumundaki değişimleri ifade eder. Vurgulama, kelime ya da cümle düzeyinde belirli hecelerin ya da sözcük bölümlerinin sesin belirgin yoğunluğuyla öne çıkarılması sürecidir. Bu durum, konuşmanın anlaşılabilirliğini artırır ve duyguların daha etkili bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur. Bunlarla birlikte ritim, cümlelerin söylenişi veya okunuşu ile ilgilidir ve konuşmanın akıcılığını sağlamaktadır.

İyi bir konuşmanın ses özellikleri konuşmanın önemli alt alanlarından biridir. Dinleyicilerin rahatlıkla duyabileceği bir düzeyde sesin iletilmesi hususu gereklilik arz ettiğinden işitilebilirlik ön sıralarda bulunmaktadır. Bununla birlikte ses seviyesinin ortama uygun olarak ayarlanması da önemlidir; konuşma esnasında ses tonu ne çok yüksek ne de çok düşük olmalıdır. Ayrıca, açıklık ve sesin hoşa gitmesi gibi unsurların dinleyici ile konuşmacı arasında güçlü bir bağ oluşturduğu bilinmektedir (Tuğrul, 2020: 132). Akıcılık, bir diğer temel unsurdur. Kelimelerin birbiriyle uyum içinde yumuşak bir şekilde söylenmesi, doğal ve akıcı bir konuşmayı beraberinde getirir. Bunun yanı sıra sesin hızının doğru ayarlanması ve vurguların yerinde kullanılması akıcılığı artırır. Bu bağlamda, işitilebilirlik ve akıcılık unsurlarının, sesin doğal bir akış sağladığı konuşmalarda özellikle ön plana çıktığı ifade edilmiştir (Karatay ve Tekin, 2019: 3-4). Etkili bir konuşmanın önemli unsurlarından biri de açıklıktır. Konuşmacının düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilmesi ve dinleyicilerin anlayabileceği şekilde aktarabilmesi, verilmesi amaçlanan mesajın doğru iletilmesi açısından değerli bir nitelik taşımaktadır. Bu, önemli kelimelerin vurgulanması ve

sesin düzgün kullanılmasıyla sağlanabilir. Bunlarla birlikte, sesin hoşa gitmesi de kritik bir unsurdur. Sesin tınısı hoş bir nitelikte olmalı ve dinleyiciyi rahatlatmalıdır. Bu, konuşmanın etkili ve keyifli olmasını sağlar. Bükümlülük sesin tekdüze olmaması ve ses tonunun ve ses hızının değişerek çıkmasıdır. Bu ise sesin doğal bir şekilde akması ve dinleyicinin konuşmadan uzaklaşmaması için önemlidir. Ses perdesinde değişim oluşturma yeteneği geliştirildiğinde, konuşma daha etkileyici hale gelir. Bu özellikler, etkili bir konuşmanın temelini oluşturur ve dinleyicilerle sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlar.

Konuşma becerisi, beyin ve vücudun çok sayıda bölgesinin karmaşık etkileşimleri sonucu ortaya çıkar. Beyinde çeşitli alanlar konuşmanın üretilmesi ve anlaşılmasında kritik rol oynar. Aynı zamanda, konuşmanın fiziksel üretimi, solunum, fonasyon (ses üretimi) ve artikülasyon (eklemleme) sistemlerinin uyumlu çalışmasını gerektirir. Konuşmanın üretimi ve anlaşılması, insan beyninde belirli bölgelerin ve sinir ağlarının aktivitesine bağlıdır. Beyin, özellikle sol yarıküre ağırlıklı olmak üzere, konuşma üretimi ve algısıyla ilişkilendirilmiş belirli bölgeleri içerir. Broca alanı, Wernicke alanı, motor korteks ve temporal loblar konuşma süreçlerinde kritik roller oynayan beyin bölgeleridir. Konuşmanın fiziksel bileşenleri, insan iletişiminin temelinin anlaşılması için vazgeçilmezdir. Bu kompleks süreç, beyin korteks bölgelerinden başlayarak, solunum organlarının biyomekanik fonksiyonlarına ve konuşma aparatlarının istem dışı hareketlerine kadar uzanır. Broca ve Wernicke bölgeleri, dil işlemleme ve üretim açısından merkezi roller üstlenirken; motor korteks ve beyincik gibi yapıların etkileşimi, konuşma hareketlerinin hassas koordinasyonu ve zamanlamasını sağlar (Hickok ve Poeppel, 2007: 397). Bu yapılar arasındaki eşgüdüm, konuşmanın sadece anlamlı değil aynı zamanda akıcı ve zamanlamaya duyarlı bir biçimde gerçekleşebilmesini mümkün kılar.

Solunum sistemi, konuşma üretiminde birincil enerji kaynağı olarak işlev görür. Diyafram kasının ritmik hareketleriyle interkostal kasların koordinasyonu, akciğerlerde gerekli hava basıncının oluşturulmasını sağlar. Bu fizyolojik sistem, anatomik olarak iki ana bileşene ayrılır: üst hava yolu (gırtlağın ve ses tellerinin üstünde yer alan nazal ve oral yapıların tümü) ve alt hava yolu (gırtlağın ve ses tellerinin altında bulunan trakea, bronşlar ve ilgili yapı grupları). Bu kompleks yapılar, konuşma üretiminin temel fiziksel altyapısını oluşturur (İbrahim, 2019: 35). Bu fizyolojik temel olmaksızın, sesin başlatılması, sürdürülmesi ve anlamlı bir biçimde yönlendirilmesi mümkün olmaz.

Larenks içindeki ses telleri, ciğerlerden gelen hava akımını titreştirerek ses üretir. Bu titreşim, fonasyon (ses üretimi) olarak adlandırılan bir süreçte meydana gelir. Titze'ye göre, ses tellerinin fiziksel özellikleri (gerilim, uzunluk ve esneklik) sesin tonunu ve frekansını belirler. Gerilim artışı, sesi daha yüksek ve keskin hale getirirken, gevşeme daha düşük tonlar üretir (Titze, 1994: 45). Ses tellerindeki kas kontrolü ve fizyolojik denge, sesin istikrarı ve anlaşılır konuşma üretimi açısından belirleyici bir rol oynar.

Artikülasyon süreci, seslerin ayırt edilebilir hâle getirilmesi amacıyla ağız içi yapıların (dudaklar, dişler, dil, yumuşak damak ve çene) koordineli ve kontrollü hareketlerini içerir. Bu süreç, konuşma organlarının fizyolojik hareketleri aracılığıyla dilin özgül fonemlerini üretmeyi sağlar (Laver, 1994: 60). Bu fonematik üretim, sözcüklerin biçim kazanmasında ve seslerin anlama dönüştürülmesinde temel bir işlev üstlenir.

Boğumlama, konuşmanın en karmaşık kas etkinliklerinden biridir ve seslerin şekillendirilmesinde kritik bir rol oynar. Dil, güçlü kas yapısıyla çeşitli biçimler alabilir ve bu durum, konuşma seslerinde daha geniş bir ses aralığı ve çeşitlilik sağlar (Kurudayıoğlu, 2005: 102). Boğumlama organları arasında küçük dil, yanaklar ve dudaklar bulunur; bu yapılar belirli konuşma seslerinin oluşumunda önemli yere sahiptir.

Ses dalgalarının yayılması ve algılanması, karmaşık fiziksel ve nöral süreçlerle ilgilidir. İşitsel sistem, ses dalgalarını elektriksel sinyallere dönüştürür ve bu sinyaller beyin tarafından işlenir. Ses dalgalarının frekansı, genişliği ve dalga boyu gibi özellikleri algıyı da etkilemektedir (Liberman ve Mattingly, 1985: 15). Bu değişkenler, sesin yalnızca fiziksel olarak değil, algısal olarak da anlamlı hâle gelmesinde belirleyici rol oynar.

Fonasyon (ses üretimi) ve artikülasyon (eklemleme) süreçleri arasındaki etkileşim, konuşmanın netliğini ve anlaşılabilirliğini sağlar. Solunumdan gelen hava akımı, ses tellerinin titreşimi yoluyla seslere dönüştürülür ve ardından artikülatörler tarafından biçimlendirilir. Bu süreçte sesin tonu, yüksekliği ve açıklığı düzenlenir; konuşmanın akıcı ve anlaşılır olması sağlanır (Levelt, 1989: 210). Bu bütüncül eşgüdüm, yalnızca ses üretimini değil, aynı zamanda anlamlı ve etkili sözlü iletişimin temelini oluşturur.

Konuşma organlarının yapısal varyasyonları, konuşmanın akustik özelliklerini doğrudan etkiler. Örneğin, kişinin çene yapısı, dişleri, dudakları ve burun

boşluklarının şekli sesin çıkışını ve vurgulamasını değiştirebilir. İnsanların konuşma organlarındaki fiziksel farklılıklar kişiye özgü ses tonları ve konuşma tarzları oluşturur; böylece aynı sözcükler farklı bireyler tarafından farklı tonlarda ve hızlarda ifade edilebilir (Aksan, 2000: 76). Bu bireysel varyasyonlar, sesin yalnızca fizyolojik değil, aynı zamanda kimliksel bir unsur hâline gelmesine de katkı sağlar. Bu nedenle, konuşma sesi üretimi yalnızca anatomik yapıların işleviyle değil bireyin biyolojik yapısı ve alışkanlıklarıyla da şekillenir.

2.1.5.2.Konuşmanın Zihinsel Yönü

Konuşmanın zihinsel temelleri, çok disiplinli bir bilim alanını kapsamakta ve dilbilim, bilişsel nörobilim ve psikodilbilim gibi çeşitli araştırma alanlarının kesişim noktasında yer almaktadır. Dil öğrenme ve işlemleme yeteneği, insanların bilişsel yeteneklerinin en karmaşık ve en özgün özelliklerinden biridir. Noam Chomsky'nin "Evrensel Dilbilgisi" teorisi, insan beyninin doğuştan gelen dil yeteneğiyle donanmış olduğunu ileri sürer. Bu görüş, dil bilgisel yapıların beyinde nasıl temsil edildiğine dair temel bir anlayışı oluşturur (Chomsky, 1965: 25). Bu anlayıştan hareketle konuşmanın zihinsel yönüyle ilgili olan bilişsel bileşenlere açıklık getirmek yerinde olacaktır:

Dil işlemleme, beynin çeşitli bölgeleri arasında yüksek derecede koordinasyon gerektirir. İşitsel korteks, dilsel girdileri işlerken Broca bölgesi dil üretiminden, Wernicke bölgesi ise dilin anlaşılmasından sorumludur. Bu bölgeler arasındaki nöronal bağlantılar, dilin hızlı ve etkin bir şekilde işlenmesine olanak tanır (Hickok 2007: 394). Broca bölgesinin prefrontal korteks ile etkileşimi, dil üretim süreçlerini yönetirken Wernicke bölgesinin temporal lob ile etkileşimi, dilin anlamlandırılmasını sağlar.

Kavramlaştırma aşaması, konuşma üretiminin zihinsel süreçlerinin ilk basamağını oluşturur. Bu evrede konuşur, iletmek istediği düşünce ve duyguları zihinsel olarak düzenler ve yapılandırır. Bilişsel psikoloji bakış açısından bu süreç; planlama, dikkat ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel işlevlerle doğrudan ilişkilidir. Büyük ölçekli kavramlaştırma genel iletişim hedeflerinin belirlenmesiyle, küçük ölçekli kavramlaştırma ise iletinin dilsel düzeyde nasıl yapılandırılacağıyla ilgilidir (Levelt, 1989: 110). Bu aşama, konuşmanın hem bilişsel yönünü hem de dilsel organizasyonunu temellendiren zihinsel bir çerçeve sağlar.

Dil bilgisel işlemleme, dile ilişkin zihinsel temsillerin uygulanmasını içerir. Bu aşamada konuşur, kavramlarını uygun sözcüklerle ifade eder, bu sözcükler belirli dil bilgisel kurallara göre düzenlenir. Sözcüksel erişim süreci, kavramların dilsel karşılıklarının zihinsel sözlükten seçilmesini sağlar (Kurudayıoğlu, 2005: 98). Sözcüklerin doğru ve hızlı bir şekilde seçilmesi, dilin akıcılığı ve anlaşılabilirliği için önemlidir.

Sözdizimsel işlemleme, dilin gramer yapısının oluşturulmasını içerir. Bu süreçte konuşur, seçilen sözcüklerin belirli bir dil bilgisel sıraya göre düzenlenmesini sağlar. Söz diziminin düzenlenmesi, dilin anlamını ve anlaşılabilirliğini doğrudan etkiler. Sözdizimsel işlemlemenin etkinliği, beynin çeşitli bölgeleri arasındaki sinirsel bağlantıların uyumuna bağlıdır (Özden, 2007: 53).

Zihinsel sözlük, bireyin dilsel bilgilerini organizasyonel olarak saklayan işlevsel bir bilişsel yapıdır. Zihinsel sözlük bireyin dil bilgisel, sözcüksel, biçimbilimsel ve sesbilimsel bilgileri içeren kapsamlı bir depolama sistemidir (Aksan, 2000: 112). Bu yapı, dil üretimi ve algısında hız ve doğruluk açısından büyük önem taşır.

Çalışma belleği, konuşma sürecinde bilişsel açıdan kritik bir rol oynar. Dil üretimi esnasında gerekli olan bağlamsal bilgiler ile geçici işlem kapasitesi, konuşmanın anlamlı ve akıcı biçimde sürdürülebilmesini mümkün kılar (Baddeley ve Hitch, 1974: 50). Çalışma belleği aynı zamanda, dil bilgisel yapılar ve sözcüklerin kısa süreli olarak tutulmasını ve bu bilgilere hızlı biçimde erişilerek işlenmesini sağlar. Bu bilişsel mekanizma, konuşma sırasında hem içerik akışını düzenler hem de anlık dilsel kararların verilebilmesi için işleyen bir zihin temeli oluşturur.

Konuşma, yalnızca fiziksel bir ses üretimi değil; aynı zamanda çok katmanlı ve bilişsel olarak yönlendirilen bir süreçtir. Bu sürecin ilk evresi, bireyin iletmek istediği anlam doğrultusunda iletişimsel bir yönelimi yapılandırmasıyla başlar. Devamında, zihinsel kavramlar organize edilir, uygun sözcük ve yapılar seçilir ve motor sistem aracılığıyla konuşma organları etkinleştirilir. Bu bilişsel model, konuşmanın planlama, seçim, üretim ve öz-denetim aşamalarından oluşan bütünsel bir yapıya sahip olduğunu ortaya koyar (Levelt, 1989: 11). Bu yapı sayesinde, konuşma yalnızca içeriğe değil, üretim sürecinin zamansal ve anlamsal tutarlılığına da kavuşur.

Dil işlemleme sürecinin bilişsel bileşenleri, yürütücü işlevler ve bilinçli farkındalık ile de ilişkilidir. Yürütücü işlevler, dilsel görevlerin planlanması, düzenlenmesi ve izlenmesini kapsayan yüksek dereceli bilişsel süreçlerdir. Yürütücü

işlevler, özellikle dilin karmaşık yapılarının işlenmesinde ve farklı bağlamlara uygun dilsel stratejilerin seçilmesinde önemlidir (Miyake ve Friedman, 2012: 8). Bu bilişsel işlevler, konuşmacının dilsel etkinliklerini gerektiğinde esnek biçimde koordine etmesini ve değiştirebilmesini mümkün kılar. Bilinçli farkındalık, bireyin dilsel süreçlerinin ve bu süreçlerin çıktılarının bilincinde olma durumunu ifade eder. Bu farkındalık, dilsel hataların tanımlanması ve zamanında düzeltilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Dil öğrenme ve gelişim süreçlerinde bilinçli farkındalığın, geri bildirim mekanizmalarının etkililiğini artırdığı belirtilmektedir (Bloom ve Lahey, 1978: 45). Bu bilişsel farkındalık düzeyi, konuşmanın planlama, üretim ve öz-düzenleme aşamalarında işleyen içsel denetim mekanizmasının temelini oluşturur.

Sonuç olarak, konuşmanın zihinsel temelleri, çok yönlü bilişsel süreçlerin karmaşık bir etkileşimini gerektirir. Dil işlemleme, beyin bölgeleri arasındaki koordinasyon, etkin dil bilgisel ve sözdizimsel işlemleme, çalışma belleği, zihinsel sözlük ve öz izleme mekanizmaları gibi çeşitli bilişsel bileşenlerin uyumlu çalışmasıyla mümkün olur. İnsan zihni, düşünce ve dil arasındaki karşılıklı etkileşim sayesinde yalnızca bilgiyi işlemlemekle kalmaz, aynı zamanda soyut kavramları ve karmaşık anlamları ifade etme yeteneği kazanır. Dil, düşünceyi yapılandıran ve düzenleyen bir araç olarak işlev görür; insan zihninin karmaşıklığını ve soyutlama becerisini bu dilsel yapılar aracılığıyla ortaya koyar (Corballis, 2011: 154-155). Bu süreçlerin etkinliği, yürütücü işlevler ve bilinçli farkındalık gibi yüksek düzeyde bilişsel yeteneklerle de desteklenir. Dolayısıyla konuşma, insan bilişinin en karmaşık ve en etkileyici yeteneklerinden biridir.

2.1.6. Konuşmanın İletişimdeki Rolü

Dil eğitimi, bireylerin toplum içinde etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlama amacını taşır. İletişim duygu, düşünce, bilgi ve becerilerin paylaşılmasıyla gerçekleşen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte algılanan uyaranların beyinde işlenip sözcüklere dökülmesi ve dış dünyaya iletilmesi, dinleme ve konuşma gibi temel taşlar üzerinden ilerler. İletişim sürecinde yalnızca kullanılan kelimeler değil, aynı zamanda ses tonu, vurgu, konuşma hızı, jestler ve mimikler gibi fiziksel ve bilişsel unsurlar da belirleyici bir rol oynar. Bu unsurlar bireyin psikolojik ve sosyolojik özellikleriyle bağlantılı olup konuşmanın karmaşıklığını artırır. Günlük yaşamda iletişim sürecinin büyük bir kısmı dinleme ve konuşma aktivitelerine ayrılır. Araştırmalar bireylerin en

fazla dinleme ve konuşma etkinliklerine vakit ayırdıklarını göstermektedir (Başaran ve Erdem, 2009: 744). Konuşma becerisi, insan iletişiminin en temel unsurlarından biri olarak bireyler arası anlam oluşturma ve paylaşım sürecinin merkezinde yer alır. Bu beceri, yalnızca düşünce ve duyguların aktarımını sağlamakla kalmayıp, sosyal bağların tesisinde ve güçlendirilmesinde de hayati bir rol oynar. İletişimin başlaması için iki tarafın birbirinin farkında olması gerekir (Cüceloğlu, 2002: 144). Sosyal psikoloji alanında yapılan araştırmalar, etkili konuşma becerisinin bireyler arasında empatiyi artırdığını, inandırıcılığı güçlendirdiğini ve sosyal ilişkilerin sürdürülebilirliğine katkı sağladığını ortaya koymakta ve bununla birlikte sosyal bağları güçlendirdiğini göstermektedir. İletişim sürecinde mesajın alıcıya iletilmesinde yalnızca sözcükler değil, aynı zamanda ses tonu ve beden dili de önemli rol oynar. Bir iletişim modeline göre, iletinin anlamı %7 oranında kelimelerden, %38 oranında ses tonundan ve %55 oranında ise beden dilinden oluşmaktadır (Mehrabian, 2017: 15–192). Ancak etkili konuşma becerisi, bu oranların ötesinde duyguların ve düşüncelerin açık ve anlaşılır biçimde aktarılabilmesi için bilişsel ve dilsel bir temel sunar. Bu bağlamda, kelimeler, ses tonu ve beden dili arasındaki uyumun sağlanması; anlamın daha bütüncül algılanmasına ve iletişimin daha etkili gerçekleşmesine katkıda bulunur.

Dilbilimsel ve bilişsel perspektiften incelendiğinde, konuşma becerisi dilin bilişsel bir çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Evrensel dilbilgisi kuramı çerçevesinde geliştirilen dil edinim modeline göre, dilsel yetenek doğuştan gelen biyolojik bir altyapıya dayanmakta ve bireyde doğuştan var olan zihinsel mekanizmalar aracılığıyla gelişmektedir (Chomsky, 1965). Bu bağlamda konuşma, bireyin sahip olduğu bu dilsel yeteneğin dışavurumu olarak değerlendirilir. Konuşma, bireylerin zihinsel temsillerini başkalarıyla paylaşmasını, sorun çözme süreçlerinde sözel stratejiler geliştirmesini ve karmaşık bilgileri etkili biçimde aktarmasını mümkün kılar**.** Konuşma yalnızca dilin kullanımı değil; aynı zamanda bilişsel yeteneklerin toplumsal ortama aktarımında temel bir araçtır. Dolayısıyla dilsel yetinin işlevsel hale gelmesinde konuşma becerisinin önemi büyüktür.

Nörobilimsel açıdan bakıldığında ise konuşma becerisi beynin belirli bölgelerinin koordineli çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Özellikle Broca bölgesi konuşma üretimiyle, Wernicke bölgesi ise konuşmanın anlamlandırılmasıyla ilişkilidir. Bu iki alan arasındaki etkileşim, düşüncelerin dilsel bir yapı kazanmasını ve akıcı bir şekilde ifade edilmesini sağlar. Ayrıca, ayna nöronların etkinliği,

konuşmacının duygularının ve niyetlerinin dinleyiciler tarafından algılanmasını kolaylaştırır. Bu biyolojik temel, konuşma sürecinin iletişimde empatiyi ve anlam paylaşımını güçlendiren bir mekanizma olduğunu göstermektedir.

Eğitim bilimleri perspektifinden konuşma becerisi, bireylerin akademik ve profesyonel yaşamlarında önemli avantajlar sunar. Etkili konuşma becerisi, bireylerin kendilerini özgüvenle ifade etmelerine, düşüncelerini daha düzenli ve ikna edici bir şekilde sunmalarına olanak tanır. Aynı zamanda, grup çalışmalarında liderlik ve iş birliği yeteneklerini geliştiren bir araç olarak öne çıkar. Eğitim süreçlerinde bu becerinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında başarılı bir iletişim kurmalarını destekler.

Kültürel bağlamda konuşma, toplumsal normların aktarımında ve kültürler arası anlayışın geliştirilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Örneğin, düşük ve yüksek bağlamlı iletişim teorisine göre, farklı kültürlerdeki iletişim tarzları konuşma biçimini şekillendirmekte ve bireylerin sosyal uyumunu etkilemektedir (Hall ve Mildred, 1990). Bu bağlamda, konuşma becerisi yalnızca bireyler arasında değil, aynı zamanda kültürler arasında da bir köprü işlevi görmektedir.

Konuşma becerisi, bireyler arası iletişimde yalnızca bir araç değil, aynı zamanda bilgi paylaşımı, sosyal etkileşim ve anlam oluşturma süreçlerini destekleyen temel bir unsurdur. Bilimsel temellere dayalı olarak konuşma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında daha etkili, anlamlı ve tatmin edici ilişkiler kurmalarına katkı sağlar. Bu durum, konuşma becerisini yalnızca bireysel bir iletişim aracı olmanın ötesine taşıyarak; iletişim bilimleri, nörobilim ve eğitim bilimleri gibi çok disiplinli alanlarda araştırılması gereken stratejik bir yeterlik hâline getirmektedir. Etkili iletişim becerilerinin kazandırılması, bireylerin sosyal etkileşimlerini güçlendirdiği kadar, mesleki başarılarını da doğrudan etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Nitekim iletişimdeki başarı, karşılıklı anlayış ve etkileşimi artırarak toplumsal refahın güçlenmesine doğrudan katkı sunar (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013: 58). Bu açıdan bakıldığında, konuşma becerileri yalnızca bireyler arası etkileşim kalitesini artırmakla kalmaz; aynı zamanda demokratik katılım, sosyal uyum ve kültürel aktarım süreçlerinin de temel dinamiğini oluşturur. Konuşma yoluyla kurulan yapılandırılmış iletişim, bireylerin düşünsel yetkinliğini dış dünyaya yansıtmasının en etkin yollarından biridir.

2.1.7. Konuşma Türleri

İnsanoğlunun duygu ve düşüncelerini paylaşmak, bilgi alışverişinde bulunmak ve diğer insanlarla etkileşime girmek için en çok kullandığı iletişim araçlarından biri konuşmadır. İlk insanların, doğayla uyum içinde yaşarken her türlü doğal duruma ve işarete içgüdüsel tepkiler vererek doğayla doğal bir iletişim kurdukları düşünülmektedir (Gönenç, 2007). İnsanoğlunun var olduğu andan itibaren çevresiyle iletişim içerisinde olduğu ve bu iletişimin önceleri içgüdüsel, sonraları ise bilinçli bir şekilde gerçekleştiği düşünüldüğünde süreç içerisinde konuşmayı öğrenen insanoğlunun konuşarak anlaşmayı diğer iletişim araçlarına kıyasla daha çok tercih ettiği söylenebilir.

Dinleme becerisinden sonra gelen ve en çok kullanılan ikinci dil becerisi durumunda bulunan, anlatmaya dayalı dil becerileri içerisinde yer alan konuşma, dil becerileri arasında kullanım açısından %32'lik bir paya sahiptir (Nalıncı, 2000). Konuşma, dil bilgisi kurallarına ve kelime dağarcığına hâkim olmakla birlikte ses tonu, vurgu ve hızı da içeren karmaşık bir beceridir. Bu beceriler kültürel bağlamlara, toplumsal normlara ve bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterir ve insanların birbirleriyle etkileşime girmesini sağlar. Konuşma becerisi hayat boyu gelişmeye devam eden bir beceridir. Bu becerinin belirli bir plan ve program dahilinde gelişmesi ise eğitim kurumlarının görevleri arasındadır. Dolayısıyla var olduğu günden bu yana insanoğlunun iletişim kurmada öncelikli tercihleri arasında yer alan, iletişimin kalitesini artıran konuşma hususunda konuşma eğitimi ve öğretimi günümüzde önem arz etmektedir.

Konuşma eğitimi ile ilgili olarak alan yazına bakıldığında konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile konuşma çeşitlerinin kesin sınırlarla birbirinden ayrılmadığı gibi konuşma çeşitleri açısından da alan yazında görüş birliğinden söz etmek mümkün görünmemektedir. Alan yazında konuşma çeşitleri; konuşmanın, konuşmacının, dinleyicilerin özelliğine göre (Akçay, 2017); katılımcı sayısına, konuşma ortamına, anlatım biçimine, hazırlık durumuna göre (Aydın ve Pehlivan, 2021); amacına, yöntemine, biçimine, dinleyici ile ilişkisine, hazırlanma durumuna göre konuşma türleri (Güneş, 2013; Örge Yaşar, 2020); hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma (Yalçın, 2002; Temizyürek vd. 2017; Akkaya, 2012) olarak farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Çalışmada konuşma çeşitleri, çalışma konusuna

uygunluk açısından hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar şeklindeki sınıflandırmaya uygun şekilde ele alınmıştır.

2.1.7.1.Hazırlıklı Konuşmalar

Hazırlıklı konuşmalar, belirli bir tema çerçevesinde, önceden belirlenmiş bir yerde ve zamanda yapılan ve detaylı bir hazırlık sürecini gerektiren sözlü iletişim etkinlikleridir. Hazırlıklı konuşmalarda dinleyicilerin amacı daha önceden bilgi sahibi oldukları konu hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu konuşmalar sırasında konuşmacının ses tonu, kelime vurgusu, tonlaması, doğru kelime telaffuzu ve jestleri, sunumun başarısında hayati öneme sahiptir. Literatürde hazırlıklı konuşmalar, etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir araç olarak ele alınmaktadır (Lucas, 2019: 45; Verderber, 2016: 23). Dolayısıyla bu öneme istinaden hazırlıklı konuşmalar, konuşmacının bilgi aktarımını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için hem zihinsel hem de teknik hazırlık gerektirir.

Hazırlık sürecinin iki ana bileşeninden biri olan zihinsel hazırlık; konuşmacının kendisini mental olarak konuşmaya hazırlamasını ve kendine güven oluşturmasını içerir. Bu süreçte, konuşmacının stres yönetimi, odaklanma ve motivasyon gibi psikolojik faktörlere dikkat etmesi gerekir (MacIntyre ve Gregersen, 2012: 194). Özellikle iletişim kaygısı, hazırlık aşamasında ele alınması gereken temel bir unsurdur (Horwitz, 2010: 115). Teknik hazırlık ise konuşma öncesi detaylı bir araştırmayı, literatür taramasını ve içerik düzenlemesini gerektirir. Bu aşama, konuşmanın bilgiye dayalı olmasını ve dinleyicilerin beklentilerine uygun şekilde yapılandırılmasını sağlar. Teknik hazırlık sürecinde kullanılan etkili yöntemler arasında konunun ana hatlarının belirlenmesi, görsel ve işitsel materyallerin hazırlanması ve pratik yapılması yer alır (Brydon ve Scott, 2011: 67). Bu hazırlıklar, konuşmacının içeriği akıcı ve yapılandırılmış biçimde sunmasına olanak tanır. Ayrıca dinleyiciyle kurulan etkileşimi artırarak mesajın daha net ve etkili biçimde iletilmesini sağlar.

Hazırlıklı konuşmaların temel özelliklerinden biri hem konuşanın hem de dinleyicilerin konuyu önceden biliyor olmalarıdır. Dinleyiciler, konuşanın bilgi birikiminden ve bakış açısından faydalanmayı amaçlar. Dolayısıyla konuşmanın başarısı, konuşanın doğru kelime seçimi, etkili ses tonu, vurgu ve tonlama gibi iletişim becerilerinin etkililiğine bağlıdır (Mehrabian, 1971: 89). Jest ve mimiklerin de mesajın anlaşılmasında kritik bir rol oynadığı çeşitli çalışmalarla gösterilmiştir (Ekman ve

Friesen, 1969: 42). Hazırlıklı konuşmalarda, yalnızca konuşmanın içeriği değil, aynı zamanda sunum şekli de dinleyicilerin ilgisini çekmek ve mesajın etkinliğini artırmak açısından büyük önem taşır.

Hazırlıklı konuşmalar farklı amaçlara ve bağlamlara göre sınıflandırılabilir. Bunlardan ilki bilgilendirici konuşmalardır ve bu konuşmalar dinleyicilere yeni bilgiler sunmayı amaçlar. Akademik seminerlerde yapılan sunumlar bu tür konuşmalara örnek olarak gösterilebilir. İkincisi ikna edici konuşmalardır. İkna edici konuşmalar dinleyicilerin düşüncelerini veya davranışlarını etkilemek amacı taşır. Pazarlama toplantılarında yapılan sunumlar, bu türün yaygın örneklerindendir. Sonuncusu ise eğlendirici konuşmalardır. Dinleyicilerin dikkatini çekmek ve hoş vakit geçirmelerini sağlamak için yapılır; düğün konuşmaları veya sosyal etkinliklerdeki mizahî konuşmalar, bu tür konuşmalar arasında yer alır (Verderber ve Verderber, 2016: 112). Konuşma türlerinin bu şekilde sınıflandırılması, konuşmacının hedefini netleştirmesini ve içeriği dinleyici beklentilerine uygun şekilde yapılandırmasını kolaylaştırır. Bu durum, iletişimin verimliliğini artırmakla kalmaz; aynı zamanda konuşmacının etki gücünü de belirgin biçimde yükseltir.

Hazırlıklı konuşmaların başarısını artırmak için belirli stratejiler önerilmektedir. Konunun iyi yapılandırılması ve mantıklı bir akışla sunulması, konuşmanın içeriğini daha etkili hale getirmektedir (Lucas, 2019: 76). Ayrıca konuşmacının konuşma öncesinde yaptığı provalar hem konuşmanın akıcılığını artırır hem de iletişim kaygısını azaltır (MacIntyre ve Gregersen, 2012: 198). Dinleyiciye odaklanmak ise etkili bir konuşma için önem taşır; dinleyiciye odaklanma dinleyicilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamayı, onların konuşmaya katılmasını ve konuşmayı anlamasını kolaylaştırır (Brydon ve Scott, 2011: 134). Böylece konuşmacı ile dinleyici arasında çift yönlü ve etkili bir etkileşim ortamı sağlanarak iletinin amacına ulaşması kolaylaştırılmış olur.

Sonuç itibariyle hazırlıklı konuşmalar, etkili iletişim becerilerinin uygulanmasında önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu konuşmaların başarısı hem zihinsel hem de teknik hazırlık süreçlerine verilen öneme bağlıdır. Ayrıca konuşmacının ses tonu, kelime seçimi ve jest-mimik uyumu gibi faktörlerin konuşma etkisini artırdığı çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (Mehrabian, 1971: 92; Ekman ve Friesen, 1969: 47). Yukarıda genel olarak özelliklerinden, öneminden, hazırlık sürecinden bahsedilen hazırlıklı konuşma türleri şunlardır:

- **Nutuk (Söylev):** Millî, hukukî, askerî, dinî ya da siyasî konularla ilgili olarak açık veya kapalı bir mekânda hitap edilen topluluğa belirli bir düşünceyi, görüşü benimsetmek, toplulukta bu hususlara özgü coşku uyandırmak amacıyla yapılan heyecan ve edebî üslup taşıyan konuşmalardır. Bu tür konuşmalar, hitabet yeteneğinin yanı sıra uygun jest ve mimikler, etkili göz teması ve tonlama gerektirir. Ayrıca söylevde açık ve inandırıcı bir dil kullanımı esas alınır (Yüceer, 2018:42).
- **Konferans:** Bir topluluk önünde alanında uzman bir bilim insanı, yazar, düşünür ya da sanatçının uzmanlık alanı ile ilgili konularda topluluğa bilgi vermek amacıyla yaptıkları hazırlıklı, bilimsel konuşmalardır.
- **Brifing (Öz Sunuş):** Herhangi bir kurum ya da kuruluşta meslekî bir konuda, konuya hâkim bir kişi tarafından kurumdaki yetkililere özet bilgi vermek amacıyla yapılan konuşmalardır.
- **Seminer:** Seminer, belirli bir konuda bilgi sahibi olan konuşmacının, dinleyici kitlesine konuyla ilgili derinlemesine bilgi sunduğu, genellikle tartışma ve açıklamaları da içeren bir konuşma türüdür. Katılımcılar daha önce edindikleri bilgiler doğrultusunda yeni gelişmeleri değerlendirme ve uzman görüşlerinden yararlanma fırsatı bulurlar (Yüceer, 2018: 44). Seminerler özellikle akademik ve mesleki gelişim ortamlarında katılımcıların eleştirel düşünme ve uzmanlık düzeyinde iletişim kurma becerilerini geliştirmeye katkı sağlar.
- **Açık Oturum:** Belirli bir yerde izleyiciler önünde ya da radyo, televizyon gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla toplumun büyük bir kesimini ilgilendiren güncel bir konuda, süreci yöneten bir başkan eşliğinde, alanında uzman 3-4 kişinin konu hakkında tartışması esasına dayanan, her bir konuşmacıya belirli bir süre verilen, başkanın sorular yoluyla konunun farklı açılardan ele alınmasına katkı sağladığı konuşma türüdür.
- **Demeç:** Belirli bir konuda görüş bildirmek ya da kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla kamuoyu tarafından söylemleri önem arz eden bir yetkilinin ya da bağlı bulunduğu kuruluş tarafından yetkilendirilen kimsenin basın-yayın organlarına yaptığı resmî açıklamalardır. Bu açıklamalar basın-yayın organları aracılığıyla yapıldığından geniş kitlelere ulaşma imkânına sahiptir.
- **Münazara (Aytışma):** Dinleyici/izleyici kitle ve jüri önünde bir grup başkanı ve 3-4 üyeden oluşan karşıt görüşlere sahip iki grubun daha önceden belirlenen bir

konu üzerinde kendi düşüncesini karşı gruba ve dinleyici/izleyici kitleye kabul ettirmeye, karşı grubun düşüncesini de çürütmeye çalıştığı konuşma türüdür. Grup üyelerinin tartışma esnasında dili etkili kullanabilmesi ve kullandığı argümanların sağlamlığı tartışmadan galip ayrılmasına büyük katkı sağlar.

- **Forum:** Konuşmaları yöneten bir başkanın bulunduğu, toplumu ilgilendiren bir sorunu davet edilen konuşmacı ve dinleyicilerin birlikte ele aldığı, diğer konuşma türlerine nazaran dinleyicilerin de etkin şekilde katılım sağladığı konuşma türüdür. Samimi bir ortamın yaratıldığı bu konuşma türünde amaç; hep birlikte tartışarak sorunu çözmek ve bir karara varmaktır.
- **Panel:** Panel, alanında uzman birden fazla konuşmacının belirli bir konuda farklı görüşleri tartıştığı, bir başkanın yönettiği ve genellikle izleyicilerin katılımına açık olmayan bir sözlü anlatım türüdür. Konuşmacılar sırayla görüşlerini ifade eder, ardından karşılıklı olarak değerlendirmelerde bulunurlar (Taşer, 2012: 169). Panel konuşmaları, özellikle toplumsal ve bilimsel konuların çok yönlü ele alınmasında fikir zenginliği yaratmak ve dinleyiciye kapsamlı bir perspektif sunmak açısından önemlidir.
- **Görüşme (Mülakat):** İki ya da daha fazla kişinin katıldığı, mülakatı yönlendiren kişinin daha önceden hazırlanan soruları karşısındaki kişi ya da kişilere yönelttiği, soru- cevap şeklinde ilerleyen, mülakata katılan kişi ya da kişilerin yeteneklerini, deneyimlerini, bilgilerini ve karakterini değerlendirmek amacıyla yapılan, genellikle işe alım sürecinde başvurulan bir konuşma türüdür.
- **Sempozyum (Bilgi Şöleni):** Daha önceden belirlenmiş konu ya da konular çerçevesinde yapılan çalışma ve araştırma sonuçlarının bilim insanlarınca sırasıyla anlatıldığı bilimselliğin ön planda olduğu birkaç oturum ya da birkaç gün sürebilen toplantılardır.
- **Çalıştay:** Çalıştay, alanında uzman katılımcıların belirli bir konuya ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla bir araya geldiği, etkileşim temelli bir tartışma ve üretim ortamıdır. Bu tür etkinliklerde bireylerin fikir alışverişi yaparak farklı bakış açıları geliştirmesi hedeflenir ve genellikle somut çıktılarla sonuçlanan yapılar oluşturulur (Kırbaş, 2019: 16). Eğitimde uygulandığında, çalıştaylar hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler hem de öğrencilerde problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.

- **Kongre (Kurultay):** Belirli bir program dahilinde bir kurum ya da kuruluş tarafından düzenlenen, kurum ya da kuruluşa bağlı delegelerin katıldığı, bir konu ya da alan hakkında bilgi almak, bilgi vermek veya karar almak üzere belirli zaman aralıklarında düzenlenen, kamuoyuna açık ya da kapalı şekilde yapılan, ulusal ya da uluslararası nitelik taşıyan toplantılardır.

2.1.7.2.Hazırlıksız Konuşmalar

Eski çağlardan beri insanlar birbirleriyle iletişim halindedir. Yapılan çalışmalar da bunu kanıtlar niteliktedir. Bu konuda yapılan çalışmalar insanların 24 saatlik bir süre diliminde zamanlarının %50 ila %80'ini iletişimle geçirdiğini; bu sürenin de %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak ve %9'unu yazarak harcadığını göstermektedir (Nalıncı, 2000). İnsanların gündelik hayatta birbirleriyle iletişim kurarken kullanmayı en fazla tercih ettiği ikinci dil becerisi konuşmadır. Konuşmanın, insanlar arasında yaygın ve tercih edilen iletişim biçimlerinden oluşu insanlar için en doğal iletişim yolu olmasındandır. Konuşma türleri arasında ise iletişim sürecinde en çok tercih edilen hazırlıksız konuşmadır. Literatürde hazırlıksız konuşmalar "günlük konuşmalar" olarak da adlandırılmaktadır. Hazırlıksız konuşma; bireylerin gün içerisinde duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını gelişigüzel dile getirirken belirli bir plan ve programa bağlı kalmadan başvurduğu konuşma türüdür. Başka bir ifadeyle; insanların evde aile bireyleri, sokakta komşu, akraba, esnaf ve arkadaşları, işyerinde meslektaşları ve telefon benzeri iletişim araçları vasıtasıyla diğer insanlar ile yaptıkları konuşmalara hazırlıksız konuşma denir. Hazırlıksız konuşmalar iletişim için gündelik hayatın vazgeçilmez unsurlarından biridir.

Bireylerin günün herhangi bir saat diliminde duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını başkalarına aktarırken kullandığı ve konuşmanın amacı doğrultusunda şekillenen birçok hazırlıksız konuşma türü bulunmaktadır:

- **Kendini Tanıtma/Tanışma/Tanıştırma:** İnsanlar gündelik hayatta farklı ortamlarda farklı kişi ya da kişilerle karşılaşırlar. Bu tür durumlarda kişinin adını, okuduğu okulunu, iş sahibi ise mesleğini, beğenilerini ya da birtakım kişisel bilgilerini anlatarak kendisi hakkında bilgi vermesi "kendini tanıtma" olarak adlandırılır. Kendini tanıtma, genellikle insanların ilk defa bulundukları bir ortamda yabancı insanlarla karşılaştıklarında ya da bir iş görüşmesinde başvurdukları hazırlıksız konuşmalardan biridir. Tanışma, herhangi bir ortamda

karşılaşan insanların birbiriyle iletişimi başlatmak için bireylerin karşılıklı olarak ad, meslek, beğeni vb. gibi kendisi hakkında kısa bilgiler vererek kendisini tanıtması ile gerçekleşir. Tanıştırma ise iki ya da daha fazla kişiyi bir araya getiren ortak bir tanıdığın iki tarafın da birbirlerini tanıması için kişiler hakkında ad, meslek, vb. kısa bilgiler vererek her bireyin diğer bireyi tanımasını böylelikle bireylerin iletişim kurmasını sağlaması olarak tanımlanabilir.

- **Gündelik Konuşmalar:** Günlük hayatta evde, sokakta, işte ya da sosyal bir ortamda dilin resmiyetten uzak, samimi bir şekilde kullanımıdır. Konuşmacılar bu tür konuşmalar esnasında doğal ve rahat davranırlar. Konuşmada kullanılan sözcükler, cümleler bulunulan ortama ve iletişim kurulan insanlara göre şekil alır. Gündelik konuşmalar, bireyin günlük hayatındaki iletişimsel deneyimleri aracılığıyla dili doğal bağlamlar içinde kullanma becerisine dayanmaktadır (Doğan, 2022: 31). Bu konuşmalar, bireylerin sosyal çevreyle olan etkileşimini güçlendirir ve gerçek zamanlı dil kullanımında çevikliğini artırır. Aynı zamanda konuşma pratiği yoluyla toplumsal normlara uygunluk gelişir ve dilsel yeterlilik içselleştirilir.
- **Selamlaşma:** En sık başvurulan konuşmalardan biridir. Bireylerin günlük hayatta herhangi bir yerde tanıdık ya da tanımadıkları kişilerle karşılaştıkları anda kullandıkları genellikle "merhaba, günaydın, hoş geldin, kolay gelsin" gibi kalıp ifadelerle başlayan bulunulan ortama göre resmî ya da samimi konuşmalardır. Selamlaşmalar kültürden kültüre ya da sosyal kalıplara göre değişkenlik gösterebilir. İletişim ve bağ kurma yollarından biridir.
- **Karşılama/Uğurlama:** Günlük hayatta kişi ya da kişilerin girdikleri bir mekânda kullanılan "hoş geldiniz, iyi ki geldiniz, hoş bulduk" gibi sıcak ve samimi ifadeler karşılama; kişi ya da kişilerin mekândan ayrıldıkları sırada kullanılan "güle güle, yolunuz açık olsun, tekrar bekleriz, hoşça kalın," gibi ifadeler de uğurlama konuşmaları olarak ifade edilir. Karşılama ve uğurlama konuşmaları esnasında bireylerin gülümsemesi, el sıkması, sarılması iletişimi güçlendiren etkenlerdendir.
- **Ziyaret Konuşmaları:** Ev, iş yeri, hasta, bayram, tebrik (kutlama), başsağlığı ziyareti olarak farklı amaçlarla yapılan ziyaretlerde ziyaret amacına uygun şekilde yapılan konuşmalar bu gruba girer. Konuşmada kullanılan dil, ziyaretin yapılış amacına ve ortama uygun olarak samimi ya da resmî olabilir. Ziyaret türü konuşmalarda kullanılan dil kalıpları, bireyler arası saygı, bağlılık ve sosyal

dayanışma gibi değerlerin dışavurumudur (Bayburtlu, 2020: 27). Bu tür iletişim, yalnızca nezaket gereği değil, toplumsal ilişkilerin sürekliliğini sağlama işlevi açısından da önemlidir. Ziyaretlerde kullanılan sözlü kalıplar, bireyin sosyal çevresindeki yerini ve iletişim tarzını biçimlendiren kültürel ögelerdir.

- **Teşekkür Etme/Özür Dileme:** Teşekkür konuşmaları bir iyilik, destek görülmesi durumunda karşılıklı olarak söylenen "teşekkür ederim, iyi ki varsın, sağ ol, rica ederim, önemli değil" gibi sözcüklerle ifade edilen konuşmalardır. Özür dileme konuşmaları ise yapılan bir hatadan, yanlış bir söylemden dolayı söylenen "özür dilerim, yanlışlıkla oldu, bir daha olmaz, affedersiniz" gibi sözcüklerle ifade edilen konuşmalardır. Teşekkür etme ve özür dileme iletişim esnasında karşılıklı saygı ve sevgiyi gösteren, iletişimin devam etmesinde büyük paya sahip nezaket ifadeleridir.
- **Soru Sorma/Cevap Verme:** Bu konuşma türü insanların etkileşimde bulunmak için başvurdukları konuşma yollarındandır. Bireyler genellikle iletişim kurmak, bir konuyu anlamak ya da karşısındaki kişinin bahsedilen konu hakkındaki düşüncesini öğrenmek için soru sorma eyleminde bulunur. Amaç soru ya da sorular yoluyla merakı gidermek, bilgi sahibi olmaktır. Cevap verme ise sorulan soru karşısında soruyu soran kişinin merakını gidermek, soru soran kişiyi bilgilendirmek amacıyla konuşmaktır.
- **Telefonla Konuşma:** Yüz yüze konuşma ile benzerlik gösterse de kendine özgü bazı kuralları olan, günümüzün vazgeçilmez teknolojik araçlarından biri olan telefonlar aracılığı ile aynı ortamı paylaşma imkânı bulunmayan insanların birbirleriyle iletişim kurmak için tercih ettiği konuşma türlerinden biridir. Telefon konuşmalarında konuşmanın başında ve sonunda "merhaba, iyi günler, iyi akşamlar, nasılsınız" gibi selamlaşmada da sıkça kullanılan ifadeler kullanılır. Bu konuşma türünde diğer konuşma türlerinde olduğu gibi nezaket kurallarına uymak iletişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi için önem arz eder. Telefon iletişiminde, ses tonu ve konuşma düzeni karşılıklı anlayışı doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer alır (Kırbaş, 2019: 13). Bu nedenle telefonda yapılan konuşmalarda vurgular, ses temposu ve mesajın açık iletimi iletişimin kalitesini belirleyen temel öğelerdir. Ayrıca yüz yüze etkileşim eksikliği, sözlü nezaket ifadelerinin daha özenli kullanılmasını zorunlu kılar.

- **Teknoloji Aracılı İletişim (Technology-Mediated Communication):** Teknoloji aracılı iletişim, bireylerin teknoloji kullanarak fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadan iletişim kurmasını sağlar. Telefon görüşmeleri, internet üzerinden yapılan video konferanslar ve mesajlaşma uygulamaları bu tür iletişime örnektir. Yapılan araştırmalar, teknolojik araçların iletişimde aşırı yüklenmeye, mahremiyet ihlallerine ve yüz yüze etkileşimlerin azalmasına neden olabileceğini göstermektedir (Finstad vd., 2024: 1809-1818).

  Teknoloji aracılı iletişim, farklı biçimlerde kendini gösterir:

  Telefon Görüşmeleri: Bireyler, telefonlar aracılığıyla sesli iletişim kurar ve bu, yüz yüze iletişime en yakın konuşma türlerinden biridir.

  İnternet Üzerinden Konuşmalar: Video konferanslar (Zoom, Microsoft Teams), sesli mesajlaşma ve anlık mesajlaşma uygulamaları (WhatsApp, Telegram) aracılığıyla yapılır.

  Sosyal Medya ve E-posta: Bireyler, yazılı veya sesli mesajlar göndererek, asenkron iletişim kurar.
- **Sohbet Etme:** Sosyal bağları güçlendirmenin ve yeni insanlarla tanışmanın bir yolu olan sohbet; gündelik hayatta iki ya da daha fazla bireyin bir araya gelerek herhangi bir konu hakkında samimi bir şekilde bilgi alışverişinde bulunmak, hoşça vakit geçirmek, duygu ve düşünceleri paylaşmak gibi amaçlarla yaptığı konuşmalardır. Sohbette asıl amaç bilgi edinmek olmasa da etkileşim sürecinde bireylerin bilmedikleri konu hakkında bilgi sahibi olması da söz konusudur. Sohbet, kapsamı çok geniş bir konuşma türü olup kendi içinde siyasî sohbet, edebî sohbet, iş amaçlı sohbet, güncel konularla ilgili sohbet gibi türlere ayrılır.
- **Adres/Yol Sorma:** Günlük hayatta bireylerin en sık başvurduğu hazırlıksız konuşma türlerinden biri olan adres/yol sorma; bir kimsenin adres ya da yol tarifi almak üzere karşısındaki kişiye soru sorması üzerine soru soran kişi ile adres ya da yol tarifi yapan kişi arasında geçen kısa ve öz konuşmalardır.
- **Ani Durum Konuşmaları:** Doğal afet, yangın, hastalık, rahatsızlık, kaza gibi beklenmedik anda beklenmedik durumlarda yapılan hazırlıksız konuşmalar bu gruba girer. Ani durum konuşmaları; kriz anlarındaki iletişim becerilerini güçlendirmek ve insanların paniklemeden doğru adımları atmalarına yardımcı olmak adına önem arz eden konuşmalardandır. Bu tür konuşmalar, bireyin çevresinde gelişen ani olaylara karşı tepkisini dilsel olarak ifade etmesi ve iletişim

kanalını açık tutması açısından önem taşır (Yıldız, 2022: 53). Ani durumlarda gerçekleştirilen konuşmalar yalnızca bilgi verme amacı taşımaz; aynı zamanda toplumsal güven duygusunu pekiştirir. Konuşmanın bu biçimi, kriz anlarında hızlı karar alma ve toplumsal dayanışmayı güçlendirme işlevine de sahiptir.

2.1.8. Hazırlıksız Konuşmanın Önemi

Sözlü dilde konuşmanın eşzamanlı ve anlık gerçekleşen yapısı nedeniyle, konuşmacı ve dinleyici, ifadenin akışını an be an inşa etmek zorundadır. Bu durum, operatif hafızanın kapasitesiyle sınırlı olduğu için sözlü ifadelerde dilbilgisel bağlantılar daha gevşek ve anlık kararlara dayanır (Lonnqvist, 1982: 348). Konuşan, ifadenin tümünü önceden planlayamaz dolayısıyla ifade sırasında düzeltmeler ve eklemeler yapmak durumunda kalır. Bu durum sözlü dilin yazılı dile göre daha az yapısal ve daha bağlamsal olmasına neden olduğundan hazırlıksız konuşmalara yönelik hızlı bir zihinsel hazırlık yapmanın öğrenilmesini önemli kılar.

Günümüz dil öğretim yaklaşımlarına göre, konuşma sırasında zihinsel hazırlık yapmak önemlidir. Öğrencilere, konuşma öncesinde zihinsel hazırlık yapma, bilgileri organize etme ve bunları sözcüklere dönüştürme becerileri öğretilmelidir. Bilimsel yaklaşımlar dikkate alınmadan konuşma becerilerini geliştirmek zordur. Dil öğretim programları hazırlıksız konuşma yerine zihinsel ve fiziksel hazırlıkları gerektiren kazanımlara odaklanmalıdır. Konuşma eğitiminin bilimsel temellerine uygun süreçler, yöntemler ve etkinlikler üzerinde durulmalıdır. Ayrıca, hazırlıksız konuşmanın çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabileceği de unutulmamalıdır (Güneş, 2020: 116). Bu bağlamda etkili bir konuşma eğitimi yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmamalı, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırarak aktarma becerilerini desteklemelidir. Hazırlıksız konuşmaların bilişsel yükü artırabileceği göz önünde bulundurulduğunda öğretim ortamlarının bu süreci dengeleyen stratejilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Hazırlıksız konuşma, iletişim ve kişisel gelişim alanlarında önemli rol oynamaktadır. Bu konuşma tarzı, hazırlık gerektirmeyen anlık ifadeleri kapsar ve bireysel doğallık ile özgünlüğün pekiştirilmesine imkân tanır. Hazırlıksız konuşma, konuşmacıların kendilerini daha içten ve doğal bir biçimde ifade etmelerini teşvik ederek dinleyiciler ile daha sağlam ve samimi bağlar kurmalarına olanak sağlamaktadır. Bu tür bir iletişim becerisine sahip olmak kişisel ve profesyonel ilişkilerde uyum ile güvenin sağlanması açısından büyük bir değer taşımaktadır.

Eleştirel düşünme ve ifade yeteneklerinin geliştirilmesinde de hazırlıksız konuşmanın rolü büyüktür. Zorunlu hazırlıksız konuşma durumlarında bireyler, düşüncelerini hızla ve tutarlı bir şekilde organize etmek zorunda kalmakta, bu da bilişsel süreçlerin hızlanmasına ve zihinsel çevikliğin artmasına katkıda bulunmaktadır. Düzenli olarak hazırlıksız konuşma pratikleri yapan bireylerin problem çözme yeteneklerinin üst düzeyde olduğu ve karmaşık fikirleri etkin bir şekilde iletebildikleri bilinen bir gerçektir.

Özgüven ve uyum sağlama kabiliyetinin artırılmasında da hazırlıksız konuşmanın etkileri göz ardı edilemez. Bu tür konuşmalara düzenli katılım, bireylerin topluluk önünde konuşma kaygısını azaltmakta ve özgüvenini artırmakta; ayrıca belirsiz durumlarla başa çıkma yetilerini güçlendirmektedir. Hızlı düşünme ve anında tepki verilmesi gereken durumlarda hazırlıksız konuşmanın sağladığı bu uyum yeteneği, özellikle yararlı olmaktadır. Profesyonel gelişim ve kariyer ilerlemesi için de hazırlıksız konuşma pratiği elzemdir. Çeşitli profesyonel ortamlarda önceden hazırlık yapılmadan düşüncelerin açık ve ikna edici bir biçimde ifade edilmesi gerekmekte, bu beceri özellikle iş görüşmeleri, toplantılar ve sunumlar sırasında hayati bir önem taşımaktadır. Konuşmada başarılı olan bireylerin eğitim sürecinde ve dolayısıyla kariyerlerinde daha hızlı ilerledikleri ve liderlik pozisyonlarına ulaşma olasılıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Wagner, 2010:148). Bu nedenle eğitim ortamlarında hazırlıksız konuşma etkinliklerine yer verilmesi, bireylerin yalnızca iletişim becerilerini değil aynı zamanda sosyal cesaret ve psikolojik dayanıklılıklarını da geliştirme potansiyeline sahiptir.

2.1.9. Hazırlıksız Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi

Hazırlıksız konuşma becerisi, bireylerin duygu ve düşüncelerini ön hazırlık yapmadan, anlık ve tutarlı bir şekilde ifade edebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri, bireyin sosyal, akademik ve profesyonel yaşamdaki etkili iletişim yeteneğini desteklemekte ve kendine olan güvenini artırmaktadır. Ayrıca, hazırlıksız konuşma becerisinin problem çözme yeteneğini geliştirdiği, kelime dağarcığını zenginleştirdiği ve dilin etkili kullanımını sağladığı da bilinmektedir (Aykaç ve Çakır İlhan, 2014: 211). Bu yetkinlik sadece bireyin bireysel ifadesini değil, aynı zamanda dinleyiciyle kurduğu etkileşimi de derinleştirir. Bu doğrultuda eğitim

süreçlerinde, öğrencilerin spontane düşünme ve organize konuşma becerilerini bir arada geliştirecek etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim ortamında, hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaratıcı yöntemler etkili olabilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi için kullanılması yararlı olabilecek stratejilerden biri de bilişsel farkındalık stratejileridir. Bu stratejilerin, bireylerin konuşma kaygısını azalttığı ve duygu ve düşüncelerini daha düzenli bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilere verilen düzenli geri bildirimlerin ve ses kayıtlarına dayalı değerlendirmelerin bu süreçte etkili olmaktadır (Kesici, 2021: 62). Hazırlıksız konuşma becerisinin gelişiminde modern iletişim araçlarının etkisi de yadsınamaz bir gerçektir. Örneğin, bir televizyon programı bile bireylerin kelime dağarcığını zenginleştirip etkili konuşma örnekleri sunabilir. Ancak, bu araçların eleştirel bir şekilde kullanılması gerektiği ve bireylerin pasif izleyici olmak yerine aktif katılımcı olması fayda olasılığını yükseltebilir (Göçen, 2011: 62). Yapılan çalışmalara bakıldığında, metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemlerinin de hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Bu yöntemin, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamlandırmalarını ve bu kuralları doğal konuşma ortamında kullanmalarını sağladığı görülmüştür (Yılmaz, 2021: 2). Bu yöntemlerin etkili olabilmesi için öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve gerçek yaşamla bağlantılı içeriklerin kullanıldığı öğrenme ortamlarının oluşturulması önem arz etmektedir.

Bu örnekler ve benzerleri göz önüne alındığında hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesi için eğitim programlarında yapılandırılmış etkinliklere, yaratıcı yöntemlere ve bireysel farkındalığı destekleyen stratejilere yer verilmesi olumlu sonuçlar ortaya koyacaktır. Eğitim sisteminde bu becerinin çok yönlü ele alınmasının, bireylerin etkili iletişim becerileri kazanmalarına olanak tanımasını sağlayabilir.

2.1.10. Konuşmada Söylem Belirleyiciler

Söylem belirleyiciler, iletişimde önemli işlevler üstlenen, konuşma ve yazı dilinde tutarlılık sağlayan dil birimleridir. Bu yapılar, konuşmanın akışını düzenlemek, dinleyicinin dikkatini toplamak, konuyu netleştirmek ve iletişimde anlamlı bir yapı oluşturmak için sıklıkla kullanılır. Türkçe'de yani, şey, ama, işte, tamam gibi belirleyiciler hem sözlü hem de yazılı iletişimde yaygın olarak tercih edilir ve bu dilsel

birimlerin işlevleri üzerine yapılan çalışmalar, söylem çözümlemelerinde önemli katkılar sunmuştur (Schiffrin, 1987: 31).

Söylem belirleyicileri, iletişim sürecinde çeşitli düzlemlerde işlev görür. Schiffrin'in (1987: 25-26) geliştirdiği söylem modeli, bu yapıların beş temel düzlemde yer aldığını öne sürmektedir. Fikirlerin oluşturulması düzleminde, belirleyiciler farklı düşünceler arasında bağ kurar ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Kişisel kimlik düzleminde, konuşmacının söyleme katılımını ifade etmek amacıyla kullanılır. Konuşma sırası alma düzleminde, konuşmacılar söylemdeki sıralarını belirlerken belirleyicilere başvurur. Katılım düzleminde, dinleyicinin dikkatini konuşmaya çekmek için belirleyiciler tercih edilirken, bilgi paylaşımı düzleminde bu yapılar, konuşmacı ile dinleyici arasındaki bilgi alışverişine aracılık eder.

Türkçe'de söylem belirleyicilerin işlevleri üzerine yapılan çalışmalar, bu birimlerin iletişimde farklı roller üstlendiğini göstermektedir. Örneğin, sonra ve ondan sonra gibi ifadeler, konuşmanın akışını sürdürmek ve devamlılığı sağlamak için kullanılırken, yani ve şey gibi belirleyiciler hem vurgulama hem de açıklama yapma işlevi üstlenir (Özbek, 1998: 41-42). Bu yapılar, dinleyiciyi söyleme dahil etmek, konuşma sırasında dikkat dağılımını önlemek ve anlam bütünlüğünü korumak açısından büyük önem taşır. Ama ve fakat gibi belirleyiciler ise söylemin yönünü değiştirme ve çelişkili durumları ifade etme amacı taşır. Ayrıca, şey ve yani gibi ifadeler, konuşmacının düşüncelerini düzenlediği ve planladığı süreçlerde sıklıkla tercih edilir (Çakır Sarı, 2020:78). Bu belirleyiciler, konuşmacının yalnızca ne söylediğini değil, nasıl söylediğini da yapılandırarak söylemde stratejik bir yönlendirme sağlar. Aynı zamanda, konuşma sırasında zihinsel planlamayı destekleyerek anlama ve anlatma süreçlerinin daha verimli işlemesine katkıda bulunur.

Söylem belirleyicilerinin eğitimdeki işlevleri, özellikle sınıf içi etkileşimlerde belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu yapıların öğretmen-öğrenci iletişiminde öğrencilerin dikkatini toplama, konuyu vurgulama ve dersin akışını düzenleme gibi işlevleri olduğu bilinmekte ve özellikle yani, ama, şey, şimdi, sonra gibi belirleyiciler, öğretmenlerin ders içeriklerini daha etkili bir şekilde sunmalarına olanak tanımaktadır (Özbek, 1998: 42-43). Bu belirleyiciler aracılığıyla öğretmen, öğrencinin dikkatini derse çekebilir, konular arası geçişleri daha anlaşılır hale getirebilir. Ayrıca, bu yapılar ders içeriğine doğal bir akış kazandırarak öğrencinin anlama sürecini kolaylaştırır.

Söylem belirleyiciler, yalnızca iletişimsel boşlukları doldurmakla kalmaz, aynı zamanda konuşmanın anlamını zenginleştiren ve etkileşimi güçlendiren bir araçtır.

Türkçe'de bu yapıların hem gündelik iletişimde hem de eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması, anlam oluşturma süreçlerini destekler. Söylem belirleyicilerinin bilinçli kullanımı, sınıf içi iletişimde anlamlı bir bütünlük sağlarken, öğrencilerin bilişsel düzeylerini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının söylem belirleyicilerinin işlevleri konusunda farkındalık kazanması, eğitimin kalitesini artırmada önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmalar, bu dil birimlerinin hem bireysel hem de toplumsal iletişim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılmasının, anlam ve öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir (Schiffrin, 1987: 45; Çakır Sarı, 2020: 86). Bu bağlamda, öğretim programlarında söylem belirleyicilere yönelik bilinçli ve yapılandırılmış öğretim uygulamalarına yer verilmesi, öğrencilerin dilsel farkındalığını artırarak iletişim becerilerini daha üst düzeye taşıyabilir. Böylelikle, dilin yapısal ve işlevsel boyutlarını bütüncül olarak kavrayan bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Hazırlıksız konuşmalarda kullanılan söylem belirleyiciler, konuşmacının düşüncelerini şekillendirmesine ve ifade etmesine katkıda bulunur. Dinleyicinin dikkatini çekme ve konuşmayı takip etmesini sağlama işlevi de gören bu belirleyiciler, konuşmanın akıcılığını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda yarattığı etkiyle iletişimin doğallığını korumaktadır (Sarıtaş ve Benzer, 2020: 83). Bu yönüyle söylem belirleyiciler, özellikle anlık düşünce üretiminin gerekli olduğu durumlarda konuşmacıya bilişsel bir destek sunar. Hazırlıksız konuşma süreçlerinde bu tür dilsel yapıların stratejik kullanımı hem içeriğin organize edilmesine hem de dinleyiciyle kurulan etkileşimin güçlenmesine katkı sağlar.

2.1.11. Konuşmanın Sosyolojik Boyutu

Konuşmanın sosyolojik boyutu, toplumsal yapılar ve bireyler arasındaki etkileşimlerin çok katmanlı bir yansımasıdır. Toplumdaki dilsel etkileşimler, toplumsal düzenin ve bireyler arası güç ilişkilerinin hem oluşturulmasında hem de sürdürülmesinde kritik bir rol oynar. Konuşmalar bir yandan toplumsal ilişkilerin yapılandırılmasında ve bireylerin sosyal rollerinin pekiştirilmesinde rol oynar, diğer yandan toplumdaki güç dengeleri ve eşitsizliklerin mikro düzeyde yeniden üretildiği alanlar haline gelir. Yüz yüze iletişim biçimleri, bireyler arasındaki toplumsal hiyerarşileri ve statü farklılıklarını görünür kılarak sosyal düzenin mikro düzeyde yeniden üretildiği temel etkileşim alanlarıdır (Goffman, 1955: 213). Bireylerin "yüz"

kavramı etrafında inşa ettiği sosyal olarak kabul edilebilir kimlikler, toplumsal düzenin korunmasında merkezî rol oynar. Her birey bu yüzü koruma çabasıyla toplumsal kabul arayışına girer; bu da toplumsal normların ve kuralların mikro düzeyde yeniden üretilmesine katkıda bulunur.

Bu bağlamda etnometodoloji çalışmaları gündelik konuşmaların toplumsal yapıları nasıl inşa ettiğini ve yeniden şekillendirdiğini göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bireyler, gündelik yaşamlarında gerçekleştirdikleri konuşmalar yoluyla toplumsal gerçekliği sürekli olarak yeniden inşa ederler (Garfinkel, 1967: 35). Konuşma, bu anlamda yalnızca dilsel bir eylem değil, aynı zamanda toplumsal düzenin sürekliliğini sağlayan temel bir mekanizmadır. Bireyler her etkileşimde kendileri ve diğerleri arasındaki toplumsal düzeni korumak ve sürdürmek için bilinçli ya da bilinçsiz olarak toplumsal normlara uyum sağlarlar. Bu durum konuşmaların toplumsal yapıyı nasıl dinamik bir şekilde yeniden kurduğunu açıkça gösterir.

Toplumsal güç ve iktidar ilişkileri, konuşmaların içindeki önemli dinamiklerdir. Dil, güç farklarını yansıtan ve pekiştiren bir araç olarak kullanılabilir. Konuşmalardaki dilsel tercihlerin bireyler arası güç farklarını nasıl yansıttığını bazı çalışmalarla ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Üst konumda bulunan bireyler konuşmalarında daha az öznel ifade kullanırken daha alt seviyedeki bireylerin daha fazla öznel dil kullanmaktadır (Danescu-Niculescu-Mizil vd., 2012: 701). Bu bulgu, dilsel seçimlerin bireylerin toplumsal konumlarına göre değiştiğini ve dilin sosyal hiyerarşilerde ne denli güçlü bir yeri olduğunu ortaya çıkarır. Benzer şekilde, dilin toplumsal sınıflar arasındaki ayrımları pekiştirmedeki rolü dikkat çeker. Dil, sosyal sermaye ile yakından ilişkilidir ve bu sermaye, toplumsal statüye bağlı olarak farklı biçimlerde dağıtılır (Bourdieu, 1991: 37). Bu nedenle dil, yalnızca iletişim aracı değil; aynı zamanda güç, statü ve kültürel aidiyetin göstergesi olarak işlev görür. Toplumsal alanda kabul görmek veya dışlanmak, çoğu zaman bireyin dili nasıl kullandığıyla doğrudan ilişkilidir.

Konuşmanın toplumsal bağlamı yalnızca bireyler arası ilişkileri değil aynı zamanda toplumsal kurumları da şekillendirir. Özellikle kurumsal ortamlarda yapılan konuşmalar, toplumsal düzenin nasıl yapılandığını açıklığa kavuşturur. Eğitim kurumları, bu anlamda üzerinde en çok çalışılan ve düşünülen konudur. Başka bir açıdan bakılacak olursa, mahkemeler ve sağlık kurumları gibi kurumsal ortamlarda gerçekleşen konuşmaların, belirli normlar ve kurallar çerçevesinde yürütüldüğü ve bu kuralların toplumsal kurumların işleyişini biçimlendirdiği görülmektedir (Drew &

Heritage, 1992: 75). Örneğin; bir mahkeme salonunda ya da doktor-hasta görüşmesinde konuşmalar, belirli bir hiyerarşiye ve yapıya göre şekillenir; bu yapı, toplumsal rollerin ve statülerin nasıl müzakere edildiğini gözler önüne serer. Toplumsal cinsiyet ve kimliklerin konuşma sırasında nasıl inşa edildiği de bu bağlamda önemlidir. Cinsiyet ve cinsellik ekseninde gerçekleştirilen konuşmalar, bu toplumsal kimliklerin nasıl müzakere edildiğini ve yeniden üretildiğini ortaya koyar (Kitzinger, 2005: 482). Toplumsal cinsiyet kimlikleri konuşma sırasında hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yeniden inşa edilir ve toplumsal normlar doğrultusunda sürekli olarak müzakere edilir.

Makro düzeydeki toplumsal yapılar ile mikro düzeydeki etkileşimler arasında güçlü bir bağlantı vardır. Yapılaşma teorisine göre konuşma gibi gündelik etkileşimler, toplumsal yapının hem oluşumunda hem de yeniden üretiminde etkin rol oynar (Giddens, 1984: 26). Bu teoriye göre bireylerin konuşma sırasında yaptığı her bir dilsel tercih, toplumsal yapının sürekliliğine katkıda bulunur. Konuşmalar, iktidar ilişkilerinin ve disiplin mekanizmalarının gündelik yaşamda yeniden üretildiği başlıca araçlardan biridir (Foucault, 1995: 195). İktidar ilişkileri, dil aracılığıyla kurumsal ve toplumsal yapıların sürekliliğini sağlar.

Pandemi dönemi yüz yüze iletişimin azaldığı ve çevrimiçi iletişim araçlarının yaygınlaştığı bir dönem olarak hatırlanmaktadır. Bu dönemde sosyal mesafe bireyler arası dayanışma ve toplumsal bağların zayıflamasına neden olmuştur. Toplumsal bağların güçlenmesi, bireyler arasında gerçekleşen başarılı etkileşim ritüelleriyle mümkün hâle gelir; bu süreç Durkheim'ın ritüel kuramı temelinde açıklanmaktadır (Collins, 2020: 14). Ancak pandeminin getirdiği yüz yüze etkileşim eksikliği, bireylerin sosyal topluluklara aidiyet hissini zayıflatmış ve toplumsal dayanışmanın azalmasına yol açmıştır. Bu dönemde çevrimiçi iletişim, konuşmaların sosyolojik boyutunu büyük ölçüde dönüştürmüştür. Özellikle sosyal medya platformları üzerinden yeni güç dinamikleri ve sosyal hiyerarşiler oluşmuştur. Dijital söylemin bu dönüştürücü gücü, toplumsal normların ve kimliklerin yeniden üretiminde önemli bir rol üstlenmektedir.

Çevrimiçi iletişim ve sosyal medya, bireylerin konuşma sırasında kendilerini ifade ediş şekillerini de değiştirmiştir. Sosyal medya platformlarının bireyler arası konuşmalar üzerindeki etkilerinin ve bu platformlarda ortaya çıkan yeni toplumsal hiyerarşileri analiz edildiğinde, çevrimiçi platformlarda belirli grupların marjinalleştiğini ve bu platformların güç ilişkilerini yeniden şekillendirdiği

gözlemlenmiştir (Tüfekçi, 2017: 88). Pandemi sürecinde bu dinamikler daha belirgin hale gelmiş ve çevrimiçi konuşmaların toplumsal yapı üzerindeki etkileri derinleşmiştir.

Konuşma, bireyler arası etkileşimde toplumsal yapıların yeniden üretildiği bir araç olarak önemli bir rol oynar. Goffman (1955), Garfinkel (1967) ve Giddens (1984) gibi teorisyenlerin çalışmaları konuşmanın sosyolojik analizinde önemli bir yer tutar. Bu çalışmalar, günlük konuşmaların toplumsal düzeni nasıl sürdürdüğünü ve güç ilişkilerini nasıl yansıttığını anlamamıza katkıda bulunur. Pandemi dönemi, konuşmaların sosyolojik boyutlarını yeniden düşünmemize yol açmış ve çevrimiçi iletişimin toplumsal düzen üzerindeki etkilerini daha görünür hale getirmiştir. Çevrimiçi konuşmalar yeni toplumsal hiyerarşiler yaratırken bireylerin sosyal sermayelerini de yeniden yapılandırmalarına neden olmuştur.

Tüm bu bilgiler ışığında görülmektedir ki, toplumsal-sosyal süreçler en büyüğünden en küçüğüne dek ne ölçüde olursa olsun insan iletişimini etkiler ve konuşma biçimine yön verir. Sosyal iletişimde büyük ölçüde önemli olan konuşma becerisi de dolaylı biçimde bu süreçlerden etkilenmekte ve sosyal yaşantıya paralel olarak evrilmektedir. Ne de olsa nihayetinde dil, önce ham ve ilkel varlığı içinde, bir yazının, şeyler üzerindeki bir izin, dünyaya yayılmış olan ve onun en silinmez figürlerinden birini meydana getiren bir işaretin basit ve maddi biçimi altında var olmaktadır (Foucault, 2001: 80). Bu yorum dili yalnızca iletişimsel bir araç değil, aynı zamanda toplumsal varoluşun maddi ve simgesel bir izdüşümü olarak ele alma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Konuşma, bu bağlamda bireyin dünyayla kurduğu ilişki biçimini hem biçimlendiren hem de bu ilişki üzerinden biçimlenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilebilir.

2.1.12. Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Konuşmanın psikolojik boyutu, dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin düşünce süreçleri, duygusal düzenleme ve sosyal etkileşimlerinde kritik bir rol oynadığı gerçeğine dayanır. Dil, bireyin kendini ifade etme, çevresini anlamlandırma ve toplumsal bağlarını kurma işlevi görerek psikolojik süreçlerin yapılandırılmasında merkezî bir unsur haline gelir. Dil, düşüncenin oluşumu ve bilişsel gelişimin yönlendirilmesinde önemli bir rol oynar (Vygotsky, 1986: 94). Bu bağlamda dil sadece düşünceleri aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin zihinsel dünyasını da düzenler.

Dil, bireylerin duygularını ifade etmelerine ve duygusal deneyimlerini düzenlemelerine olanak sağlar. Duyguların dil aracılığıyla tanımlanması bireyin bu duyguları daha iyi anlamasına ve yönetmesine yardımcı olmaktadır (Barrett, Lindquist ve Gendron, 2007: 329). Duyguların isimlendirilmesi, bireyin duygusal düzenleme süreçlerinde önemli bir araçtır. Gross (2002: 283) da duygusal düzenlemede dilin kritik rolünü vurgulayarak bireylerin duygusal deneyimlerini etkili bir şekilde yönetebilmesinde dilin yapılandırıcı işlevine dikkat çeker. Benzer şekilde duyguların kültürel ve dilsel bağlamlarda ele alınış biçimi bireyin kendini anlama ve ifade etme kapasitesi üzerinde derin etkiler yaratmaktadır (Kağıtçıbaşı 2010: 78). Bu doğrultuda dil yalnızca duyguların aktarımını sağlayan bir kanal değil, aynı zamanda duyguların kavramsallaştırılmasını ve bilişsel olarak düzenlenmesini mümkün kılan bir zihinsel araçtır. Dilsel etiketleme yoluyla duygulara anlam kazandırılması, bireyin içsel deneyimlerini yapılandırmasına ve psikolojik esenliğini sürdürmesine katkı sağlar.

Düşünceleri aktarma işlevinden hareketle dil sosyal bağlamda ele alındığında dilin bireyler arası anlam yaratma sürecinin merkezinde yer aldığı görülür. Dil, toplumsal gerçekliklerin inşasında temel bir araçtır ve bireyler arası etkileşimler dil yoluyla şekillenmektedir (Habermas, 1984: 99). Bireyler dil aracılığıyla toplumsal normları, değerleri ve inançları paylaşır; böylece sosyal düzenin inşasında aktif bir rol oynar. Dil sosyal kimliğin oluşumunda rol oynayarak bireylerin sosyal gruplarla olan ilişkilerini ve aidiyet duygularını şekillendirmektedir (Tajfel ve Turner, 1986: 10). Bu durumda dil, düşünceyi şekillendirir, duyguları düzenler ve sosyal kimliği inşa eder. Bireyin özgüveni, duygusal zekâsı ve psikolojik durumu, konuşmalarının akıcılığı ve etkinliği üzerinde belirleyici rol oynar. Dilin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde taşıdığı bu çok yönlü işlev, dilin dolaylı olarak da dilin önemli yapı taşlarından biri olan konuşmanın insan psikolojisi üzerindeki kapsamlı etkilerini gözler önüne serer.

Konuşma ve konuşma becerisi ile insan psikolojisi karşılıklı etkileşim içerisindedir. Konuşma insan psikolojisini etkilerken insan psikolojisi de konuşmayı etkiler. Bu açıdan bakıldığında konuşmanın psikolojik bir boyutunun olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma öncesi ve sırasında kullanılan bilişsel süreçler konuşmanın psikolojik boyutunda önemli yere sahiptir. Dikkat ve hafıza, konuşmanın akıcılığını belirleyen temel unsurlardan biridir. Stres altındaki bireyler konuşma sırasında kelime bulmakta güçlük çekebilir ve düşüncelerini düzenlemek konusunda zorlanabilirler (Eysenck, 1992: 58). Dolayısıyla konuşma becerilerinin psikolojik boyutu stres, anksiyete ve diğer psikolojik bozukluklar gibi olumsuz faktörler

tarafından da şekillendirilebilir. Stres ve anksiyete, özellikle topluluk önünde konuşma kaygısı (glossofobi) yaşayan bireylerde konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir. Furmark (2002: 89), topluluk önünde konuşma sırasında bireylerin düşüncelerini net bir şekilde ifade etmekte zorlandıklarını ve kelime bulmakta güçlük çektiklerini belirtir. Hofmann (2007: 196) ise, sosyal anksiyete bozukluğu olan bireylerin akıcı ve doğal bir konuşmayı sürdürmekte zorlandıklarını, tutukluk ve duraklamalar yaşadıklarını öne sürer. Bunların yanı sıra travma ve psikolojik bozukluklar da konuşma becerileri üzerinde derin etkiler bırakabilir. Özellikle çocukluk döneminde yaşanan travmalar, bireyin ileriki yaşamında konuşma becerilerini etkileyebilir. Travmatik deneyimlerin neden olduğu anksiyete veya stres, bireyin sosyal ortamlarda konuşmaktan kaçınmasına yol açabilir (Briere ve Scott, 2015: 45). Ayrıca bipolar bozukluk veya şizofreni gibi ciddi psikolojik bozukluklar, düşünce akışını ve dil kullanımını etkileyerek konuşmada düzensizliklere neden olabilir. Bipolar bozuklukta, manik dönemlerde aşırı hızlı konuşma (logore) görülürken depresif dönemlerde konuşma yavaşlayabilir (Goodwin ve Jamison, 2007: 321). Bu tür psikolojik etkiler, bireyin sadece sözel üretkenliğini değil, aynı zamanda iletişim sırasında sergilediği sosyal becerileri ve özgüveni de zayıflatabilir. Bunun gibi klinik semptomlara eşlik eden bir başka önemli boyut ise bireyin kendi iç dünyasında kurduğu ve çoğu zaman görünmeyen konuşmalardır.

Konuşmanın önemli psikolojik yönlerinden biri, içsel konuşmalardır. Birey, içsel konuşma yoluyla kendi düşünsel süreçlerini organize eder ve duygusal düzenlemeyi gerçekleştirir. İçsel konuşmalar bireylerin kendilik farkındalığı ve bilişsel süreçleri düzenlemesinde kilit rol oynar (Morin, 2005: 120). İçsel konuşmalar aynı zamanda problem çözme ve karar verme süreçlerinde oldukça etkilidir ve bireyin kendine yönelik rehberlik sağladığı bir mekanizma olarak bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkiler yaratır (Winsler, 2009: 474). Bireyin konuşma becerilerini şekillendiren önemli bir etkenlerden olan içsel konuşmalar içerisinde yer alan olumsuz içsel konuşmalar, bireyin kendini ifade etme konusunda çekinceler yaşamasına neden olurken olumlu içsel diyaloglar konuşma özgüvenini artırabilir (Brinthaupt, 2009: 84). İçsel konuşma biçimleri, özellikle hazırlıksız konuşma gibi spontane iletişim anlarında bireyin zihinsel kontrolünü ve ifade gücünü doğrudan etkiler.

Hazırlıksız konuşmalar, bireyin anlık düşüncelerini ifade ettiği planlanmamış durumlardır ve bu süreçte bireyin özgüveni ile duygusal durumu büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla hazırlıksız konuşmalarda da insan psikolojisi belirleyici bir rol

oynar. Özgüveni yüksek bireyler gelişigüzel konuşmalarda daha akıcı ve etkili bir dil kullanırken özgüveni düşük bireyler ise konuşma sırasında daha fazla hata yapar ve zorlanır. Özgüveni yüksek bireylerin kendilerini ifade etme süreçlerinde daha net ve etkili bir dil kullanabilmektedir ve özgüveni düşük bireyler de sosyal etkileşimlerde daha fazla kaygı yaşar ve bu nedenle hazırlıksız konuşmalarda daha çok zorlanırlar (Leary ve Kowalski, 1995: 83). Ancak hazırlıksız konuşma sürecini etkileyen psikolojik faktörler yalnızca özgüvenle sınırlı değildir; bireyin duygularını tanıma, düzenleme ve başkalarının duygularını okuyabilme kapasitesi de bu süreçte belirleyici bir rol oynar.

Hazırlıksız konuşmalarda özgüvenin yanı sıra bireyin duygusal zekâsı da belirleyici olabilir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler konuşma sırasında karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde yönetebilir ve duygusal tepkilerini kontrol ederek kendilerini ifade etme sürecinde daha başarılı olabilirler (Goleman, 1995: 67). Bu bireyler, karşı tarafın duygusal durumunu daha iyi anlar ve iletişim süreçlerinde daha empatik bir tavır sergilerler. Dolayısıyla günlük konuşmalarda özgüven ve duygusal zekâ, bireyin sözel becerilerini ve etkileşimdeki başarısını doğrudan etkiler.

Sonuç olarak, konuşmanın psikolojik boyutunun bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal süreçleri üzerinde önemli ve derin etkiler yarattığı görülmektedir. Bu durumu destekleyen çalışmalar, konuyla ilgili elde edilen bulguları pekiştirir niteliktedir. Dil, düşünceyi şekillendirir, duyguları düzenler ve sosyal kimliği inşa eder. Bireyin özgüveni, duygusal zekâsı ve psikolojik durumu; konuşmalarının akıcılığı ve etkinliği üzerinde belirleyici rol oynar. Konuşmanın hem bireysel hem de toplumsal düzeyde taşıdığı bu çok yönlü işlevler, dilin insan psikolojisi üzerindeki kapsamlı etkilerini gözler önüne serer. Bu bağlamda dil ve konuşma bireyin içsel dünyası ile dışsal dünyası arasında köprü görevi gördüğünden psikolojik sağlığın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmelidir.

2.1.13. Konuşma Eğitimi

Konuşma eğitimi bireylerin etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde kendilerini ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu eğitim, dilin doğru kullanımını, ses tonunun uygun biçimde düzenlenmesini, beden dilinin etkin şekilde kullanılmasını ve iletişimin diğer sözlü ve sözsüz unsurlarını kapsar. Konuşma becerisi sadece sözcük üretimi değil; aynı zamanda düşüncelerin yapılandırılması, duyguların

ifade edilmesi ve sosyal bağlamda kendini ifade edebilme gibi çok katmanlı bir bilişsel süreçtir (Topbaş, 1996: 296-297). Bireylerin kişisel, mesleki ve akademik alanlardaki iletişim becerilerini güçlendirmeyi hedefleyen bu eğitim, bireyin özgüven kazanımını da destekler.

Eğitim sürecinde diksiyon, artikülasyon (eklemleme), nefes kontrolü ve ses tonunun doğru şekilde kullanımı gibi teknik becerilere odaklanılır. Kelimelerin doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuzu, diyafram nefesi ile sesin etkili kullanımı, vurgu ve tonlama teknikleriyle konuşmaya duygu ve anlam kazandırılması gibi unsurlar bu sürecin temel yapı taşlarını oluşturur. Ayrıca beden dili kullanımı, dinleyiciyle etkileşim kurma becerisi ve empati geliştirme gibi iletişimi destekleyen unsurlar da eğitimin önemli bir parçasıdır. Bireylerin topluluk önünde konuşma korkusunu yenerek özgüvenle sunum yapabilmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri bu eğitimin temel hedefleri arasında yer alır.

Konuşma eğitimi her yaş ve meslek grubundan birey için faydalıdır. Topluluk önünde konuşma becerilerini geliştirmek isteyen kişilerden, diksiyon ve ses tonunu iyileştirmeyi amaçlayan profesyonellere; öğretmenler, oyuncular ve spikerler gibi mesleklerinde etkili konuşmanın kritik olduğu bireylerden, konuşma bozukluklarıyla mücadele eden bireylere kadar geniş bir kitle bu eğitimden yararlanabilir. Doğru ve etkili bir konuşma, bireyin sosyal etkileşimlerini güçlendirdiği gibi profesyonel başarıyı artırır ve kişinin kendisini daha iyi ifade etmesine olanak sağlar. Bu yönüyle konuşma eğitimi, bireyin yaşam kalitesine doğrudan katkıda bulunan önemli bir süreçtir.

Konuşma eğitimi, Türkçe derslerinin temel bileşenlerinden biri olarak dil öğretiminin uygulamalı bir yönünü temsil eder ve iletişim becerilerinin gelişimini destekleyen bir araç olarak işlev görür. Türkçe derslerinde konuşma eğitimi, öğrencilerin ana dili kullanma yetkinliğini artırmayı, dilin doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlamayı amaçlar. Bu bağlamda konuşma eğitimi, yalnızca bireyin kendini ifade etme kapasitesini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda, öğrencilerin dinleme, anlama ve eleştirel düşünme gibi diğer dil becerilerini de destekler. Örneğin, bireyin konuşma sırasında kelime seçimine, vurguya ve tonlamaya dikkat etmesi, düşüncelerini yapılandırılmış bir biçimde ifade etme becerisini de pekiştirir (Gürzap ve Soysal, 1999). Bu durum, Türkçe derslerinin öğrencilerde oluşturmayı hedeflediği çok boyutlu dil bilinciyle uyum içerisindedir.

Türkçe öğretim programlarının çıktıları incelendiğinde, konuşma becerisinin geliştirilmesinin bireylerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarına katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle sınıf içi konuşma etkinlikleri, öğrencilerin özgüvenini artırma, fikirlerini savunma ve başkalarının düşüncelerine saygı gösterme gibi sosyal becerileri kazanmalarına olanak tanır. Bu bağlamda, konuşma eğitiminin doğru uygulandığı durumlarda öğrencilerin iletişim yetkinliklerinin geliştiği ve bu becerilerin yaşam boyu öğrenme sürecine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Yıldız, 2010: 155-178). Bu çıktılar, Türkçe derslerinin yalnızca dil becerileri kazandırmayı değil, aynı zamanda bireyin düşünsel ve sosyal gelişimine de katkıda bulunmayı hedeflediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla konuşma eğitimi, Türkçe derslerinin ana hedefleriyle örtüşen ve bu hedefleri tamamlayan bir eğitim alanı olarak değerlendirilmektedir.

2.1.13.1.Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimindeki Rolü

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol üstlenmektedir. Özellikle konuşma eğitimi, öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmeleri ve iletişim becerilerini güçlendirmeleri açısından önem taşır. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimindeki rolleri, kullanılan yöntem ve teknikler, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri gibi konuların incelenmesi gerekmektedir.

Konuşma, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini sözlü olarak aktarmalarını sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Etkili konuşma becerileri, akademik başarıdan sosyal ilişkilere kadar geniş bir yelpazede olumlu etkiler yaratır. Bu nedenle, eğitim sürecinde konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin genel gelişimleri için kritik bir unsurdur. Yapılan araştırmalarda etkili konuşma eğitimi alan öğrencilerde özgüven artışı sağlandığı ve dilsel becerilerin daha iyi düzeylere taşındığı belirtilmektedir (Başaran ve Demir, 2020: 47). Bu bulgular, konuşma becerisinin yalnızca dilsel bir yeterlilik değil, aynı zamanda bireyin sosyal katılımını ve kişisel ifadesini güçlendiren bütüncül bir gelişim alanı olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine rehberlik eden temel aktörlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve onları motive eden bir öğrenme ortamı oluşturması esastır. Bu süreçte Türkçe dersleri içerisinde yapılabilecek olan yaratıcı drama, münazara, rol oynama ve

hazırlıklı konuşmalar gibi etkinlikler etkili olabilmektedir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013: 80). Bu tür etkileşim temelli uygulamalar, öğrencilerin dilsel ifadesini geliştirirken aynı zamanda eleştirel düşünme, empati kurma ve sosyal etkileşim becerilerini de destekler. Bu bağlamda, öğretmenin yönlendirici rolü hem pedagojik sürecin başarısını hem de öğrencinin sözlü anlatım gücünü doğrudan etkilemektedir.

Türkçe öğretmenleri, konuşma eğitimi sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin konuşma kaygısı, sınıf mevcudunun fazlalığı, fiziksel ortamın yetersizliği ve öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusundaki bilgi eksiklikleri bu zorluklar arasında sayılabilir. Konuşma kaygısını gidermede hazırlıklı konuşmaların etkili olduğu bilinen bir gerçektir (Özdemir, 2018: 114). Konuşma hazırlığı öğretmede kullanılan yaklaşımlar, öğrencilerin kendilerini ifade ederken yaşadıkları kaygının azalmasına ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Konuşma eğitiminin etkinliğini artırabilmek için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu hususta öğretmenlerin, konuşma eğitimi alanında daha yetkin hale gelebilmeleri amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının pedagojik bilgi ve yöntem çeşitliliği açısından zenginleştirilmesi gereklidir. Özellikle sınıf mevcutlarının ideal seviyelerde tutulması ve dersliklerin konuşma etkinliklerine uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Bunların yanı sıra derslerde yaratıcı drama ve münazara gibi yöntemlerin kullanılması da öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013: 83). Bu tür uygulamalar, öğrencilerde hem iletişim güveni hem de düşüncelerini yapılandırarak ifade etme becerisi kazandırır. Aynı zamanda, sözlü anlatım etkinlikleri öğrencilerin sosyal etkileşim yeteneklerini ve topluluk önünde konuşma cesaretlerini de pekiştirmektedir.

Konuşma performanslarının düzenli bir şekilde değerlendirilmesi ve bu süreçte öğrencilere yapıcı geri bildirimlerin sunulması, dil becerisi gelişiminde göz ardı edilmemesi gereken hususlardandır. Değerlendirme sürecinin, öğrencilerin eksik yönlerini görmelerine ve bu doğrultuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Başaran ve Demir, 2020: 50). Geri bildirimin nitelikli ve yapılandırılmış bir şekilde sunulması, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenleri, konuşma eğitimi sürecinde öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde merkezi bir rol oynamaktadır. Etkili yöntem ve tekniklerin

kullanımı, karşılaşılan zorlukların aşılması ve uygun çözüm önerilerinin hayata geçirilmesi, öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması, konuşma eğitimi süreçlerini daha nitelikli hale getirecek ve öğrencilerin sosyal, bilişsel ve dilsel becerilerinde anlamlı gelişimler sağlayacaktır.

2.2. Psikoloji, Farkındalık, Bilinçli Farkındalık ve Psikoeğitim

Konuşma becerisinin gelişimini etkileyen faktörler yalnızca dilsel ve toplumsal unsurlarla sınırlı değildir; bireyin psikolojik özellikleri de bu sürecin önemli bir parçasıdır. Bu doğrultuda, tezin bu başlığı altında bireyin konuşma davranışlarıyla ilişkili temel psikolojik kavramlar kuramsal bir zeminde ele alınmıştır. Psikoloji biliminin eğitimle ilişkisi, farkındalık kavramının çok yönlü yapısı, bilinçli farkındalık yaklaşımı ve bu yaklaşımın kuramsal temelleri açıklanmıştır. Ayrıca psikolojik farkındalığın kapsamı ve önemiyle birlikte son olarak psikoeğitim uygulamalarının dayandığı teorik çerçeveye yer verilmiştir.

2.2.1. Psikoloji Bilimi ve Eğitim

Psikoloji bilimi, bireylerin zihinsel süreçlerini, duygusal durumlarını ve davranışlarını anlamayı ve bu süreçleri etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlayan bir disiplin olarak tanımlanır (APA, 2022: 12). Bu bilim dalı, bireylerin algı, düşünce, duygu ve davranışlarını hem biyolojik hem de çevresel yönleriyle ele alarak, insan doğasını anlamaya yönelik bilimsel yöntemler kullanır (Gleitman vd., 2019: 45). Psikoloji, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamda da insan davranışlarını açıklamaya çalışır. Özellikle bilişsel psikoloji, zihinsel süreçlerin nasıl işlediğini anlamak için deneysel yöntemler kullanır ve bu süreçlerin temelinde bellek, dikkat ve öğrenme gibi zihinsel işlevler yer alır (Balota ve Marsh, 2004: 94). Bu bağlamda, bireylerin gelişim süreçleri, öğrenme ve motivasyon dinamikleri, stresle başa çıkma mekanizmaları ve sosyal ilişkileri gibi konular psikolojinin temel inceleme alanlarından bazılarını oluşturur (Santrock, 2021: 78). Bu geniş perspektif, psikolojinin yalnızca bireyi anlamaya yönelik değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerini açıklamaya yönelik önemli kuramsal katkılar sunduğunu da göstermektedir.

Öğrenme süreçlerini anlamada psikolojinin önemli katkıları bulunmaktadır. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisi, bireylerin çevresel etkenlerden nasıl öğrendiğini ve bu sürecin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamaktadır (Bandura, 1977: 25). Bu teori, bireylerin yalnızca kendi deneyimlerinden değil, aynı zamanda başkalarını gözlemleyerek de öğrenebileceğini ortaya koymuştur. Eğitim psikolojisi açısından bakıldığında, model alma ve gözlemsel öğrenme kavramları, eğitim sürecinde etkili öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde önemli bir role sahiptir (Ormrod, 2020: 98). Bunun yanı sıra, öğrenme süreçlerinin yalnızca bilinçli bilgi ediniminden ibaret olmadığı, aynı zamanda bilinçdışı ve otomatik bilişsel mekanizmalarla da desteklendiği bilinmektedir. Öğrenme ve bellek süreçlerinin hem bilinçli farkındalıkla hem de otomatik bilişsel süreçlerle şekillendiği vurgulanmaktadır (Robinson-Riegler ve Robinson-Riegler, 2008: 229). Bu durum, öğrenme süreçlerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve yalnızca bilinçli farkındalıkla sınırlı kalmadığını göstermektedir.

Eğitim psikolojisi, psikolojinin eğitimle doğrudan ilişkili bir alt dalı olup, bireylerin öğrenme kapasitelerini artırmayı ve eğitim süreçlerini optimize etmeyi hedefler (Slavin, 2020: 63). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, bireylerin belirli yaş dönemlerinde farklı bilişsel becerilere sahip olduğunu öne sürerken, Vygotsky'nin sosyokültürel kuramı ise bireyin bilişsel gelişiminin sosyal etkileşim ve kültürel bağlam içinde şekillendiğini savunmaktadır (Piaget, 1952: 30; Vygotsky, 1978: 60). Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için öğretmenlerin bilişsel gelişim süreçlerine uygun öğretim teknikleri uygulamalarının önemini vurgulamaktadır (Mayer, 2019: 110). Bu tür kuramsal yaklaşımlar, yalnızca eğitim bağlamıyla sınırlı kalmayıp bireyin yaşamının farklı alanlarında da davranışları anlamaya yönelik temel dayanaklar sunmaktadır. Nitekim psikolojinin uygulamalı alt disiplinleri, bu kuramsal birikimi günlük yaşam sorunlarının çözümünde etkin biçimde kullanmaktadır.

Psikoloji biliminin uygulama alanları oldukça geniştir ve bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik çözümler sunmayı hedefler. Klinik psikoloji, bireylerin ruh sağlığını teşhis ve tedavi süreçleriyle ilgilenirken; endüstri ve örgüt psikolojisi, iş ortamındaki insan davranışlarını analiz ederek verimliliği artırmayı amaçlar (Sternberg, 2020: 48). Özellikle stres yönetimi, liderlik gelişimi ve insan kaynakları gibi alanlarda psikoloji biliminin katkıları büyüktür. Bunun yanı sıra, teknoloji ve dijitalleşmenin hız kazanması, psikolojinin yapay zekâ destekli terapiler, dijital sağlık

uygulamaları ve sanal gerçeklik tabanlı tedavi yöntemleri gibi yenilikçi alanlara kaymasına neden olmuştur (Brown, 2021: 72). Depresyon ve anksiyete tedavisinde kullanılan mobil uygulamalar, bireylerin zihinsel sağlıklarını daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Andersson, 2018: 99). Eğitim ve hayatta yaşanan tüm gelişmeler içerisinde öğrencilerin akademik başarısı ve eğitim süreçlerinde psikolojik iyi oluş önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar, özsaygı düzeylerinin psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkilediğini göstermiştir (Ryan ve Deci, 2000: 65). Ayrıca, öğrencilerin yalnızlık düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasında negatif bir ilişki olduğu, problemli internet kullanımının ise bu ilişkiyi güçlendirdiği ortaya konmuştur (Kırcaburun vd., 2020: 88). Psikolojik iyi oluş, bireylerin yaşamlarında anlam ve amaç bulmaları, olumlu ilişkiler geliştirmeleri ve kişisel gelişimlerini sürdürmeleri gibi unsurları içerir (Diener vd., 2018: 56). Bu bağlamda, eğitim psikolojisi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını destekleyecek eğitim politikaları geliştirilmesini önerir (Zimbardo ve Gerrig, 2021: 134). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, onların mesleki performanslarını ve öğrencilerle olan etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmalar, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerinde daha etkili olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur; yani, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenler, daha az görevlerini erteleme eğilimindedir (Akın, 2015: 89). Öğretmenlerin psikolojik durumu, yalnızca kendi mesleki yeterliklerini değil, aynı zamanda sınıf ortamında oluşturdukları duygusal iklimi de şekillendirmektedir. Bu bağlamda psikolojik iyi oluşun öğrenciler üzerindeki etkisi de göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Eğitim ortamlarında olumlu bir psikolojik atmosfer oluşturmak, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini destekleyen kritik bir faktördür. Araştırmalar, okul iklimi ile öğrencilerin psikolojik iyi oluşları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Hoy vd., 2006: 74). Öğrencilerin akademik iyimserlik düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmekte ve bu bağlamda, eğitim psikolojisi, eğitimde öğrencilerin sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen yaklaşımlar geliştirilmesini savunmaktadır (Morris, 2020: 88). Bu doğrultuda eğitim psikolojisi, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki gelişimini bütüncül bir yaklaşımla ele

almakta; böylece hem öğretme hem de öğrenme süreçlerinin daha etkili biçimde yapılandırılmasını amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, psikoloji bilimi, bireylerin zihinsel ve duygusal süreçlerini anlamaya yönelik geniş bir perspektif sunan önemli bir bilim dalıdır. Psikolojinin eğitimle ilişkisi, bireylerin öğrenme süreçlerini kıymetlendirmeye yönelik bilimsel bilgiyi sağlamaktadır. Eğitim psikolojisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını artırmaya yönelik bilimsel yaklaşımlar geliştirmekte ve bu sayede daha verimli bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkı sunmaktadır. Eğitim psikolojisi, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireylerin yaşam doyumunu artırmak açısından da göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur.

2.2.2. Farkındalık: Çok Yönlü Bir Kavram

Farkındalık, bireyin kendisi ve çevresiyle olan etkileşimlerini bilinçli bir şekilde algılaması ve bu algıları düzenlemesi anlamına gelen çok yönlü bir kavramdır. Bu kavram, genellikle iki temel bileşen etrafında şekillenir: bilinçli farkındalık ve üstbiliş (metacognition). Bilinçli farkındalık, bireyin şu anda gerçekleşen deneyimlere yargılamadan dikkatini yönlendirmesiyle tanımlanırken (Kabat-Zinn, 2003: 85), üstbiliş, bireyin kendi düşünme süreçlerini fark etmesi ve bu süreçleri planlayıp düzenlemesi anlamına gelir (Flavell, 1976, akt. Demirsöz, 2014: 112). Her iki kavram, bireyin bilişsel kapasitesini anlamasına ve geliştirmesine yardımcı olurken, farklı uygulama alanlarına odaklanmaktadır.

Bilinçli farkındalık, bireyin mevcut anın farkında olmasını ve bu anı yargılamadan kabullenmesini amaçlar (Çatak ve Ögel, 2010: 85). Bu bağlamda, Aktepe ve Tolan (2020: 537), bilinçli farkındalığın yalnızca bireyin duygu durumunu düzenlemekle kalmadığını, aynı zamanda psikolojik bozuklukların tedavisinde etkin bir araç olarak kullanıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde, dil farkındalığı da bireyin dili yalnızca iletişim amacıyla kullanmasının ötesine geçerek, dilin yapısı ve işlevi üzerine bilinçli bir şekilde düşünmesini sağlar. Özellikle üstdil farkındalığı, bireyin dilin kendisini bir nesne olarak ele almasına ve bu yapılar üzerinde bilinçli düzenlemeler yapmasına olanak tanır (Sayar ve Turan, 2012: 52-53). Öte yandan, üstbiliş bireyin düşüncelerini analiz ederek öğrenme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler (Demirsöz, 2014: 113). Böylece, bilinçli farkındalık bireyin duygusal tepkilerini düzenlemeye odaklanırken, üstbiliş stratejik düşünme ve karar

alma süreçlerini optimize eder. Bu iki kavram, birbiriyle yakından ilişkilidir ve birçok alanda birbirini tamamlayıcı bir rol oynar.

Farkındalık kavramı psikolojik, sosyal ve bilişsel bağlamlarda çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır. Psikolojik farkındalık, bireyin duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkileri anlayabilme yeteneği olarak tanımlanır ve bireyin kendi içsel dünyasını analiz edebilmesine olanak tanır (Şahin ve Yeniçeri, 2015: 50). Bunun bir alt türü olan kendilik farkındalığı ise bireyin kendi geçmiş, şu anki ve gelecekteki durumlarının bilincinde olmasını ifade eder ve bireyin hem kişisel hem de sosyal ilişkilerinde öz farkındalığını artırır (Beitel vd., 2005: 113). Bu tür farkındalık, bireyin yaşam doyumunu artırmada önemli bir etkiye sahiptir (Güler ve Usluca, 2021: 372). Bu bağlamda, farkındalığın farklı türleri bireyin içsel süreçlerini anlamaktan dış dünyayla olan ilişkilerini düzenlemeye kadar geniş bir etki alanına sahiptir.

Bilinçli farkındalık veya "bilgece farkındalık" olarak adlandırılan süreç, bireyin anlık deneyimlere odaklanarak zihinsel ve duygusal süreçlerini yargılamadan kabul etmesini içerir. Bu tür farkındalık, bireyin stresle başa çıkma yeteneklerini artırdığı gibi, genel yaşam doyumunu da olumlu etkiler (Kabat-Zinn, 2003: 85; Güler ve Usluca, 2021: 372). Bunun yanı sıra, üstbilişsel farkındalık öğrenme sırasında bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve düzenlemesi ile ilgilidir. Bu süreç, özellikle eğitim ortamlarında bireylerin akademik başarılarını artırmada önemli bir araçtır (Demirsöz, 2014: 113). Bilinçli farkındalığın duygu düzenleme, dikkat kontrolü ve içsel deneyimlere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi özellikleri ise, farkındalık temelli terapilerde sıklıkla kullanılan etkili değişim mekanizmaları olarak tanımlanmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010: 85; Aktepe ve Tolan, 2020: 537). Farkındalık yalnızca bireyin içsel süreçlerini düzenlemesine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda bilimsel temellere dayalı bir uygulama olarak geniş bir etki alanına sahiptir.

Farkındalık, kökenlerini Doğu felsefesinden ve meditasyon pratiklerinden almaktadır. Ancak, Jon Kabat-Zinn'in 1970'lerde Batı'ya tanıttığı Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness-Based Stress Reduction; MBSR) ile bu kavram, bilimsel bir zemine oturtulmuştur (Kabat-Zinn, 2003: 85). Günümüzde farkındalık; psikoterapi, eğitim ve iş dünyası gibi birçok farklı alanda etkili bir uygulama aracı olarak kullanılmaktadır (Aktepe ve Tolan, 2020: 536; Çatak ve Ögel, 2010: 86). Kabat-Zinn'in yaklaşımı, farkındalığın yalnızca bir farkındalık hali değil, aynı zamanda bireylerin günlük yaşam deneyimlerine yönelik yargısız bir tutum geliştirmelerini de içerdiğini vurgular.

Farkındalık, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal işlevlerini geliştiren kapsamlı bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bilinçli farkındalık ve üstbiliş arasındaki tamamlayıcı ilişki, bireyin hem mevcut anda kalmasını hem de gelecekteki bilişsel süreçlerini yönetmesini mümkün kılar. Araştırmalar, bu iki kavramın psikolojik iyilik halini artırmada ve bireyin yaşam doyumunu geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Farkındalık uygulamalarının bilimsel temelleri genişlemeye devam ettikçe, bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha iyi anlamaları için güçlü bir araç haline geleceği açıktır.

2.2.2.1.Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Mindfulness, Türkçede genellikle "bilinçli farkındalık" olarak bilinir ve bireylerin şu anı tam anlamıyla deneyimleyerek anda kalmalarını sağlayan zihinsel bir uygulamadır. Köklerini Doğu felsefesi ve Budist meditasyon geleneklerinden alan bu kavram, modern psikoloji ve nörobilim alanlarında giderek artan bir popülerlik kazanmıştır. Bilinçli farkındalık, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bedensel duyumlarını yargılamadan kabul etmelerini teşvik eden bir yaklaşımdır.

Dr. Jon Kabat-Zinn bilinçli farkındalığı, "belirli bir şekilde dikkat etmek: şu anda, kasıtlı olarak ve yargılamadan" şeklinde tanımlamış ve bu tanım bilinçli farkındalığın üç temel bileşenine işaret etmiştir: zihni mevcut ana ve deneyimlere bilinçli olarak yoğunlaştırmak, geçmişe ya da geleceğe dair düşüncelere kapılmadan anda kalabilmek ve deneyimleri olumlu ya da olumsuz olarak etiketlemeksizin oldukları gibi kabul etmek (Kabat-Zinn, 2021). Bu bileşenler, bilinçli farkındalık uygulamalarının temel taşlarını oluşturur ve bireylerin daha dengeli bir ruh hali, daha derin bir kendilik farkındalığı ve duygusal düzenleme becerileri geliştirmelerine olanak tanır.

Bilimsel araştırmalar bilinçli farkındalık uygulamalarının hem psikolojik hem de fizyolojik faydalarını ortaya koymuştur. Psikolojik açıdan, stres azaltma, depresyon ve kaygı bozuklukları gibi alanlarda etkili olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle MBCT, depresyonun tekrarlanmasını önlemede önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Fizyolojik olarak ise, bilinçli farkındalık uygulamalarının beyin yapısı ve fonksiyonları üzerinde olumlu değişiklikler yarattığı gözlemlenmiştir. Prefrontal korteksin güçlenmesi ve amigdaladaki aktivitenin azalması, duygu düzenleme becerilerinin artmasına ve stresle başa çıkma kapasitesinin gelişmesine katkıda

bulunmaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalık uygulamaları kan basıncını düşürme, uyku kalitesini artırma ve bağışıklık sistemini güçlendirme gibi sağlık üzerindeki olumlu etkileriyle dikkat çekmektedir.

Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, bireylerin dikkatlerini içinde bulundukları ana odaklamalarını sağlayan teknikler içermektedir. Bu yaklaşımlar, bireylerin hem içsel hem de dışsal deneyimlerini yargılamadan kabul etmelerine olanak tanır. Bu yöntemlerin düzenli olarak uygulanmasıyla kişiler, günlük yaşamda karşılaştıkları stres kaynaklarını daha etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenir. Aynı zamanda, bireylerin kendi düşünce, duygu ve bedensel hislerine yönelik farkındalık düzeylerini artırarak, psikolojik dayanıklılık kazanmalarına katkıda bulunur. Bu durum, bireylerin stresin olumsuz etkilerinden uzaklaşmasına ve potansiyel psikopatolojik sorunlarla başa çıkma becerilerinin gelişmesine olanak tanır (Candan, 2019: 22). Bu bağlamda, farkındalık uygulamaları bireylerin içsel deneyimlerine daha bilinçli ve yargısız bir şekilde yaklaşmalarını sağlayarak, zihinsel ve duygusal dengeyi desteklemektedir.

Bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin ihtiyaç ve tercihlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bilinçli nefes alma, bedensel tarama (body scan) ve rehberli meditasyon en yaygın uygulamalardır. Bunun yanı sıra, günlük yaşamın bir parçası haline getirilebilecek şekilde yemek yerken, yürürken ya da bir sohbet esnasında anın farkında kalmak da bilinçli farkındalık pratiği olarak değerlendirilebilir. Yoga, tai chi ve qigong gibi aktiviteler ise bilinçli farkındalık fiziksel hareketlerle bütünleştirerek, bedensel farkındalık ve zihinsel rahatlama sağlamaktadır.

Hızlı ve stres dolu modern yaşam tarzına karşı bilinçli farkındalık, etkili bir çözüm sunmaktadır. Bu yaklaşımla bireyler, yaşamın zorluklarına karşı daha dirençli hale gelirken, zihin ve beden sağlığını koruma potansiyeli de taşır. Bilimsel verilerle desteklenen bilinçli farkındalık, bireylerin yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de hayat kalitesini artırma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, bilinçli farkındalık uygulamalarının daha geniş kitlelerce benimsenmesi, sağlıklı bir toplum yaratmada kritik bir rol oynayabilir.

Jon Kabat-Zinn (2021) bilinçli farkındalığı geliştirirken benimsenmesi gereken yedi temel tutumu sıralamıştır:

1. **Yargılayıcı Olmama:** İnsan zihni, yaşantıları sürekli olarak iyi, kötü veya nötr şeklinde sınıflandırma eğilimindedir. Bu otomatik yargılar farkındalığı

engelleyebilir. Bilinçli farkındalık pratiğinde, yargıları fark etmek fakat bunları değiştirmeye çalışmamak önemlidir.

2. **Sabır:** Her şeyin bir zamanı olduğunu kabul etmek gerekir. Anın değerini bilmek ve geleceğe odaklanmak yerine, şu anı yaşamak farkındalık için temel bir unsurdur.
3. **Acemi Zihni:** Yaşamı geçmiş deneyimlerden bağımsız, yeni bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekir. Her an biriciktir ve bu açıdan, dünyaya ilk kez görüyormuş gibi bakabilmek farkındalığı artırır.
4. **Güven:** Kendi hislerine ve deneyimlerine güvenmek, bireyin kendini daha iyi tanımasını sağlar. Dış otoritelere tamamen bağımlı olmak yerine, kişinin kendi iç rehberliğine yönelmesi önemlidir.
5. **Hırslanmamak (Non-Striving):** Farkındalık anı, bir hedefe ulaşma çabası içermemelidir. Bir şeyleri değiştirmeye çalışmak yerine, anı olduğu gibi kabul etmek ve gözlemlemek bilinçli farkındalığın temelidir.
6. **Kabul:** Yaşanan olaylar ve duygular hoş ya da rahatsız edici olabilir, ancak bunları yadsımak yerine olduğu gibi kabul etmek gerekir. Kabullenme, içsel huzura ve değişime alan açar.
7. **Oluruna Bırakmak:** İnsan zihni, hoş deneyimlere tutunma ve rahatsız edici olanlardan kaçınma eğilimindedir. Ancak farkındalık pratiğinde, bu düşünce ve duygulara yapışmak yerine, onları gözlemleyerek serbest bırakmak esastır.

Bu tutumlar, bireyin yaşantısına daha bilinçli bir şekilde yaklaşmasına yardımcı olarak stresin ve zihinsel karmaşanın azalmasını sağlar. Sonuç olarak, bilinçli farkındalık; bireylerin zihinsel ve fiziksel sağlığını iyileştiren, kendilik farkındalığını artıran ve duygusal dengeyi güçlendiren bir araç olarak hem akademik çevreler hem de günlük yaşam pratiklerinde kendine sağlam bir yer edinmiştir. Modern psikoloji ve nörobilim alanlarının desteğiyle bilinçli farkındalık, bireylerin yaşam kalitesini artırma ve zorluklara karşı dayanıklılığı geliştirme konusunda etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim ve bilinçli farkındalık ilişkisine bakıldığında konuyu şu biçimde ele almak faydalı olacaktır; konuşma eyleminin bir kaygı oluşturduğu ve konuşma kaygısının genellikle performans beklentilerinden kaynaklandığı ve öğrencilerin anlık dil üretimi yaparken düşünme veya hata düzeltme fırsatlarının sınırlı olması nedeniyle zorlayıcı olduğu bilinmektedir (Nunan, 2003). Bu kaygı, öğrencilerin

performanslarının sürekli değerlendirildiği hissiyle artarken, dil öğrenme sürecinde katılımı ve dil üretimini sınırlandırarak gelişimlerini olumsuz etkiler. Stewart ve Tassie (2011), topluluk önünde konuşma gerektiren durumların stres ve gerginlik yarattığını vurgularken, Urry (2015) çekingenliğin, hata yapma korkusu ve olumsuz eleştiri kaygısıyla bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin konuşma kaygısını aşmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin destekleyici bir ortam oluşturması ve özgüveni artıran stratejiler geliştirmesi önemlidir. Bilinçli farkındalık gibi uygulamalar, kaygıyı azaltarak daha olumlu bir öğrenme deneyimi sunmada etkili bir araç olabilir (Öz, 2017: 27). Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, öğrencinin mevcut an deneyimine odaklanmasını sağlayarak, geçmiş başarısızlıklara ya da gelecekteki hatalara yönelik zihinsel yükleri azaltabilir. Bu sayede öğrenme süreci yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal olarak da desteklenmiş olur. Sonuç olarak, konuşma becerilerinin gelişimi yalnızca dilsel girdilerle değil, öğrencinin psikolojik durumu ve öğrenme ortamının niteliğiyle birlikte değerlendirilmelidir.

2.2.2.2.Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temelleri

Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini bilinçli bir şekilde mevcut ana yönlendirmesi ve bu deneyimlere yargısız bir tutumla yaklaşması olarak tanımlanan bilinçli farkındalık, kökenini Doğu felsefelerinden ve özellikle Budist meditasyon uygulamalarından alır. Ancak modern psikoloji ve nörobilim sayesinde Batı bilim dünyasında teorik bir çerçeveye oturtulmuş ve uygulamalı bir yöntem olarak geniş bir kabul görmüştür. Özellikle Batı'da Jon Kabat-Zinn'in geliştirdiği MBSR programı, bu alandaki en önemli girişimlerden biridir (Gündoğan, 2019: 3). Araştırmalar, bilinçli farkındalığın stres, depresyon ve kaygı gibi psikolojik sorunları azalttığını ve bireylerin yaşam kalitesini artırdığını göstermektedir (Demir, 2014: 6). Aynı zamanda, bireyin bilişsel süreçlerini gözlemlemesine olanak tanıyarak otomatik düşünce kalıplarını fark etmesini ve bu kalıplardan uzaklaşmasını sağlamaktadır. Bu durum, bireylerin bilişsel esnekliğini artırarak düşünce ve duygu süreçlerini daha bilinçli bir şekilde düzenlemesine yardımcı olur (Keçeli, 2017: 2). Bilinçli farkındalık, duygu düzenleme süreçlerinde de etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalar, bilinçli farkındalık uygulamalarının bireylerin olumsuz duyguları kabul etme becerilerini artırarak, duygusal reaktiviteyi azalttığını ve daha sağlıklı başa çıkma

mekanizmaları geliştirdiğini göstermiştir. Örneğin, bir çalışmada, bilinçli farkındalık becerilerinin depresif belirtileri ve algılanan stres düzeylerini anlamlı bir şekilde azalttığı saptanmıştır (Can, 2017: 5). Bilinçli farkındalık, çeşitli psikoterapötik yaklaşımlar için temel oluşturmuş ve bu yaklaşımlarla teorik bir bağ kurmuştur. Psikodinamik psikoterapi, bilinçli farkındalık ile bireyin iç yaşamını keşfetmesini sağlayarak bilinçdışı süreçlere vurgu yapar. Carl Jung'un Zen Budizmi üzerine yaptığı çalışmalar, Budist psikolojinin Batı psikoterapisine olan etkisini göstermektedir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık hem bireyin kendisini anlamasına hem de ruhsal gerginlikleri azaltmasına yardımcı olmaktadır (Özyeşil, 2011: 35). Eric Fromm'un Budizm'i, bireyin rasyonel düşünce ile somut gerçeklik arasında bir denge bulması olarak tanımlaması da bu teorik bağlamı güçlendirmektedir.

Kuramsal olarak, bilinçli farkındalık, bilişsel-davranışçı terapi ve nörobilimsel bulgularla desteklenmektedir. Bilişsel-davranışçı terapiye göre, bireylerin otomatik ve işlevsiz düşüncelerini fark etmeleri, bu düşüncelere yönelik daha esnek bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanır. Nörobilimsel açıdan ise, bilinçli farkındalık uygulamalarının prefrontal korteksin işlevlerini güçlendirdiği ve stresli durumlara karşı bireylerin daha dirençli hale gelmesini sağladığı belirtilmiştir (Özyeşil, 2011: 35). Bilişsel-davranışçı terapi (BDT), bilinçli farkındalık temelli terapilerle yakından ilişkilidir. BDT'nin "üçüncü dalgası" olarak adlandırılan farkındalık temelli terapiler, bireyin düşüncelerine yargısız bir şekilde yaklaşmasını ve içsel deneyimleriyle barışmasını hedefler. Budist felsefenin "dünyayı düşüncelerimizle oluştururuz" görüşü, BDT'nin temel varsayımlarıyla uyum göstermektedir (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999: 45). Bu terapilerde, bireyin olumsuz düşünce kalıplarını fark etmesi ve bu düşünceleri işlevsellik açısından değerlendirmesi sağlanır. Özellikle Kabat-Zinn'in geliştirdiği MBSR ve MBCT, bireylerin stres ve depresyon gibi durumlarla başa çıkmalarına olanak tanımaktadır (Miller, Fletcher & Kabat-Zinn, 1995: 193-194). Bu yaklaşımlar, bireyin düşüncelerine yönelik farkındalığını artırarak otomatik tepkilerin yerine daha bilinçli ve uyumlu tepkiler geliştirmesini hedefler. Böylelikle zihinsel esneklik kazanan birey, duygusal regülasyon süreçlerinde daha etkili hale gelir ve psikolojik dayanıklılığı güçlenir.

Gestalt terapisi, bilinçli farkındalığı "şimdi ve burada" prensibi ile ele alır. Fritz Perls'e göre, geçmiş ve geleceğe bağlı kalmak bireyin şimdiki anı yaşamasını engeller. Gestalt terapisi, bireyin şimdiki anı deneyimlemesine, ihtiyaçlarını tanımlamasına ve bu ihtiyaçları karşılamasına olanak sağlar. Bu yaklaşımda, farkındalık hem bireyin

seçimlerini artıran bir mekanizma hem de davranışsal esnekliğin temel bir unsuru olarak görülmektedir (Güner, 2010: 58). Bu bağlamda farkındalık, bireyin içsel deneyimlerini bastırmak yerine kabul etmesini sağlayarak psikolojik bütünlüğün korunmasına katkıda bulunur. Gestalt yaklaşımının bu yönü, bireyin yaşamındaki kopuklukları bütünleştirme sürecine doğrudan hizmet eder ve terapötik değişimi mümkün kılar.

Varoluşçu psikoterapi, bilinçli farkındalığı bireyin yaşamın anlamını sorgulaması bağlamında ele alır. Bu yaklaşım, bireyin ölüm, özgürlük, yalnızlık ve anlamsızlık gibi temel varoluşsal gerçekliklerle yüzleşmesini sağlar. Nietzsche'nin "hayatını tam yaşa" anlayışı ve Yalom'un "yaşamın anlamı" üzerine vurguları, bilinçli farkındalıkla örtüşür. Bu farkındalık, bireyin hayatına daha bilinçli ve anlamlı bir şekilde yaklaşmasını teşvik eder (Yalom, 2001: 152). Bu yaklaşım, bireyin yaşam deneyimlerine yüzeysel değil, derinlikli ve sorumluluk temelli bir bakış geliştirmesini destekler. Bilinçli farkındalık yoluyla kişi, kendi varoluşsal sorumluluğunu üstlenir ve özgürlüğünü daha bilinçli seçimlerle hayata geçirme imkânı bulur.

İnsancıl psikoterapi ise bilinçli farkındalığı bireyin potansiyelini keşfetmesi ve şimdiki ana odaklanması bağlamında ele alır. Rogers'ın, bireyin kendisi için doğru olanı belirleme ve bu doğrultuda hareket etme kapasitesine vurgu yapması, bilinçli farkındalıkla büyük bir paralellik taşır. Budist psikoloji ile benzer şekilde, insancıl psikoterapi bireyin öz-farkındalık ve yaşam doyumunu artırmayı hedefler (Özyeşil, 2011: 45). Bilinçli farkındalık yalnızca psikoterapötik yaklaşımlarda değil, aynı zamanda biyolojik temelli araştırmalarda ve etik düşünce sistemlerinde de anlamlı bir karşılık bulmaktadır.

Son olarak, bilinçli farkındalık nörobilim ve ahlak bilimi ile de derin bir bağlantıya sahiptir. Nörobilimsel araştırmalar, bilinçli farkındalık uygulamalarının beynin nöroplastisitesini artırdığını ve prefrontal korteksin işlevlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Davidson vd., 2003: 109-110). Ahlak bilimi bağlamında ise Budist psikoloji, davranışları "iyi" veya "kötü" olarak değil, "yararlı" ve "zararlı" olarak sınıflandırır. Bu bakış açısı, bilinçli farkındalık temelli terapilerin değer odaklı yaklaşımıyla uyum içindedir (Germer, 2005: 87). Bilinçli farkındalığın yalnızca bireysel ya da klinik uygulamalarla sınırlı kalmayıp, bilişsel gelişim ve değer temelli yaklaşımlar yoluyla eğitim ortamlarına da entegre edilmesi, bu yaklaşımın çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır.

Bilinçli farkındalığın eğitim alanındaki kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve sosyal kaygılarını azalttığı tespit edilmiştir (Öz, 2017: 4). Eğitimdeki bu uygulamalar, bireylerin yalnızca bilişsel performanslarını değil, aynı zamanda öznel iyi oluşlarını da geliştirmektedir. Bilinçli farkındalık, bireylerin bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerinde derin bir dönüşüm sağlayabilen çok boyutlu bir yaklaşımdır. Doğu ve Batı perspektiflerinin bir sentezi olarak ele alınan bilinçli farkındalık, bireylerin yaşam kalitesini artırma potansiyeline sahiptir.

2.2.2.3.Neden Psikolojik Farkındalık?

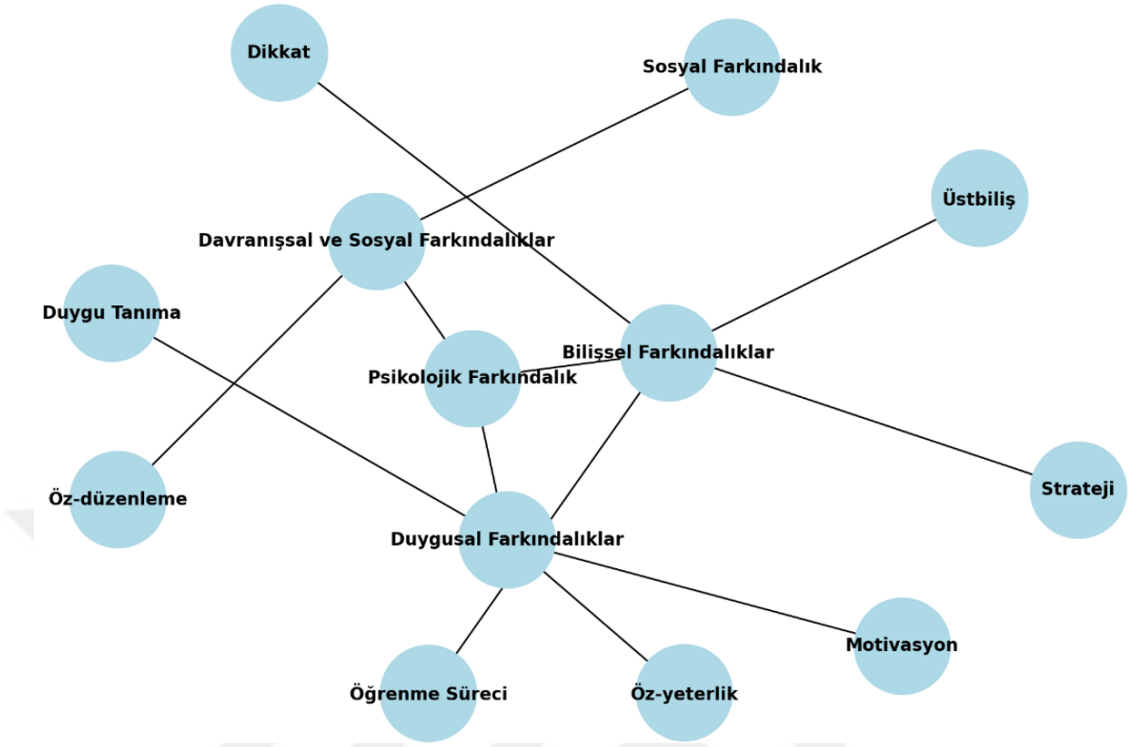
Tez kapsamında gerçekleştirilen çalışma, hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bireyin içsel bilişsel ve duygusal mekanizmalarına yönelik farkındalık temelli yaklaşımları merkez almaktadır. Alan yazında sıklıkla kullanılan "bilinçli farkındalık (mindfulness)" kavramı, çoğunlukla anlık deneyimlerin yargısız bir biçimde kabul edilmesine ve dikkatin düzenlenmesine odaklanan meditasyon temelli uygulamaları ifade etmektedir (Kabat-Zinn, 1994). Ancak mindfulness bireyin psikolojik süreçlerini yalnızca o anki farkındalık düzeyiyle ele almakta, bu süreçlerin kökenlerine, bireyin geçmiş deneyimlerine, bilişsel esnekliğine ve duygusal düzenleme becerilerine doğrudan vurgu yapmamaktadır (Flavell, 1979; Hayes, Strosahl & Wilson, 2006). Bu çerçevede, bireyin yalnızca anlık farkındalık değil, çok katmanlı zihinsel süreçleri bütüncül biçimde tanıyıp yönetebilmesine olanak tanıyan daha kapsamlı bir yapı olan “psikolojik farkındalık” kavramı ortaya çıkmaktadır. Psikolojik farkındalık, “kişinin deneyiminin ve davranışının anlamlarını ve nedenlerini anlamak amacıyla düşünceleri, duyguları ve eylemleri arasındaki ilişkileri görme yeteneği " olarak tanımlanmaktadır (Appelbaum, 1973: 36’dan akt. Bulmuş, 2021: 3).

Bu tez kapsamında yürütülen deneysel çalışmalarda, bilinçli farkındalık uygulamalarına ek olarak bireylerin kendi duygusal durumlarını tanıması, stres yönetimini güçlendirmesi ve bilişsel esnekliklerini artırması amacıyla psikolojik rahatlama teknikleri ve içsel farkındalığa yönelik daha geniş kapsamlı dil etkinliklerine de yer verilmiştir. Bu noktada, bilinçli farkındalık kavramının sunduğu çerçevenin ötesine geçerek, bireyin bilişsel süreçlerini ve duygusal mekanizmalarını

bütüncül bir şekilde ele almayı sağlayan "psikolojik farkındalık" kavramı benimsenmiştir.

Psikolojik farkındalık yalnızca anlık deneyimlerin farkında olmayı değil, aynı zamanda bireyin kendi duyguları, düşünceleri, bunların kökenleri ve sonuçlarına yönelik daha derinlemesine bir anlayışı içeren geniş bir kavramsal çerçeveyi temsil etmektedir. Literatürde mindfulness, bireyin mevcut deneyimleri üzerinde odaklanmasını sağlayarak bilişsel süreçlerin farkına varmasına olanak tanırken, psikolojik farkındalık bireyin bu farkındalığı bir adım öteye taşıyarak, kendi iç dünyasını analiz etmesini, düşüncelerini ve duygularını anlamlandırmasını, bu süreçleri bilinçli olarak düzenleyebilmesini desteklemektedir (Gross, 2002; Bergen-Cico & Possemato, 2013). Bu yönüyle psikolojik farkındalık, bireyin içsel süreçlerinin yalnızca fark edilmesi değil, aynı zamanda bu süreçlerin öğrenme, karar alma, iletişim kurma ve sosyal etkileşim gibi işlevsel alanlardaki yansımalarının da anlaşılmasını sağlar. Bu bağlamda, psikolojik farkındalık kavramının tercih edilmesi, bireyin bilişsel farkındalık, duygusal farkındalık, bilişsel esneklik ve stres yönetimi gibi temel süreçlerini içeren daha geniş bir perspektif sunmaktadır. Flavell'in (1979) meta-biliş kavramıyla ilişkilendirilen bu yaklaşım, bireyin yalnızca düşüncelerini gözlemlemesini değil, aynı zamanda bu düşünceler üzerinde bilinçli değişiklikler yapmasını da içermektedir. Ayrıca Gross'un (2002) duygusal düzenleme modeliyle de örtüşerek, bireyin duygularını yalnızca fark etmekle kalmayıp, yönetebilmesini sağlayan bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamlı model, psikolojik farkındalığı üç temel bileşen üzerinden ele almayı mümkün kılar: (1) *Bilişsel farkındalık*, bireyin üstbilişsel stratejilerini, dikkat yönetimini ve öğrenme süreçlerini izleyebilmesini; (2) *Duygusal farkındalık*, bireyin duygularını tanıma, öz yeterlik geliştirme ve içsel motivasyon kaynaklarını keşfetmesini; (3) *Davranışsal ve sosyal farkındalık* ise öz düzenleme becerileriyle birlikte, başkalarının duygularına ve sosyal ipuçlarına uygun tepkiler geliştirebilme yetisini içerir.

Şekil 1.
Psikolojik Farkındalık ve Farkındalık Kavramlarının İlişkisi



Türkçe eğitimi alanında hazırlıksız konuşma becerilerinin gelişimine yönelik olarak tasarlanan bu çalışmada, meditasyon temelli uygulamaların ötesine geçerek çeşitli psikolojik süreç ve tekniklerin etkileri kapsamlı olarak incelenmiştir. Hazırlıksız konuşma becerileri, bireyin anlık karar verme, stresle başa çıkma ve bilişsel esneklik geliştirme becerilerini doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bu nedenle, bireyin yalnızca mevcut duygu ve düşüncelerine odaklanması yeterli olmayıp, aynı zamanda geçmiş deneyimlerini, stres yönetimini ve kendini düzenleme stratejilerini bilinçli bir şekilde geliştirmesi gerekmektedir (Mañas, Cangas, Franco ve Moreno, 2010; Crescentini ve Capurso, 2016). Psikolojik farkındalık, ruhsal bozuklukların müdahalesinde değil psikiyatrik tanı almamış bireylerin psikolojik işlevselliğini desteklemede de önemli bir yapıdır. Hall'in (1992) modeli çerçevesinde bu kavram, *ilgi/yatkınlık* ve *duygulanımsal/bilişsel yönelim* olmak üzere iki boyutta ele alınmakta; bireyin içsel süreçlere yönelik ilgisi ile bu süreçleri anlama kapasitesini bütüncül biçimde açıklamaktadır. Bu yapı, bireyin duygusal ve bilişsel deneyimlerini fark etme ve düzenleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Pozitif psikoloji literatüründe de giderek artan biçimde önem kazanan psikolojik farkındalık, bireylerin güçlü yönlerini tanıma, potansiyellerini gerçekleştirme ve yaşam deneyimlerine anlam atfetme süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bural, 2023: 3-4). Psikolojik

farkındalığın sunduğu bu çok katmanlı yapı, bireyin hızlı düşünme, duygu düzenleme ve sosyal iletişim becerilerini bütünleşmiş biçimde kullanabilmesini destekleyerek dil performansını da doğrudan etkilemektedir. Bu tür psikolojik becerilerin bireyde yapılandırılması, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda mesleki yeterliliği etkileyen bir unsur olarak öğretmen eğitiminde de öncelikli bir yere sahiptir.

Eğitim bilimleri alanının temelinde psikoloji biliminin yer aldığı gerçeğinden hareketle, eğitimciler ve özellikle öğretmen adayları eğitim psikolojisi ve psikolojik süreçlere yönelik eğitimlerle donatılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programlarında bireylerin psikolojik süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması önem taşımaktadır. Eğitimde mindfulness odaklı yaklaşımlar bireylere anlık farkındalık kazandırabilirken, psikolojik farkındalık yaklaşımı, bireylerin bilişsel esneklik kazanmasını ve psikolojik süreçlerini bilinçli olarak yönetmesini sağlayarak daha kapsamlı bir eğitim modeli sunmaktadır (Schonert-Reichl ve Roeser, 2016). Bu nedenle psikolojik farkındalık, bireysel öğrenmenin ötesinde, sosyal ilişkiler ve mesleki yeterlik açısından da geliştirici bir güç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla "psikolojik farkındalık" kavramının kullanımı, alanda ortaya çıkabilecek kavramsal karışıklığı engelleyerek tez çalışmasının amacının, yöntemlerinin ve beklenen sonuçlarının akademik olarak daha net ve açık bir biçimde ifade edilmesini sağlamaktadır. Kabat-Zinn (1994) tarafından geliştirilen mindfulness temelli stres azaltma programları, bireyin anlık farkındalık geliştirmesine yardımcı olurken, psikolojik farkındalık bireyin uzun vadeli bilişsel ve duygusal süreçlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir. Bu fark, bireyin sadece mevcut durumu değil geçmiş deneyimleri, içsel motivasyonları ve gelecek hedefleriyle olan ilişkisini de içeren daha derin bir öz farkındalık düzeyini temsil eder.

Sonuç olarak, bu tez kapsamında "psikolojik farkındalık" kavramının tercih edilmesi, bilimsel açıdan literatürdeki kavramsal sınırlılıkları aşmayı ve çalışmanın akademik tutarlılığını artırmayı amaçlayan bilinçli bir tercihtir. Bu çerçevede, psikolojik farkındalık, bireyin yalnızca farkındalık kazanmasını değil, bu farkındalığı bilinçli yönetmesini de içeren geniş bir model sunmaktadır. Eğitim, psikoloji ve dil becerileri alanlarında bireyin gelişimini destekleyen bu yaklaşım, gelecekte daha fazla akademik araştırmayla desteklenerek farklı disiplinlerde uygulanabilir bir teori olarak geliştirilebilir.

2.2.3. Psikoeğitim

Psikoeğitim, bireylerin ruhsal sağlık konularında bilgi edinmelerini ve beceri kazanmalarını hedefleyen, yapılandırılmış bir eğitim sürecidir. Genellikle bireylere, ailelere veya gruplara yönelik olarak uygulanır ve ruhsal bozukluklar, stres yönetimi, iletişim becerileri gibi temel konularda farkındalık artırmayı, destek sağlamayı ve çözüm yolları sunmayı amaçlar. Bu süreç, bireylerin kendilerini ve yaşadıkları sorunları daha iyi anlamalarını sağlarken, ruhsal sağlığı iyileştirici araçlar ve yöntemler sunar.

Psikoeğitimin temel amacı, bireylerin ruhsal sağlıkla ilgili farkındalıklarını artırmak ve bilimsel bilgilere dayalı yöntemlerle yaşam kalitelerini yükseltmektir. Katılımcılara, stresle baş etme, problem çözme ve sağlıklı iletişim gibi beceriler kazandırarak, ruhsal sorunların etkilerini azaltmaları ve daha etkili bir şekilde yönetmeleri için destek sağlanır. Aynı zamanda, bu eğitimler toplumda ruhsal sağlık sorunlarına yönelik yanlış anlamaları ve önyargıları ortadan kaldırmayı hedefler. Bu sayede, hem bireylerin tedavi süreçlerine daha aktif katılmaları hem de çevrelerinden daha fazla destek almaları mümkün hale gelir.

Psikoeğitim, ruhsal sağlık yönetimi açısından önemli bir araçtır. Örneğin depresyon, anksiyete, gibi yaygın ruhsal sağlık sorunlarıyla baş eden bireylere yönelik eğitimler, bu bozuklukların nedenleri, belirtileri ve tedavi süreçleri hakkında bilgi verir. Aynı zamanda bu bozukluklarla birlikte yaşamanın getirdiği zorluklarla başa çıkmak için bireysel ve toplumsal düzeyde farkındalık oluşturur. Benzer şekilde, stres yönetimi, öfke kontrolü ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları gibi konular da psikoeğitim süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Bu eğitimler, bireylerin günlük yaşamlarında daha işlevsel olmalarını ve psikolojik iyi oluşlarını artırmalarını sağlar. Örneğin, psikoeğitim programları, yılmazlığın çevre ve eğitimle gelişebilen bir özellik olması nedeniyle, bireylerin zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirmede etkili olabilir (Ünüvar, 2012: 6). Bu süreçte bireyin psikolojik farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, duygusal tepkilerini tanıma, düşünce kalıplarını yeniden yapılandırma ve davranışlarını düzenleme becerilerini destekler. Özellikle bilişsel ve duygusal farkındalıkla güçlendirilmiş bir psikoeğitim yaklaşımı, bireyin içgörü kazanmasını ve stresle başa çıkma stratejilerini daha etkin biçimde uygulamasını sağlar.

Psikoeğitim, bireylerin yanı sıra aileleri ve yakın çevrelerini de kapsar. Ruhsal bir bozukluk yaşayan bireylerin ailelerine yönelik eğitimler, hasta yakınlarının durum

hakkında bilinçlenmesini sağlar ve birey-aile ilişkilerinde daha uyumlu bir dinamik oluşturur. Bu durum, hem bireylerin tedavi sürecine uyumunu artırır hem de ailelerin yaşadığı duygusal yükün hafifletilmesine katkı sunar. Ayrıca, kriz durumları, travmalar veya stresli yaşam olayları yaşayan bireyler için düzenlenen psikoeğitim programları, psikolojik dayanıklılığı artırarak bireylerin yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler.

Psikoeğitim, bireysel terapi, grup çalışmaları veya seminerler şeklinde uygulanabilir ve içerikleri, katılımcıların ihtiyaçlarına göre özelleştirilebilir. Eğitim süreçleri, ruh sağlığı profesyonelleri (psikologlar, psikiyatristler, sosyal hizmet uzmanları gibi) tarafından bilimsel ilkeler çerçevesinde yürütülür. Uygulamada kullanılan teknik ve materyaller, bireylerin bilgi düzeyine, yaşına ve içinde bulunduğu sosyokültürel bağlama göre farklılık gösterebilir. Psikoeğitim içeriğe göre uzunluğu değişmekle birlikte ortalama 12 hafta olmalıdır (Sampson vd., 2015: 19). Bu süreçte bireyin yalnızca bilgi edinmesi değil, aynı zamanda içsel farkındalık düzeyini artırarak kendi bilişsel ve duygusal yapısını tanıması hedeflenir. Psikolojik farkındalık temelli programlar, bireyin stresle başa çıkma, duygusal denge kurma ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Böylece psikoeğitim yalnızca dışsal müdahale değil, aynı zamanda bireyin içsel kaynaklarını tanıma ve etkin biçimde kullanma sürecine dönüşür.

Sonuç olarak, psikoeğitim, ruhsal sağlık sorunlarının önlenmesi, tedavi edilmesi ve yönetilmesi süreçlerinde etkili bir müdahale yöntemidir. Bilgilendirme, beceri kazandırma ve destek sağlama işlevleriyle, bireylerin yaşam kalitesini artırmayı ve toplumda ruh sağlığı konusundaki farkındalığı geliştirmeyi amaçlar. Bu yönüyle psikoeğitim, bireysel ve toplumsal düzeyde önemli bir katkı sunar.

Bu çalışmada, psikoeğitim stres yönetimi, beceri kazandırma ve bilgilendirme amacıyla konuşma becerisiyle iç içe geçmiş bir biçimde kullanılmıştır. Ruh sağlığı olarak klinik sorunu olan bireyleri hedef alan bir amaç güdülmemiştir. Konuşma becerisinin zihinsel ve dolayısıyla psikolojik bir yönünün olması, temel düzeyde bir psikoeğitim programının uygulanmasına uygun zemin hazırlamıştır.

Psikoeğitim, bireylerin ihtiyaç duydukları psikolojik içeriklerin ve yaşam becerilerinin kazandırılmasını hedefleyerek, olası psiko-sosyal sorunların önlenmesine odaklanır. Bu önleyici yaklaşım, psikoeğitimin toplum ruh sağlığı merkezlerinin yanı sıra okullarda da uygulanmasının önemini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, okullarda çocukların ve ergenlerin duygusal ve sosyal gelişimlerini

destekleyen, aynı zamanda karşılaşılabilecek zorlukları önlemeyi amaçlayan yapılandırılmış psikoeğitim programları hayata geçirilmeye başlanmıştır (Çivitci, 2024: 12). Bu programlar içerisinde psikolojik farkındalık, öğrencilerin duygu tanıma, empati geliştirme ve sosyal beceri edinme süreçlerinde temel bir değişken olarak yer almaktadır. Erken yaşta geliştirilen bilişsel ve duygusal farkındalık, ilerleyen yaşam dönemlerinde karşılaşılabilecek psikolojik sorunlara karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir. Böylelikle psikoeğitim, yalnızca bilgilendirici değil aynı zamanda bireyin öz anlayışını ve içsel kapasitesini destekleyici bir yapıya kavuşmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine uygun olarak tercih edilen yöntemsel yaklaşım açıklanmakta; çalışma grubunun özellikleri, uygulama sürecinin planlanması ve yürütülmesi, veri toplama araçlarının belirlenmesi ile analiz sürecine ilişkin ayrıntılara yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin, katılımcıların hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma kapsamında karma yöntem deseni benimsenmiştir. Karma yöntemde, bir araştırma problemini daha kapsamlı biçimde çözümleyebilmek amacıyla nicel ve nitel yaklaşımlar birlikte kullanılmaktadır. Bu yöntemin temel varsayımı; farklı veri türlerinin entegrasyonunun, yalnızca tekil yöntemlerle elde edilebilecek bilgilerin ötesinde, araştırma konusunun daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı yönündedir (Guest ve Fleming, 2015: 582). Karma yöntem yaklaşımı kapsamında, nicel bulguların nitel veriler aracılığıyla nasıl temellendirileceği, verilerin karşılıklı olarak bütünleştirilmesi ve anlamlandırılması süreciyle ortaya çıkmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018: 697). Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanımına dayalı olarak gerçekleştirilen veri çeşitliliği (üçleme veya üçgenleme), yöntemsel derinliği artırmayı hedeflemektedir. Böyle bir yöntemsel bütünleşme, çeşitli yönleriyle avantaj sağlamaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanımının, araştırma konularının yalnızca tek yönlü bir yaklaşımla anlaşılmasından daha etkili sonuçlar verdiği, alan yazında yaygın biçimde kabul gören bir görüştür (Stroud vd., 2020: 437). Ayrıca nitel ve nicel veri setlerinin doğrudan karşılaştırılmasına olanak tanıyan çeşitlilik yaklaşımı, benzerlik veya farklılık gösteren bulgular arasında karşılaştırmalı analizler yapılmasını sağlayarak, tartışma sürecinin geçerliliğini güçlendirmektedir (Toraman, 2021: 12). Bu sayede, elde edilen veriler hem derinlemesine hem de geniş bir perspektiften analiz edilerek daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi mümkün olmaktadır. Karma yöntem, araştırmacıya daha güvenilir ve genellenebilir bulgular sunarken, aynı zamanda katılımcıların deneyimlerini anlamada da önemli bir katkı sunar.

Çalışmada karma yöntem araştırmalarının temel üç ana desenlerinden biri olan eş zamanlı karma yöntemlerden; eş zamanlı karma yöntemler araştırması deseni (yakınsayak (yakınsak paralel) desen) (Toraman, 2021: 16) kullanılmıştır. Bu desenin tercih edilmesindeki temel neden, nitel ve nicel verilerin birbirine oldukça yakın zaman aralıklarında toplanarak, karşılaştırmalı bir biçimde analiz edilmesini mümkün kılmaktır. Ancak, uygulama sürecinde her iki veri türünün tam olarak aynı zaman dilimi içerisinde elde edilmesi her zaman gerçekleştirilebilir olmayabilir (Clark ve Ivankova, 2018: 411). Yalnızca birden çok yöntem kullanarak veri toplama avantajına sahip olan çok yöntemli araştırmalarının aksine, karma yöntem araştırması, tek bir çalışma içinde nitel ve nicel veri toplamaktan çok daha fazlasıdır; karma yöntem araştırması birleştirme ve birlikte yorumlama potansiyeline sahiptir (Halcomb ve Hickman, 2015: 4). Bu yaklaşım, nitel ve nicel verilerin birlikte yorumlanmasıyla daha bütüncül bir anlayış sunar ve araştırma bulgularının birbirini desteklemesini sağlar. Ayrıca, bu desen sayesinde farklı veri türlerinden elde edilen sonuçların güçlü bir şekilde karşılaştırılması ve doğrulanması mümkün hale gelir.

Çalışmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitimde uygulanacak bir programın etkililiğini araştırırken okul, üniversite gibi bir grubu seçkisiz olarak iki gruba ayırmanın sınıf ortamını bozacağı durumlarda yarı deneysel desenler kullanılır (Creswell ve Creswell, 2018: 396). Bu nedenle, yarı deneysel desenler, doğal ortamlarda çalışmayı kolaylaştırırken etik kaygıları da minimize etmektedir. Ayrıca bu yöntem araştırmanın uygulanabilirliğini artırarak gerçek yaşam koşullarına daha yakın sonuçlar elde edilmesine olanak tanır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı süresince İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu düzeydeki sınıflardan 3/A sınıfı deney grubu, 3/B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 31 öğrenci yer almakta olup, toplamda 61 Türkçe öğretmeni adayı üzerinde çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Genel Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Grup	**N**	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	18	60,0	16	51,6
	Erkek	12	40,0	15	48,4

3.3. Uygulama Süreci

Araştırma süreci; uygulama öncesi hazırlıklar, uygulamanın yürütülmesi ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmeler olmak üzere üç temel aşamada planlanmış ve yapılandırılmıştır.

3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç

Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve İzin Süreci: Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve 3/A sınıfı deney grubu, 3/B sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 31 öğrenci yer almıştır.

Ön Test Uygulamaları: Araştırmada kullanılan Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ), Türkçe Öğretmenliği Bölümü 3. sınıf öğrencilerine uygulanarak ön test verileri toplanmıştır. Ölçek; dil bilgisi ve söyleyiş, içerik, sunum ve üslup, dinleyiciyle etkileşim ve beden dili, duygudurumsal görünüm gibi çeşitli boyutlarda değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

Deney ve Kontrol Grubu Seçimi: Ön test sonuçları incelenerek, deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin birbirine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu duruma istinaden grupların başlangıç seviyelerinin benzer olduğu ve çalışmanın sağlıklı yürütülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılara Bilgilendirme Yapılması: Deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışmanın içeriği, süreci ve amaçları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Özellikle deney grubundaki öğrencilere, Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi kapsamında uygulanacak etkinlikler ve beklentiler aktarılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden çalışmaya gönüllü katılım izni alınmıştır.

Eğitim İçeriğinin Hazırlanması: Araştırmanın deneysel müdahalesi kapsamında, farkındalık tekniklerini içeren konuşma ve özellikle hazırlıksız konuşma eğitimleri hazırlanmıştır. Eğitim içeriği oluşturulurken, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirebilecek etkinlikler tasarlanmış ve ders planları oluşturulmuştur. Ayrıca konuşma kaygısını azaltmaya yönelik nefes egzersizleri, dikkat odaklama çalışmaları ve kendini ifade etme teknikleri gibi uygulamalara yer verilmiştir. Eğitim içeriği Türkçe eğitimi, psikoloji ve sosyoloji alanlarındaki uzmanlar tarafından incelenmiş ve araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitimin Uygulama Şeklinin Belirlenmesi: Deney grubuna uygulanacak psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi sürecinde öğrencilerin katılımını artırmak için etkileşimli ve deneyim temelli bir öğretim yöntemi benimsenmiştir. Eğitimde kullanılacak materyaller belirlenmiş ve derslerde uygulanacak tekniklerin detayları gözden geçirilmiştir.

Araştırmacının Hazırlık Süreci: Araştırmacı, uygulama sürecinde kullanılacak farkındalık teknikleri, konuşma eğitimi yöntemleri ve psikoloji üzerine kapsamlı bir hazırlık sürecinden geçmiştir. Araştırmacı tarafından Bilinçli Farkındalık Eğitimi alınmıştır. Bu eğitim Başkent Üniversitesi Eğitim Hizmetleri Merkezinde 120 saat olarak yapılandırılmış ve ardından eğitime dair sınav süreci de bulunan bir eğitim programıdır. Eğitim uzman psikologlar tarafından verilmiştir. Araştırmacı eğitimini ve sınav sürecini başarıyla tamamlamış ve gerekli eğitim sertifikasını başarıyla almıştır. Bu süreçle birlikte araştırmanın geneliyle ilgili teorik çerçeveler incelenmiş, alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve uygulama aşamasında etkin bir şekilde kullanılacak stratejiler belirlenmiştir.

3.3.2. Uygulama Süreci

Deney ve Kontrol Grubunda Ders İşleyişi: Araştırmanın deneysel uygulama süreci, 12 hafta boyunca belirlenen çalışma grubuna yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte deney grubu öğrencilerine Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise mevcut öğretim programı çerçevesinde herhangi bir ek müdahale olmaksızın derslerine devam etmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grupları, eşdeğer süre ve içerik ile yapılandırılmış bir eğitim programına tabi tutulmuştur. Her iki grupta da haftalık olarak toplam 120 dakika süreyle eğitim verilmiş, bunun 60 dakikası müfredat kapsamında belirlenen konuşma eğitimi içeriklerine, kalan 60 dakikası ise konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ayrılmıştır.

Kontrol grubu, standart müfredata uygun olarak konuşma eğitiminde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları ile temel konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Deney grubu ise müfredatla uyumlu temel konuşma eğitimine ek olarak farkındalık temelli uygulamalar ile desteklenmiştir. Bu kapsamda, deney grubu öğrencileri farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinliklere katılmıştır.

Ön test ve son test uygulamaları ile her iki grubun başlangıç ve bitiş düzeyleri ölçülmüş ve elde edilen veriler karşılaştırılarak farkındalık temelli içeriklerin konuşma becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

Uygulama Takvimi ve Süreç:

Kontrol Grubunda Uygulanan Eğitim İçeriği: Konuşma Eğitimi dersi, öğretmen yetiştirme programına uygun olarak herhangi bir farkındalık müdahalesi olmaksızın yürütülmüştür.

Ön test ve son test uygulamaları da dahil olmak üzere müfredat kapsamındaki dersler deney grubuyla eşit şekilde her hafta eksiksiz işlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin belirlenen deneysel çalışma etkinlikleri süresince kontrol grubunda da konuşma çalışmaları ve pratikleri yapılmıştır. 60 dakika müfredat kapsamındaki ders işlenmiş 60 dakika da konuşma etkinliklerine her iki grupta da eşit olarak ayrılmıştır. Aradaki fark ise kontrol grubunda müfredata uygun standart konuşma egzersizleri yapılırken deney grubunda farkındalık temelli içeriklerle birlikte konuşma etkinlikleri yapılmasıdır.

Deney Grubunda Uygulanan Eğitim İçeriği: Farkındalık temelli psikoeğitim programı kapsamında öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik nefes egzersizleri, farkındalık teknikleri, doğaçlama konuşma etkinlikleri, konuşma korkusunu azaltma etkinlikleri ve kendini ifade etme çalışmaları uygulanmıştır. Deney grubuna yönelik eğitim, haftada bir gün olacak şekilde belirlenen saatte gerçekleştirilmiş ve 12 hafta boyunca devam etmiştir. Her hafta farklı bir farkındalık tekniği ve etkinliği uygulanarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Herhangi bir psikolojik zararın önlenmesi amacıyla

araştırmanın ilk 3 haftasında gözlemci olarak bir klinik psikolog sınıfta hazır bulunmuş ve süreci izlemiştir. Süreç sorunsuz ve etkili bir şekilde devam etmiştir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programına uygun Konuşma Eğitimi dersleri de farkındalık temelinde devam etmiştir. Ders içeriği farkındalık etkinlikleriyle desteklenerek işlenmiştir.

Deney grubuna yönelik eğitim süreci, Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu süreçte konuşma eğitimi dersi farkındalık ilkeleriyle işlenmiş ve öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli farkındalık temelli etkinliklerden yararlanılmıştır. Eğitim programı konuşma kaygısını azaltma, dikkat ve odaklanmayı artırma, duygusal farkındalığı geliştirme ve iletişimde beden dilini etkin kullanma gibi temel hedeflere odaklanmıştır.

Bu doğrultuda öğrenciler ders boyunca farkındalık tekniklerini deneyimleyerek içsel farkındalıklarını artırmış ve bu becerilerini doğaçlama konuşma süreçlerinde kullanmayı öğrenmişlerdir. Eğitim sürecinde nefes farkındalığı, düşünce gözlemleme, beden farkındalığı ve stres yönetimi gibi temel farkındalık teknikleri ile hazırlıksız konuşma, rahatlama çalışmaları, doğaçlama diyaloglar ve etkileşimli iletişim etkinlikleri bir arada uygulanmıştır.

Öğrencilere her hafta konuşma becerisine odaklanan farklı etkinlikler sunulmuş ve bu etkinlikler farkındalık teknikleriyle desteklenmiş ve ardından konuşma çalışmaları yaptırılmıştır. Örneğin, beden meditasyonu ile öğrencilerin vücut farkındalıklarını artırmaları sağlanırken, Kuru Üzüm Etkinliği ile odaklanma ve duyusal farkındalık üzerine çalışmalar yapılmıştır. Duygu Müzesi Etkinliği aracılığıyla katılımcılar duygularını daha bilinçli bir şekilde tanımayı ve ifade etmeyi öğrenmişlerdir. Sessiz Sıralanma gibi etkinliklerle jest ve mimiklerin iletişimdeki önemi vurgulanmış, Mecburi Mekanlar ve Saçma Dans gibi yaratıcı drama çalışmalarıyla doğaçlama konuşma ve özgüven kazanma becerileri desteklenmiştir.

Örnek bir eğitim içeriği olarak, Saçma Dans Etkinliği süreci aşağıda açıklanmıştır:

Saçma Dans Etkinliği (15 dakika): Bu etkinlik öğrencilerin özgüven geliştirmesi, kendilerini rahatça ifade edebilmesi ve konuşma kaygısını azaltması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çember oluşturmuş ve sırayla çemberin ortasına çıkarak "içlerinden geldiği gibi en saçma şekilde dans etmeleri" istenmiştir. Başlangıçta katılımcılar bu durumu gülerek ve çekinerek karşılamış, ancak süreç

ilerledikçe herkesin bu etkinlik içinde rahatladığı ve utanma duygusunun azaldığı gözlemlenmiştir.

Katılımcılar, bireysel olarak dans ettikten sonra toplu bir biçimde aynı dansları sergileyerek beden dili ve özgüven üzerine farkındalık kazanmıştır. Etkinlik sonrasında yapılan değerlendirmede, öğrencilerin başlangıçta hissettikleri kaygı ve çekingenliğin azaldığı, iletişim kurarken daha rahat oldukları ve topluluk önünde konuşma yaparken kendilerini daha özgür hissettikleri gözlemlenmiştir.

Genel olarak deney grubundaki öğrenciler bu süreçte hem bireysel hem de grup etkinlikleriyle desteklenmiş ve farkındalık teknikleri aracılığıyla konuşma becerilerini geliştirmişlerdir. Dersler etkileşimli bir yapıda ilerlemiş, öğrenciler sürece aktif olarak dahil edilmiş ve konuşma eğitimi, sadece teorik bilgi aktarımıyla değil, doğrudan uygulama ve deneyim yoluyla işlenmiştir.

Bu yöntem sayesinde öğrencilerin konuşma kaygılarında azalma, iletişim becerilerinde gelişim ve hazırlıksız konuşma yeteneklerinde belirgin bir ilerleme gözlemlenmiştir. Eğitim sürecinde öğrencilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda, farkındalık temelli yaklaşımların konuşma eğitimi derslerine entegre edilmesinin olumlu etkileri olduğu değerlendirilmiştir.

Değerlendirme Süreci: Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarına yönelik değerlendirme aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

- **Ön Test:** Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ) eğitimin başında uygulanarak başlangıç seviyeleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden gönüllü katılım izni alınmış, katılım sağlamak istemeyen öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir. Hazırlıksız konuşma süreçleri tüm katılımcıların onayıyla video kaydına alınmıştır. Ön test ve son test uygulamaları sırasında, deney ve kontrol grubu sınıflarına, katılımcıların sosyal çevrelerinden tanımadıkları ve araştırmayla ilgisi bulunmayan farklı bölüm ve sınıflardan 10 öğrenci izleyici olarak getirilerek farklı konuşma katmanları oluşturulmuştur. Deney ve gözlem içeren araştırmalarda, katılımcıların gözlemlendiklerini fark etmeleri durumunda davranışlarını bilinçli ya da bilinçsiz olarak değiştirdikleri bilinmektedir. Bu durum Hawthorne Etkisi olarak adlandırılmakta ve katılımcıların yalnızca araştırmacının beklentilerini karşılamak için doğal davranışlarının dışına çıkmalarına neden olabilmektedir. Aynı zamanda, araştırmacının uzun süreli etkileşimi sonucunda oluşabilecek güven ve alışkanlık da katılımcıların davranışlarını etkileyebilir. Bu tür çalışmalarda, gözlem altındaki bireylerin

davranışlarını değiştirebileceği bilinen "Hawthorne Etkisi" ve araştırmacının varlığının katılımcılar üzerindeki etkisi olarak tanımlanan "Araştırmacı Etkisi" gibi faktörleri en aza indirmek adına, son test ve kalıcılık testlerinde de yabancı 10 izleyici bulunmasına özen gösterilmiştir. Eğitim araştırmalarında Hawthorne Kontrol Prosedürleri uygulanarak, deneyin güvenilirliği artırılmakta ve nesnel sonuçlara ulaşılmaktadır (Adair vd., 1989: 218). Bu uygulamanın temel amacı, araştırmacının eğitim sürecini yürütmesi nedeniyle katılımcılarla zaman içinde oluşabilecek bağın değerlendirme sürecine olası etkilerini azaltmak ve daha nesnel sonuçlar elde etmektir.

- **Süreç Değerlendirme:** Eğitim boyunca yapılan etkinliklerde bireysel ve grup geri bildirimleri verilmiştir.
- **Son Test:** Eğitim tamamlandıktan sonra tekrar HKDÖ uygulanarak, deney ve kontrol gruplarının gelişimi kendi içinde ve gruplar arası olacak biçimde karşılaştırılmıştır.
- **Kalıcılık Testi:** Eğitimin uzun vadeli etkilerini ölçmek amacıyla 17 hafta sonra bir test daha uygulanmıştır. Konuşma becerileri, bilişsel süreçlerin yanı sıra uzun süreli bellek mekanizmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle hazırlıksız konuşma gibi anlık üretim gerektiren dil becerilerinin kalıcılığını ölçmek için, belirli bir zaman aralığında hatırlanıp hatırlanmadığını değerlendirmek önemlidir. Bu nedenle, psikolojik farkındalık temelli hazırlıksız konuşma eğitiminin etkilerinin uzun süreli bellekte korunup korunmadığını incelemek amacıyla, uygulamanın tamamlanmasından 17 hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere HKDÖ uygulanmıştır. Uzun vadeli kalıcılık testleri, bilginin sadece kısa süreli bellekte tutulmadığını, uzun süreli belleğe aktarılıp aktarılmadığını belirlemede kritik bir role sahiptir (Anderson, 2000: 55; Schunk, 2012: 89). Bu bağlamda, 17 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi, öğrencilerin farkındalık teknikleriyle kazandıkları konuşma becerilerinin ne ölçüde sürdüğünü incelemek amacıyla yapılmıştır. Özellikle, akıcı konuşma, anlık kelime erişimi ve konuşma kaygısının uzun vadede nasıl değiştiği gibi dilsel unsurlar değerlendirilmeye alınmıştır. Kalıcılık testinden elde edilen veriler, ön test ve son test sonuçlarıyla karşılaştırılarak analiz edilmiş, deney ve kontrol gruplarının zaman içerisindeki performans değişiklikleri değerlendirilmiştir.

- **Yapılandırılmış Görüşmeler:** Deney grubundaki katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla çalışmanın öncesi ve sonrasında görüşlerini aktarmışlardır. Ayrıca yazılı görüş alınmasının akabinde araştırmacıyla sözlü olarak görüşlerini paylaşmışlar; bu görüşler araştırmacı tarafından değerlendirmeye dahil edilmek üzere kayıt altına alınmıştır.

Araştırmacının Rolü ve Gözlem Süreci: Araştırmacı, sürecin her aşamasında aktif bir rol alarak katılımcıları yönlendirmiş ve deney grubunda uygulanan etkinlikleri bizzat yönetmiştir. Konuşma becerilerinin gelişimini değerlendirmek amacıyla gözlemler yapılmış, öğrencilerin süreç içerisindeki ilerlemeleri kaydedilmiştir.

3.3.3. Uygulama Sonrası Süreç

Son Test Uygulamaları ve Geri Bildirim Süreci: Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmek amacıyla HKDÖ yeniden uygulanmıştır. Son test sonuçları analiz edilerek, deney ve kontrol gruplarının konuşma becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğrencilere bireysel ve grup düzeyinde geri bildirim verilerek gelişim süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması ve Görüşmeler: Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi sürecinin katılımcılar üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamak amacıyla, deney grubundaki tüm öğrencilere Yapılandırılmış Son Görüşme Formu (YSGF) uygulanmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin eğitim süreci hakkındaki düşünceleri, farkındalık tekniklerinin hazırlıksız konuşma becerilerine olan etkileri ve eğitimin genel deneyimleri üzerine sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle kodlanarak değerlendirilmiştir.

Kalıcılık Testi Uygulaması: Eğitim sürecinin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek amacıyla, uygulamanın tamamlanmasından 17 hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere HKDÖ kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu test ile psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin etkisinin zaman içerisinde ne düzeyde sürdüğü incelenmiştir.

Veri Analizi ve Raporlama: Uygulama sürecinden elde edilen nicel veriler SPSS istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılarak deney ve kontrol gruplarının gelişim düzeyleri

değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve öğrenci görüşleri belirli temalar altında gruplandırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen tüm bulgular detaylı bir şekilde raporlaştırılmış ve eğitim sürecinin genel etkileri ortaya konmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacıyla Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ), Kişisel Bilgi Formu (KBF), Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu (YÖGF) ve Yapılandırılmış Son Görüşme Formu (YSGF) kullanılmıştır.

3.4.1. Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ)

Ölçeğin geliştirilme süreci, öncelikle kapsamlı bir literatür taramasıyla başlamış ve bu doğrultuda "temel konuşma unsurları ve özellikle hazırlıksız konuşmaya yönelik madde havuzu" oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda, ilk olarak toplam 74 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ardından, ölçeğin kapsamını ve içeriğini geliştirmek amacıyla üç Türkçe eğitimi uzmanı, iki psikoloji uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, hazırlanan maddeler arasından 48 madde, çalışmanın amacına uygun bulunarak seçilmiştir.

Madde seçiminde; kapsam geçerliği, ölçülebilirlik, ifadelerin açık ve net olması ve hedeflenen uzmanlık alanı dışındaki bireyler için özel bir yeterlik gerektirmemesi gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, ölçeğin daha dengeli bir yapıya sahip olması için seçilen maddelerden 9'unda olumsuz durumlar ele alınmış ve bu maddelere ters kodlama uygulanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliliği Lawshe Tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu teknik, ölçek maddelerinin hedeflenen yapıyı ne ölçüde temsil ettiğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulan bir yöntemdir. İlk etapta belirlenen 48 madde, uzman görüşlerini almak amacıyla bir forma dönüştürülmüştür. Bu kapsamda, uzmanlık alanları Türkçe eğitimi olan 4 profesör, 3 doçent, 2 doktor öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 11 uzmandan oluşan bir değerlendirici havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi "Gerekli", "Faydalı ama gerekli değil"

ve “Gereksiz” şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri toplanırken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Maddelerin hedefleneni ölçebilir nitelikte olması,
- Kapsam geçerliliğini destekleyecek şekilde açık ve net ifadeler içermesi,
- Hedeflenen alanı temsil edecek yeterlilikte ve uygunlukta olması.

Toplanan veriler, maddelerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak değerlendirilmesi amacıyla analiz edilmiştir. Her bir madde için “Kapsam Geçerlilik Oranı” (Content Validity Ratio, CVR) aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$CVR = \frac{N_e - (N/2)}{N/2}$$

Bu formülde:

- Ne, ilgili maddeyi “Gerekli” olarak değerlendiren uzman sayısını,
- N, toplam uzman sayısını (11) ifade etmektedir.

Lawshe tablosuna göre, 11 uzman için kritik CVR değeri 0,59 olarak belirlenmiştir (Yurdugül, 2005: 2). Bu değerin altında kalan maddeler, kapsam geçerliliği açısından ölçekten çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir.

Sonuç olarak, Lawshe Tekniği ile yapılan kapsam geçerliliği analizi sonucunda, ölçek maddelerinin nihai hali belirlenmiştir. Geçerlilik oranını karşılayan maddeler ölçek içerisinde tutulmuş, diğerleri ise kapsam dışı bırakılmıştır. Bu teknik doğrultusunda, uzmanların belirlediği kritik değerler dikkate alınarak maddelerin ölçekten çıkarılmasına veya düzenlenmesine karar verilmiştir. Bu süreçte, uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve ölçeğin hem anlaşılabilirliği hem de içerik açısından daha güçlü bir yapıya kavuşması sağlanmıştır. Son haliyle ölçek, hazırlıksız konuşma becerilerinin farklı boyutlarını değerlendiren 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, dil bilgisi ve söyleyiş, içerik, sunum ve üslup, dinleyiciyle etkileşim ve beden dili ile duygusal durum boyutları yer almaktadır. Her bir madde, ilgili boyutun temel unsurlarını ele alacak şekilde yapılandırılmıştır. Ölçek geliştirilirken, katılımcıların tutarlılıklarını değerlendirmek ve geçerli yanıtlar alabilmek adına ters kodlama gibi tekniklerin uygulanması da ölçeğin bilimselliğine katkı sağlamıştır. Bu süreç, geliştirilen ölçeğin hedeflenen yapıyı temsil etme kapasitesini artırmıştır. “Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği” hazırlıksız

konuşma becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş, bilimsel yöntemlerle geliştirilmiş ve geçerlik çalışmalarıyla desteklenmiş bir araçtır. Ölçeğin son hali, konuşma performansını farklı boyutlarıyla ele almayı mümkün kılan, uygulanabilir ve geçerli bir ölçüm aracı olarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Hazırlıksız konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla puanlayıcılar arası güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçek bireylerin konuşma performansını dil bilgisi ve söyleyiş, içerik, sunum ve üslup, dinleyici ile etkileşim ve beden dili, duygudurum gibi temel boyutlarda değerlendirmektedir.

Ölçeğin güvenirliği, iki bağımsız uzman (biri öğretim görevlisi, diğeri Türkçe öğretmeni) tarafından aynı anda yapılan değerlendirmeler üzerinden hesaplanmıştır. Değerlendirme, 110 sosyoloji ve psikoloji bölümü öğrencisinin hazırlıksız konuşmalarına uygulanmış ve her katılımcı iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir.

Puanlayıcılar arası güvenirlik analizi Kendall's W testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kendall's W (Uygunluk Katsayısı) testi, birden fazla değerlendirici arasında uyumun ne kadar yüksek olduğunu ölçen parametrik olmayan bir istatistiksel yöntemdir. Analiz sonucunda $W = 0.89$, $p < .001$ değeri elde edilmiş olup, bu sonuç puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. 0.70 ve üzeri Kendall's W katsayısı, değerlendiriciler arasında güçlü bir uyumu işaret ederken, 0.80 ve üzeri değerler çok yüksek güvenirliği ifade etmektedir (Field, 2018: 301). Bu doğrultuda, elde edilen bulgular, geliştirilen değerlendirme ölçeğinin uzmanlar tarafından tutarlı bir şekilde uygulanabilir olduğunu ve konuşma becerisi değerlendirmelerinde nesnel bir ölçüm sağladığını göstermektedir. Ölçeğin puanlayıcılar arası yüksek güvenirlik göstermesi, değerlendiricilerden bağımsız olarak nesnel bir ölçüm aracı olarak işlev gördüğünü kanıtlamaktadır.

3.4.2. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından *Kişisel Bilgi Formu (KBF)* hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanma sürecinde, Türkçe eğitimi alanında uzman altı akademisyen ile iki Türkçe öğretmeninin görüşlerine başvurulmuş ve önerilen

düzeltmeler doğrultusunda form yenilenmiştir. Nihai haliyle altı sorudan oluşan KBF, çalışma gruplarına uygulanmıştır. Bu formun kullanılmasının temel amacı, uygulama süreci için deney ve kontrol grubu öğrencileri hakkında genel bir bilgi edinmektir.

3.4.3. Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu (YÖGF)

Bu araştırmada kullanılan *Konuşma Kavramına Yönelik Yapılandırılmış Ön Görüşme Formu*, katılımcıların hazırlıksız konuşma konusundaki algılarını, yaşadıkları deneyimleri ve psikolojik durumlarını anlamaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Konuşma, temel dil becerileri arasında en karmaşık süreçlerden biri olarak değerlendirilir ve bireylerin topluluk önünde konuşma becerileri ile öz güven gelişimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için nitel yöntemler sıklıkla tercih edilmektedir. Hazırlanan bu form, katılımcıların konuşmaya yönelik tutumlarını, konuşma kaygısını nasıl deneyimlediklerini ve konuşma becerisi ile psikolojik süreçler arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Formun oluşturulma sürecinde öncelikle konuya ilişkin akademik literatür incelenmiş ve konuşma kaygısı, bilinçli farkındalık, farkındalık türleri, psikoeğitim ve öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik beklentileri gibi temel temalar belirlenmiştir. Alanyazın taraması, özellikle konuşma kaygısı ve hazırlıksız konuşma becerileri üzerine yapılan çalışmalardaki metodolojik yaklaşımları incelemeye dayanmıştır. Literatürdeki mevcut ölçekler ve görüşme formları analiz edildikten sonra, formun açık uçlu sorular içermesine karar verilmiştir. Bu sayede katılımcıların görüşlerini derinlemesine ifade etmelerine olanak sağlanmıştır.

Formun içeriği dört temel bileşenden oluşmaktadır. İlk olarak, katılımcılardan temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) zorluk seviyelerine göre sıralamaları istenmiş ve bu sıralamayı hangi nedenlere dayandırdıkları sorgulanmıştır. Bu madde, bireylerin konuşma becerisini diğer dil becerileri ile kıyaslamalarına ve kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. İkinci olarak, katılımcıların hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalara yönelik tutumları ele alınmıştır. Katılımcılar hangi konuşma türünü daha zor bulduklarını ve bunun nedenlerini açıklamaya yönlendirilmiştir. Bu sorular, katılımcıların konuşma süreçlerindeki bireysel farkındalıklarını artırarak, hangi faktörlerin konuşma kaygısını tetiklediğini anlamaya yardımcı olmaktadır.

Formun üçüncü bileşeni konuşma kaygısına yöneliktir. Katılımcıların, aniden söz hakkı verildiğinde veya topluluk içinde konuşma yapmaları gerektiğinde nasıl hissettikleri incelenmiştir. Bu kapsamda zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim alıp almadıkları, böyle bir eğitimin kendilerine nasıl bir katkı sağlayacağını düşündükleri sorulmuştur. Konuşmanın psikolojik ve zihinsel süreçlerle olan bağlantısı da bu bölümde ele alınmıştır. Katılımcıların, iyi bir konuşmacı olmanın psikolojik faktörlerle ilişkisini nasıl değerlendirdikleri ve konuşma becerilerini geliştirmek için hangi alanlarda destek bekledikleri analiz edilmiştir. Son olarak, katılımcıların bir öğretmen adayı olarak konuşma eğitimi derslerinden beklentileri ele alınmış, bu derslerden hangi becerileri kazanmalarının kendileri için önemli olduğunu açıklamaları istenmiştir.

Ön görüşme formunun geliştirilme sürecinde uzman görüşleri alınarak soruların anlaşılırlığı ve uygunluğu değerlendirilmiştir. Türkçe eğitimi ve psikoloji alanından akademisyenler, soruların ölçmek istenen değişkenlerle uyumlu olup olmadığını değerlendirmiş ve gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Form, son aşamada küçük bir öğrenci grubu üzerinde pilot uygulamaya tabi tutulmuş ve katılımcıların yanıtları doğrultusunda içerik açısından gözden geçirilmiştir. Yapılan düzenlemelerle birlikte form, konuşma becerisi alanındaki bireysel farklılıkları ortaya koymak ve konuşma kaygısı gibi psikolojik faktörlerin sürece etkisini anlamak amacıyla güçlü bir veri toplama aracı olarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

3.4.4. Yapılandırılmış Son Görüşme Formu (YSGF)

Bu araştırmada kullanılan *Konuşma Kavramına Yönelik Yapılandırılmış Son Görüşme Formu*, katılımcıların aldıkları eğitimin konuşma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Özellikle psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi sürecinin bireylerin hazırlıksız konuşma deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü analiz etmek için tasarlanmıştır. Bu form katılımcıların konuşma kaygısı, özgüven ve iletişim becerileri açısından nasıl bir değişim yaşadıklarını anlamaya yönelik sorular içermektedir. Eğitim sürecinden önce uygulanan ön görüşme formu ile benzer bir yapı izlenmiş, böylece katılımcıların süreç boyunca yaşadığı dönüşümler daha net bir şekilde gözlemlenebilir hale getirilmiştir.

Form, eğitimin katılımcıların konuşma deneyimleri üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini belirlemek için açık uçlu sorular içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Formun içeriği, eğitimin etkisini ölçmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Katılımcılara, aldıkları eğitimin hazırlıksız konuşma becerilerini nasıl etkilediği, bu süreçte yaşadıkları değişimler ve eğitim sürecinin faydalı olup olmadığı sorulmuştur. Özellikle konuşma kaygısı açısından bir değişim yaşayıp yaşamadıkları ve bu değişimin nedenleri üzerinde durulmuştur. Eğitimin katılımcıların günlük yaşantılarındaki iletişim süreçlerine etkisi de sorgulanmış, konuşma becerilerindeki gelişimlerinin sosyal hayatlarına nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir.

Form, öğretmen adaylarının bu eğitimi gelecekte nasıl kullanacaklarını anlamaya yönelik sorular da içermektedir. Katılımcıların, aldıkları eğitimi meslek yaşamlarında öğrencilerine nasıl aktaracakları ve bu sürecin öğretim yöntemlerine nasıl katkı sağlayabileceği tartışılmıştır. Ayrıca, konuşma eğitiminin psikolojik yönleriyle ilgili ders içeriklerinin olup olmamasına dair görüşleri alınarak, konuşma eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Son görüşme formu, eğitimin etkisini ölçme amacı taşıdığı için veri güvenilirliğini sağlamak adına ön görüşme formuyla paralel sorular içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu formun geliştirilme sürecinde, ön görüşme formunda kullanılan dil ve soru yapıları korunarak, katılımcıların önceki yanıtlarıyla karşılaştırmalı analiz yapabilmelerine olanak tanınmıştır. Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından katılımcılara uygulanan bu form, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini anlamaya yönelik önemli bulgular sunmaktadır.

Sonuç olarak bu form, eğitimin bireyler üzerindeki somut etkilerini ölçmek ve konuşma becerisindeki gelişimi ortaya koymak için hazırlanmış güçlü bir veri toplama aracıdır. Özellikle hazırlıksız konuşma konusundaki bireysel farkındalık ve özgüven gelişimlerini analiz etmek için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Formun sağladığı veriler, konuşma eğitimi derslerinin yapılandırılmasına katkıda bulunabileceği gibi, konuşma kaygısının azaltılmasına yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesine de ışık tutacaktır.

3.5. Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi Programının Hazırlık Süreci

Deneysel uygulama sürecinde deney grubu için geliştirilen Farkındalık Temelli Konuşma Psikoeğitim Programı, farkındalık temelli yaklaşımların konuşma eğitimine

nasıl entegre edilebileceğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Programın içeriği oluşturulurken, psikolojik farkındalık teknikleri, doğaçlama konuşma becerileri, iletişim psikolojisi ve konuşma kaygısı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir.

Programın geliştirilme sürecinde, bilinçli farkındalığın temel bileşenleri olan beden farkındalığı, duygu farkındalığı, dikkat odağı, kendine şefkat ve stres yönetimi gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Bunlara ek olarak, hazırlıksız konuşma süreçlerini destekleyebilecek nefes egzersizleri, diksiyon çalışmaları, doğaçlama teknikleri ve özgüven artırıcı etkinlikler üzerine literatür taraması yapılmıştır. Bu süreçte, eğitim tasarımına yönelik çalışmalar incelenmiş ve psikoeğitim programının teorik çerçevesi oluşturulmuştur.

Psikoeğitim programı hazırlanırken, konuşma becerileri, farkındalık ve bilinçli farkındalık uygulamalarının bütüncül bir yapı içinde sunulmasına özen gösterilmiştir. Konuşma kaygısını azaltmaya yönelik nefes ve beden farkındalığı egzersizleri ile öğrencilerin konuşma öncesindeki rahatlama süreçlerine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Program kapsamında yer alan etkinliklerin tasarlanması sürecinde, öğrencilerin hazırlıksız konuşma esnasında anlık düşüncelerini düzenleyebilmeleri, odaklanma becerilerini geliştirebilmeleri ve özgüvenlerini artırmaları amaçlanmıştır.

Psikoeğitim programı 12 hafta boyunca sürecek ve konuşma eğitimi derslerine entegre edilecek biçimde planlanmıştır. Konuşma eğitimi dersleri müfredata uygun olarak deney ve kontrol grubu için de her hafta olacak şekilde haftada 120 dakika şeklindedir. Her iki gruba da haftada 60 dakika müfredata uygun konuşma eğitimi ders içeriği verilmiş ve 60 dakika etkinlik süresi ayrılmıştır. Kontrol grubu, konuşma etkinlikleri süresinde standart konuşma etkinlikleri yaparken, deney grubu psikolojik farkındalık temelli konuşma etkinlikleri yapmıştır.

Öğrencilere sunulacak etkinliklerin seçimi ve tasarlanması sürecinde, Türkçe eğitimi, psikoloji ve sosyoloji alanlarından akademisyenlerin görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak program son hâline getirilmiştir. Programın deney grubunda uygulanma sürecine ilişkin yönergeler oluşturulmuş, etkinliklerin nasıl yürütüleceği, hangi adımlarla uygulanacağı ve öğrenciye nasıl geri bildirim verileceği belirlenmiştir.

Programın etkinliğini değerlendirmek amacıyla, öğrencilerin hazırlıksız konuşma süreçleri video kaydına alınmış ve analizler araştırmacı yerine yansız olunması amacıyla alanında uzman bir öğretim görevlisi tarafından analiz edilmiş ve

araştırmacı tarafından da sürecin farklı aşamalarında öğrenci geri bildirimleri toplanmıştır.

Tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak hazırlanan Farkındalık Temelli Hazırlıksız Konuşma Psikoeğitim Programı, öğrencilerin konuşma kaygısını azaltma, hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirme ve iletişim özgüvenini artırma hedeflerine uygun şekilde tasarlanmış ve eğitim sürecine entegre edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada, veri analiz sürecinde karma desenin gerektirdiği biçimde hem nicel hem de nitel çözümleme teknikleri uygulanmıştır. ÖBF ve HKDÖ formlarından elde edilen nicel veriler, IBM SPSS istatistik yazılımına aktarılmış ve analiz süreci bu doğrultuda yürütülmüştür edilmiştir.

3.6.1. Nicel Veri Analizi

Nicel analizler IBM SPSS programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler belirtilmiş olup ilk olarak Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeğinin normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiştir. HKDÖ'ye ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.
Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Deney	**HKDÖ Ön Test**	30	,366	1,020
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Ön Test	30	,315	-,202
	İçerik Ön Test	30	,163	,211
	Sunum ve Üslup Ön Test	30	-,108	-1,125
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Ön Test	30	,770	,537
	Duygudurumsal Görünüm Ön Test	30	,602	-,684
	HKDÖ Son Test	30	-,111	-,241
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Son Test	30	-,711	,539
	İçerik Son Test	30	-,422	,742
	Sunum ve Üslup Son Test	30	-1,242	1,001
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Son Test	30	-,956	,487
	Duygudurumsal Görünüm Son Test	30	,030	-,926
	HKDÖ Kalıcılık Testi	30	-,510	-,117
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Kalıcılık Testi	30	-1,026	1,946
	İçerik Kalıcılık Testi	30	-1,026	1,132
	Sunum ve Üslup Kalıcılık Testi	30	-,473	1,113
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Kalıcılık Testi	30	-1,421	1,498
	Duygudurumsal Görünüm Kalıcılık Testi	30	-,306	-,982
	Ölçek	**N**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Kontrol	**HKDÖ Ön Test**	31	,048	-,812
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Ön Test	31	-,421	,013
	İçerik Ön Test	31	-,977	,900
	Sunum ve Üslup Ön Test	31	1,080	-,150
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Ön Test	31	,326	-,104
	Duygudurumsal Görünüm Ön Test	31	,721	-,628
	HKDÖ Son Test	31	,153	-,660
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Son Test	31	,051	-,915
	İçerik Son Test	31	-,759	,890
	Sunum ve Üslup Son Test	31	,985	,227
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Son Test	31	-,332	,422
	Duygudurumsal Görünüm Son Test	31	,734	-,676
	HKDÖ Kalıcılık Testi	31	,361	-,844
	Dil Bilgisi ve Söyleyiş Kalıcılık Testi	31	-,093	-,800
	İçerik Kalıcılık Testi	31	1,965	1,601
	Sunum ve Üslup Kalıcılık Testi	31	,298	-,674
	Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili Kalıcılık Testi	31	,055	-,320
	Duygudurumsal Görünüm Kalıcılık Testi	31	,932	,017

Araştırmada, HKDÖ ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri bu kriterlere göre değerlendirildiğinde, normallik varsayımının sağlandığı görülmüş ve parametrik testler tercih edilmiştir.

Can'a (2017: 31) göre, sayısal verilerde ortalama, standart sapma ve varyans gibi değerler hesaplanabilir. Eğer bu değerler, tüm evreni kapsıyorsa "parametre"

olarak adlandırılır. Ancak, çoğu durumda parametreler, evrenden alınan bir örneklem üzerinden kestirilir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının değerlerini karşılaştırmak için t-testi ve ANOVA gibi parametrik testler kullanılmış ve anlamlılık düzeyleri (genellikle 0.05 veya 0.001) değerlendirilmiştir (Çepni, 2005: 150).

HKDÖ'nün geliştirme sürecinde, ölçek maddelerinin geçerliliğini ve iç tutarlılığını belirlemek amacıyla madde analizi ve güvenirlik analizine başvurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı değerlendirmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmış; her bir grubun kendi içinde zaman öncesi ve sonrası verilerinin karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılması için karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz, gruplar (deney ve kontrol) arasındaki farklılıkları ve zaman içinde (ön test, son test ve kalıcılık testi) meydana gelen değişimleri birlikte değerlendirmek amacıyla tercih edilmiştir. Karışık ölçüm analizinin yapılabilmesi için Box Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi kullanılarak grupların kovaryans matrisleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Box Test sonucu anlamlı bulunmadığında ($p>0,05$), kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı sağlanmış ve analiz gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının her biri için; ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkları incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz, grupların zaman içerisindeki performans değişimini değerlendirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Tekrarlı ölçümler ANOVA'sının uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla verilerin küresellik varsayımını sağlayıp sağlamadığı, Mauchly's Test of Sphericity ile test edilmiştir. Mauchly testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p > 0,05$ olarak belirlendiğinde, küresellik varsayımının karşılandığı kabul edilmiştir. Varsayımın ihlali durumlarında ise Greenhouse-Geisser ya da Huynh-Feldt düzeltmeleri esas alınarak analiz süreci yürütülmüştür.

Sonuç olarak, karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ile grup ve zaman etkileşimleri incelenmiş, tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA ile her bir grubun kendi içindeki zaman bazlı değişiklikleri değerlendirilmiştir. Analizler, varsayımların sağlandığı doğrulandıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde Cohen'in d değeri kullanılmış olup, etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan formüller aşağıdaki gibidir;

$$d = t\sqrt{\frac{n_A + n_B}{n_A \times n_B}}$$

bağımsız gruplar t testi

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

bağımlı gruplar t testi

Cohen'e göre bu değerler ,2 (küçük), ,5 (orta) ve ,8 (büyük) olarak sınıflandırılmıştır (Cohen, 1988: 25-27; Green ve Salkind, 2005: 169).

Tek yönlü ANOVA testinde kullanılan eta kare (η^2), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü ölçmek için kullanılan bir istatistiksel göstergedir. Bu değer, bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin toplam varyansından ne kadarını açıkladığını ifade eder ve 0 ile 1 arasında bir değer alır. Bu formül, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin varyansı üzerinde ne kadar etkili olduğunu anlamak için kullanılır. Daha yüksek bir η^2 değeri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu gösterir. Green ve Salkind (2005), eta kare değerlerini küçük etki: 0,01, orta etki: 0,06, büyük etki: 0,14 şeklinde sınıflandırmıştır. Ancak eta kare için kesin sınırların olmadığı belirtilmiştir. Bunun yerine, çıkan değerin bağımsız değişkenin, bağımlı değişkenin varyansını ne kadar açıkladığını belirttiği ifade edilmiştir.

3.6.2. Nitel Veri Analizi

Psikolojik farkındalık temelli hazırlıksız konuşma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler YSGF temelinde yapılmış olup, öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

İçerik analizi, veriler arasındaki temaları, eğilimleri ve örüntüleri sistematik bir şekilde belirlemek, iletişim yapılarını çözümlemek ve metinlerden geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan kodlama ve kategorileştirme yaklaşımıdır (Neuendorf, 2017: 23). Özellikle nitel araştırmalarda, içerik analizi yöntemi verilerin kategorilere ayrılarak anlamlı bir bütün oluşturulmasını sağlar (Hsieh ve Shannon, 2005: 1278). Bu

doğrultuda öğrencilerin görüşme formuna yazdıkları ifadeler detaylı bir şekilde incelenmiş, verilerden hareketle kodlama süreci gerçekleştirilmiştir.

Kodlama sürecinde, öğrencilerin yanıtları dikkate alınarak kodlar oluşturulmuş, bu kodların ifade edilme sıklığına ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, araştırmacı dışında Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyen tarafından da kontrol kodlaması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, Miles ve Huberman'ın (1994) "güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)" formülü kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, çalışmanın güvenirliği 0,92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre 0,80 ve üzerindeki güvenirlik katsayıları yüksek kabul edilmektedir, dolayısıyla bu araştırmada elde edilen güvenirlik katsayısı, kodlama sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, içerik analizinin sistematik doğası, araştırma verilerinin yapılandırılmasını ve anlamlandırılmasını kolaylaştırarak, elde edilen bulguların daha sağlam ve geçerli bir temele oturmasını sağlamaktadır (Patton, 2014: 453). İçerik analizinde kullanılan kodlama yöntemleri, verilerin belirli temalar altında sınıflandırılmasını ve bu temalar arasındaki ilişkilerin ortaya konmasını sağlayarak, nitel araştırmalarda veri yorumlama sürecini destekleyen güçlü bir yöntem sunmaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008: 111).

3.7. Araştırmada Etik

Bu araştırmanın etik ilkelere uygun şekilde yürütülebilmesi için, İzmir Bakırçay Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır. Ayrıca, araştırmanın yürütüleceği eğitim kurumu kapsamında gerekli yasal izinlerin sağlanması amacıyla, Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünden ve ilgili akademik birimlerden resmi izinler alınmıştır.

Araştırma öncesinde, katılımcıların bilgilendirilmesi amacıyla Gönüllü Katılım Onay Formu hazırlanmış ve öğrencilere sunulmuştur. Katılımcılar, bu form aracılığıyla araştırmanın amacı, süreci, veri toplama yöntemleri ve gönüllü katılım esasları hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmış ve öğrenciler istedikleri takdirde herhangi bir gerekçe göstermeksizin çalışmadan ayrılabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.

Araştırma sürecinde, hazırlıksız konuşma uygulamaları tüm katılımcıların onayı alınarak video kaydına alınmıştır. Bu kayıtların amacı, öğrencilerin konuşma süreçlerini analiz etmek, jest ve mimik kullanımını değerlendirmek ve konuşma gelişimlerini daha nesnel bir şekilde incelemektir. Katılımcılar, video kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağını, gizlilik esasına uygun olarak saklanacağını ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağını içeren bilgilendirme formunu imzalayarak onay vermişlerdir.

Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları, etik kurallar çerçevesinde hazırlanmış olup, katılımcıların mahremiyetini ve kişisel verilerinin gizliliğini korumaya yönelik önlemler alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmamış, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve analiz edilmiştir. Tüm veriler, araştırma tamamlandıktan sonra belirlenen etik standartlara uygun olarak güvenli bir şekilde saklanmış ve yetkisiz erişime karşı korunmuştur.

Çalışma sürecinde, insan haklarına, etik ilkelere ve bilimsel araştırma süreçlerine uygun hareket edilmiştir. Katılımcıların fiziksel veya psikolojik açıdan herhangi bir zarar görmemesi için gerekli tedbirler alınmış, uygulamalar sırasında öğrencilerin rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın ilk haftalarında alanında uzman bir klinik psikolog süreci izlemiştir. Bu durum, herhangi bir psikolojik zararın önüne geçilmesi için önlem olarak görülmüştür. Süreçte en küçük olumsuz bir durum yaşanmamış ve süreç etkili ve faydalı bir biçimde sürmüştür.

Araştırmada deneysel sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla, deney ve kontrol gruplarına yönelik dersler doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deneysel müdahalenin standart bir biçimde uygulanması, çalışmanın iç geçerliliğini güçlendiren önemli bir unsurdur. Ancak, araştırmacının doğrudan ders sürecine dahil olması, veri toplama ve değerlendirme aşamalarında belirli yanlılık risklerini de beraberinde getirebilir. Bu nedenle, çalışmanın güvenirliğini ve nesnelliğini artırmak amacıyla, ön test ve son test sonuçlarının değerlendirilmesi bağımsız bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim bilimlerinde sıkça uygulanan bu yöntem, değerlendirici bağımsızlığı (rater independence) ve gözlemci güvenirliği (inter-rater reliability) ilkelerine dayanmaktadır. Bağımsız değerlendirici kullanımı, araştırmacının sürece doğrudan etkisini sınırlandırarak ölçümlerin daha tarafsız ve güvenilir hale gelmesini sağlamaktadır (Campbell ve Stanley, 1963: 45). Deneysel ve yarı-deneysel araştırmalarda, değerlendirici bağımsızlığının sağlanması,

araştırmacının sürece doğrudan müdahalesinin yol açabileceği deneysel yanlılık (experimental bias) riskini azaltmaktadır. Araştırmacının hem deneysel müdahaleyi gerçekleştirmesi hem de değerlendirme sürecini yürütmesi, iç geçerliliği olumsuz yönde etkileyebilecek bir faktördür. Bu durumun önüne geçmek amacıyla, değerlendirme sürecinin bağımsız bir uzman tarafından gerçekleştirilmesi, bilimsel güvenirliği artıran bir uygulamadır. Bağımsız değerlendirici kullanımı, ölçme sürecinde sistematik hata ihtimalini en aza indirerek, verilerin daha objektif bir şekilde analiz edilmesine katkı sunmaktadır (Shadish vd., 2002:165).

Değerlendirici bağımsızlığının yanı sıra, gözlemci yanlılığının azaltılması (reducing observer bias) da deneysel araştırmalarda güvenilirliği artıran önemli bir faktördür. Gözlemci yanlılığı, değerlendiricinin kişisel önyargılarının ölçüm sonuçlarına yansıması ile ortaya çıkmakta olup, bilimsel araştırmalarda nesnelliğin sağlanmasını zorlaştıran bir durumdur. Bu bağlamda, test sonuçlarının daha güvenilir bir biçimde değerlendirilebilmesi için, ölçme değerlendirme sürecinde tarafsızlık ilkesinin gözetilmesi gerekmektedir. Bağımsız değerlendirici kullanımı, elde edilen bulguların daha geçerli ve güvenilir hale gelmesini sağlayarak, bilimsel metodolojinin temel ilkelerinden biri olan nesnellik ilkesine katkı sunmaktadır (Kane, 2013: 78). Bu çalışmada tercih edilen yöntem, deneysel araştırmalarda bilimsel güvenirliği artıran bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Araştırmanın değerlendirme sürecinin bağımsız bir uzman tarafından yapılması, elde edilen verilerin nesnelliğini korumasına ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak tanımıştır. Bununla birlikte ön ve son testlerin video kaydının alınmış olması değerlendirme sürecinin objektiflik ve yansızlığına katkıda bulunmuştur. Böylece, araştırma bulgularının bilimsel tutarlılığı güçlendirilmiş ve yanlılık ihtimali en aza indirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, deney grubuna uygulanan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi ile kontrol grubunda gerçekleştirilen ders kur tanımına uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisine etkileri ve kalıcılığı ele alınmaktadır. Deney ve kontrol gruplarından toplanan veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin toplanan görüşleri betimsel olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin etkisini ortaya koymakta ve bir değerlendirme sunmaktadır.

4.1. Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, deney grubuna uygulanan psikolojik farkındalık temelli eğitimin etkilerini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol gruplarının Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ) üzerinden elde edilen ön test, son test ve gruplar arası başarı puanları çok yönlü biçimde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda her iki grubun test türlerine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (Ss) değerleri ile bağımlı ve bağımsız örneklemler için t-testi sonuçları ve bu farkların etki büyüklükleri (Cohen’s d) analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 3’te tek bir bütüncül tablo şeklinde sunulmuş; ancak bulguların daha anlaşılır biçimde takip edebilmesi amacıyla ilgili yorumlamalara alt başlıklar altında yer verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test, Son Test ve Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin t-Testi ve Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Sonuçları

Ölçek/Alt Boyutlar	Grup	Test	N	X̄	Ss	Sd	t	p	Cohen's
HKDÖ Toplam	Deney	Ön	30	37,02	4,26	,78	-25,026	,000	4,43
		Son	30	58,91	5,53	1,01			
	Kontrol	Ön	31	38,23	3,37	,61	-2,040	,049	0,27
		Son	31	39,10	3,12	,56			
	Deney vs	Ön					-1,228	,224	0,78
	Kontrol	Son					17,292	,000	4,43
Dil Bilgisi ve Söyleyiş	Deney	Ön	30	12,48	1,69	,31	-18,994	,000	3,91
		Son	30	18,83	2,21	,40			
	Kontrol	Ön	31	13,23	1,45	,26	-2,413	,022	0,55
		Son	31	13,97	1,25	,22			
	Deney vs	Ön					-1,841	,071	0,31
	Kontrol	Son					10,626	,000	2,71
İçerik	Deney	Ön	30	5,17	,95	,17	-7,350	,000	1,52
		Son	30	6,80	1,35	,25			
	Kontrol	Ön	31	5,03	,60	,11	-,441	,662	0,66
		Son	31	5,06	,68	,12			
	Deney vs	Ön					,662	,511	0,17
	Kontrol	Son					6,375	,000	1,64
Sunum ve Üslup	Deney	Ön	30	4,75	1,01	,18	-8,552	,000	1,53
		Son	30	7,03	1,10	,20			
	Kontrol	Ön	31	4,77	1,20	,22	-,701	,489	0,48
		Son	31	4,84	1,10	,20			
	Deney vs	Ön					-,071	,944	0,18
	Kontrol	Son					7,803	,000	1,99
Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili	Deney	Ön	30	6,82	1,20	,22	-19,921	,000	3,89
		Son	30	13,10	1,58	,29			
	Kontrol	Ön	31	7,32	1,14	,20	-,494	,625	0,62
		Son	31	7,39	,92	,17			
	Deney vs	Ön					-1,683	,098	0,22
	Kontrol	Son					17,307	,000	4,42
Duygudurumsal Görünüm	Deney	Ön	30	7,80	1,58	,29	-12,467	,000	2,78
		Son	30	13,15	2,35	,43			
	Kontrol	Ön	31	7,77	1,65	,30	-,528	,601	0,60
		Son	31	7,84	1,71	,31			
	Deney vs	Ön					,058	,954	1,53
	Kontrol	Son					10,111	,000	2,59

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

HKDÖ ve alt boyutlarına ilişkin ön test puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar için Tablo 3'te görülmektedir.

Deney grubunun HKDÖ ön test puanlarının ortalaması 37,02 olarak hesaplanırken, kontrol grubunun ortalaması 38,23'tür. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda deney grubu ortalama 12,48 puan alırken, kontrol grubunun ortalaması 13,23 olarak belirlenmiştir. İçerik boyutunda deney grubunun ortalaması 5,17 iken, kontrol grubunun ortalaması 5,03'tür. Sunum ve Üslup alt boyutuna ilişkin olarak deney grubunun ortalama puanı 4,75; kontrol grubunun ise 4,77 olarak gözlemlenmiştir. Dinleyiciyle Etkileşim ve Beden Dili boyutunda deney grubunun ortalama puanı 6,82, kontrol grubununki ise 7,32'dir. Son olarak, Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda deney grubunun puanı 7,80; kontrol grubunun puanı ise 7,77 olarak tespit edilmiştir.

Gruplar arası farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3'te HKDÖ ön test toplam puanlarına ilişkin gruplar arası farklılıkları inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizlerde deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}$ = 37,02) olarak belirlenmiş, kontrol grubunun ortalaması ise ($\bar{X}$ = 38,23) olarak saptanmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığına yönelik yapılan değerlendirmede, [$t_{(59)}$= -1,228; p > 0,05] sonucu elde edilmiş ve bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ancak Cohen's d değerinin 0,78 olması orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda, deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 12,48), kontrol grubunun ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,23) olarak belirlenmiştir. İki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı, [$t_{(59)}$= -1,841; p> 0,05] olarak hesaplanmış olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır. Cohen's d değeri 0,31 ile küçük bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

İçerik alt boyutuna ilişkin analizde, deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X}$ = 5,17), kontrol grubunun ortalaması ise ($\bar{X}$ = 5,03) olarak belirlenmiştir. Bu iki grup arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığına ilişkin t-testi sonucunda [$t_{(59)}$= 0,662; p >

0,05] değeri elde edilmiş ve söz konusu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Cohen's d değeri 0,17 olup, bu sonuç çok küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Sunum ve Üslup alt boyutuna yönelik yapılan değerlendirmede, deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X}$ = 4,75), kontrol grubunun ise ($\bar{X}$ = 4,77) olarak belirlenmiştir. Bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonucunda [$t_{(59)}$= -0,071; p > 0,05] değeri elde edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Hesaplanan Cohen's d değeri 0,18 olup bu bulgu çok düşük düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutuna ilişkin veriler incelendiğinde, deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X}$ = 6,82), kontrol grubunun ortalama puanı ise ($\bar{X}$ = 7,32) olarak saptanmıştır. Bu iki grup arasındaki farkın anlamlılığına dair yürütülen t-testi sonucunda [$t_{(59)}$= -1,683; p > 0,05] değeri elde edilmiş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Cohen's d değeri ise 0,22 olarak hesaplanmış ve bu da küçük düzeyde bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir.

Duygudurumsal Görünüm alt boyutuna yönelik yapılan analizde, deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X}$ = 7,80), kontrol grubununki ise ($\bar{X}$ = 7,77) olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda [$t_{(59)}$= 0,058; p > 0,05] değeri elde edilmiş ve bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Cohen's d değeri 1,53 olarak hesaplanmıştır ve bu durum büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda deneysel uygulama aşamasına geçilmiştir.

4.1.2. Deney Grubunun HKDÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki katılımcıların HKDÖ ve alt boyutlarına ait ön test ve son test puanlarının ortalamaları ile standart sapma değerleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Araştırmaya dahil edilen deney grubu katılımcılarının HKDÖ ve ilgili alt boyutlarına yönelik ön test ile son test puan ortalamaları incelenmiştir.

HKDÖ genel puanlarına bakıldığında deney grubundaki bireylerin ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 37,02) iken, son test ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91) olarak hesaplanmıştır. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 12,48), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 18,83) olarak belirlenmiştir. İçerik alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 5,17), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 6,80) olarak tespit edilmiştir. Sunum ve Üslup boyutunda, katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4,75), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 7,03) düzeyindedir. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili boyutuna ilişkin olarak, ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 6,82), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,10) olarak hesaplanmıştır. Son olarak, Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,80), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,15) olarak kaydedilmiştir.

Ortaya çıkan bu bulgular doğrultusunda katılımcıların puanlarında gözlemlenen artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin HKDÖ genel puanları ile alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test ortalamaları arasında yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçları değerlendirildiğinde ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 37,02) ile son test ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91) arasında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür [$t_{(29)}$ = -25,026; $p < 0,05$]. Hesaplanan Cohen's d değeri 4,43 olup bu değer eğitimin oldukça güçlü bir etki yarattığını göstermektedir.

Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutuna ilişkin analizde ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 12,48) ve son test ortalaması ($\bar{X}$ = 18,83) karşılaştırıldığında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [$t_{(29)}$ = -18,994; $p < 0,05$]. Bu farkın etki büyüklüğünü gösteren Cohen's d değeri 3,91 olarak hesaplanmış ve bu sonuç, güçlü bir etkiyi işaret etmektedir. İçerik alt boyutunda yapılan karşılaştırmada ön test ($\bar{X}$ = 5,17) ve son test ($\bar{X}$ = 6,80) ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$t_{(29)}$ = -7,350; $p < 0,05$]. Cohen's d değeri 1,52 olarak bulunmuş ve bu sonuç orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Sunum ve Üslup alt boyutuna dair analiz sonucunda, ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4,75) ile son test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,03) arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir [$t_{(29)}$ = -8,552; $p < 0,05$]. Bu boyutta hesaplanan Cohen's d değeri 1,53 olup, bu durum öğrencilerin bu alanda kayda değer bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 6,82), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,10) olarak belirlenmiştir. Bu artışın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t_{(29)}$ = -19,921; $p < 0,05$]. Cohen's d değeri 3,89 olarak hesaplanmış ve bu

değer, büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Son olarak, Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda elde edilen verilere göre ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,80), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,15) olarak hesaplanmıştır. Bu farklılık anlamlı bulunmuş ve [$t_{(29)}$ = -12,467; $p < 0,05$] olarak raporlanmıştır. Cohen's d değeri 2,78 olup bu sonuç büyük bir etki büyüklüğünü yansıtmaktadır.

4.1.3. Kontrol Grubunun HKDÖ'den Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların, HKDÖ ve ilgili alt boyutlarına yönelik ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapma değerleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı örneklemler t-testi uygulanmıştır. Söz konusu analize ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Kontrol grubuna ait katılımcıların HKDÖ ve alt boyutlarındaki ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde HKDÖ genel puanları için ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 38,23), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 39,10) olarak belirlenmiştir. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda, ön test puanı ($\bar{X}$ = 13,23), son test puanı ise ($\bar{X}$ = 13,97) olarak hesaplanmıştır. İçerik alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 5,03), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 5,06) olarak tespit edilmiştir. Sunum ve Üslup boyutuna ait puanlar ön testte ($\bar{X}$ = 4,77), son testte ise ($\bar{X}$ = 4,84) düzeyindedir. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,32), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,39) olarak kaydedilmiştir. Duygudurumsal Görünüm alt boyutuna bakıldığında, ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,77), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 7,84) olarak belirlenmiştir:

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların HKDÖ ile Dil Bilgisi ve Söyleyiş, İçerik, Sunum ve Üslup, Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili, Duygudurumsal Görünüm alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklar bağımlı örneklemler t-testi ile değerlendirilmiştir. HKDÖ genel puanları açısından ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 38,23), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 39,10) olup bu fark son test lehine anlamlı bulunmuştur [$t(30) = -2,040$; $p = 0,049$]. Cohen's d değeri 0,27 ile küçük düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 13,23), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 13,97) olarak hesaplanmış ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(30)}$= -2,413; $p = 0,022$]; Cohen's

d değeri ise 0,55 ile orta büyüklükte bir etki göstermektedir. İçerik alt boyutunda ön test ($\bar{X}$ = 5,03) ve son test ($\bar{X}$ = 5,06) puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t_{(30)}$ = -0,441; p = 0,662], ancak Cohen's d değeri 0,66 ile orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Sunum ve Üslup alt boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır; ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4,77), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 4,84) olup [$t_{(30)}$ = -0,701; p = 0,489], Cohen's d değeri 0,48 ile küçük bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutunda da fark anlamlı değildir; ön test ($\bar{X}$ = 7,32), son test ($\bar{X}$ = 7,39) puanlarına ilişkin [$t_{(30)}$ = -0,494; p = 0,625] sonucu elde edilmiştir. Bu boyutta Cohen's d değeri 0,62 ile küçük düzeyde bir etkiyi yansıtmaktadır. Duygudurumsal Görünüm alt boyutuna bakıldığında ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,77), son test ortalaması ise ($\bar{X}$ = 7,84) olup [$t_{(30)}$= -0,528; p = 0,601] anlamlı bir fark bulunmamıştır; Cohen's d değeri 0,60 ile yine küçük bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Tüm bu sonuçlar ışığında, kontrol grubunda sadece HKDÖ genel puanı ile Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gözlenmiş diğer alt boyutlardaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

4.1.4. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının HKDÖ son test puanları ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

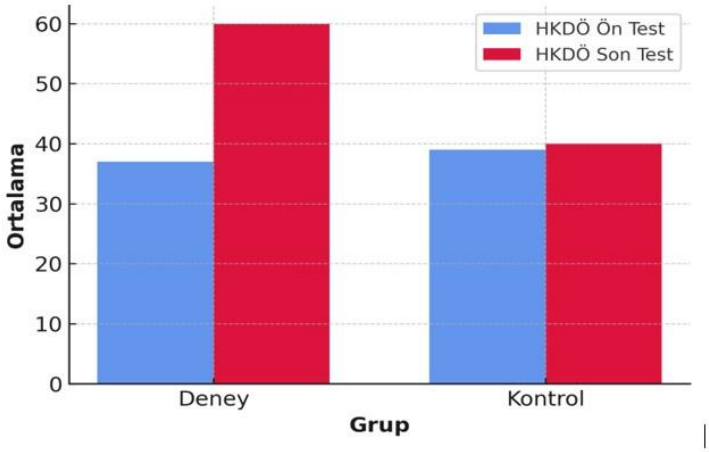
Deney ve kontrol grubu katılımcılarının HKDÖ, Dil Bilgisi ve Söyleyiş, İçerik, Sunum ve Üslup, Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili, Duygudurumsal Görünüm alt boyutlarına ait son test puanlarının ortalama değerleri şu şekildedir:

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının HKDÖ ve alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, tüm ölçütlerde deney grubunun daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlenmiştir. HKDÖ genel puanlarında deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91), kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 39,10) olup deney grubunun belirgin biçimde daha yüksek performans sergilediği görülmektedir. Benzer şekilde Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda deney grubu ortalaması ($\bar{X}$ = 18,83), kontrol grubu ortalaması ise ($\bar{X}$ = 13,97) olarak hesaplanmıştır. İçerik alt boyutunda deney grubu ($\bar{X}$ = 6,80), kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 5,06) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Sunum ve Üslup boyutunda deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 7,03), kontrol grubunun

($\bar{X}$ = 4,84) üzerindedir. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutunda deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 13,10) olup, kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 7,39) ile karşılaştırıldığında aradaki fark daha da belirginleşmektedir. Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda ise deney grubunun ortalama puanı ($\bar{X}$ = 13,15), kontrol grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 7,84) ile karşılaştırıldığında önemli bir farklılık göstermektedir. Bu bulgular deney grubunun tüm ölçme boyutlarında kontrol grubuna kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gruplar arasında bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Deney grubunun HKDÖ son test ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91), kontrol grubunun son test ortalamasından ($\bar{X}$ = 39,10) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t_{(59)}$ = 17,292; $p < 0,001$]. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d değeriyle 4,43 olarak hesaplanmış ve oldukça büyük bir etkiyi göstermektedir. Benzer şekilde, Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}$ = 18,83), kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X}$ = 13,97) göre anlamlı düzeyde yüksek olup [$t_{(59)}$ = 10,626; $p < 0,001$] Cohen's d değeri 2,71 olarak hesaplanmıştır ve bu da güçlü bir etkiyi işaret etmektedir. İçerik alt boyutuna ilişkin olarak, deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 6,80), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}$ = 5,06) daha yüksek bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır [$t_{(59)}$ = 6,375; $p < 0,05$]; Cohen's d değeri ise 1,64 olup büyük bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Sunum ve Üslup alt boyutunda da deney grubu ($\bar{X}$ = 7,03), kontrol grubuna ($\bar{X}$ = 4,84) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalama sergilemiş [$t_{(59)}$ = 7,803; $p < 0,05$] ve Cohen's d değeri 1,99 olarak hesaplanmıştır. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutunda deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 13,10), kontrol grubunun ortalamasına ($\bar{X}$ = 7,39) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [$t_{(59)}$ = 17,307; $p < 0,05$] ve Cohen's d değeri 4,42 ile çok büyük bir etki büyüklüğünü yansıtmaktadır. Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda ise deney grubunun ortalaması ($\bar{X}$ = 13,15), kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X}$ = 7,84) belirgin şekilde yüksek bulunmuş [$t_{(59)}$ = 10,111; $p < 0,05$] ve Cohen's d değeri 2,59 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular deney grubunun HKDÖ genel puanı ve her bir alt boyut açısından kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek performans sergilediğini ve elde edilen Cohen's d değerlerinin tamamının büyük etki büyüklüğüne işaret ettiğini ortaya koymaktadır.

Grafik 1.
Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ Ön Test-Son Test Puanları



Grafik 1 incelendiğinde, HKDÖ başarı sonuçlarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ancak son test puanları arasında belirgin bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 38,23 olarak tespit edilirken deney grubunun ön test puan ortalaması ise 37,02 şeklindedir. Uygulama sonrasında kontrol grubunun son test puan ortalamasının sadece 39,10'a yükseldiği, buna karşılık deney grubunun son test puan ortalamasının kayda değer bir artışla 58,91'e ulaştığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar deney grubunda konuşma ve özellikle hazırlıksız konuşma becerilerinde önemli bir gelişim olduğunu, kontrol grubunda ise sadece sınırlı bir artış yaşandığını göstermektedir.

4.2. Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının, HKDÖ kullanılarak ölçülmüş, hazırlıksız konuşmaya yönelik kalıcılık testinden elde etmiş oldukları puanlara dair bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının HKDÖ'den Aldıkları Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu katılımcılarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit etmek amacıyla karışık ölçümler için iki

yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz, çalışma gruplarına uygulanan testlerden elde edilen puanlar doğrultusunda, gruplar arası ve gruplar içi istatistiksel farklılıkları incelemeye yöneliktir. Elde edilen bulgular katılımcıların zaman içindeki değişimlerini ve grup değişkenine bağlı olarak ortaya çıkan etkileşimleri detaylandıran biçimde Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler	Sd	Kareler	F	p	η^2 p
Denekler Arası	9873,764.	60				
Grup (D/K)	7549,448	1	7549,448	191,634	,000	,765
Hata	2324,316	59	39,395			
Denekler İçi	11168,711	122				
Ölçüm (ön test-son test)	5802,265	2	2901,132	402,822	,000	,872
Grup*Ölçüm	4516,608	2	2258,304	313,565	,000	,842
Hata	849,838	118	7,202			

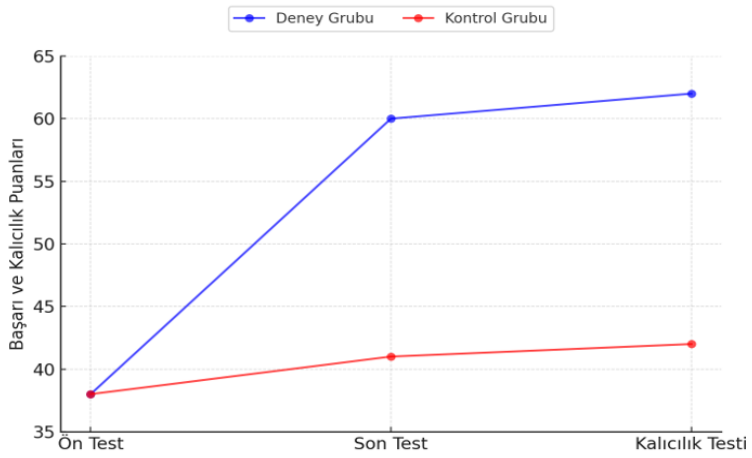
Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı ölçüde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir [F(1-59)=191.634; $p<0.05$; $\eta^2=0.765$]. Etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,765$) grup farkının oldukça güçlü olduğunu göstermektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan müdahalenin, kontrol grubuna kıyasla katılımcıların hazırlıksız konuşma düzeylerinde büyük bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki tüm katılımcılar bir bütün olarak incelendiğinde ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür [F(2-118)=402.822; $p<0.05$; $\eta^2= 0.872$]. Bu yüksek etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,872$) zamanla ölçümlerdeki gelişimin anlamlı ve güçlü olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ana hipotezine ilişkin analizlerde deney ve kontrol gruplarındaki tekrarlı ölçümlerin (ön test, son test ve kalıcılık testi) başarı ve kalıcılık üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [F(2-118)=313,565; $p<0.05$; $\eta^2=0.842$]. Etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,842$) grup ve ölçüm faktörlerinin birbirini güçlü şekilde etkilediğini, yani deney grubunda uygulanan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin ölçüm sonuçlarına önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları, kontrol grubuna kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum psikolojik farkındalık temelli konuşma

eğitiminin hem anlık başarıyı artırdığını hem de uzun vadede öğrenme kalıcılığını desteklediğini göstermektedir.

Bulgulardaki yüksek η^2 değerleri (0,765, 0,872, 0,842) elde edilen farklılıkların güçlü etkiler olduğunu ve bulguların araştırmanın hipotezini güçlü bir şekilde desteklediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan psikolojik farkındalık temelli hazırlıksız konuşma eğitiminin, kontrol grubuna kıyasla hem kısa vadeli başarı hem de kalıcılık açısından anlamlı ve etkili olduğu anlaşılmaktadır. Grafik 2 bu farklılıkları daha net görselleştirmektedir.

Grafik 2.
Deney ve Kontrol Grubu Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırması



Grafik 2 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına ait ön test puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın düzeylerde olduğu dikkat çekmektedir. Ancak uygulama sonrasında deney grubunun son test ortalamasının, kontrol grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Her iki gruba uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre ise, son testin ardından her iki grupta da puan ortalamalarında hafif düzeyde bir düşüş yaşanmış olsa da deney grubunun kalıcılık testi ortalamasının kontrol grubunun üzerinde kaldığı görülmüştür. Yapılan tekrarlı ölçüm analizleri sonucunda, ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasıyla deney grubunun her üç aşamada da daha yüksek ortalama değerler elde ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin uygulanan

konuşma eğitimi sürecinden daha fazla yarar sağladığını ve kazanımların büyük oranda sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır.

4.2.2. Deney Grubunun HKDÖ'den Aldığı Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel sürecin tamamlanmasının ardından psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu katılımcılarının hazırlıksız konuşma becerisine ait ön test, son test ve kalıcılık testinden elde ettikleri puanlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırma kapsamında uygulanan testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri ise Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.
Deney Grubu Katılımcıların Hazırlıksız Konuşma ve Değerlendirme Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Test	N	X̄	SS
HKDÖ	Ön Test	30	37,02	4,26
	Son Test	30	58,91	5,53
	Kalıcılık Testi	30	60,03	4,80
Dil Bilgisi ve Söyleyiş	Ön Test	30	12,48	1,69
	Son Test	30	18,83	2,21
	Kalıcılık Testi	30	19,00	2,02
İçerik	Ön Test	30	5,17	,95
	Son Test	30	6,80	1,35
	Kalıcılık Testi	30	7,33	,92
Sunum ve Üslup	Ön Test	30	4,75	1,01
	Son Test	30	7,03	1,10
	Kalıcılık Testi	30	7,07	,87
Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili	Ön Test	30	6,82	1,20
	Son Test	30	13,10	1,58
	Kalıcılık Testi	30	12,70	1,34
Duygudurumsal Görünüm	Ön Test	30	7,80	1,58
	Son Test	30	13,15	2,35
	Kalıcılık Testi	30	13,93	2,07

Deney grubuna ait HKDÖ puanları incelendiğinde, ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 37,02), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91) ve kalıcılık testi ortalaması ($\bar{X}$ = 60,03) olarak hesaplanmıştır. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda ise ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 12,48),

son test ortalaması ($\bar{X}$ = 18,83) ve kalıcılık testi ortalaması ($\bar{X}$ = 19,00) olarak belirlenmiştir. İçerik boyutuna ait puan ortalamaları sırasıyla ön testte ($\bar{X}$ = 5,17), son testte ($\bar{X}$ = 6,80) ve kalıcılık testinde ($\bar{X}$ = 7,33) şeklindedir. Sunum ve Üslup alt boyutunda ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 4,75), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,03) ve kalıcılık testi ortalaması ($\bar{X}$ = 7,07) olarak bulunmuştur. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili puanları açısından, deney grubunun ortalamaları ön testte ($\bar{X}$ = 6,82), son testte ($\bar{X}$ = 13,10) ve kalıcılık testinde ($\bar{X}$ = 12,70) olarak tespit edilmiştir. Duygudurumsal Görünüm alt boyutunda ise ön test ($\bar{X}$ = 7,80), son test ($\bar{X}$ = 13,15) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$ = 13,93) ortalamaları hesaplanmıştır. Deney grubunun üç farklı ölçüm noktasındaki puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.
Deney Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
HKDÖ	Ölçüm	10099,848	1,480	6823,268	632,810	,0	,956	2,3>1
	Hata	462,849	42,926	10,782				
	Toplam	10562,697	44,406	6834,050				
Dil Bilgisi ve Söyleyiş	Ölçüm	827,610	1,375	602,078	393,293	,0	,931	2,3>1
	Hata	61,025	39,863	1,531				
	Toplam	888,635	41,238	603,609				
İçerik	Ölçüm	76,467	2	38,233	46,652	,0	,617	2,3>1
	Hata	47,533	58	,820				
	Toplam	124,000	60	39,053				
Sunum ve Üslup	Ölçüm	105,447	1,522	69,282	64,161	,0	,689	2,3>1
	Hata	47,661	44,138	1,080				
	Toplam	153,108	45,660	70,362				
Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili	Ölçüm	741,846	1,240	598,074	365,120	,0	,926	2,3>1
	Hata	58,922	35,971	1,638				
	Toplam	800,768	37,211	599,712				
Duygu durumsal Görünüm	Ölçüm	668,916	1,320	506,714	175,838	,0	,858	
	Hata	110,321	38,283	2,882				
	Toplam	779,237	39,603	509,596				

Deney grubunun hazırlıksız konuşma puanları için yapılan tekrarlı ölçümler sonucu, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 37,02), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 58,91) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 60,03) ile yapılan karşılaştırmada son test ve

kalıcılık testi ortalamasının ön test ortalamasından istatiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir [$F_{(1.480,\ 42.926)}$ = 632,810, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,956$]. Etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0,956$ olması çok yüksek bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu sonuç yapılan psikolojik farkındalık eğitiminin hazırlıksız konuşma üzerindeki etkisinin oldukça büyük olduğunu gösterir.

Dil Bilgisi ve Söyleyiş puanları için yapılan analizde de, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 12,48), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 18,83) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 19,00) ile yapılan karşılaştırmada anlamlı farklar bulunmuş ve deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının ön testten daha yüksek puan aldığı görülmüştür [$F_{(1.375,39.863)}$ = 393,293, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,931$]. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,931$ olarak hesaplanmıştır ve bu da çok yüksek bir etki büyüklüğünü ifade eder, yani deney grubunun dil bilgisi ve söyleyiş puanlarındaki değişiklik büyük ölçüde farkındalık eğitimine bağlıdır.

İçerik puanları için yapılan tekrarlı ölçüm analizi sonucunda ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 5,17), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 6,80) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 7,33) ile yapılan karşılaştırmada, deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının ön testten anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır [$F_{(2,58)}$ = 46,652, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,617$]. Etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0,617$olması orta büyüklükte bir etkiyi gösterir. İçerik üzerine yapılan psikolojik farkındalık eğitiminin etkisi anlamlı olmasına rağmen diğer değişkenlere göre daha küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Sunum ve Üslup puanlarında yapılan analizde de ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 4,75), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 7,03) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 7,07) ile yapılan karşılaştırma sonucunda, son test ve kalıcılık testi puanlarının ön testten anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1.522,44,138\ )}$ = 64,161, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,689$]. Etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0,617$ olması orta büyüklükte bir etkiyi gösterir. İçerik üzerine yapılan psikolojik farkındalık eğitiminin etkisi anlamlı olmasına rağmen diğer değişkenlere göre daha küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili puanları açısından da yapılan tekrarlı ölçüm analizi, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 6,82), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 13,10) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 12,70) ile yapılan karşılaştırmada, son test ve kalıcılık testi puanlarının ön testten anlamlı bir farkla daha yüksek olduğunu

ortaya koymuştur [$F_{(1.240,35,971)} = 365,120$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,926$]. Etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0,689$ olması orta büyüklükte bir etki büyüklüğü gösterir. Bu durum yapılan psikolojik farkındalık eğitiminin sunum ve üslup üzerinde anlamlı ve orta derecede bir etki yarattığını belirtir.

Duygudurumsal Görünüm alt ölçüt puanları için yapılan analizde, ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 7,80$), son test puan ortalaması ($\bar{X} = 13,15$) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X} = 13,93$) ile yapılan karşılaştırmada, anlamlı bir fark bulunmuş ve son test ve kalıcılık testi puanlarının ön testten daha yüksek olduğu saptanmıştır [$F_{(1.320,\ 38,283)} = 175,838$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,858$]. Etki büyüklüğünün $\eta^2 = 0,858$ değerine sahip olması da oldukça yüksek bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Duygudurumsal görünüm üzerinde, verilen psikolojik farkındalık eğitiminin etkisi büyük ölçüde belirleyicidir.

4.2.3. Kontrol Grubunun HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubuna uygulanan HKDÖ kapsamında, katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu karşılaştırmada, testler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna ait ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerlerine ilişkin bulgular ise Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.
Kontrol Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Test	N	X̄	SS
HKDÖ	Ön Test	30	38,23	3,37
	Son Test	30	39,10	3,12
	Kalıcılık Testi	30	40,10	3,90
Dil Bilgisi ve Söyleyiş	Ön Test	30	13,23	1,45
	Son Test	30	13,97	1,25
	Kalıcılık Testi	30	14,19	2,29
İçerik	Ön Test	30	5,03	,60
	Son Test	30	5,06	,68
	Kalıcılık Testi	30	5,16	1,04
Sunum ve Üslup	Ön Test	30	4,77	1,20
	Son Test	30	4,84	1,10
	Kalıcılık Testi	30	5,32	,94
Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili	Ön Test	30	7,32	1,14
	Son Test	30	7,39	,92
	Kalıcılık Testi	30	7,48	,81
Duygudurumsal Görünüm	Ön Test	30	7,77	1,65
	Son Test	30	7,84	1,71
	Kalıcılık Testi	30	7,94	1,67

Kontrol grubuna ait HKDÖ puanlarına ilişkin değerlendirmede ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 38,23), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 39,10) ve kalıcılık testi ortalaması ($\bar{X}$ = 40,10) olarak belirlenmiştir. Dil Bilgisi ve Söyleyiş alt boyutunda ise, ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 13,23), son test puanı ($\bar{X}$ = 13,97) ve kalıcılık testi puanı ($\bar{X}$ = 14,19) olarak hesaplanmıştır. İçerik boyutunda katılımcıların ortalamaları sırasıyla ön testte ($\bar{X}$ = 5,03), son testte ($\bar{X}$ = 5,06) ve kalıcılık testinde ($\bar{X}$ = 5,16) olarak bulunmuştur. Sunum ve Üslup boyutunda, ön test ($\bar{X}$ = 4,77), son test ($\bar{X}$ = 4,84) ve kalıcılık testi ($\bar{X}$ = 5,32) ortalamaları hesaplanmıştır. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt boyutunda kontrol grubunun puan ortalamaları ön testte ($\bar{X}$ = 7,32), son testte ($\bar{X}$ = 7,39) ve kalıcılık testinde ($\bar{X}$ = 7,48) düzeyindedir. Duygudurumsal Görünüm boyutuna ilişkin olarak ise ön test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,77), son test ortalaması ($\bar{X}$ = 7,84) ve kalıcılık testi ortalaması ($\bar{X}$ = 7,94) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizine (ANOVA) ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.
Kontrol Grubu Katılımcıların HKDÖ Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η²	Anlamlı Fark
HKDÖ	Ölçüm	54,344	2	27,172	4,213	,019	,123	2,3>1
	Hata	386,989	60	6,450				
	Toplam	441,333	62	33,622				
Dil Bilgisi ve Söyleyiş	Ölçüm	15,892	1,543	10,303	2,571	,045	,109	2,3>1
	Hata	185,441	46,276	4,007				
	Toplam	201,333	47,819	14,310				
İçerik	Ölçüm	,280	1,240	,225	,375	,590	,012	
	Hata	22,387	37,213	,602				
	Toplam	22,667	38,453	0,627				
Sunum ve Üslup	Ölçüm	5,570	1,192	4,672	3,761	,054	,111	
	Hata	44,430	35,763	1,242				
	Toplam	50,000	36,955	1,216				
Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili	Ölçüm	,409	2	,204	,505	,606	,017	
	Hata	24,258	60	,404				
	Toplam	24,667	62	0,448				
Duygudurumsal Görünüm	Ölçüm	,409	1,353	,302	,286	,666	,009	
	Hata	42,925	40,592	1,057				
	Toplam	43,334	41,945	1,359				

Kontrol grubunun HKDÖ puanları için yapılan analizde ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 38,23), son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 39,10) ve kalıcılık testi puan ortalaması ($\bar{X}$ = 40,10) ile yapılan karşılaştırmada son test ve kalıcılık testi ortalamasının ön test ortalamasından istatiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir [(F(2, 60) = 4,213, p = 0,019, η^2 = 0,123]. η^2 = 0,123 bulunmuştur bu değer orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu göstermektedir. Dil Bilgisi ve Söyleyiş puanları için yapılan analizde ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 38,23), son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 39,10) ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 40,10) ile yapılan karşılaştırmada son test ve kalıcılık testi ortalamasının ön test ortalamasından istatiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,543,\ 46,276)}$ = 2,571, p = 0,045, η^2 = 0,109]. Bulunan η^2 = 0,109 değeri orta düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu göstermektedir. İçerik puanları için yapılan analizde, ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 5,03), son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 5,06) ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 5,16) ile yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(1,240,\ 37,213)}$ = 0,375, p = 0,590, η^2 = 0,012]. Sunum ve Üslup puanları için yapılan analizde, ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 4,77), son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 4,84)

ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 5,32) ile yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F_{(1,192,\ 35,763)}$ = 3,761, p = 0,054, η^2 = 0,111]. Dinleyici ile Etkileşim ve Beden Dili alt ölçüt puanları için yapılan analizde ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,32), son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,39) ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,48) ile yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2,\ 60)}$ = 0,505, p = 0,606, η^2 = 0,017]. Son olarak Duygudurumsal Görünüm puanları için yapılan analizde, ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,77), son test puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,84) ve kalıcılık testi puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 7,94 ile yapılan karşılaştırmada da anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(1,353,\ 40,592)}$ = 0,286, p = 0,666, η^2 = 0,009].

Kontrol grubunda gerçekleştirilen analizler sonucunda ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu ve bu ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum da kontrol grubunda ölçüm değişimlerinin en düşük düzeyde kaldığını göstermektedir.

4.3. Görüşme ile İlgili Bulgular

Bu bölümde psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi alan deney grubu katılımcılarının görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırmada bu eğitimin katılımcılar üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde incelemek amacıyla yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmaları istenmiş ve ardından görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerdeki dikkat çekici unsurlar araştırmacı tarafından not edilmiş ve analize dahil edilmiştir. Katılımcıların deneyimleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu bölümde katılımcıların eğitime yönelik algıları ve deneyimleri, öncesi ve sonrası değişim açısından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

4.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Farkındalık Temelli Hazırlıksız Konuşma Eğitimi Öncesindeki Görüşleri

Araştırmada deney grubu katılımcılarının hazırlıksız konuşma becerileri, konuşma beceri durumları ve farkındalık düzeyleri üzerine sahip oldukları ön bilgiler ve deneyimleri belirlemek amacıyla yapılandırılmış ön görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda, gönüllü olarak katılım sağlayan 30 deney grubu öğrencisiyle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular,

katılımcıların görüşleri doğrultusunda tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve belirlenen temalar çerçevesinde ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur:

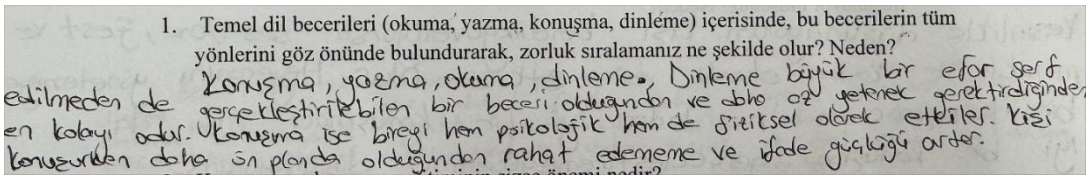
- **Temel Dil Becerilerinde Zorluk Sıralaması:** Dil becerileri, bireylerin iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve anlam oluşturma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri birbirini tamamlayan dört temel bileşenden oluşmaktadır. Ancak bireyler bu becerilere yönelik farklı düzeylerde zorlanmalar yaşayabilmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine dil becerileri arasında en fazla zorlandıkları alanı belirlemeye yönelik bir soru yöneltilmiş ve katılımcılar zorluk sıralamalarını gerekçeleriyle birlikte açıklamışlardır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin en fazla yazma becerisinde zorlandıklarını, bunu konuşma, dinleme ve okuma becerilerinin takip ettiğini göstermektedir. Deney grubundaki 30 öğrencinin verdiği yanıtların frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.
Deney Grubu Katılımcılarının Temel Dil Becerilerinde Zorlanma Dağılımı

Dil Becerisi	**f (Frekans)**	**% (Yüzde)**
Yazma	14	%46,7
Konuşma	9	%30,0
Dinleme	5	%16,7
Okuma	2	%6,7
Toplam	30	%100

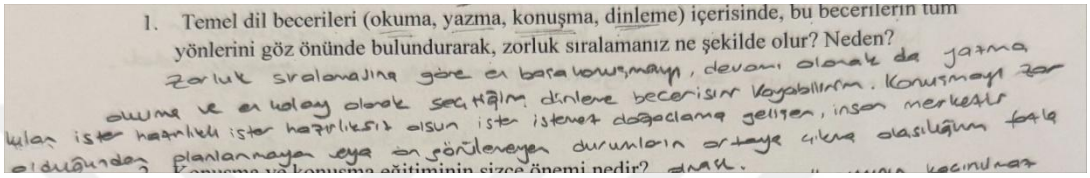
Tablo 9'da sunulan verilere göre, deney grubundaki öğrencilerin %46,7'si yazmayı en zor beceri olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, yazma sürecinde dil bilgisi kurallarına uyum sağlama, metin bütünlüğü oluşturma, kelime seçimi ve akıcılık gibi unsurların zorluk yarattığını belirtmiştir. Konuşma becerisi %30 oranında en zor ikinci beceri olarak belirtilmiştir. Katılımcılar özellikle özgüven eksikliği, kelime bulmada güçlük ve hızlı düşünme gereksinimi gibi faktörlerin konuşma sürecinde baskı oluşturduğunu ifade etmiştir. Dinleme becerisi %16,7 oranında zorlayıcı bulunmuştur. Bu beceride zorlanan öğrenciler, özellikle uzun ve karmaşık konuşmaları anlama, dikkat eksikliği ve odaklanma gibi konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Son olarak, okuma becerisi yalnızca %6,7 oranında en zor beceri olarak gösterilmiştir. Katılımcılar, okuma sürecinde metin anlamlandırma, kavram karmaşıklığı ve okuma hızının yetersizliği gibi faktörlerin zorluk

oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, konuşma becerisinin ikinci en zor beceri olarak öne çıkması, öğrencilerin konuşma sürecinde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:


1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

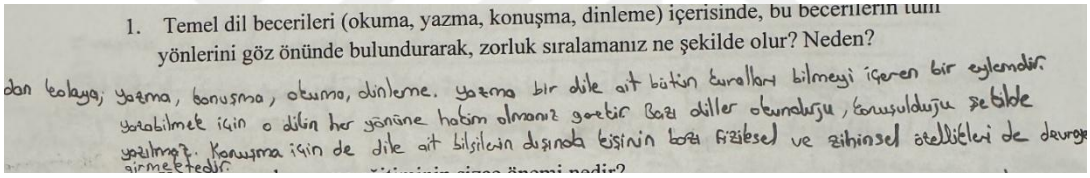
Konuşma, yazma, okuma, dinleme. Dinleme büyük bir efor sarf edilmeden de gerçekleştirilebilen bir beceri olduğundan ve daha az yetenek gerektirdiğinden en kolayı odur. Konuşma ise bireyi hem psikolojik hem de fiziksel olarak etkiler. Kişi konuşurken daha ön planda olduğundan rahat edememe ve ifade güçlüğü artar.

Ö30


1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

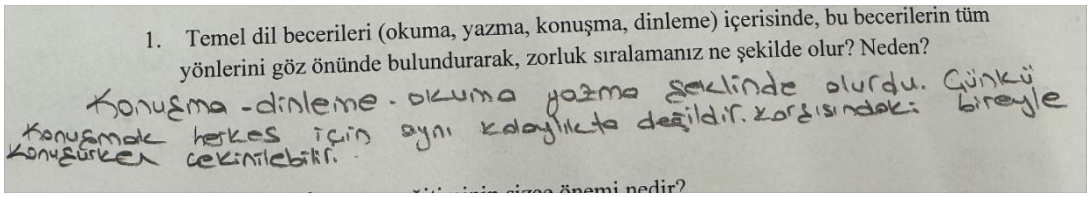
Zorluk sıralamasına göre en baştan konuşmayı, devamı olarak da yazma okuma ve en kolay olarak seçtiğim dinleme becerisini yapabilirim. Konuşmayı zor kılan ister hazırlıklı ister hazırlıksız olsun ister istemez doğaçlama gelişen, insan merkezli planlanmayan veya en görülmeyen durumların ortaya çıkma olasılığının fazla olduğundan

Ö27


1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

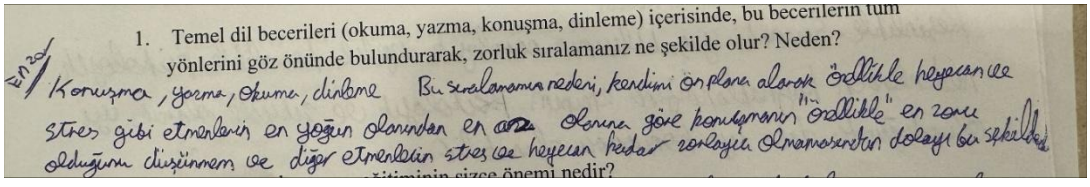
dan kolaya; yazma, konuşma, okuma, dinleme. yazma bir dile ait bütün kuralları bilmeyi içeren bir eylemdir. yapabilmek için o dilin her yönüne hakim olmanız gerekir. Bazı diller okunduğu, konuşulduğu şekilde yazılmaz. Konuşma için de dile ait bilgilerin dışında kişinin bazı fiziksel ve zihinsel özelliklerini de devreye

Ö11


1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

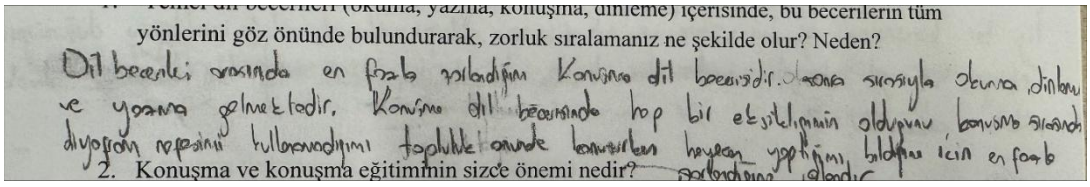
Konuşma - dinleme - okuma yazma şeklinde olurdu. Çünkü konuşmak herkes için aynı kolaylıkta değildir. karşısındaki bireyle konuşurken çekinilebilir.

Ö3


1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

Konuşma, yazma, okuma, dinleme Bu sıralamanın nedeni, kendimi en planda olarak özellikle heyecan ve stres gibi etmenlerin en yoğun olarından en az okuma göre konuşmanın özellikle en zor olduğunu düşünmem ve diğer etmenlerin stres ve heyecan kadar zorlayıcı olmamasından dolayı bu şekilde

Ö21


yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

Dil becerileri arasında en fazla zorlandığım konuşma dil becerisidir. sonra sırasıyla okuma, dinleme ve yazma gelmektedir. Konuşma dil becerisinde hep bir eksikliğimin olduğunu, konuşma sırasında diyeceğim noktaları kullanmadığımı toplumda konuşurken hatalar yaptığımı, bildiğim için en fazla

2. Konuşma ve konuşma eğitiminin sizce önemi nedir?

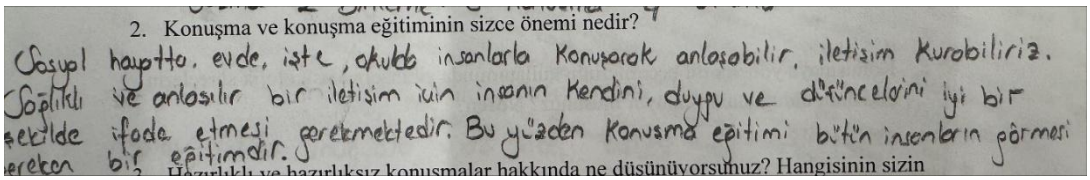
Ö7

- **Konuşma Eğitiminin Önemi Hakkındaki Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine konuşma ve konuşma eğitiminin önemine ilişkin görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur:

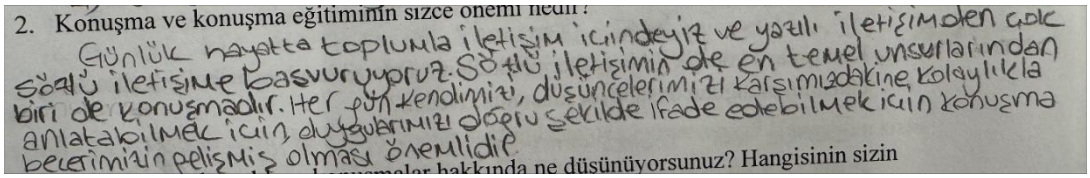
Tablo 10.
Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitiminin Önemi Hakkındaki Görüşleri

Kavramsal Kategori	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Etkili konuşma ve hitabet becerisi	12	%40,0
Konuşma kaygısını azaltma	5	%16,7
İletişim becerilerini geliştirme	4	%13,3
Sözlü akıcılığı artırma	4	%13,3
Kendini ifade etme yetkinliği	3	%10,0
Söylemin zihinsel düzenlenmesi becerisi	2	%6,7
Düşünce akışının dilsel yapılandırılması	2	%6,7
Toplam	30	%100

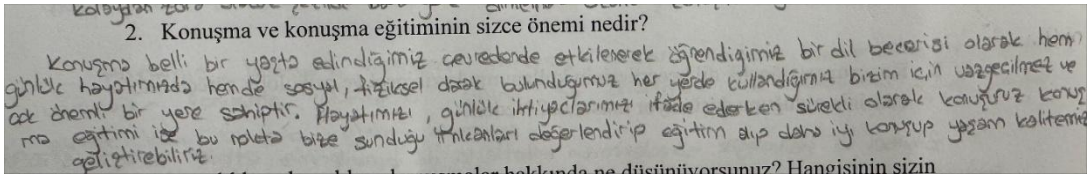
Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların %40'ı konuşma eğitiminin en önemli katkısını "etkili konuşma ve hitabet becerisi" olarak değerlendirmiştir. Konuşma kaygısını azaltma (%16,7) oranında en önemli ikinci unsur olarak öne çıkmaktadır. İletişim becerilerini geliştirme (%13,3) ve sözlü akıcılığı artırma (%13,3) unsurları da öğrenciler tarafından vurgulanan önemli alanlardır. Kendini ifade etme yetkinliği (%10) de öğrenciler için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Söylemin zihinsel düzenlenmesi becerisi (%6,7) ve düşünce akışının dilsel yapılandırılması (%6,7) ise katılımcılar tarafından konuşma eğitiminin önemli çıktıları arasında olması beklenmiştir. Bu beceriler, konuşmanın mantıklı bir yapıda sunulmasını, düşünce akışının sistematik hale getirilmesini ve dilbilgisel doğruluğun artırılmasını sağlamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin özellikle hitabet, konuşma kaygısının azaltılması ve sözlü akıcılığın artırılması gibi alanlarda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin beklentileri göz önüne alındığında, konuşma eğitiminin hem teknik hem de psikolojik yönleriyle ele alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:


2. Konuşma ve konuşma eğitiminin sizce önemi nedir?
Sosyal hayatta, evde, işte, okulda insanlarla konuşarak anlaşabiliriz, iletişim kurabiliriz. Sağlıklı ve anlaşılır bir iletişim için insanın kendini, duygu ve düşüncelerini iyi bir şekilde ifade etmesi gerekmektedir. Bu yüzden konuşma eğitimi bütün insanların görmesi gereken bir eğitimdir.
Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisinin sizin

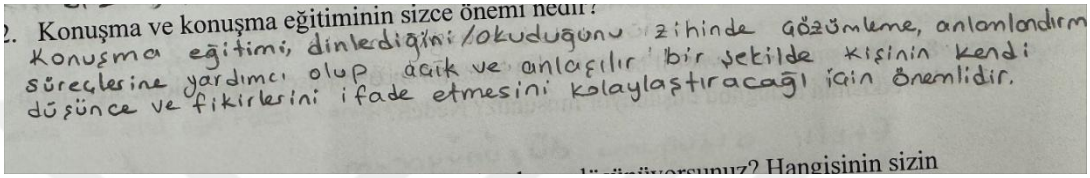
Ö2



Ö23



Ö3



Ö17

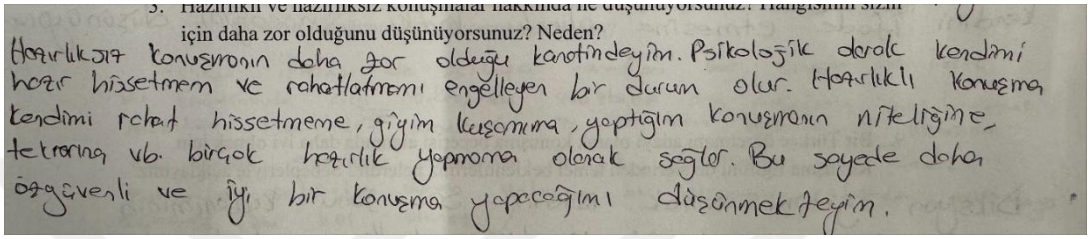
- **Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşma Hakkındaki Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar hakkındaki görüşleri sorulmuş ve hangi konuşma türünü daha zor buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hazırlıksız konuşmayı daha zor bulduğunu, yalnızca küçük bir kısmının ise hazırlıklı konuşmanın daha zor olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır. Deney grubundaki 30 öğrencinin verdiği yanıtların frekans (f) ve yüzde (%) dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.
Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıklı ve Hazırlıksız Konuşma Hakkındaki Görüşleri

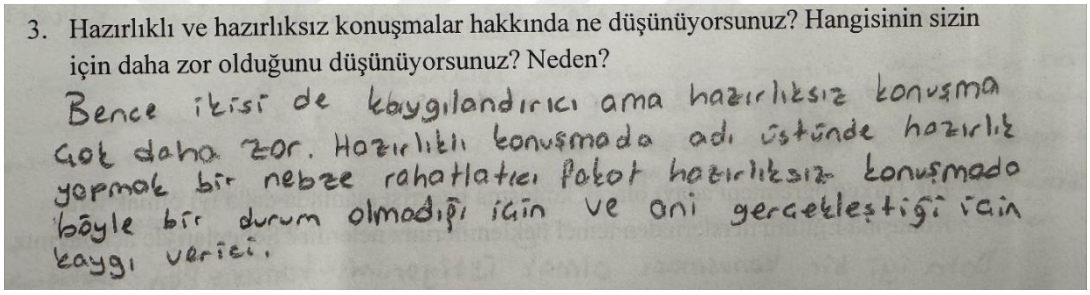
Konuşma Türü (Daha Zor Bulunan)	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Hazırlıksız konuşma	27	%90,0
Hazırlıklı konuşma	3	%10,0
Toplam	30	%100

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin %90'ı hazırlıksız konuşmayı daha zor olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, hazırlıksız konuşma sürecinde en çok anlık düşünme gereksinimi, hızlı kelime seçimi, içerik oluşturma sürecinin hızlı olması ve konuşma sırasında yaşanan kaygı gibi unsurlar nedeniyle zorlandıklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, katılımcıların %10'u hazırlıklı konuşmayı daha zor bulduğunu belirtmiştir. Bu öğrenciler, hazırlıklı konuşmada

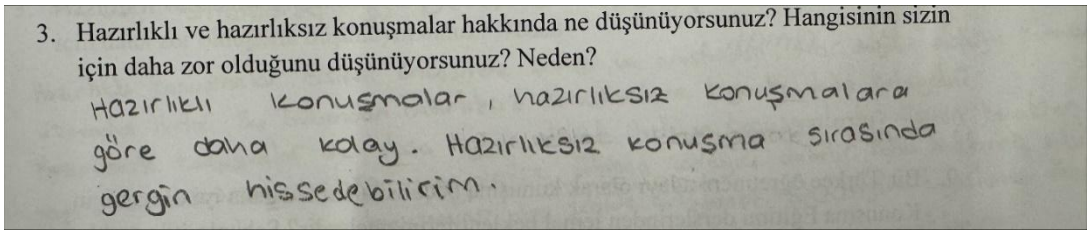
metne bağlı kalma zorunluluğu, belirli kalıpların dışına çıkamama ve ezberleme gereksinimi gibi faktörlerin konuşmayı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hazırlıksız konuşma sürecinde zorlandığını ve bu alanda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Özellikle anlık düşünme, kelime seçimi ve akıcılık geliştirme üzerine odaklanan eğitimlerin öğrencilerin konuşma becerilerini artıracağı düşünülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:


için daha zor olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Hazırlıksız konuşmanın daha zor olduğu konumdayım. Psikolojik olarak kendimi hazır hissetmem ve rahatlatmamı engelleyen bir durum olur. Hazırlıklı konuşma kendimi rahat hissetmeme, giyim kuşamıma, yaptığım konuşmanın niteliğine, tekrarına vb. birçok hazırlık yapmama olanak sağlar. Bu sayede daha özgüvenli ve iyi bir konuşma yapacağımı düşünmekteyim.

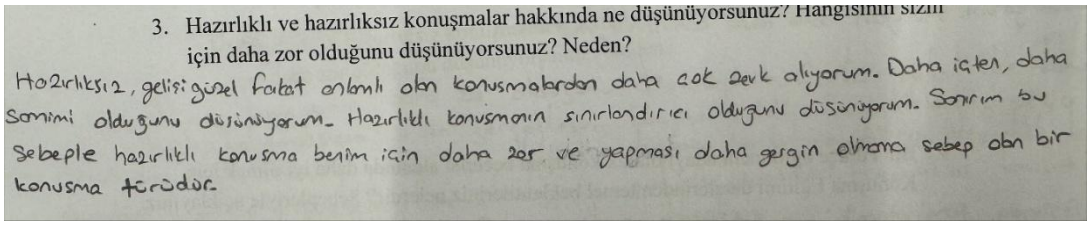
Ö28


3. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisinin sizin için daha zor olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Bence ikisi de kaygılandırıcı ama hazırlıksız konuşma çok daha zor. Hazırlıklı konuşmada adı üstünde hazırlık yapmak bir nebze rahatlatıcı fakat hazırlıksız konuşmada böyle bir durum olmadığı için ve ani gerçekleştiği için kaygı verici.

Ö10


3. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisinin sizin için daha zor olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Hazırlıklı konuşmalar, hazırlıksız konuşmalara göre daha kolay. Hazırlıksız konuşma sırasında gergin hissedebilirim.

Ö14


için daha zor olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Hazırlıksız, gelişi güzel fakat anlamlı olan konuşmalardan daha çok zevk alıyorum. Daha içten, daha samimi olduğunu düşünüyorum. Hazırlıklı konuşmanın sınırlandırıcı olduğunu düşünüyorum. Sonuçta bu sebeple hazırlıklı konuşma benim için daha zor ve yapması daha gergin olmama sebep olan bir konuşma türüdür.

Ö11

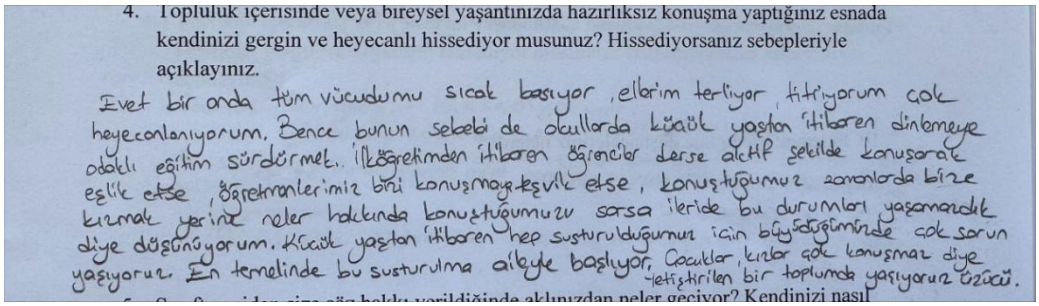
- **Hazırlıksız Konuşmada Gerginlik ve Heyecan Hissi:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine hazırlıksız konuşma yaptıkları esnada gergin ve

heyecanlı hissedip hissetmedikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12.
Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıksız Konuşmada Gerginlik ve Heyecan Hissi

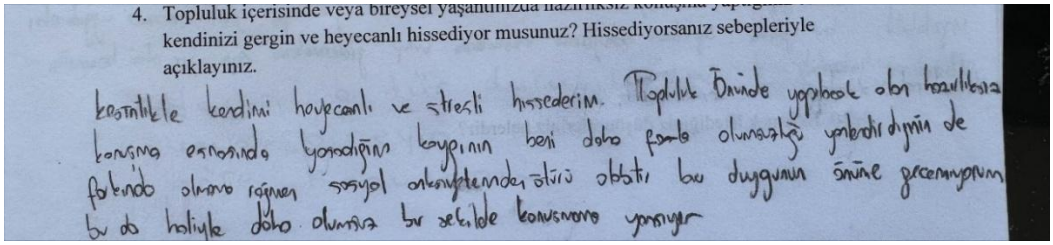
Gerginlik ve Heyecan Hissi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, hissediyorum	28	%93,3
Hayır, hissetmiyorum	2	%6,7
Toplam	30	%100

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların %93,3'ü hazırlıksız konuşma yaparken gergin ve heyecanlı hissettiğini belirtmiştir. Bu öğrenciler bu durumu anlık düşünme zorunluluğu, kelime bulma güçlüğü, dinleyicinin tepkisinden duyulan endişe ve özgüven eksikliği gibi faktörlerle açıklamıştır. Buna karşılık katılımcıların yalnızca %6,7'si hazırlıksız konuşma yaparken gerginlik hissetmediğini ifade etmiştir. Bu öğrenciler kendilerini rahat hissetmelerini daha önceki konuşma deneyimlerine, yüksek özgüven seviyelerine ve etkili iletişim becerilerine bağlamıştır. Bu bulgular, hazırlıksız konuşma sürecinde yaşanan kaygının büyük bir çoğunluk için önemli bir engel teşkil ettiğini göstermektedir. Özellikle konuşma kaygısını azaltmaya yönelik psikolojik farkındalık tekniklerinin ve hazırlıksız konuşma pratiğinin artırılmasının öğrencilerin bu süreçte daha rahat hissetmelerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

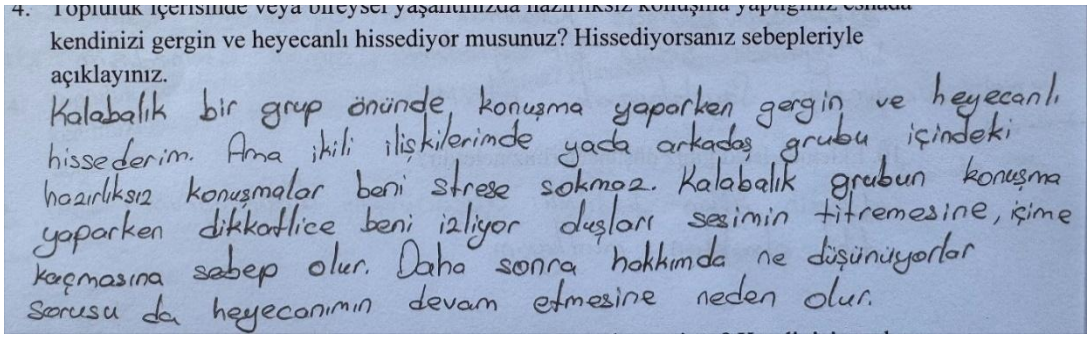
Evet bir anda tüm vücudumu sıcak basıyor, ellerim terliyor, titriyorum çok heyecanlanıyorum. Bence bunun sebebi de okullarda küçük yaştan itibaren dinlemeye odaklı eğitim sürdürmek. İlköğretimden itibaren öğrenciler derse aktif şekilde konuşarak eşlik etse, öğretmenlerimiz biri konuşmaya teşvik etse, konuştuğumuz zamanlarda bize kızmak yerine neler hakkında konuştuğumuzu sorsa ileride bu durumları yaşamazdık diye düşünüyorum. Küçük yaştan itibaren hep susturulduğumuz için büyüdüğümüzde çok sorun yaşıyoruz. En temelinde bu susturulma aileyle başlıyor, Çocuklar, kızlar çok konuşmaz diye yetiştirilen bir toplumda yaşıyoruz üzücü.

Ö11


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

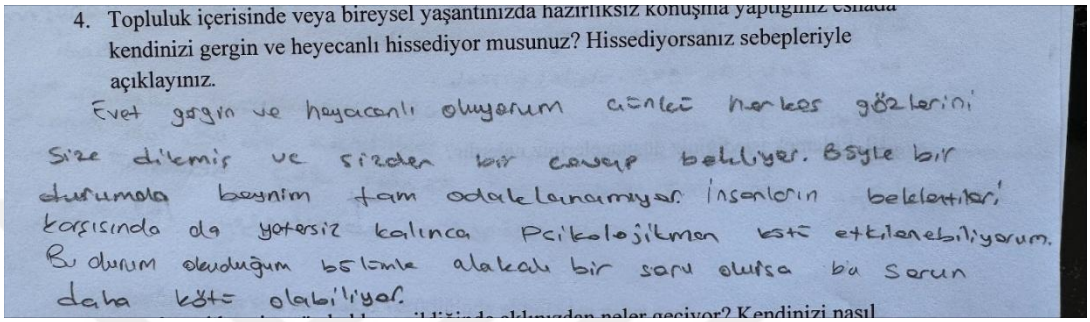
kesinlikle kendimi heyecanlı ve stresli hissederim. Topluluk önünde yapacak olsa hazırlıksız konuşma esnasında yaptığım hataların hepsi daha farklı olmasaydı yapardım diyim ve farkında olmama rağmen sosyal anksiyetemden ötürü olabildi bu duygunun önüne geçemiyorum bu da haliyle daha olumsuz bir şekilde konuşmama yansıyor

Ö7


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

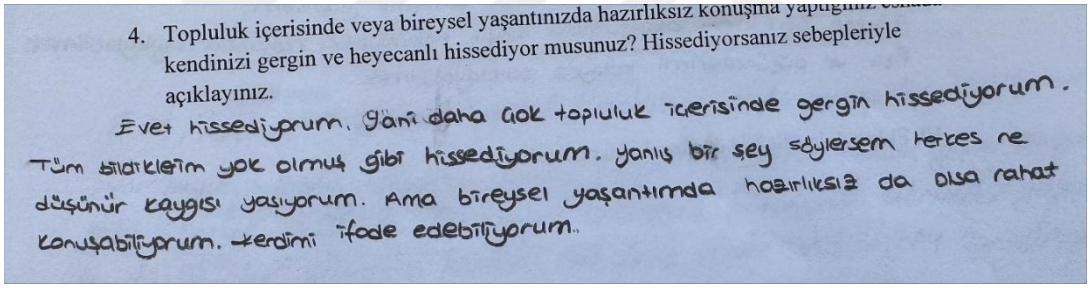
Kalabalık bir grup önünde konuşma yaparken gergin ve heyecanlı hissederim. Ama ikili ilişkilerimde yada arkadaş grubu içindeki hazırlıksız konuşmalar beni strese sokmaz. Kalabalık grubun konuşma yaparken dikkatlice beni izliyor olması sesimin titremesine, içime kaçmasına sebep olur. Daha sonra hakkımda ne düşünüyorlar sorusu da heyecanımın devam etmesine neden olur.

Ö28


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

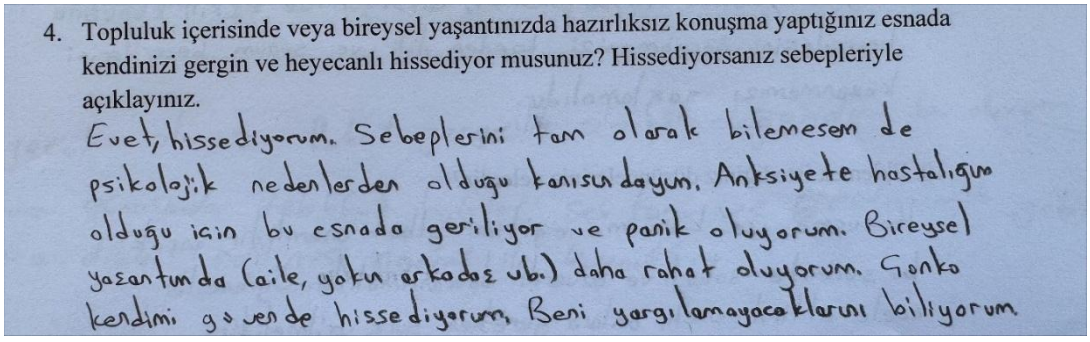
Evet gergin ve heyecanlı oluyorum çünkü herkes gözlerini size dikmiş ve sizden bir cevap bekliyor. Böyle bir durumda beynim tam odaklanamıyor. İnsanların beklentileri karşısında da yetersiz kalınca Psikolojikmen kötü etkilenebiliyorum. Bu durum okuduğum bölümle alakalı bir soru olursa bu sorun daha kötü olabiliyor.

Ö20


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

Evet hissediyorum. Yani daha çok topluluk içerisinde gergin hissediyorum. Tüm bildiklerim yok olmuş gibi hissediyorum. yanlış bir şey söylersem herkes ne düşünür kaygısı yaşıyorum. Ama bireysel yaşantımda hazırlıksız da olsa rahat konuşabiliyorum. Kendimi ifade edebiliyorum.

Ö1


4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

Evet, hissediyorum. Sebeplerini tam olarak bilemesem de psikolojik nedenlerden olduğu konusundayım. Anksiyete hastalığım olduğu için bu esnada geriliyor ve panik oluyorum. Bireysel yaşantımda (aile, yakın arkadaş vb.) daha rahat oluyorum. Çünkü kendimi güvende hissediyorum, Beni yargılamayacaklarını biliyorum.

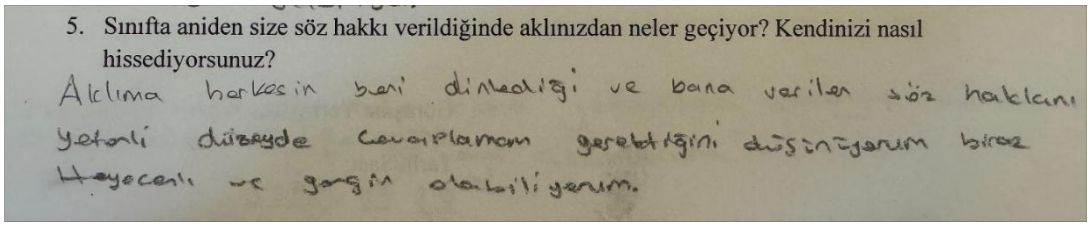
Ö5

- **Aniden Söz Hakkı Verildiğinde Hissedilen Duygular:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine sınıf ortamında kendilerine aniden söz hakkı verildiği anda düşündükleri ile hissettikleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur:

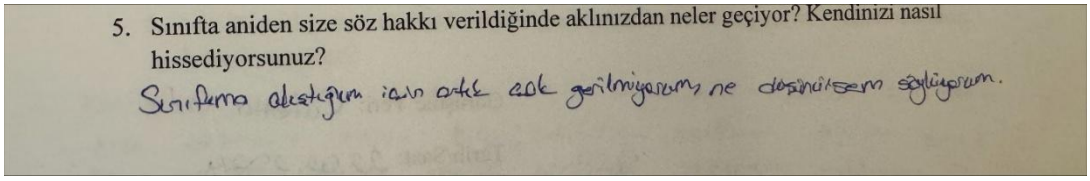
Tablo 13.
Deney Grubu Katılımcılarının Aniden Söz Hakkı Verildiğinde Hissettikleri Duygular

Duygu Türü	İçerik	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumsuz Duygular	Heyecan hissi, olumsuz duygusal tepki, beklenmedik durum karşısında şaşkınlık, kaygı temelli korku hissi, öz değerlendirme kaygısı, zorunluluk ve baskı hissi, rahatsızlık ve huzursuzluk hissi, konuşma kaygısı, sözlü ifade güçlüğü, kontrol kaybı hissi	28	%93,3
Olumlu Duygular	Olumlu duygu durumu, özgüven ve rahatlık hissi (Mutlu, rahat)	2	%6,7
Toplam	-	30	%100

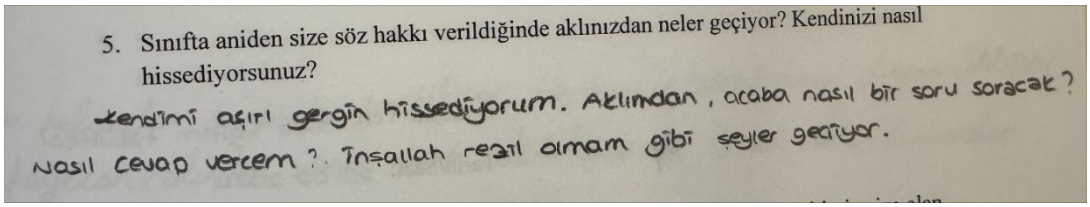
Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların %93,3'ü aniden söz hakkı verildiğinde olumsuz duygular hissettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler, özellikle heyecan hissi, kaygı, baskı, kontrol kaybı hissi ve sözlü ifade güçlüğü gibi faktörlerden etkilendiklerini belirtmiştir. Buna karşılık, katılımcıların yalnızca %6,7'si aniden söz hakkı verildiğinde olumlu duygular hissettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrenciler, bu durumu özgüven seviyeleri, konuşma pratiği ve ifade becerileriyle ilişkilendirmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunluğunun aniden söz hakkı verildiğinde yoğun kaygı ve baskı hissettiğini göstermektedir. Özellikle hazırlıksız konuşma çalışmalarının artırılması, özgüveni geliştirmeye yönelik stratejilerin uygulanması ve konuşma kaygısını azaltmaya yönelik farkındalık tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin bu süreçte kendilerini daha rahat hissetmelerine katkı sağlayabilir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:


5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
Aklıma herkesin beni dinlediği ve bana verilen söz hakkını yeterli düzeyde cevaplamam gerektiğini düşünüyorum biraz heyecanlı ve gergin olabiliyorum.

Ö21

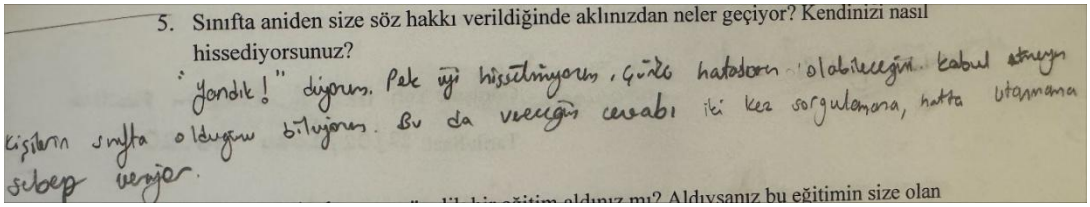

5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
Sınıfıma alıştığım için artık çok gerilmiyorum, ne düşünüyorsam söylüyorum.

Ö25


5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

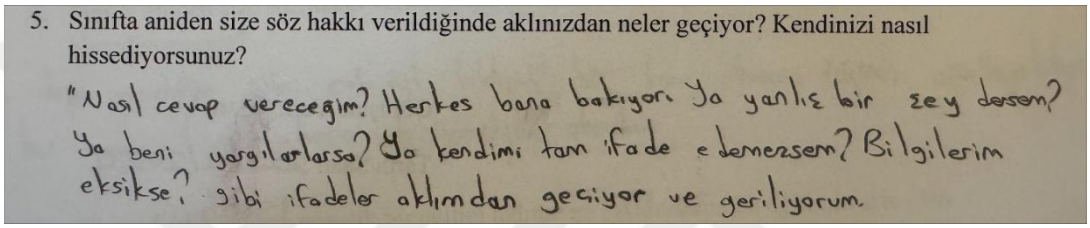
Kendimi aşırı gergin hissediyorum. Aklımdan, acaba nasıl bir soru soracak? Nasıl cevap vercem? İnşallah rezil olmam gibi şeyler geçiyor.

Ö1


5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

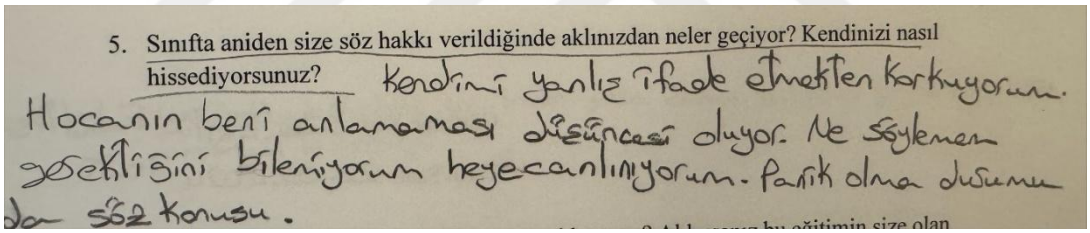
"yandık!" diyorum. Pek iyi hissetmiyorum, çünkü hatadan olabileceğini kabul etmeyen kişilerin sınıfta olduğunu biliyorum. Bu da vereceğim cevabı iki kez sorgulamama, hatta utanmama sebep veriyor.

Ö28

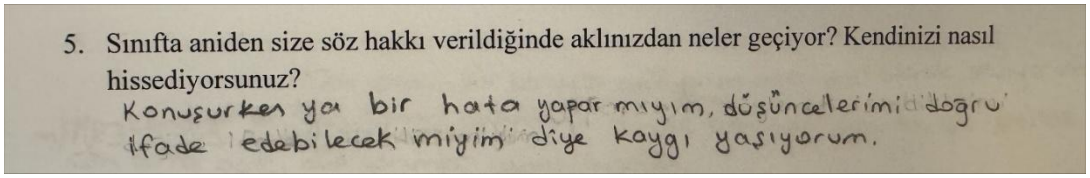

5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

"Nasıl cevap vereceğim? Herkes bana bakıyor. Ya yanlış bir şey dersem? Ya beni yargılarlarsa? Ya kendimi tam ifade edemezsem? Bilgilerim eksikse? gibi ifadeler aklımdan geçiyor ve geriliyorum.

Ö15

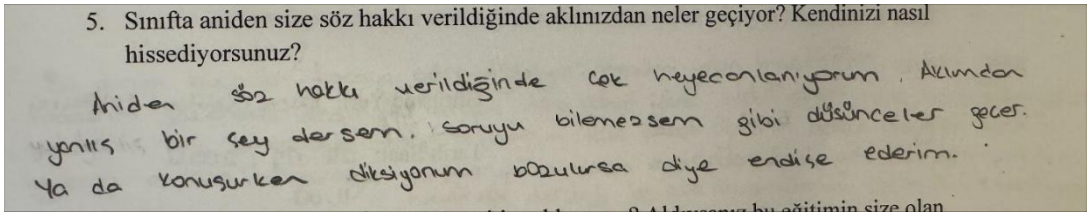

5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Kendimi yanlış ifade etmekten korkuyorum. Hocanın beni anlamaması düşüncesi oluyor. Ne söyleyeceğimi bilemiyorum heyecanlanıyorum. Panik olma durumu da söz konusu.

Ö30


5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Konuşurken ya bir hata yapar mıyım, düşüncelerimi doğru ifade edebilecek miyim diye kaygı yaşıyorum.

Ö10


5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Aniden söz hakkı verildiğinde çok heyecanlanıyorum. Aklımdan yanlış bir şey dersem, soruyu bilemezsem gibi düşünceler geçer. Ya da konuşurken dikkatim bozulursa diye endişe ederim.

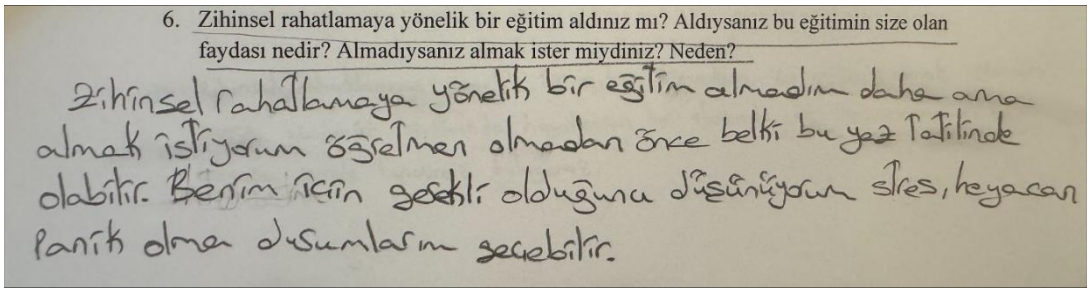
Ö22

- **Zihinsel Rahatlama Eğitimi Hakkındaki Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim alıp almadıkları ve bu eğitimin kendilerine fayda sağlayıp sağlamadığı sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14.
Deney Grubu Katılımcılarının Zihinsel Rahatlama Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

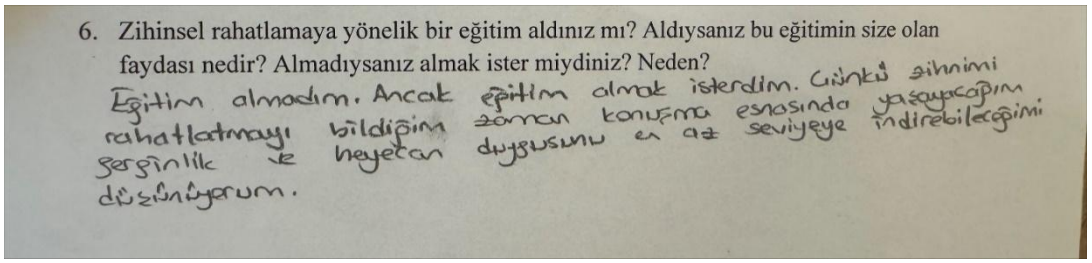
Zihinsel Rahatlama Eğitimi Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, aldım	1	%3,3
Hayır, almadım	29	%96,7
Evet, almak isterim	30	%100
Hayır, almak istemem	0	%0
Toplam	30	%100

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların yalnızca %3,3'ü daha önce zihinsel rahatlama eğitimi aldığını belirtirken, %96,7'si böyle bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Ancak dikkat çekici bir şekilde katılımcıların tamamı (%100), bu eğitimi almak istediklerini belirtmiştir. Eğitim almış olan tek katılımcı, bu eğitimin kaygıyı azalttığını, zihinsel odaklanmayı artırdığını ve konuşma sırasında daha rahat hissetmesini sağladığını ifade etmiştir. Bu bulgu zihinsel rahatlama tekniklerinin öğrenciler üzerindeki potansiyel etkisini göstermektedir. Öğrencilerin tamamının zihinsel rahatlama eğitimini almak istemesi konuşma kaygısını azaltma ve hazırlıksız konuşma becerisini geliştirme sürecinde konuşma eğitimine psikolojik destekleyici teknikler içeren eğitimlerin önemli bir katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:

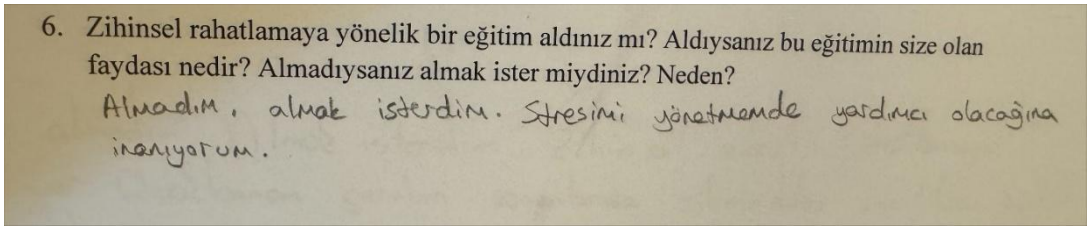

6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?

Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim almadım daha ama almak istiyorum öğretmen olmadan önce belki bu yaz tatilinde olabilir. Benim için gerekli olduğunu düşünüyorum stres, heyecan panik olma durumlarını geçebilir.

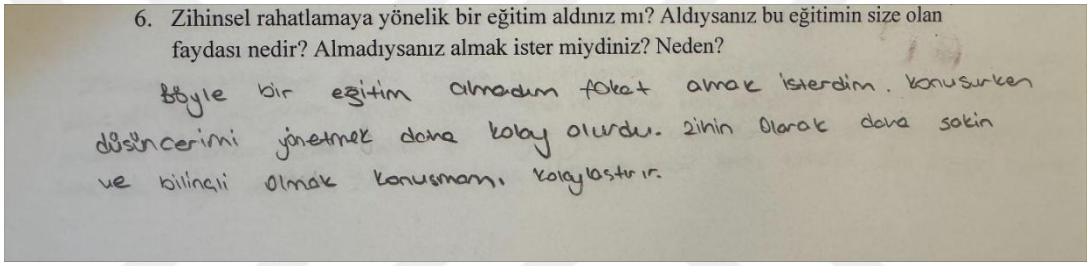
Ö30


6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
Eğitim almadım. Ancak eğitim almak isterdim. Çünkü zihnimi rahatlatmayı bildiğim zaman konuşma esnasında yaşayacağım şaşkınlık ve heyecan duygusunu en az seviyeye indirebileceğimi düşünüyorum.

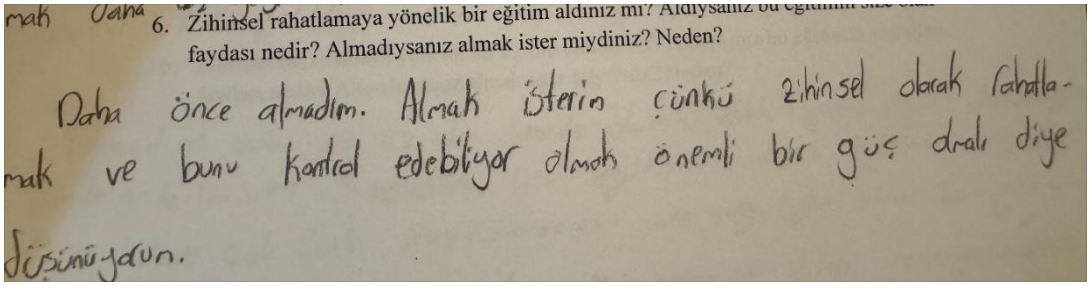
Ö8


6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
Almadım, almak isterdim. Stresini yönetmende yardımcı olacağına inanıyorum.

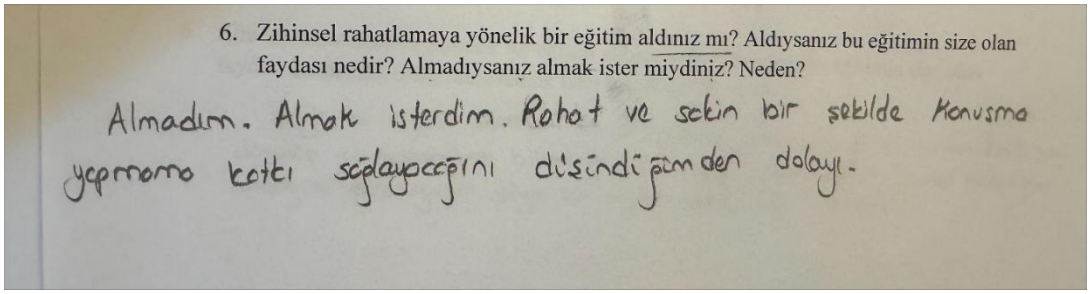
Ö13


6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
Böyle bir eğitim almadım fakat almak isterdim. konuşurken düşüncerimi yönetmek daha kolay olurdu. zihin olarak daha sakin ve bilinçli olmak konuşmanı kolaylaştırır.

Ö20


6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
Daha önce almadım. Almak isterim çünkü zihinsel olarak rahatlamak ve bunu kontrol edebiliyor olmak önemli bir güç olalı diye düşünüyorum.

Ö8


6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?
Almadım. Almak isterdim. Rahat ve sakin bir şekilde konuşma yapmama katkı sağlayacağını düşündüğümden dolayı.

Ö29

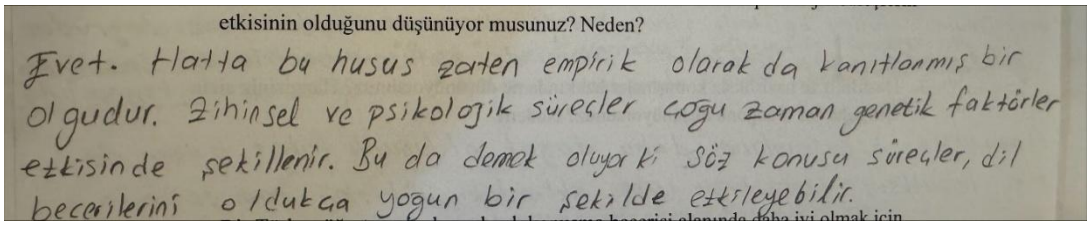
- **Psikolojik ve Zihinsel Süreçlerin Konuşmaya Etkisi Hakkındaki Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine iyi bir konuşmacı olmanın

psikolojik ve zihinsel durumla ilişkisi olup olmadığı ve konuşmaya yönelik dil becerilerinin kullanımında psikolojik ve zihinsel süreçlerin etkisinin bulunup bulunmadığı sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur:

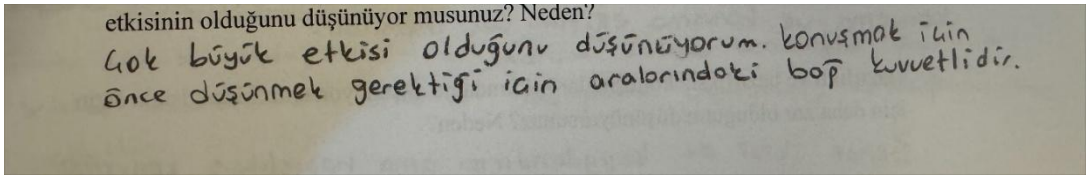
Tablo 15.
Deney Grubu Katılımcılarının Psikolojik ve Zihinsel Süreçlerin Konuşmaya Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Görüş Durumu	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Evet, etkili	27	**%90**
Kısmen etkili	1	**%3,3**
Hayır, etkisiz	2	**%6,7**
Toplam	30	**%100**

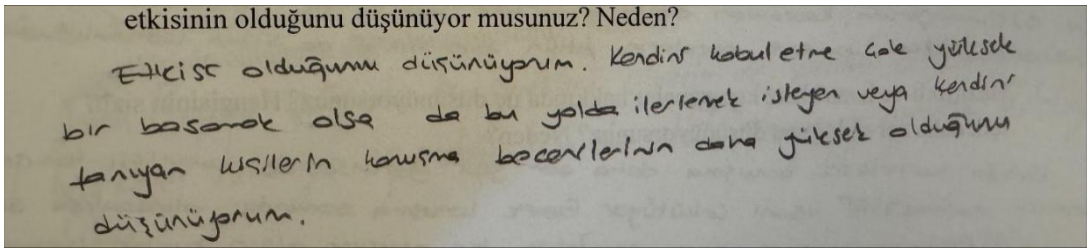
Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların %90'ı psikolojik ve zihinsel süreçlerin konuşma üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, özellikle konuşma kaygısı, zihinsel rahatlık, odaklanma ve özgüven gibi faktörlerin konuşma sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcıların %3,3'ü psikolojik süreçlerin konuşma üzerinde kısmen etkili olduğunu ifade ederken, %6,7'si ise konuşma becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Etkisiz olduğunu savunan katılımcılar konuşma becerisinin daha çok dil bilgisi, kelime bilgisi ve pratikle geliştirilebileceğini, psikolojik faktörlerin ikincil planda olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular öğrencilerin büyük çoğunluğunun psikolojik ve zihinsel süreçlerin konuşma becerisi üzerinde önemli bir etkisi olduğuna inandığını göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:


etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
Evet. Hatta bu husus zaten empirik olarak da kanıtlanmış bir olgudur. Zihinsel ve psikolojik süreçler çoğu zaman genetik faktörler etkisinde şekillenir. Bu da demek oluyor ki söz konusu süreçler, dil becerilerini oldukça yoğun bir şekilde etkileyebilir.

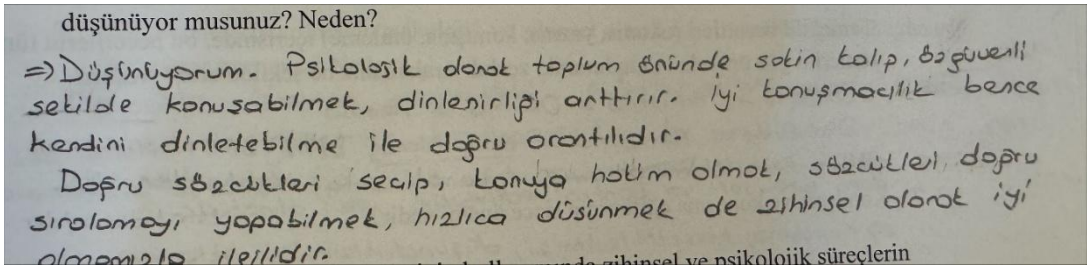
Ö13


etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
Çok büyük etkisi olduğunu düşünüyorum. konuşmak için önce düşünmek gerektiği için aralarındaki bağ kuvvetlidir.

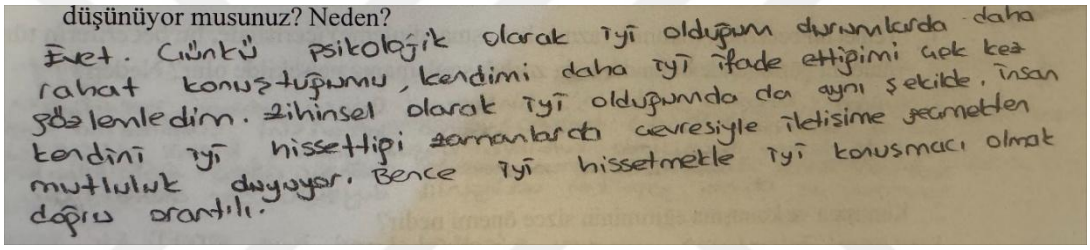
Ö17


etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
Etkisi olduğunu düşünüyorum. Kendini kabul etme gibi yüksek bir basamak olsa da bu yolda ilerlemek isteyen veya kendini tanıyan kişilerin konuşma becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünüyorum.

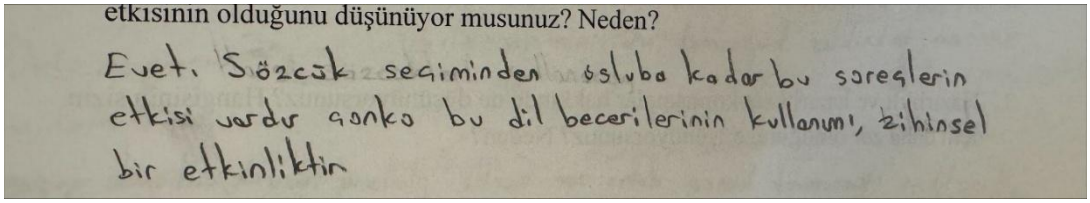
Ö15


düşünüyor musunuz? Neden?
=) Düşünüyorum. Psikolojik olarak toplum önünde sakin kalıp, özgüvenli şekilde konuşabilmek, dinlenirliği arttırır. İyi konuşmacılık bence kendini dinletebilme ile doğru orantılıdır.
Doğru sözcükleri seçip, konuya hakim olmak, sözcükleri doğru sıralamayı yapabilmek, hızlıca düşünmek de zihinsel olarak iyi olmamızla ilgilidir.

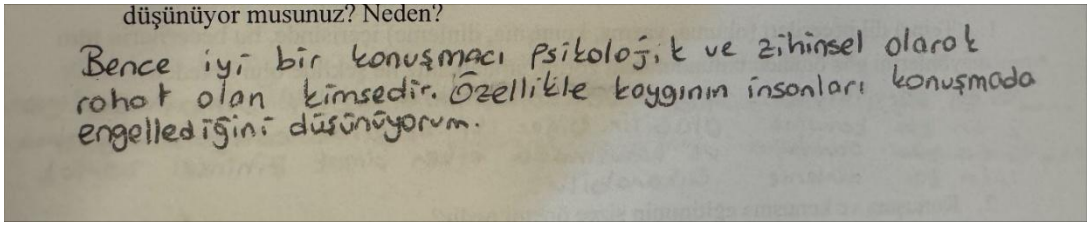
Ö6


düşünüyor musunuz? Neden?
Evet. Çünkü psikolojik olarak iyi olduğum durumlarda daha rahat konuştuğumu, kendimi daha iyi ifade ettiğimi çok kez gözlemledim. Zihinsel olarak iyi olduğumda da aynı şekilde, insan kendini iyi hissettiği zamanlarda çevresiyle iletişime geçmekten mutluluk duyuyor. Bence iyi hissetmekle iyi konuşmacı olmak doğru orantılı.

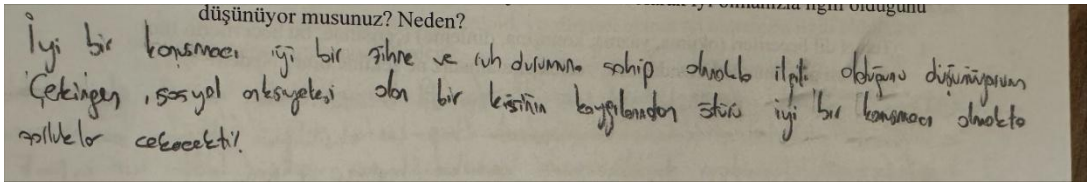
Ö8


etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
Evet. Sözcük seçiminden üsluba kadar bu süreçlerin etkisi vardır çünkü bu dil becerilerinin kullanımı, zihinsel bir etkinliktir.

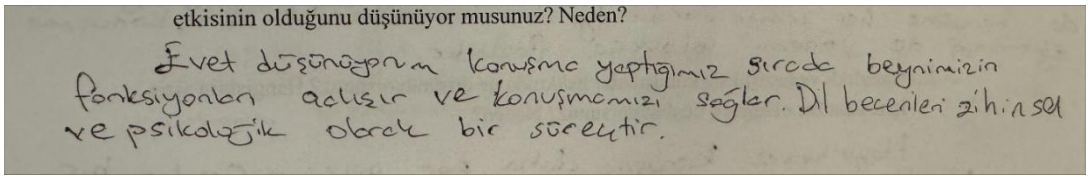
Ö5


düşünüyor musunuz? Neden?
Bence iyi bir konuşmacı psikolojik ve zihinsel olarak rahat olan kimsedir. Özellikle kaygının insanları konuşmada engellediğini düşünüyorum.

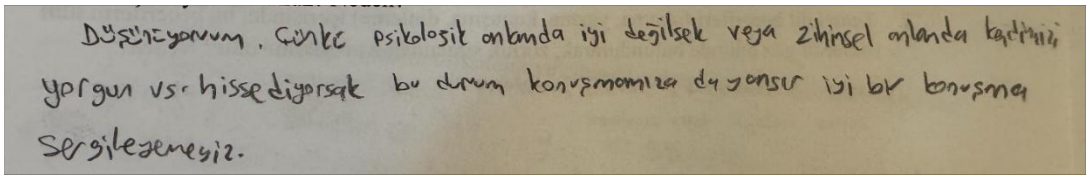
Ö12


düşünüyor musunuz? Neden?
İyi bir konuşmacı iyi bir zihne ve ruh durumuna sahip olmakla ilgili olduğunu düşünüyorum. Çekingen, sosyal etkileşimi olan bir kişinin kaygılarından sıyrılıp iyi bir konuşmacı olmakta sorunlar çekecektir.

Ö7


etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
Evet düşünüyorum konuşma yaptığımız sırada beynimizin fonksiyonları açılır ve konuşmamızı sağlar. Dil becerileri zihinsel ve psikolojik olarak bir süreçtir.

Ö28


Düşünüyorum. Çünkü psikolojik anlamda iyi değilsek veya zihinsel anlamda kaotik, yorgun vs. hissediyorsak bu durum konuşmamıza dayansın iyi bir konuşma sergileyemeyiz.

Ö11

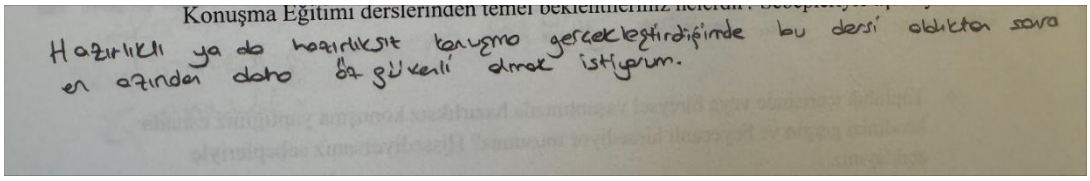
Konuşma Eğitimi Derslerinden Beklentiler: Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine Konuşma Eğitimi derslerinden beklentileri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 16.
Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitimi Derslerinden Beklentileri

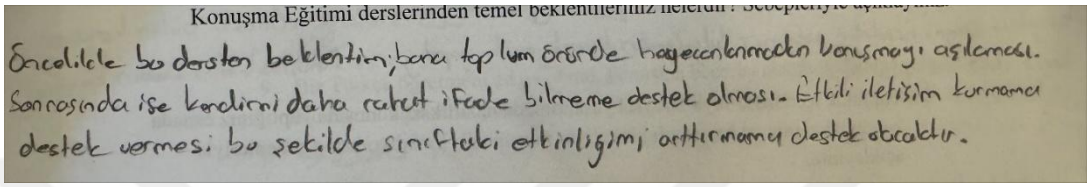
Geliştirilmesi Beklenen Alanlar	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Psikolojik rahatlama ve stres yönetimi	7	%23,3
Özgüven ve konuşma kaygısını azaltma	6	%20,0
Konuşmada özgüven geliştirme	5	%16,7
Sunum ve hitabet becerilerini güçlendirme	5	%16,7
Konuşma sürecinde zihinsel rahatlık kazanma	4	%13,3
Öğretim yöntemleri ve tekniklerde yetkinlik kazanma	3	%10,0
İletişim becerilerinin gelişimi	3	%10,0
Hazırlıksız konuşma yetkinliğini artırma	2	%6,7
Konuşma kaygısını yönetme becerisi	2	%6,7
Sözlü akıcılığı geliştirme	2	%6,7
Dilbilgisel doğruluk ve uygunluk	1	%3,3
Toplam	30	%100

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin en çok psikolojik rahatlama, özgüven kazanma ve konuşma kaygısını azaltma üzerine odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların %23,3'ü stres yönetimi ve psikolojik rahatlamanın konuşma sürecinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Konuşmada özgüven geliştirme (%16,7) ve sunum-hitabet becerilerini güçlendirme (%16,7) de öğrencilerin öncelikli beklentileri arasında yer almaktadır. Bu bulgular özellikle hazırlıksız konuşma sürecinde psikolojik rahatlık ve özgüven kazanımına yönelik uygulamaların önemini vurgulamaktadır. Diğer önemli beklentiler arasında hazırlıksız konuşma yetkinliğinin artırılması, sözlü akıcılığın geliştirilmesi ve dilbilgisel doğruluğun sağlanması yer

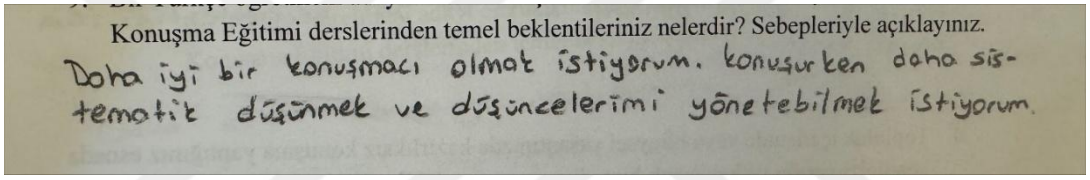
almaktadır. Bu bulgular Konuşma Eğitimi derslerinde yalnızca teknik becerilere değil, aynı zamanda psikolojik ve zihinsel süreçlere de odaklanılması gerektiğini göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri yer almaktadır:


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma gerçekleştirdiğimde bu dersi aldıktan sonra en azından daha öz güvenli olmak istiyorum.

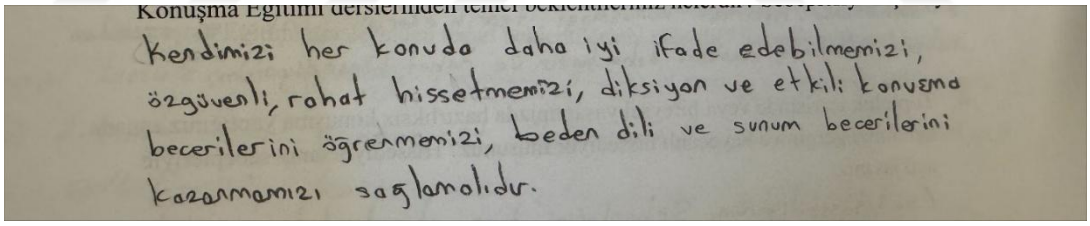
Ö20


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
Öncelikle bu dersten beklentim; bana toplum önünde heyecanlanmadan konuşmayı aşılamak. Sonrasında ise kendimi daha rahat ifade bilmeme destek olması. Etkili iletişim kurmama destek vermesi bu şekilde sınıftaki etkinliğimi arttırmama destek olacaktır.

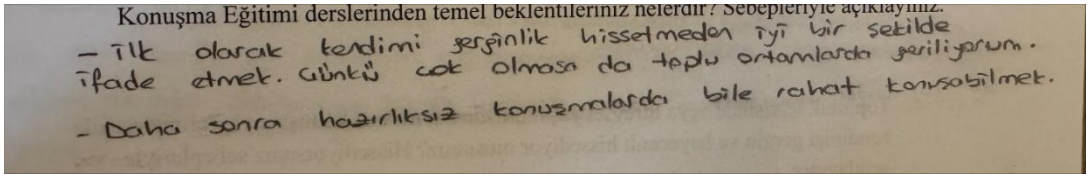
Ö10


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
Daha iyi bir konuşmacı olmak istiyorum. konuşurken daha sistematik düşünmek ve düşüncelerimi yönetebilmek istiyorum.

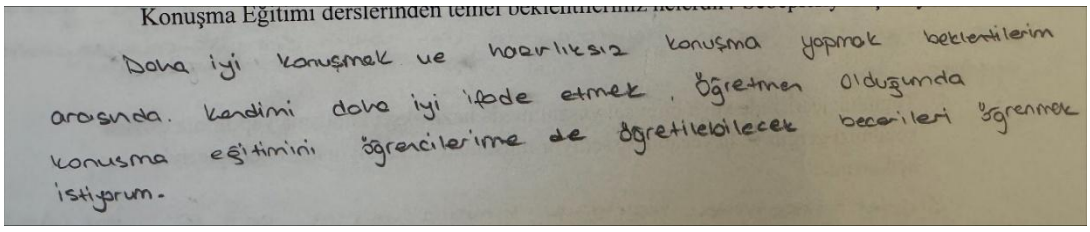
Ö12


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
Kendimizi her konuda daha iyi ifade edebilmemizi, özgüvenli, rahat hissetmemizi, diksiyon ve etkili konuşma becerilerini öğrenmemizi, beden dili ve sunum becerilerini kazanmamızı sağlamalıdır.

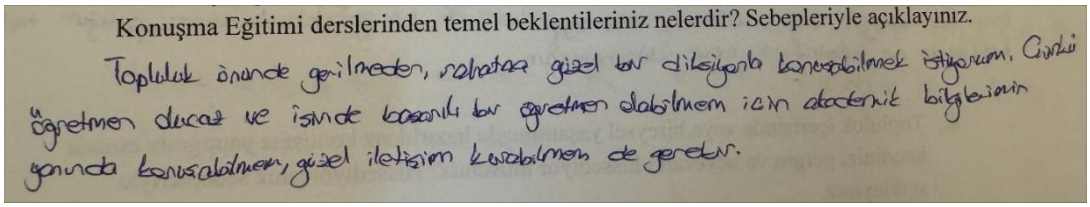
Ö5


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
- İlk olarak kendimi gerçekçi hissetmeden iyi bir şekilde ifade etmek. Çünkü çok olması da toplu ortamlarda geriliyorum.
- Daha sonra hazırlıksız konuşmalarda bile rahat konuşabilmek.

Ö6

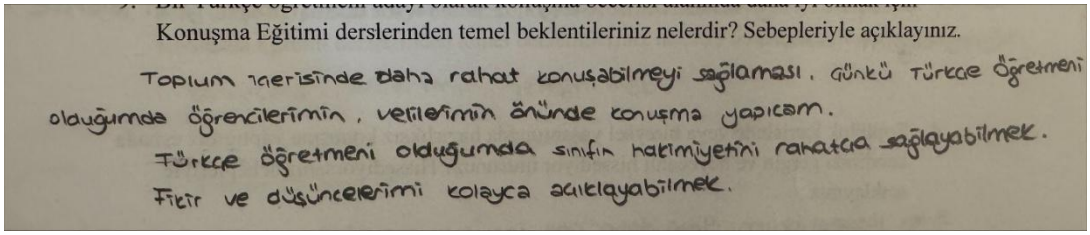

Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.
Daha iyi konuşmak ve hazırlıksız konuşma yapmak beklentilerim arasında. kendimi daha iyi ifade etmek. Öğretmen olduğumda konuşma eğitimini öğrencilerime de öğretebilecek becerileri öğrenmek istiyorum.

Ö11


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.

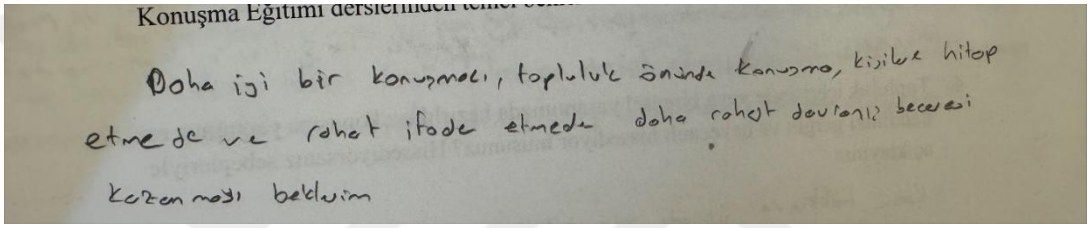
Toplumun önünde gerilmeden, rahatça güzel bir dikişyonla konuşabilmek istiyorum. Çünkü öğretmen olacak ve işinde başarılı bir öğretmen olabilmem için akademik bilgilerin yanında konuşabilmem, güzel iletişim kurabilmem de gerekir.

Ö2


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.

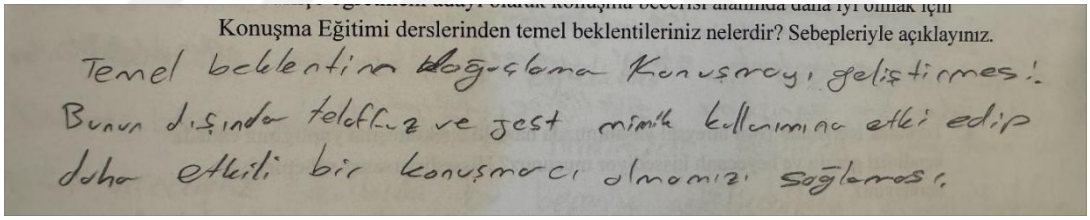
Toplum içerisinde daha rahat konuşabilmeyi sağlaması. Çünkü Türkçe öğretmeni olduğumda öğrencilerimin, velilerimin önünde konuşma yapıcam.
Türkçe öğretmeni olduğumda sınıfın hakimiyetini rahatça sağlayabilmek.
Fikir ve düşüncelerimi kolayca açıklayabilmek.

Ö1


Konuşma Eğitimi derslerinden temel

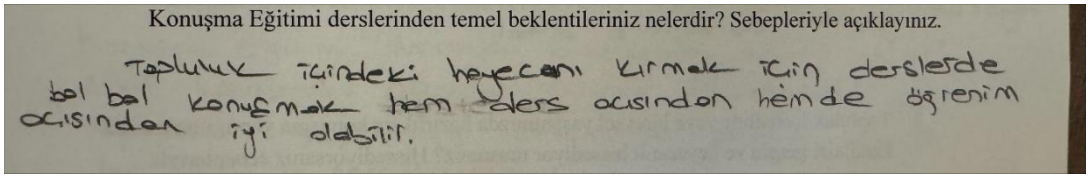
Daha iyi bir konuşmacı, topluluk önünde konuşma, kişilere hitap etmede ve rahat ifade etmede daha rahat davranış becerisi kazanmayı bekliyorum

Ö22


Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.

Temel beklentim düşünceleri konuşmayı geliştirmesi. Bunun dışında telaffuz ve jest mimik kullanımını etki edip daha etkili bir konuşmacı olmamızı sağlaması.

Ö19

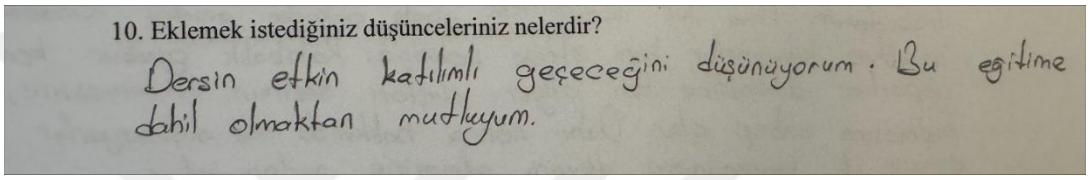

Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.

Topluluk içindeki heyecanı kırmak için derslerde bol bol konuşmak hem ders açısından hem de öğrenim açısından iyi olabilir.

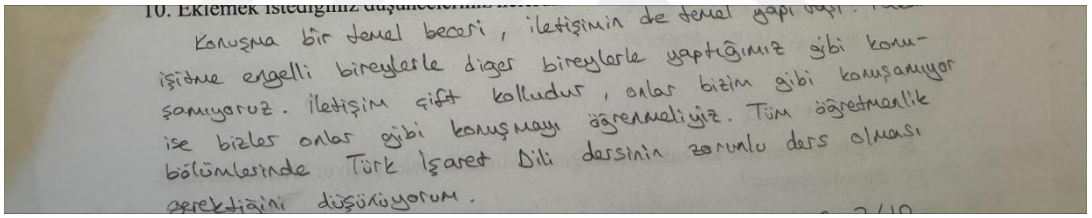
Ö15

- **Katılımcıların Eklemek İstedikleri Düşünceler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine eklemek istedikleri düşünceler olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin serbest yanıtları analiz edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, konuşma pratiğine dayalı etkinliklerin yer almasını ve ders sürecinde daha fazla geri bildirim verilmesi gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Öğrenciler konuşma eğitiminin etkinlik temelli ve katılımcı bir yapıda olması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı öğrenciler derse aktif olarak katılmaktan ve sürecin verimli

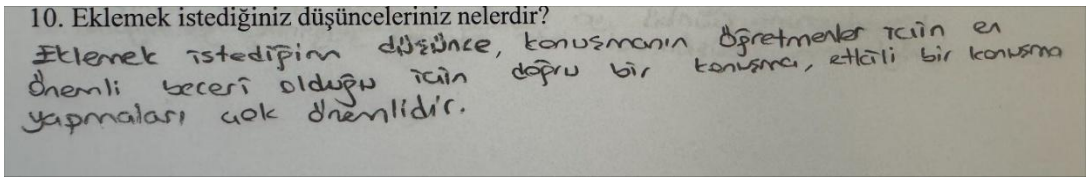
geçeceğine inanmaktan dolayı memnuniyetlerini dile getirmiştir. Bir öğrenci tarafından, iletişimin çift yönlü bir süreç olduğu ve işitme engelli bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmek için öğretmenlerin de işaret dilini öğrenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda Türk İşaret Dili dersinin tüm öğretmenlik bölümlerinde zorunlu hale getirilmesi önerilmiştir. Ayrıca konuşma eğitimi sürecinde öğrencilerin acele ettirilmemesi, sabırlı ve özverili bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Genel olarak öğrenciler, doğru ve etkili konuşma becerilerinin öğretmenlik mesleği açısından kritik önem taşıdığını ve bu sürecin psikolojik destekleyici yöntemlerle güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aşağıda öğrencilerin bazı doğrudan ifadelerine yer verilmiştir:


10. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Dersin etkin katılımlı geçeceğini düşünüyorum. Bu eğitime dahil olmaktan mutluyum.

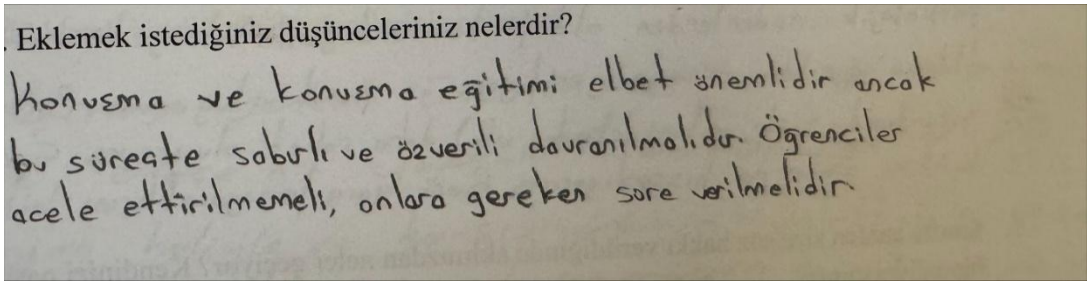
Ö5


Konuşma bir temel beceri, iletişimin de temel
işitme engelli bireylerle diğer bireylerle yaptığımız gibi konu-
şamıyoruz. iletişim çift kolludur, onlar bizim gibi konuşamıyor
ise bizler onlar gibi konuşmayı öğrenmeliyiz. Tüm öğretmenlik
bölümlerinde Türk İşaret Dili dersinin zorunlu ders olması
gerektiğini düşünüyorum.

Ö11


10. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Eklemek istediğim düşünce, konuşmanın öğretmenler için en önemli beceri olduğu için doğru bir konuşma, etkili bir konuşma yapmaları çok önemlidir.

Ö25


Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Konuşma ve konuşma eğitimi elbet önemlidir ancak bu süreçte sabırlı ve özverili davranılmalıdır. Öğrenciler acele ettirilmemeli, onlara gereken süre verilmelidir.

Ö12

4.3.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi Sonrasındaki Görüşleri

Deney grubu katılımcılarının eğitim süreci tamamlandıktan sonra psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşmaya etkilerine ilişkin deneyimlerini anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış son görüşme formu uygulanmıştır. Görüş toplamada kullanılan bu form katılımcıların eğitim sürecine dair algılarını ve bu sürecin hazırlıksız konuşma becerileri, konuşma kaygısı ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik sorular içermektedir.

Görüşmeler araştırmaya gönüllü olarak katılan 30 deney grubu öğrencisiyle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda sonuçlar raporlanmıştır. Bu bağlamda deney grubundaki katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler eğitimin konuşma becerilerine katkısı, konuşma kaygısı üzerindeki etkileri, farkındalık tekniklerinin kullanımı ve bireysel gelişim üzerindeki yansımaları temelinde ele alınarak aşağıda sunulmaktadır:

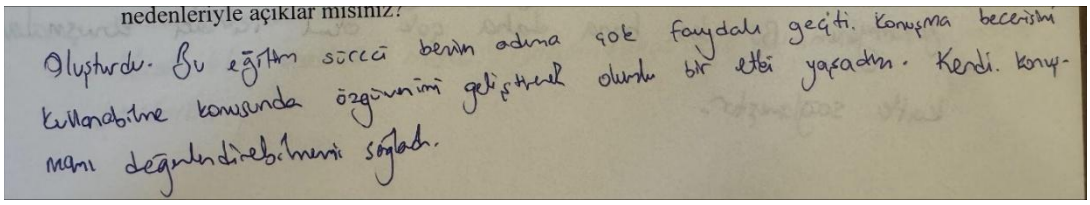
- **Uygulama Sürecinde Alınan Eğitimin Hazırlıksız Konuşma Üzerindeki Etkisi:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine uygulama sürecinde aldıkları eğitimin hazırlıksız konuşma deneyimleri üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı ve bu eğitimin faydalı olup olmadığı sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17.
Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitimi Uygulaması Sonrası Görüşleri

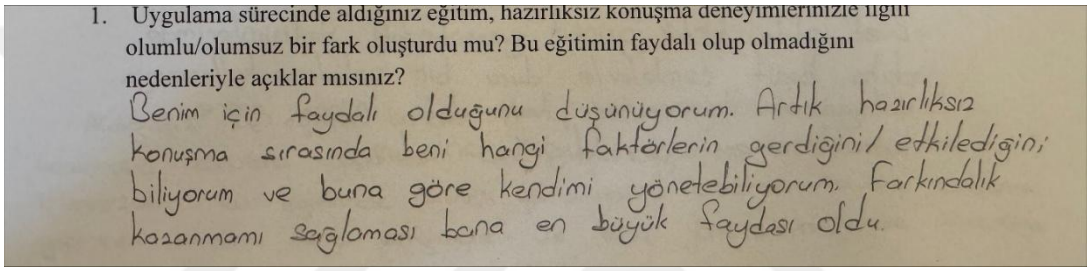
Görüş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, olumlu etkiledi	29	%96,7
Evet, olumsuz etkiledi	0	%0
Hayır, etkilemedi	1	%3,3
Toplam	30	%100

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların %96,7'si uygulama sürecinde aldıkları eğitimin hazırlıksız konuşma deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğrenciler bu sürecin özellikle konuşma kaygısını azalttığını, spontane düşünme becerilerini geliştirdiğini ve konuşma sırasında daha özgüvenli hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Buna karşılık hiçbir katılımcı (%0) eğitimin olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmemiştir. Sadece bir katılımcı (%3,3), eğitim sürecinin konuşma becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir.

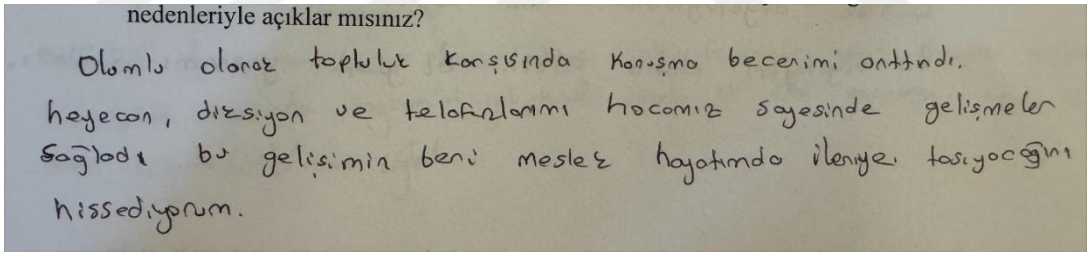
Bu bulgular konuşma eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve özellikle hazırlıksız konuşma alıştırmalarının konuşma sürecinde yaşanan kaygıyı azaltarak daha akıcı ve etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:


nedenleriyle açıklar mısınız?
Oluşturdu. Bu eğitim sürecı benim adıma çok faydalı geçti. Konuşma becerisini kullanabilme konusunda özgüvenimi geliştirdi olumlu bir etki yaşadım. Kendi konuşmamı değerlendirebilmemi sağladı.

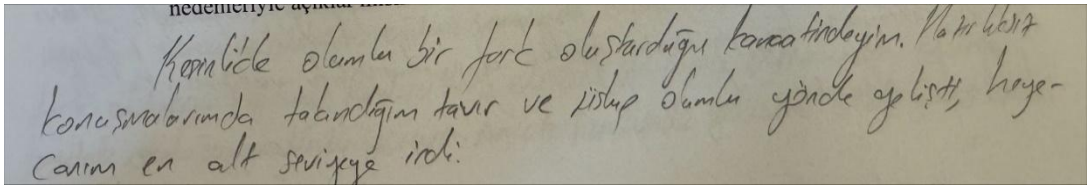
Ö25


1. Uygulama sürecinde aldığınız eğitim, hazırlıksız konuşma deneyimlerinizle ilgili olumlu/olumsuz bir fark oluşturdu mu? Bu eğitimin faydalı olup olmadığını nedenleriyle açıklar mısınız?
Benim için faydalı olduğunu düşünüyorum. Artık hazırlıksız konuşma sırasında beni hangi faktörlerin gerdiğini/etkilediğini biliyorum ve buna göre kendimi yönetebiliyorum. Farkındalık kazanmamı sağlaması bana en büyük faydası oldu.

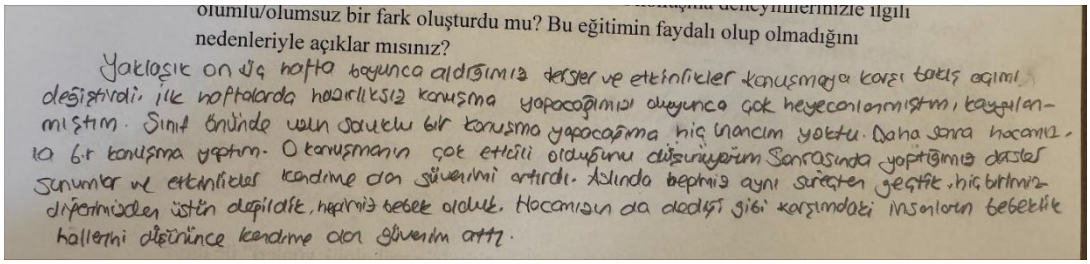
Ö17


nedenleriyle açıklar mısınız?
Olumlu olarak toplulur karşısında konuşma becerimi arttırdı. heyecan, dikkat ve telaffuzlarımı hocamız sayesinde gelişmeler sağladı bu gelişimin beni meslek hayatımda ileriye taşıyacağını hissediyorum.

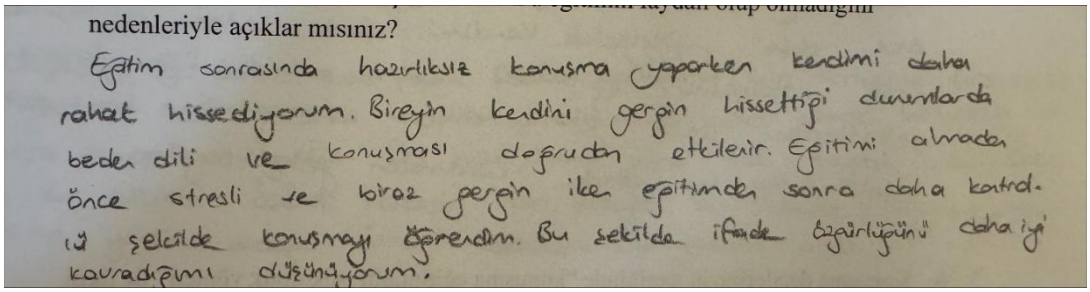
Ö24


Kesinlikle olumlu bir fark oluşturduğu kanaatindeyim. Hazırlıksız konuşmalarımda takındığım tavır ve üslup olumlu yönde gelişti, heyecanım en alt seviyeye indi.

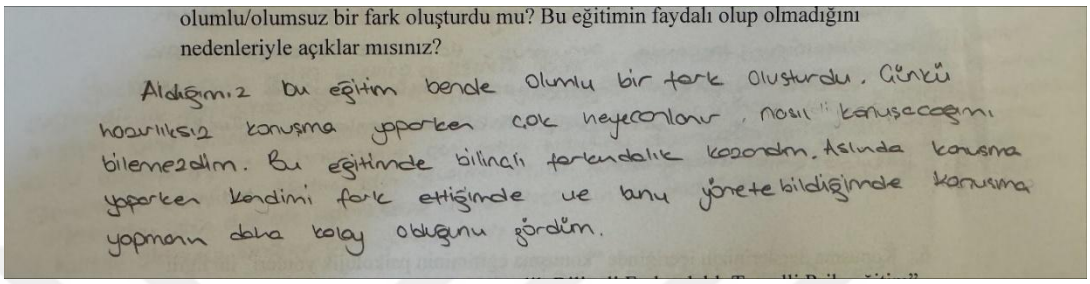
Ö19


olumlu/olumsuz bir fark oluşturdu mu? Bu eğitimin faydalı olup olmadığını nedenleriyle açıklar mısınız?
Yaklaşık on üç hafta boyunca aldığımız dersler ve etkinlikler konuşmaya karşı bakış açımı değiştirdi. İlk haftalarda hazırlıksız konuşma yapacağımızı duyunca çok heyecanlanmıştım, kaygılanmıştım. Sınıf önünde uzun süreli bir konuşma yapacağıma hiç inancım yoktu. Daha sonra hocamızla bir konuşma yaptım. O konuşmanın çok etkili olduğunu düşünüyorum Sonrasında yaptığımız dersler sunumlar ve etkinlikler kendime olan güvenimi arttırdı. Aslında hepimiz aynı süreçten geçtik, hiç birimiz diğerlerinden üstün değildik, hepimiz bebek olduk. Hocamızın da dediği gibi karşımızdaki insanların bebekliklerini düşünce kendime olan güvenim arttı.

Ö27


nedenleriyle açıklar mısınız?
Eğitim sonrasında hazırlıksız konuşma yaparken kendimi daha rahat hissediyorum. Bireyin kendini gergin hissettiği durumlarda beden dili ve konuşması doğrudan etkileir. Eğitimi almadan önce stresli ve biraz gergin iken eğitimden sonra daha kontrol. lü şekilde konuşmayı öğrendim. Bu şekilde ifade özgürlüğünü daha iyi kavradığımı düşünüyorum.

Ö20


olumlu/olumsuz bir fark oluşturdu mu? Bu eğitimin faydalı olup olmadığını nedenleriyle açıklar mısınız?
Aldığım bu eğitim bende olumlu bir fark oluşturdu. Çünkü hazırlıksız konuşma yaparken çok heyecanlanır, nasıl konuşacağımı bilemezdim. Bu eğitimde bilinçli farkındalık kazandım. Aslında konuşma yaparken kendimi fark ettiğimde ve bunu yönetebildiğimde konuşma yapmanın daha kolay olduğunu gördüm.

Ö11

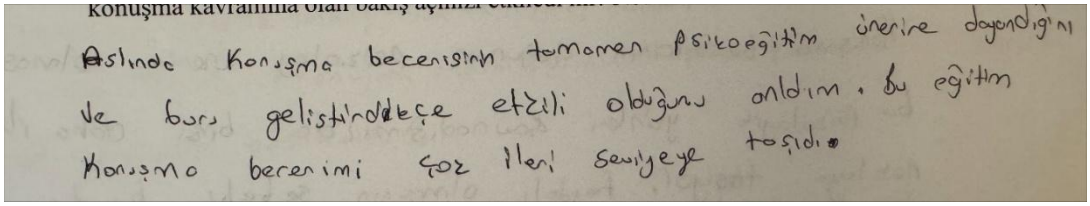
- **Farkındalık Temelli Psikoeğitimin Konuşmaya Etkisi Hakkındaki Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine, "Aldığınız, konuşma becerisine yönelik farkındalık temelli psikoeğitim, konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur:

Tablo 18.
Deney Grubu Katılımcılarında Farkındalık Temelli Psikoeğitimin Konuşmaya Etkisi

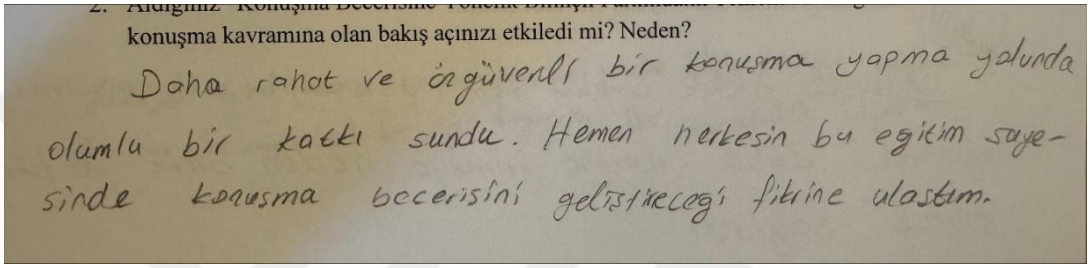
Görüş Durumu	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Olumlu etkiledi	29	%96,7
Olumsuz etkiledi	0	%0
Etkilemedi	1	%3,3
Toplam	30	%100

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların %96,7'si farkındalık temelli psikoeğitimin konuşmaya bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılar bu eğitimin konuşma sırasında yaşadıkları kaygıyı azalttığını, kendilerini daha bilinçli bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olduğunu ve hazırlıksız konuşma süreçlerinde daha özgüvenli hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin hiçbiri (%0), eğitimin konuşma becerileri üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmemiştir. Yalnızca bir katılımcı (%3,3), bu eğitimin konuşma becerileri üzerinde belirgin bir değişiklik yaratmadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, farkındalık temelli psikoeğitimin konuşma becerileri üzerinde önemli bir gelişim sağladığını ve özellikle konuşma kaygısını azalttığını, stresle baş etmeyi

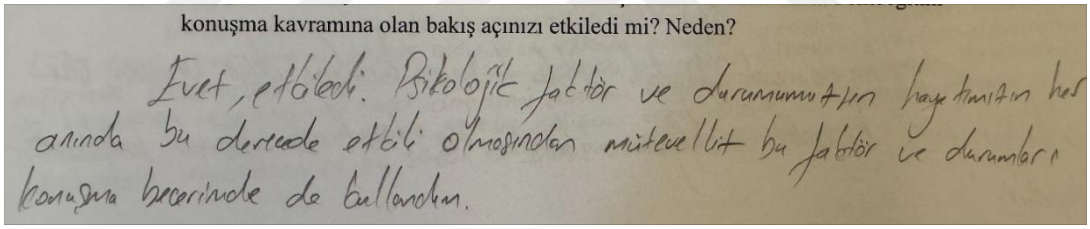
öğreterek öğrencilerin daha rahat ve etkili konuşmalar yapmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
Aslında Konuşma becerisinin tamamen psikoeğitim önerine dayandığını ve bunu geliştirdikçe etkili olduğunu anladım. Bu eğitim konuşma becerimi çok ileri seviyeye taşıdı.

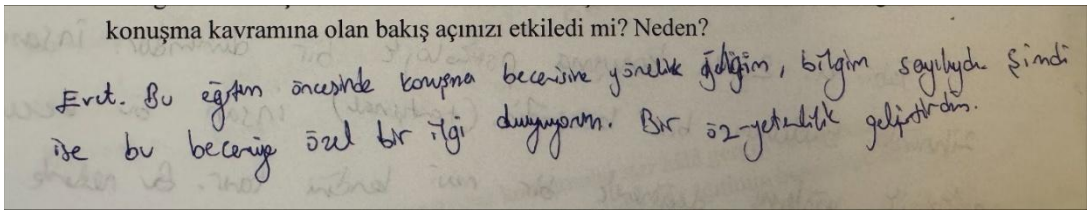
Ö9


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
Daha rahat ve özgüvenli bir konuşma yapma yolunda olumlu bir kaçkı sundu. Hemen herkesin bu eğitim sayesinde konuşma becerisini geliştireceği fikrine ulaştım.

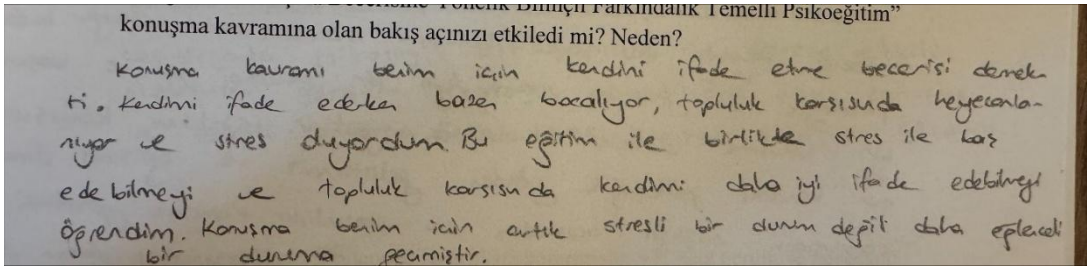
Ö13


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
Evet, etkiledi. Psikolojik faktör ve durumunuzun hayatınızın her anında bu derecede etkili olmasından mütevellit bu faktör ve durumları konuşma becerimde de bulundum.

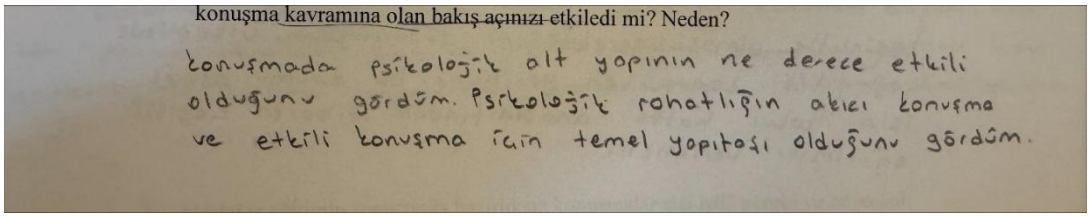
Ö19


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
Evet. Bu eğitim öncesinde konuşma becerisine yönelik güçlüğüm, bilgim seviyeydi. Şimdi ise bu beceriye özel bir ilgi duyuyorum. Bir öz-yeterlilik geliştirdim.

Ö26


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
Konuşma kavramı benim için kendini ifade etme becerisi demekti. Kendimi ifade ederken bazen bocalıyor, topluluk karşısında heyecanlanıyor ve stres duyuyordum. Bu eğitim ile birlikte stres ile baş edebilmeyi ve topluluk karşısında kendimi daha iyi ifade edebilmeyi öğrendim. Konuşma benim için artık stresli bir durum değil daha eğlenceli bir durumu seçmiştir.

Ö25


konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?
konuşmada psikolojik alt yapının ne derece etkili olduğunu gördüm. Psikolojik rahatlığın akıcı konuşma ve etkili konuşma için temel yapıtaşı olduğunu gördüm.

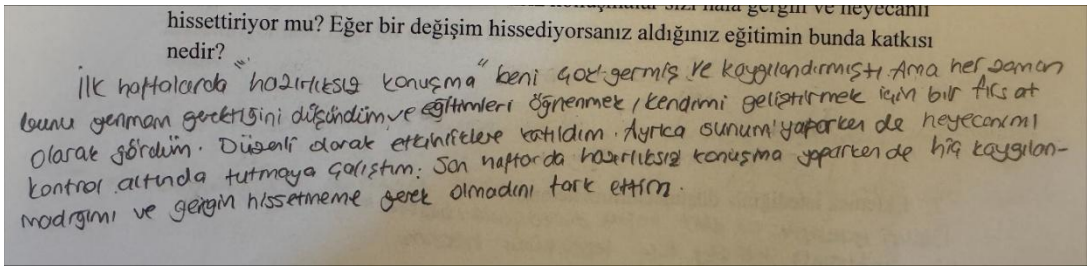
Ö22

- **Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmalarda Gerginlik ve Heyecan Hissi Üzerindeki Değişim Algısı:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine "Aldığınız eğitimin sonucunda hazırlıksız konuşmalar sizi hâlâ gergin ve heyecanlı hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur:

Tablo 19.
Deney Grubu Katılımcılarının Hazırlıksız Konuşmalarda Gerginlik ve Heyecan Hissi Üzerindeki Değişim Algısı

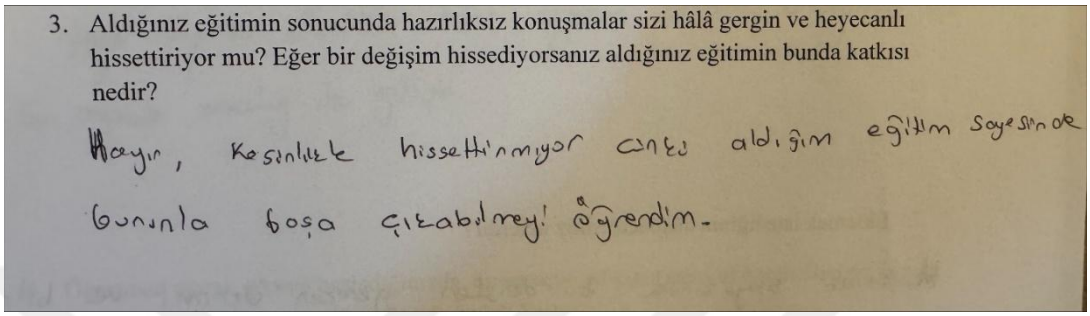
Görüş Durumu	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Olumlu yönde değişim hissediyorum	29	%96,7
Olumsuz yönde değişim hissediyorum	0	%0
Değişim hissetmiyorum	1	%3,3
Toplam	30	%100

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların %96,7'si aldıkları eğitimin kendilerini olumlu yönde değiştirdiğini ve hazırlıksız konuşma sırasında daha az gergin hissettiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, özellikle hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştiğini, konuşma kaygısının azaldığını ve özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerden hiçbiri (%0) eğitimin konuşma sırasında gerginliği ve heyecanı artırdığı yönünde bir görüş bildirmemiştir. Sadece bir katılımcı (%3,3), eğitimin kendisi üzerinde herhangi bir değişim yaratmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin ve hazırlıksız konuşma eğitimi sürecinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu özellikle konuşma sırasında yaşanan kaygıyı azaltarak daha akıcı ve etkili konuşmalar yapmalarına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda bu soruyla ilgili öğrencilerin verdiği bazı yanıtlara doğrudan yer verilmiştir:


hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

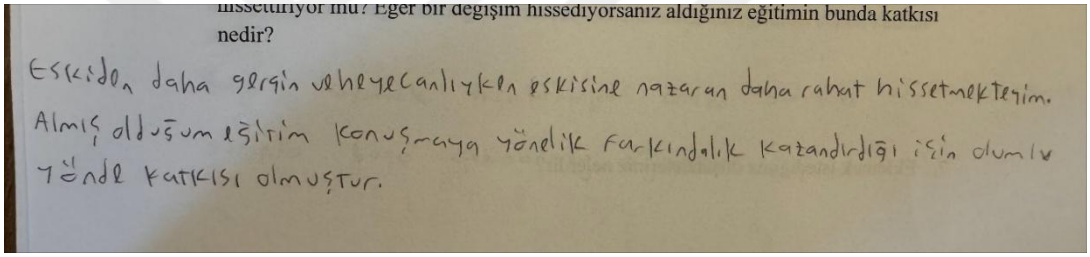
İlk haftalarda "hazırlıksız konuşma" beni çok gergin ve kaygılandırmıştı. Ama her zaman bunu yapmam gerektiğini düşündüm ve eğitimleri öğrenmek / kendimi geliştirmek için bir fırsat olarak gördüm. Düzenli olarak etkinliklere katıldım. Ayrıca sunum yaparken de heyecanımı kontrol altında tutmaya çalıştım. Son haftalarda hazırlıksız konuşma yaparken de hiç kaygılanmadığımı ve gergin hissetmeme gerek olmadığını fark ettim.

Ö28


3. Aldığınız eğitimin sonucunda hazırlıksız konuşmalar sizi hâlâ gergin ve heyecanlı hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

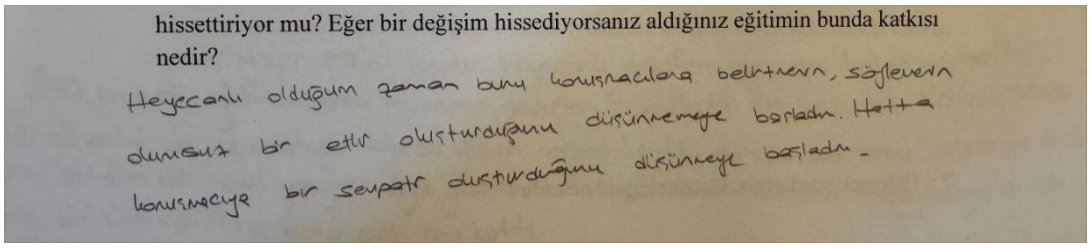
Hayır, Kesinlikle hissettirmiyor çünkü aldığım eğitim sayesinde bununla başa çıkabilmeyi öğrendim.

Ö9


hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

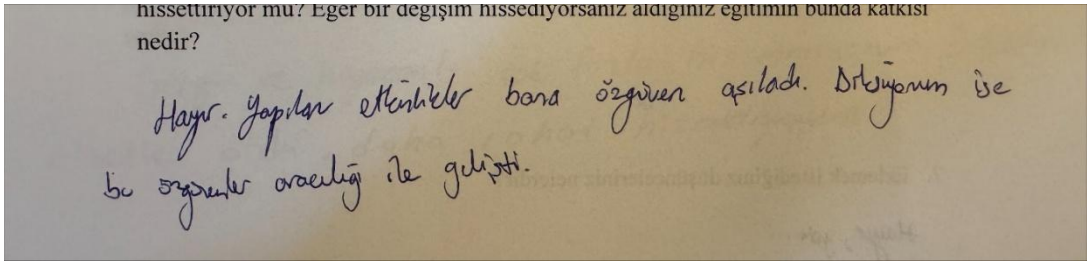
Eskisine daha gergin ve heyecanlıyken eskisine nazaran daha rahat hissetmekteyim. Almış olduğum eğitim konuşmaya yönelik farkındalık kazandırdığı için olumlu yönde katkısı olmuştur.

Ö5


hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

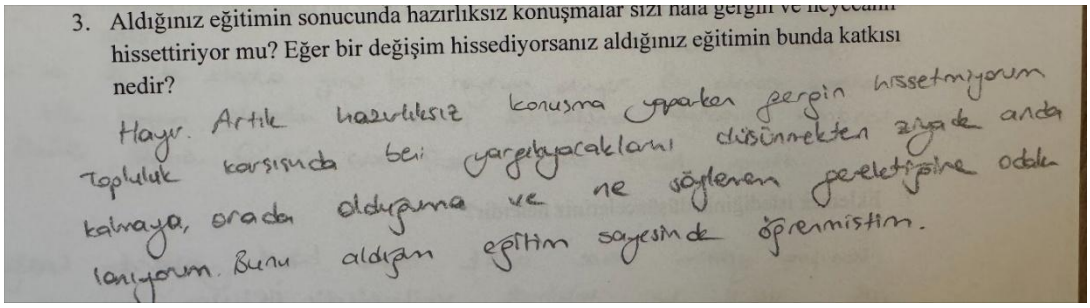
Heyecanlı olduğum zaman bunu konuşmacılara belirtmem, söylemem durumunu bir etki oluşturduğunu düşünmeye başladım. Hatta konuşmaya bir sevgiler oluşturduğunu düşünmeye başladım.

Ö25


hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

Hayır. Yapılan etkinlikler bana özgüven aşıladı. Ortaya çıkmam ise bu özgüven aracılığı ile gelişti.

Ö26


3. Aldığınız eğitimin sonucunda hazırlıksız konuşmalar sizi hala gergin ve heyecanlı hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

Hayır. Artık hazırlıksız konuşma yaparken gergin hissetmiyorum. Topluluk karşısında beni yargılayacakları düşünmekten ziyade anda kalmaya, oradaki dinleyene ve ne söylersem gerçekleşmesine odaklanıyorum. Bunu aldığım eğitim sayesinde öğrenmiştim.

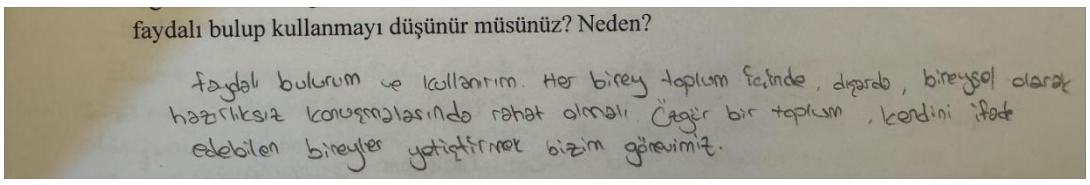
Ö11

- **Öğrencilerin Aldıkları Eğitimi Gelecekte Kullanma Eğilimleri:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine "Öğretmen olarak göreve başladığınızda, bu süreçte aldığınız eğitimi öğrencileriniz için faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20.
Deney Grubu Katılımcılarının Aldıkları Eğitimi Öğretmenlik Sürecinde Kullanma Eğilimleri

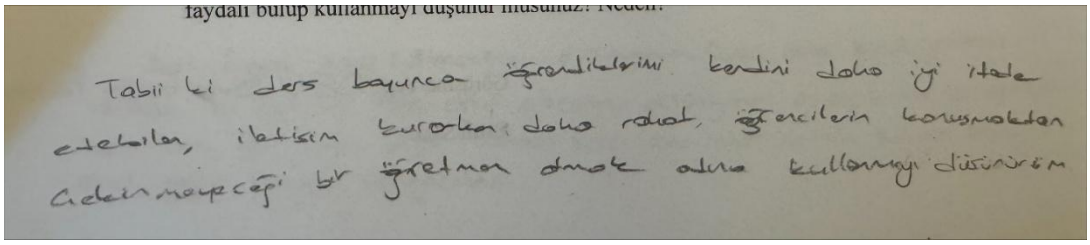
Görüş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, kullanmayı düşünüyorum	30	%100
Hayır, kullanmayı düşünmüyorum	0	%0
Toplam	30	%100

Tablo 20 incelendiğinde katılımcıların tamamı (%100) aldıkları konuşma eğitiminin öğretmenlik sürecinde öğrencileri için faydalı olacağını düşündüğünü ve bu eğitimde öğrendikleri teknikleri uygulamak istediklerini ifade etmiştir. Katılımcılar psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğrencilerinin konuşma kaygısını azaltmada, özgüven kazanmalarında ve özellikle hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmelerinde önemli bir katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca kendi öğrencilerinin de bu tekniklerden faydalanarak daha etkili bir konuşma süreci geliştirebileceğine inandıklarını vurgulamışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir:


faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

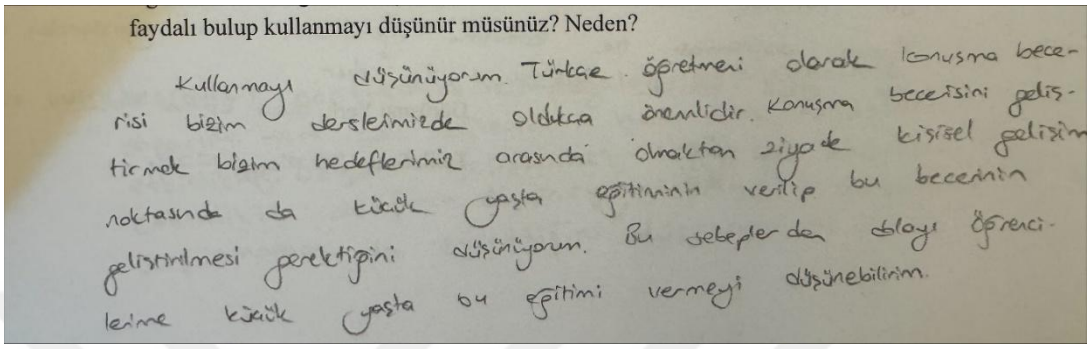
faydalı bulurum ve kullanırım. Her birey toplum içinde, dışarıda, bireysel olarak hazırlıksız konuşmalarında rahat olmalı. Çağır bir toplum, kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmek bizim görevimiz.

Ö2


faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

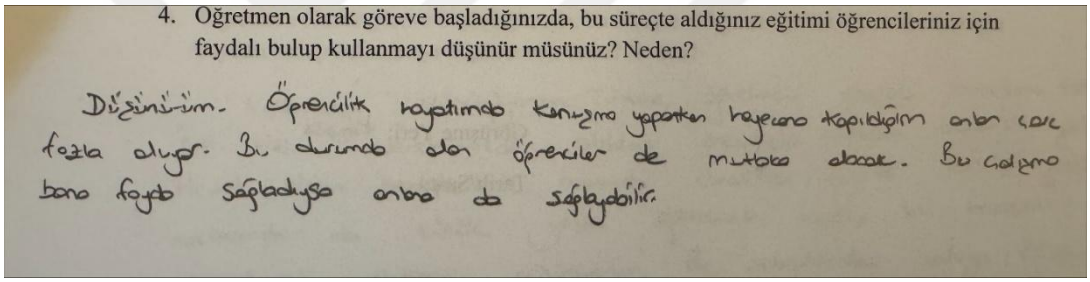
Tabii ki ders boyunca öğrencilerimi kendini daha iyi ifade edebilen, iletişim kurarken daha rahat, öğrencilerin konuşmaktan çekinmeyeceği bir öğretmen olmak adına kullanmayı düşünürüm

Ö16


faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

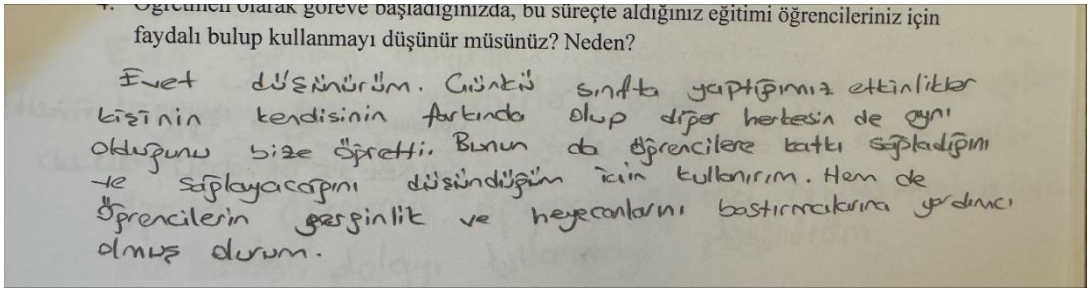
Kullanmayı düşünüyorum. Türkçe öğretmeni olarak konuşma becerisi bizim derslerimizde oldukça önemlidir. Konuşma becerisini geliştirmek bizim hedeflerimiz arasında olmaktan ziyade kişisel gelişim noktasında da küçük yaşta eğitiminin verilip bu becerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu sebepler den dolayı öğrencilerime küçük yaşta bu eğitimi vermeyi düşünebilirim.

Ö25


4. Öğretmen olarak göreve başladığınızda, bu süreçte aldığınız eğitimi öğrencileriniz için faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

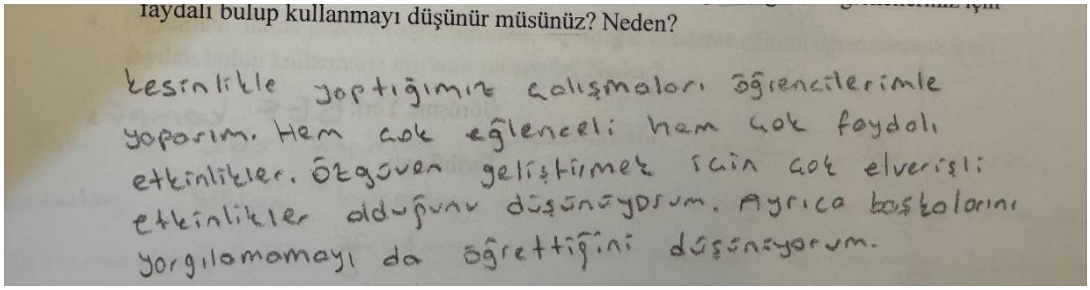
Düşünürüm. Öğrencilik hayatımda konuşma yaparken heyecana kapıldığım anlar çok fazla oluyor. Bu durumda ben öğrenciler de muhtemel olacak. Bu çalışma bana fayda sağladıysa onlara da sağlayabilir.

Ö20


4. Öğretmen olarak göreve başladığınızda, bu süreçte aldığınız eğitimi öğrencileriniz için faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

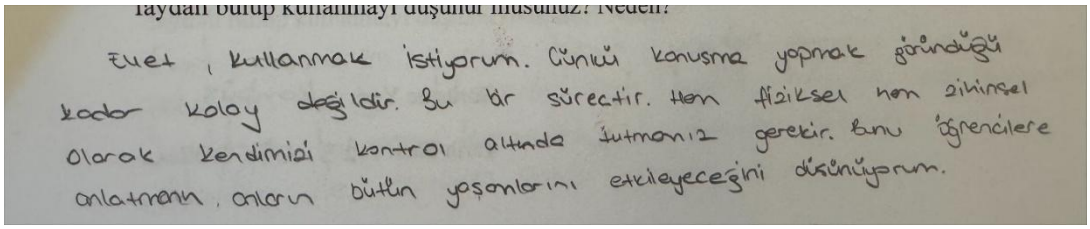
Evet düşünürüm. Çünkü sınıfta yaptığımız etkinlikler kişinin kendisinin farkında olup diğer herkesin de aynı olduğunu bize öğretti. Bunun da öğrencilere katkı sağladığını ve sağlayacağını düşündüğüm için kullanırım. Hem de öğrencilerin gerginlik ve heyecanlarını bastırmalarına yardımcı olmuş olurum.

Ö4


faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

Kesinlikle yaptığımız çalışmaları öğrencilerimle yaparım. Hem çok eğlenceli hem çok faydalı etkinlikler. Özgüven geliştirmek için çok elverişli etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Ayrıca başkalarını yargılamamayı da öğrettiğini düşünüyorum.

Ö10



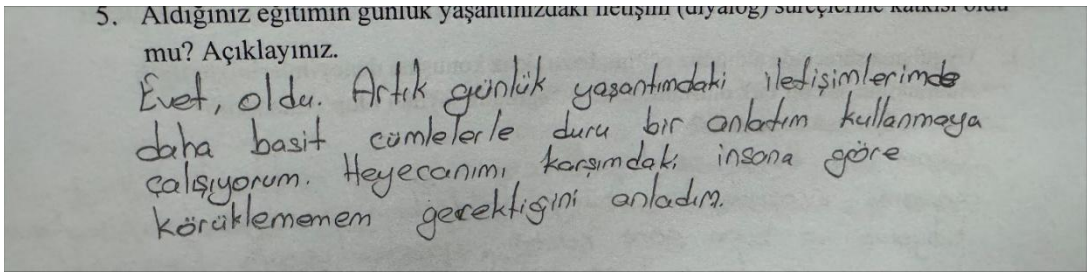
Ö20

- **Alınan Eğitimin Öğrencilerin Günlük Yaşantısındaki İletişim Süreçlerine Katkısı:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine, "Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 21'de sunulmuştur:

Tablo 21.
Deney Grubu Katılımcılarının Aldıkları Eğitimin Günlük İletişim Süreçlerine Katkısı

Görüş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, katkısı oldu	28	%93,3
Hayır, katkısı olmadı	2	%6,7
Toplam	30	%100

Tablo 21 incelendiğinde katılımcıların %93,3'ü aldıkları eğitimin günlük yaşamlarında daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar, bu eğitimin kendilerine daha rahat ve akıcı konuşma becerisi kazandırdığını, düşüncelerini daha düzenli ifade etmelerine katkı sağladığını ve dinleme becerilerini de geliştirdiğini ifade etmiştir. Buna karşılık, katılımcıların yalnızca %6,7'si eğitimin günlük iletişim süreçlerine bir katkı sağlamadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bu öğrenciler, iletişim becerilerinde herhangi bir değişim hissetmediklerini veya zaten sınıf dışındaki iletişim becerileri açısından güçlü olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular konuşma eğitimi ve farkındalık temelli psikoeğitimin yalnızca akademik konuşma süreçlerini değil, aynı zamanda günlük yaşamda etkili iletişim kurma becerisini de geliştirebileceğini göstermektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:



Ö13

mu? Açıklayınız.

Evet oldu. İletişimde karşımdakini dinlemeyi çok bilmezdim. Ancak bu eğitimle karşımdakini dinlemenin çok önemli olduğunu anladım. Bu da daha iyi bir iletişim yapmama yardımcı oluyor.

Ö15

5. Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız.

Günlük diyaloglardan daha verim almamı sağladı. Bu diyalogları daha etkili öğrenmi yapmamı sağladı.

Ö9

mu? Açıklayınız.

Evet oldu. konuştuğum tümceleri daha doğru kurmaya ve karşımdaki kişinin sorduğu soruları daha iyi toparlayabiliyorum.

Ö29

5. Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız.

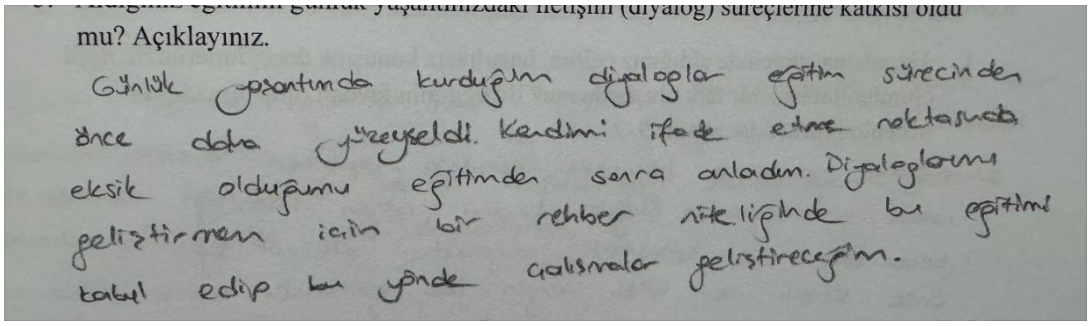
Evet. Kendimden emin bir şekilde konuşmaya katılabilmemde büyük bir önem teşkil etti. Benim için her açıdan yararlı oldu. Fikirlerini başkalarının özgünlüğünü ya da düşüncelerini zedelemeyecek şekilde açıklamaya teşvik etti diyebilirim.

Ö25

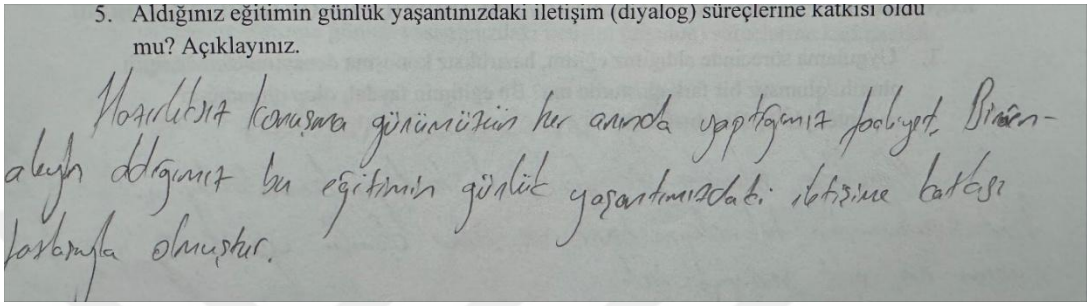
5. Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız.

Ben bu konuda kendimi şanslı hissediyorum çünkü zaten bence iyi bir konuşmacıyım günlük hayatımda. Ve daha iyi nasıl olunuru da derslerde kazandığıma inanıyorum. Dolayısıyla günlük hayatıma ben farkında olmasam bile etki etti.

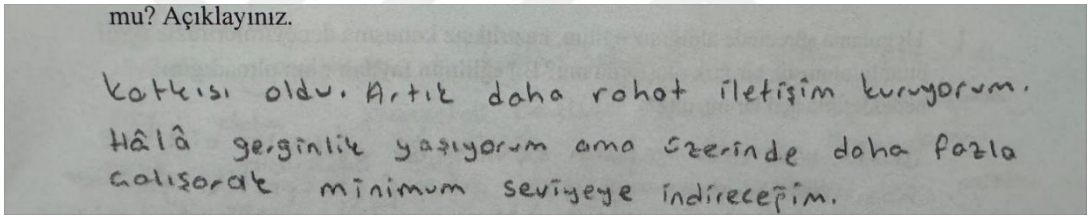
Ö23


mu? Açıklayınız.
Günlük yaşantında kurduğum diyaloglar eğitim sürecinden önce daha yüzeyseldi. Kendimi ifade etme noktasında eksik olduğumu eğitimden sonra anladım. Diyaloglarımı geliştirmem için bir rehber niteliğinde bu eğitimi kabul edip bu yönde çalışmalar geliştireceğim.

Ö22


5. Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız.
Hazırlıksız konuşma görümüzün her anında yaptığımız faaliyet. Bireylerle diyaloğumuz bu eğitimin günlük yaşantımızdaki iletişime katkısı sayesinde olmuştur.

Ö19


mu? Açıklayınız.
katkısı oldu. Artık daha rahat iletişim kuruyorum. Hâlâ gerginlik yaşıyorum ama üzerinde daha fazla çalışarak minimum seviyeye indireceğim.

Ö20

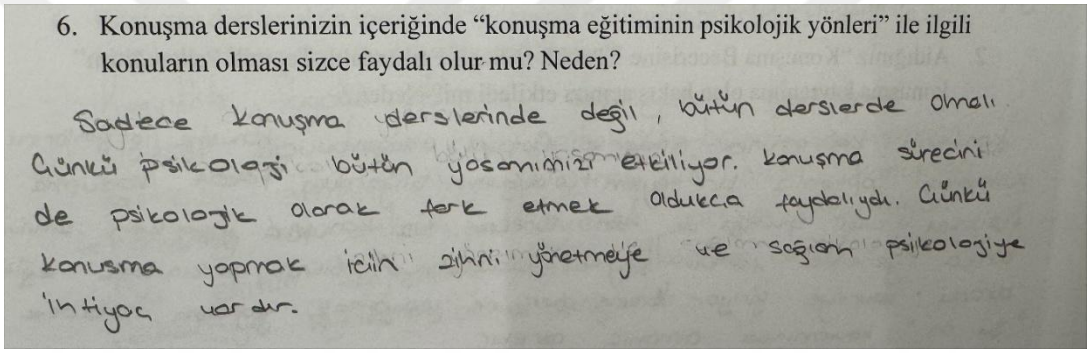
- **Konuşma Eğitiminin Psikolojik Yönlerinin Ders İçeriğine Dahil Edilmesine Yönelik Görüşler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine "Konuşma derslerinizin içeriğinde 'konuşma eğitiminin psikolojik yönleri' ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur:

Tablo 22.
Deney Grubu Katılımcılarının Konuşma Eğitiminin Psikolojik Yönlerinin Ders İçeriğine Dahil Edilmesine Yönelik Görüşleri

Görüş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet, faydalı olur	30	%100
Hayır, faydalı olmaz	0	%0
Toplam	30	%100

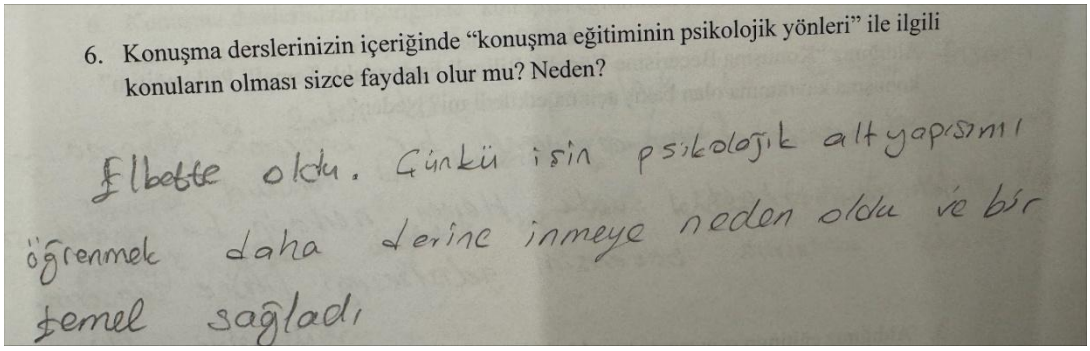
Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların tamamı (%100), konuşma derslerinde konuşma eğitiminin psikolojik yönlerine dair konuların yer almasının faydalı

olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar, konuşma sürecinde yaşanan kaygının azaltılması, özgüvenin artırılması ve konuşma sırasında zihinsel rahatlığın sağlanmasının konuşma becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Özellikle konuşma sırasında anlık düşünme, kelime bulma ve hızlı tepki verme süreçlerinin psikolojik faktörlerden büyük ölçüde etkilendiği vurgulanmıştır. Bu bulgular konuşma eğitimi içeriğinin sadece teknik becerilere değil, aynı zamanda psikolojik yönlere de odaklanması gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler, konuşma kaygısını azaltmaya yönelik teknikler, farkındalık uygulamaları ve stres yönetimi stratejilerinin konuşma eğitimi kapsamında işlenmesinin konuşma becerilerini geliştirmede büyük fayda sağlayacağını düşünmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır:


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

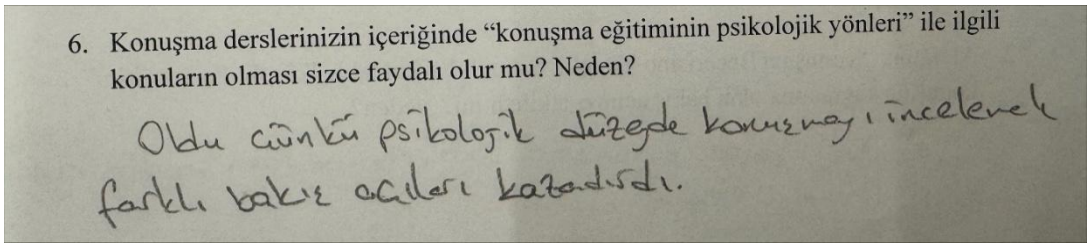
Sadece konuşma derslerinde değil, bütün derslerde olmalı. Çünkü psikoloji bütün yaşamınızı etkiliyor. konuşma sürecini de psikolojik olarak fark etmek oldukça faydalıydı. Çünkü konuşma yapmak için zihni yönetmeye ve sağlıklı psikolojiye ihtiyaç vardır.

Ö20


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

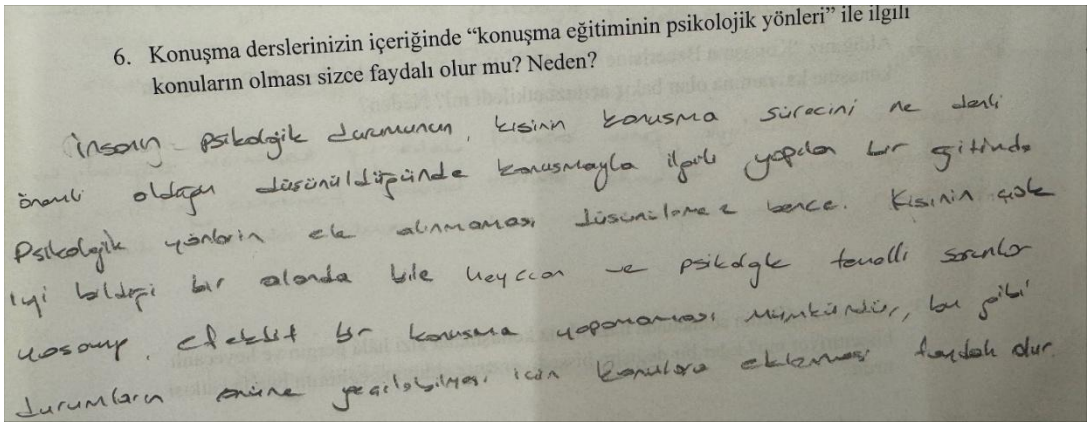
Elbette oldu. Çünkü insan psikolojik altyapısını öğrenmek daha derine inmeye neden oldu ve bir temel sağladı

Ö13


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

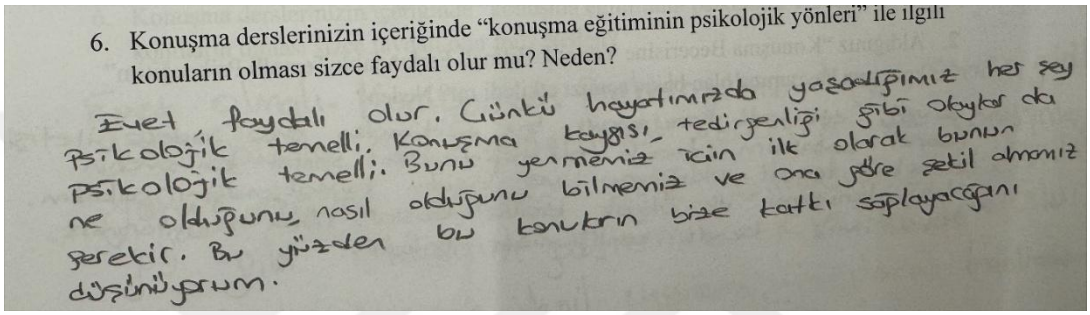
Oldu çünkü psikolojik düzeyde konuşmayı incelemek farklı bakış açıları kazandırdı.

Ö26


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

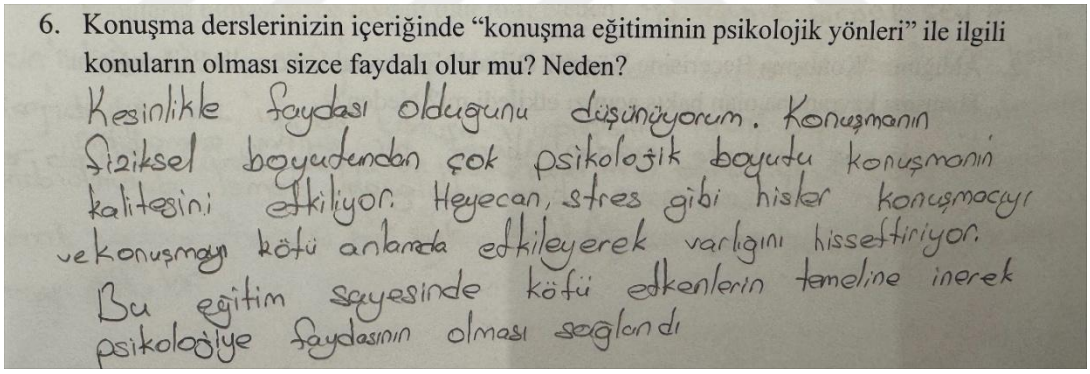
İnsanın psikolojik durumunun, kişinin konuşma sürecini ne derli önemli olduğu düşünüldüğünde konuşmayla ilgili yapılan bir eğitimde Psikolojik yönlerin ele alınmaması düşünülemez bence. Kişinin çok iyi bildiği bir alanda bile heyecan ve psikolojik temelli sorunlar yaşanır. Etkili bir konuşma yapmanın mümkündür, bu gibi durumların önüne geçilebilmesi için konulara eklenmesi faydalı olur.

Ö19


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

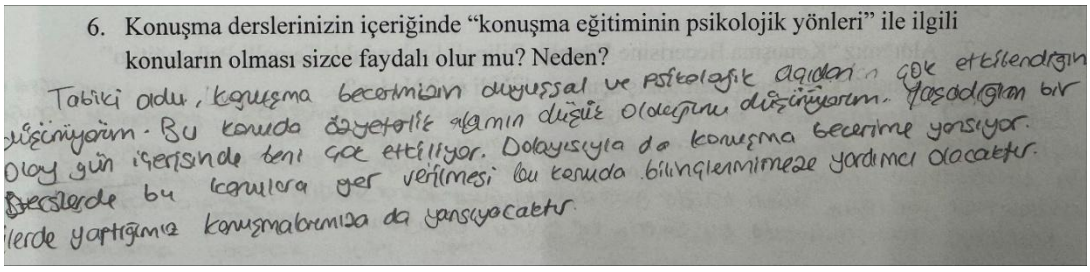
Evet faydalı olur. Çünkü hayatımızda yaşadığımız her şey psikolojik temelli. Konuşma kaygısı, tedirginliği gibi olaylar da psikolojik temelli. Bunu yenmeniz için ilk olarak bunun ne olduğunu, nasıl olduğunu bilmeniz ve ona göre tekil olmanız gerekir. Bu yüzden bu konuların bize katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Ö20


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

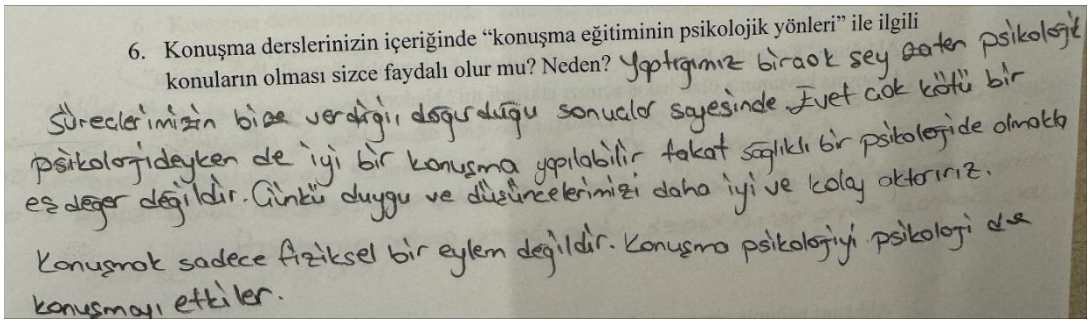
Kesinlikle faydası olduğunu düşünüyorum. Konuşmanın fiziksel boyutundan çok psikolojik boyutu konuşmanın kalitesini etkiliyor. Heyecan, stres gibi hisler konuşmacıyı ve konuşmayı kötü anlamda etkileyerek varlığını hissettiriyor. Bu eğitim sayesinde kötü etkenlerin temeline inerek psikolojiye faydasının olması sağlandı

Ö13

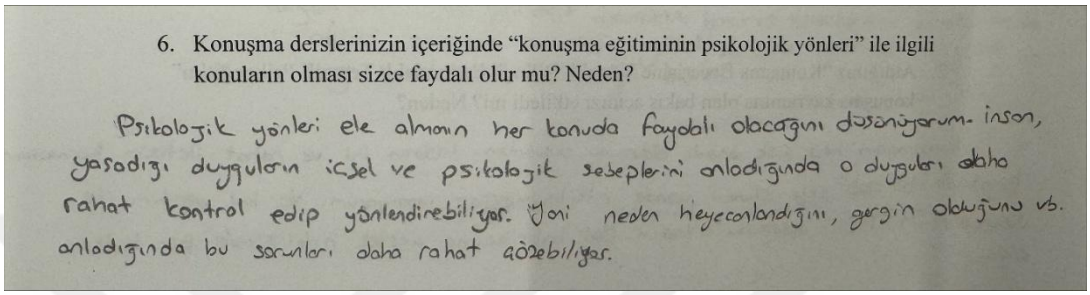

6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

Tabiki olur, konuşma becerimizin duygusal ve psikolojik açıdan çok etkilendiğini düşünüyorum. Bu konuda özyeterlik algının düşük olduğunu düşünüyorum. Yaşadığımız bir olay gün içerisinde beni çok etkiliyor. Dolayısıyla da konuşma becerime yansıyor. Derslerde bu konulara yer verilmesi bu konuda bilinçlenmemize yardımcı olacaktır. ilerde yaptığımız konuşmalarımıza da yansıyacaktır.

Ö23

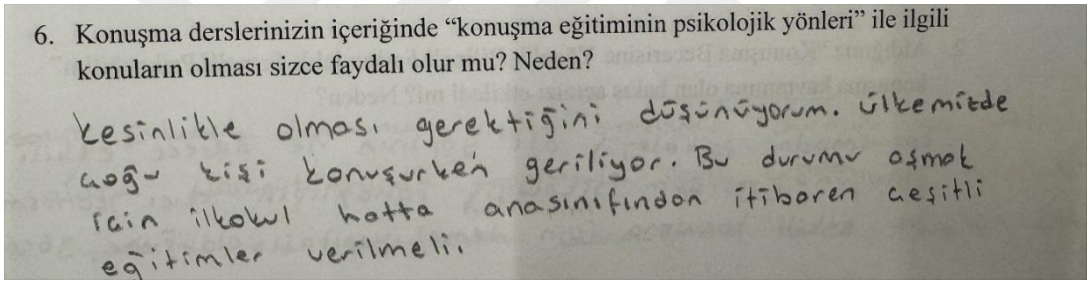

6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden? Yaptığımız birçok şey zaten psikoloji süreçlerimizin bize verdiği doğrudur sonuçlar sayesinde. Evet çok kötü bir psikolojideyken de iyi bir konuşma yapılabilir fakat sağlıklı bir psikolojide olmakla eş değer değildir. Çünkü duygu ve düşüncelerimizi daha iyi ve kolay aktarırız. Konuşmak sadece fiziksel bir eylem değildir. Konuşma psikolojiyi psikoloji de konuşmayı etkiler.

Ö2


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

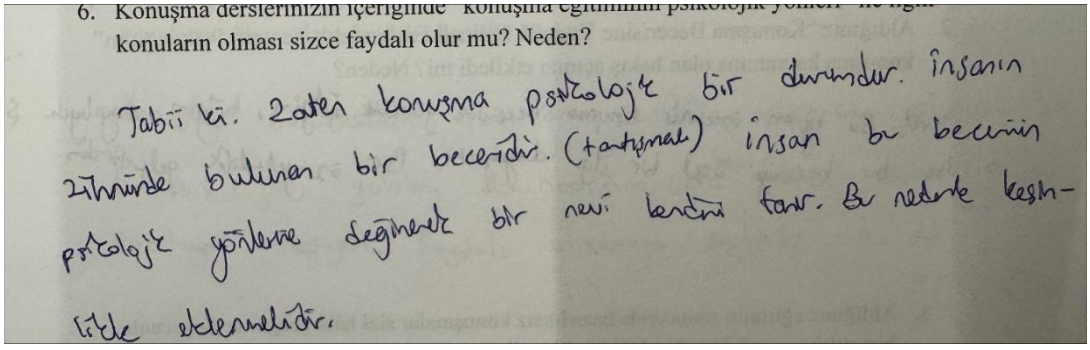
Psikolojik yönleri ele almanın her konuda faydalı olacağını düşünüyorum. insan, yaşadığı duyguların içsel ve psikolojik sebeplerini anladığında o duyguları daha rahat kontrol edip yönlendirebiliyor. Yani neden heyecanlandığını, gergin olduğunu vb. anladığında bu sorunları daha rahat çözebiliyor.

Ö24


6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

Kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum. Ülkemizde çoğu kişi konuşurken geriliyor. Bu durumu aşmak için ilkokul hatta anasınıfından itibaren çeşitli eğitimler verilmeli.

Ö5

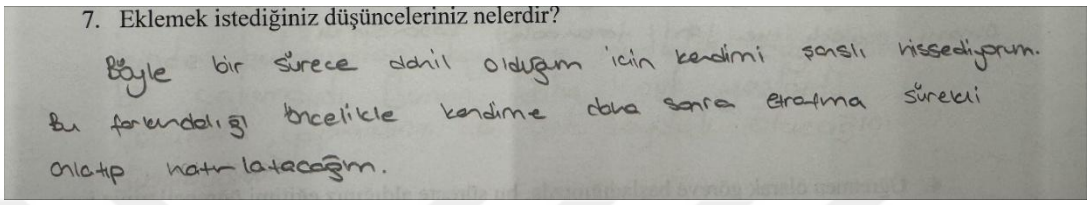

6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

Tabii ki. Zaten konuşma psikolojik bir durumdur. İnsanın zihninde bulunan bir beceridir. (tartışmalı) İnsan bu becerinin psikolojik yönlerine değinerek bir nevi kendini tanır. Bu nedenle kesinlikle eklenmelidir.

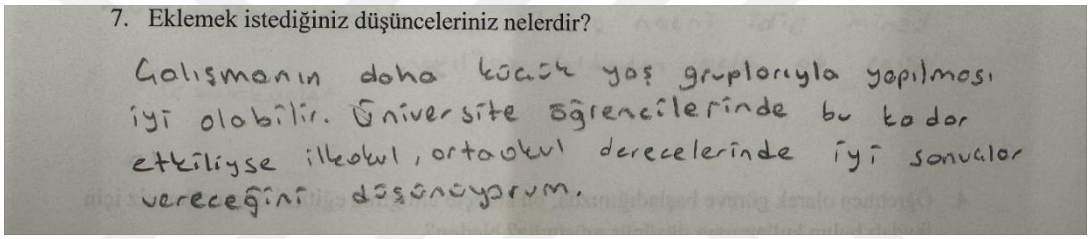
Ö30

- **Eklenmek İstenen Düşünceler:** Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerine konuşma eğitimi süreci ve uygulanan yöntemler hakkında eklemek istedikleri düşünceler olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin serbest yanıtları analiz edilmiştir. Bu soruyu yanıtlayan öğrencilerin büyük çoğunluğu konuşma eğitimi sürecinin kendileri için oldukça verimli geçtiğini, özellikle hazırlıksız konuşma

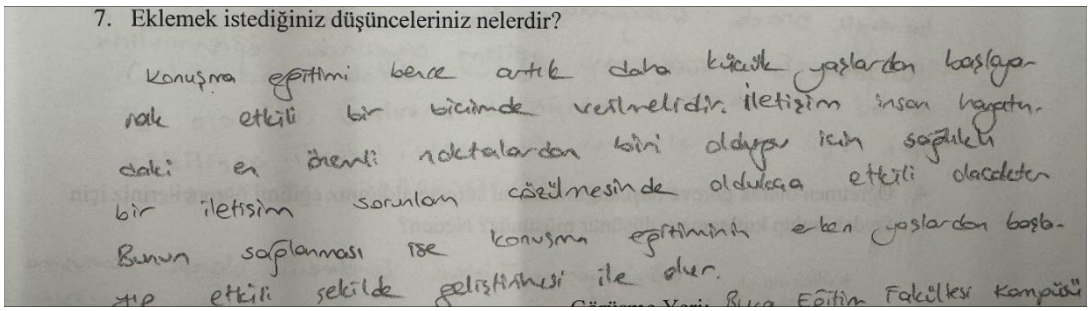
becerilerini geliştirdiğini ve konuşma kaygılarını azalttığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ders içeriğinde konuşma pratiğine daha fazla yer verilmesi gerektiği, bireysel ve grup konuşma etkinliklerinin artırılmasının faydalı olacağı yönünde görüşler bildirilmiştir. Bazı öğrenciler konuşma eğitiminin daha uzun süre devam etmesi gerektiğini ve farklı psikolojik farkındalık tekniklerinin derslere entegre edilmesinin süreci daha verimli hale getirebileceğini dile getirmiştir. Aşağıda bazı öğrencilerin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir:


7. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Böyle bir sürece dahil olduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Bu farkındalığı öncelikle kendime daha sonra etrafıma sürekli anlatıp hatırlatacağım.

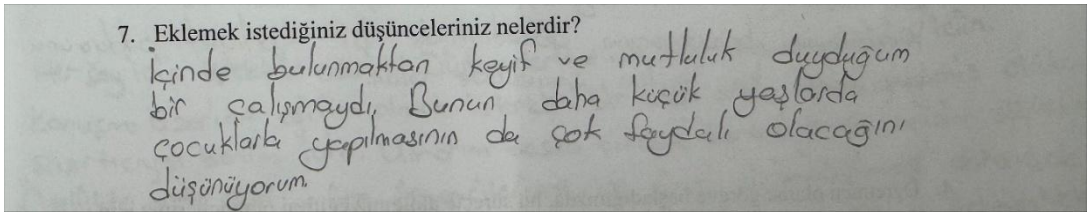
Ö22


7. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Çalışmanın daha küçük yaş gruplarıyla yapılması iyi olabilir. Üniversite öğrencilerinde bu kadar etkiliyse ilkokul, ortaokul derecelerinde iyi sonuçlar vereceğini düşünüyorum.

Ö29


7. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
Konuşma eğitimi bence artık daha küçük yaşlardan başlayarak etkili bir biçimde verilmelidir. İletişim insan hayatındaki en önemli noktalardan biri olduğu için sağlıklı bir iletişim sorunları çözülmesinde oldukça etkili olacaktır. Bunun sağlanması ise konuşma eğitiminin erken yaşlardan başlayıp etkili şekilde geliştirilmesi ile olur.

Ö25


7. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?
İçinde bulunmaktan keyif ve mutluluk duyduğum bir çalışmaydı. Bunun daha küçük yaşlarda çocuklara yapılmasının da çok faydalı olacağını düşünüyorum.

Ö17

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin lisans düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, tartışması ve önerileri sunulmaktadır. Çalışmada deney grubuna uygulanan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi ile kontrol grubunda yürütülen öğretmen yetiştirme programına uygun konuşma eğitiminin etkileri karşılaştırılarak elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bulgular detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bulgularının alan yazındaki çalışmalarla ilişkisi ele alınarak farkındalık temelli konuşma eğitiminin katılımcıların konuşma becerilerine yönelik akademik başarıları, duyusal farkındalıkları ve iletişimsel yeterlilikleri üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın dil öğretimi alanına sağladığı katkılar ve çalışma sonucunda elde edilen bulgulara istinaden çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerine, öğrenmenin kalıcılığına ve çalışmaya katılan öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden hareketle elde edilen veriler, dört ana tema çerçevesinde analiz edilmiştir. İlk aşamada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ile son test bulguları karşılaştırılmış; bu karşılaştırma temelinde akademik başarıya ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. İkinci başlıkta her iki gruba uygulanan kalıcılık testinden elde edilen veriler incelenmiş ve öğrenmenin uzun süreli etkilerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Üçüncü olarak, deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen ön ve son görüşmelerden elde edilen nitel bulgular doğrultusunda, öğrencilerin konuşma sürecine yönelik algılarındaki değişim incelenmiş ve bu değişimlerle ilgili çıkarımlara yer verilmiştir. Son olarak tüm bulgular bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin etkililiğine yönelik genel sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar çalışmanın genel çerçevesiyle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

5.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programına dayalı konuşma eğitiminin sürdüğü kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarını belirlemek amacıyla Hazırlıksız Konuşma Değerlendirme Ölçeği (HKDÖ), araştırmacı tarafından geliştirilerek öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Hazırlıksız konuşma testiyle ilgili sonuçlar şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi HKDÖ ön test puan ortalamaları sırasıyla 37,02 ve 38,23'tür. Bu yakın değerler, grupların başlangıç seviyelerinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin HKDÖ ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir $t_{(59)} = -1{,}228$; $p > 0{,}05$. Bu sonuç grupların uygulama öncesi başarı düzeylerinin denk olduğunu ve deneysel çalışmanın sağlıklı bir biçimde yürütülebileceğini göstermektedir.
3. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ön test puan ortalaması 37,02 iken uygulama sonrası son test puan ortalaması 58,91 olarak bulunmuştur. Buna karşın deney grubunda 21,89 puanlık bir artış gözlemlenmiştir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır.
4. Deney grubunun HKDÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir $t_{(29)} = -25{,}026$; $p <{,}001$. Bu bulgu psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymaktadır.
5. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalaması 38,23, son test puan ortalaması ise 39,10 olarak bulunmuştur. Bu durumda yalnızca 0,87 puanlık sınırlı bir artış gözlenmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

6. Kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir $t_{(30)}=-2,040$; p=,049. Ancak etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's d = 0,27) ve bu durum mevcut öğretim programının hazırlıksız konuşma becerilerinde sınırlı düzeyde gelişim sağladığını göstermektedir.
7. Uygulama sonrası son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun ortalaması 58,91, kontrol grubunun ortalaması ise 39,10 olarak bulunmuştur. Buna göre deney grubu öğrencileri uygulama sonunda kontrol grubuna kıyasla 19,81 puan daha yüksek başarı göstermiştir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.
8. Deney ve kontrol gruplarının HKDÖ son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir $t_{(59)}=17,292$; p<,001. Bu sonuç psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin hazırlıksız konuşma üzerinde, müfredata dayalı öğretimden daha etkili olduğunu göstermektedir.
9. HKDÖ'ye ait alt boyutlar üzerinden yapılan analizler psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin katılımcılar üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır. Deney grubunda konuşmanın hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenlerinde yüksek düzeyde anlamlı gelişmeler kaydedilirken; kontrol grubunda bu gelişimin sınırlı düzeyde kaldığı, hatta bazı alt boyutlarda gerileme yaşandığı belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin "Dil Bilgisi ve Söyleyiş" boyutundaki puanları, ön testte 12,48 iken son testte 18,83'e ve kalıcılık testinde 19,00'a yükselmiştir. Bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,931$ düzeyinde hesaplanmıştır. Bu sonuç eğitimin gramer doğruluğu, fonolojik yapı ve söyleyiş netliği gibi teknik becerilere güçlü ve kalıcı etkiler sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise bu boyutta yalnızca sınırlı bir artış görülmüş (13,23 → 13,97 → 14,19) ve bu değişim anlamlı bulunmamıştır ($\eta^2 = 0,109$). "İçerik" boyutunda deney grubunun puanı ön testte 5,17 iken son testte 6,80'e ve kalıcılık testinde 7,33'e ulaşmıştır. $F(2,58) = 46,652$; $p < ,001$ düzeyindeki istatistiksel anlamlılıkla birlikte $\eta^2 = 0,617$ etki büyüklüğü, farkındalık temelli eğitimin öğrencilerin içerik üretim kapasitesi, düşünceyi yapılandırma ve anlamlı konuşma üretme gibi alanlarda dikkate değer bir katkı sağladığını göstermektedir. Buna karşın kontrol grubundaki değişim (5,03 → 5,06 → 5,16) minimal düzeyde kalmış ve

anlamlı bulunmamıştır ($\eta^2 = 0,012$). "Sunum ve Üslup" boyutunda deney grubu öğrencilerinin puanları ön testte 4,75 iken son testte 7,03'e, kalıcılık testinde ise 7,07'ye yükselmiştir. Bu gelişim istatistiksel olarak anlamlıdır [$F(1.522, 44.138) = 64,161$, $p < ,001$], $\eta^2 = 0,689$ ile de orta-yüksek düzeyde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin ses tonu, vurgu, düzen ve anlatım tarzı gibi konuşma sunum özelliklerinde ciddi bir gelişim gösterdiğine işaret etmektedir. Kontrol grubunda ise bu gelişim çok sınırlı düzeyde kalmış ve anlamlı bulunmamıştır (4,77 → 4,84 → 5,32). "Dinleyiciyle Etkileşim ve Beden Dili" boyutunda, deney grubunun puanı ön testte 6,82'den son testte 13,10'a ve kalıcılık testinde 12,70'e yükselmiştir. Bu artış hem çok yüksek düzeyde anlamlı bulunmuş [$F(1.320, 38.283) = 175,838$, $p < 0,001$] hem de $\eta^2 = 0,858$ ile çok büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bu gelişim öğrencilerin jest, mimik, göz teması, dinleyiciyle bağ kurma gibi çok önemli sözsüz iletişim becerilerinde ve topluluk karşısında ifade kabiliyetlerinde farkındalık temelli uygulamaların belirgin bir başarı sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda bu boyuttaki gelişim ise oldukça düşük kalmıştır (7,32 → 7,39 → 7,48). Son olarak "Duygudurumsal Görünüm" alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin puanı ön testte 7,80'den son testte 13,15'e ve kalıcılık testinde 13,93'e yükselmiştir. Bu gelişim istatistiksel olarak son derece anlamlıdır ve etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,858$ düzeyindedir. Bu bulgular psikolojik farkındalık temelli eğitimin öğrencilerin konuşma sırasında duygularını düzenleme, heyecanı yönetme, öz farkındalık geliştirme ve duygusal dengeyi koruma gibi önemli yönlerde belirgin düzeyde katkı sunduğunu göstermektedir. Öte yandan kontrol grubunda bu boyutta herhangi bir anlamlı gelişme kaydedilmemiştir (7,77 → 7,84 → 7,94). Sonuç olarak, psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi, yalnızca teknik konuşma yeterliklerini değil, aynı zamanda bireylerin psikolojik, bilişsel ve duyuşsal bütünlüğünü destekleyen çok yönlü bir gelişim sağlamaktadır. Tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde etki büyüklükleri elde edilmiş; özellikle dinleyiciyle etkileşim, beden dili ve duygudurumsal görünüm alanlarında elde edilen kazanımlar, eğitimin çok boyutlu etkisini ve sürdürülebilirliğini ortaya koymuştur. Bu bulgular yalnızca bir öğretim yaklaşımı değil; aynı zamanda öğrencinin kendisiyle, diliyle ve dinleyicisiyle kurduğu ilişkide farkındalık yaratan bir gelişim sürecinin etkili şekilde işletildiğini göstermektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin, öğrencilerin hem sözel ifade hem de duyuşsal boyutta daha üst düzey performans sergilemelerine olanak tanıdığını ve hazırlıksız konuşma becerilerine büyük ölçüde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular bu tür bir eğitimin sadece sözlü üretim becerilerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel süreçleri de olumlu yönde dönüştürdüğünü göstermiştir. Uygulama öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir gelişim gözlenmiş, özellikle "beden dili", "duygudurum görünümü" ve "içerik" alt boyutlarında kayda değer ilerlemeler sağlanmıştır. Bu bulgu psikolojik farkındalık temelli eğitim yaklaşımının öğrencilerin içsel farkındalıklarını da artırarak sözlü dışavurumda bütünlük ve tutarlılık kazandırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar Krashen'in (1982) duyuşsal filtre kuramı ile neredeyse birebir örtüşmektedir. Krashen, öğrencinin dil edinimi sırasında yaşadığı kaygının, düşük motivasyonun ve özgüven eksikliğinin öğrenme sürecine olumsuz yansıdığını ve bu etkilerin üretim süreçlerini doğrudan filtrelediğini savunmuştur. Çalışmada uygulanan farkındalık temelli müdahale, bu filtrelerin etkisini azaltarak öğrencilerin daha rahat, kendine güvenen ve etkili konuşmacılar hâline gelmesini sağlamıştır. Öz'ün (2017) bilinçli farkındalık temelli müdahalesinin konuşma kaygısını azaltması ve iletişim istekliliğini artırması da bu durumu doğrudan desteklemektedir.

Segal ve arkadaşlarının (2002) geliştirdiği MBCT modeline dayalı çalışmalarda da benzer biçimde, farkındalığın öğrencilerin üretim süreçlerine olumlu yansıdığı gözlemlenmiştir. MBCT öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde daha odaklanmış, düşük kaygılı ve içsel olarak dengeli kalmalarını sağlayarak, öğrenmeye karşı daha açık hale gelmelerini mümkün kılar. Nitekim Reynolds (2020) da hazırlıksız konuşma kaygısının öz-yeterlik algısıyla negatif ilişkili olduğunu, bu tür duyuşsal faktörlerin düzenli farkındalık çalışmalarıyla dengelenebileceğini ortaya koymuştur.

Bu bağlamda Doğan'ın (2022) hikâye anlatımı temelli hazırlıksız konuşma eğitimi araştırması da bulguları desteklemektedir. Doğan'ın çalışmasında jest ve mimik kullanımı, içerik bütünlüğü ve akıcılık gibi performans göstergelerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiş, öğrencilerin kaygı düzeyleri azalmış ve özgüvenlerinde artış saptanmıştır. Benzer şekilde Kemiksiz'in (2016) yaratıcı drama temelli konuşma eğitiminde hazırlıksız konuşma becerisinin bilişsel ve duyuşsal yönlerden geliştiği gösterilmiştir. Bu veriler psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğrencinin iç dünyası ile konuşma eylemini uyumlu hale getiren bir köprü görevi gördüğünü kanıtlamaktadır.

Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin etkisini açıklamak için Zimbardo ve Boyd'un (1999) zaman farkındalığı kuramı da dikkate değerdir. Bu yaklaşıma göre bireyin şimdiye ve geleceğe yönelik farkındalığı, öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonel bir zemin oluşturur. Öğrencilerin konuşma anına odaklanabilmeleri ve geçmişteki hatalar ya da gelecekteki olası başarısızlıklar yerine anlık üretime yönelmeleri, hazırlıksız konuşma performansını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bu bağlamda farkındalık temelli uygulamaların öğrencilerin "şimdi ve burada" deneyimine yönelmelerini sağladığı ve böylece sözel üretimin niteliğini artırdığı söylenebilir. Öğrencinin zihinsel geviş getirme (ruminasyon) eğilimini azaltarak özgün, akıcı ve kendiliğinden gelişen içerikler sunabilmesini desteklemesi bu yöntemin en çarpıcı katkılarındandır. Ayrıca Zimmerman'ın (2002) öz-düzenleme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür bir eğitimin öğrencilerin metabilişsel kontrol ve öz izleme becerilerini de güçlendirdiği öne sürülebilir. Konuşma sırasında yalnızca içerik üretmekle kalmayıp aynı zamanda o üretimi değerlendirme, düzenleme ve gerektiğinde yönlendirme becerisi geliştirmek; etkili konuşmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çerçevede, uygulanan farkındalık temelli çalışmalar öğrencilerin dikkatlerini içsel süreçlerine yönlendirerek hem anlık performanslarını artırmakta hem de uzun vadeli öz-yeterlik algılarını desteklemektedir. Bu sonuç sadece beceri düzeyinde bir artış değil, aynı zamanda bireyin kendi öğrenme ve iletişim stratejilerine yönelik derin bir iç görü kazandığını da göstermektedir.

Araştırmanın bulguları konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik farklı teknik ve yaklaşımların etkilerini inceleyen çok sayıda çalışmayla da tutarlıdır. Örneğin Başaran (2022) ve Demir (2022), konuşma halkası tekniğinin öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirdiğini ancak konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum konuşma kaygısının yalnızca teknik uygulamalarla değil bireyin psikolojik altyapısını hedef alan daha bütüncül programlarla azaltılabileceğine işaret etmektedir. Ne de olsa

Ek olarak Rajapova (2022) ve Blackie ve Kocovski'nin (2018) araştırmalarında hazırlıksız konuşma sırasında yaşanan sosyal kaygının en önemli nedenleri arasında düşük özgüven, hata yapma korkusu ve içsel eleştirinin yer aldığı belirtilmiş; bu kaygıların öz şefkat ve farkındalık temelli müdahalelerle etkili bir şekilde yönetilebildiği vurgulanmıştır. Özellikle öz şefkat ve "merkezden uzaklaşma" (decentering) becerilerinin geliştirilmesi, bireyin kendini daha yargısız ve kabul edici bir şekilde gözlemlemesini sağlamakta ve bu da hazırlıksız konuşma süreçlerinde daha

dengeli bir performans ortaya çıkarmaktadır. Ne de olsa kaygı ve heyecan birçok kurama göre fiziksel değil zihinsel sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2021: 264). Bu bağlamda, hazırlıksız konuşma becerisinin yalnızca teknik becerilerle değil, bireyin psikolojik süreçlerini yönetme kapasitesiyle de şekillendiği açıktır.

Sonuç olarak bu araştırma psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin yalnızca konuşma becerilerini geliştirmekle kalmayıp bireyin iletişim sürecinde duygu düzenleme, öz farkındalık, bedensel bütünlük ve zihinsel netlik gibi üst düzey bilişsel-duyuşsal işlevleri de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çok katmanlı gelişim, bireyin hazırlıksız konuşma becerisine hem içerik hem de sunum düzeyinde olumlu şekilde yansımıştır. Öğretmen yetiştirme programlarının konuşma eğitimine sadece teknik beceriler bağlamında değil aynı zamanda psikolojik sağlamlık ve farkındalık temelinde yaklaşması gerektiği bu araştırmanın sunduğu en temel göstergedir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, deney grubunun kalıcılık testi puanlarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur [$F(2\text{-}118)=313{,}565$; $p<0{,}05$; $\eta^2=0.842$]. Bu fark yalnızca kısa vadeli bir performans artışı değil aynı zamanda farkındalık temelli eğitimin öğrencilerde kalıcı öğrenme sağladığını göstermektedir. Ayrıca deney grubunun kalıcılık testi puanlarının son test puanlarına yakınlığı, kazanımların zaman içinde sürdürülebildiğini ve becerinin içselleştirildiğini göstermektedir.

Bu sonuçlar bilinçli farkındalık ve bilişsel farkındalık temelli uygulamaların uzun vadeli öğrenme üzerindeki etkilerine işaret eden literatürle örtüşmektedir. Öz'ün (2017) yabancı dil konuşma kaygısı üzerine yaptığı çalışmada da benzer şekilde farkındalık eğitiminin yalnızca anlık performans değil, konuşma becerilerinin kalıcılığı üzerinde de etkili olduğu ortaya konmuştur. Shapiro ve arkadaşları (2006) ise farkındalık uygulamalarının dikkat kontrolünü geliştirdiğini, bilişsel yükü azalttığını ve bunun da öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte daha kalıcı hale gelmesini sağladığını belirtmektedir. Deney grubunun sunum, dil bilgisi, söyleyiş,

içerik bütünlüğü ve duygudurumsal görünüm gibi çok boyutlu ölçütlerde de anlamlı gelişmeler göstermesi eğitimin çok yönlü etki alanını ortaya koymaktadır.

Deney grubunun kalıcılık testi performansında görülen gelişme, öğrencilerin sadece bir beceriyi mekanik olarak uygulamadığını; aksine, öğrendiklerini anlamlandırarak bilinçli stratejilerle kalıcı hale getirdiğini göstermektedir. Zimmerman (2002) ve Alexander (2003) gibi araştırmacıların öne sürdüğü üstbilişsel farkındalık ve öz-düzenleyici öğrenme kuramları da bu bulguları desteklemektedir. Öğrencilerin dikkatlerini şimdiki ana yönelten, kendi içsel süreçlerini gözlemlemelerine olanak tanıyan farkındalık eğitimi; konuşma becerisi gibi dinamik ve çok katmanlı bir alanın uzun vadeli gelişimine katkı sunmuştur.

Buna karşılık kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde yalnızca sınırlı düzeyde gelişme olduğu ancak bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir [$\eta^2 = 0{,}123$]. Özellikle içerik, sunum, etkileşim ve duygudurumsal görünüm gibi boyutlarda anlamlı fark bulunmaması, geleneksel yöntemin kalıcı öğrenme açısından etkisinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç Aksu (2021) ve Sallabaş (2011) gibi araştırmacıların çalışmalarında vurgulanan geleneksel program uygulamalarının konuşma eğitimi üzerindeki sınırlı etkisini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bu çalışma farkındalık temelli konuşma eğitiminin yalnızca anlık performansa değil, uzun vadeli kazanımlara da etki ettiğini güçlü biçimde ortaya koymuştur. Etki büyüklüğü değerlerinin yüksekliği ($\eta^2 = 0{,}956$; 0,931; 0,842) bu müdahalenin öğrenmenin hem bilişsel hem duyuşsal boyutlarına nüfuz ettiğini göstermekte; kalıcılık testi bulguları ise eğitimin sadece öğrenmeyi değil, öğrenmenin korunabilirliğini de sağladığını kanıtlamaktadır.

5.1.3. Deney Grubunun Psikolojik Farkındalık Temelli Konuşma Eğitimi ile İlgili Görüşlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin düşüncelerini derinlemesine anlamak amacıyla 30 katılımcı ile ön ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış ön ve son görüşme formları kullanılmıştır. Ön görüşmeler, öğrencilerin konuşma sürecine ilişkin mevcut algılarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik hazırlanırken; son görüşmeler,

uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuç ve tartışmalar aşağıda sırasıyla sunulmakta ve sonrasında karşılaştırmalı analizlerle yorumlanmaktadır:

1. Katılımcıların temel dil becerileri arasında en çok zorlandıkları alanların başında yazma (%46,7) ve konuşma (%30,0) gelmektedir. Özellikle konuşma becerisine dair ifade edilen zorlukların zihinsel hazırlık eksikliği, kelime yetersizliği ve özgüven düşüklüğünden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu hazırlıksız konuşmanın öğrenciler açısından desteklenmesi gereken bir alan olduğunu göstermektedir.

2. Öğrencilerin konuşma eğitimine yükledikleri anlam incelendiğinde %40'ı etkili konuşma ve hitabet becerilerinin geliştirilmesini öncelikli görürken; %16,7'si konuşma kaygısını azaltma, %13,3'ü iletişim becerilerini geliştirme beklentisi taşıdığını belirtmiştir. Bu oranlar katılımcıların konuşmayı sadece akademik bir beceri değil, aynı zamanda sosyal bir yeterlik olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

3. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar karşılaştırıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%90) hazırlıksız konuşmayı daha zorlayıcı bulduklarını ifade etmiştir. Bu zorlukların temelinde, hızlı düşünme zorunluluğu, anlık ifade baskısı ve dinleyici karşısında duyulan kaygı yer almaktadır.

4. Hazırlıksız konuşma sürecinde gerginlik ve heyecan yaşadığını belirten katılımcı oranı %93,3'tür. Bu öğrenciler, özellikle zihinsel blokaj, anlık tepki verme baskısı ve kelime bulmada zorlanma gibi nedenlerle yoğun kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

5. Öğrencilere sınıf ortamında aniden söz hakkı verildiğinde hissettikleri duygular sorulduğunda %93,3'ü olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu hazırlıksız konuşmalarda psikolojik hazırlığın yetersizliğini ve konuşma anksiyetesinin yaygınlığını göstermektedir.

6. Katılımcıların yalnızca %3,3'ü daha önce zihinsel rahatlama eğitimi aldığını ifade ederken; tamamı (%100) bu tür bir eğitimi almak istediğini belirtmiştir. Bu sonuç, farkındalık temelli psikoeğitimlerin öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan bir destek aracı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

7. Katılımcıların %90'ı iyi bir konuşmacı olmanın psikolojik ve zihinsel süreçlerle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamış; özgüven, odaklanma ve zihinsel açıklığın konuşma performansını etkileyen temel faktörler arasında olduğunu belirtmiştir.

8. Katılımcıların %96,7'si uygulanan farkındalık temelli konuşma eğitiminin konuşma performanslarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Öğrenciler, kaygı düzeylerinde belirgin bir düşüş yaşadıklarını, özgüvenlerinin arttığını ve spontane konuşmalarda daha akıcı olduklarını belirtmiştir.

9. Eğitimin, konuşmaya yönelik algılarını değiştirdiğini ifade edenlerin oranı da %96,7'dir. Katılımcılar, konuşma sürecine daha bilinçli, kontrol sahibi ve farkındalık düzeyinde yüksek bir yaklaşımla dâhil olduklarını ifade etmiştir.

10. Hazırlıksız konuşma sırasında yaşanan gerginlik ve heyecana dair görüşlerde öğrencilerin %96,7'si olumlu yönde bir değişim yaşadığını belirtmiştir. Bu öğrenciler kaygı yönetimi, nefes kontrolü ve anda kalma becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır.

11. Katılımcıların tamamı (%100) bu eğitimi öğretmenlik yaşamlarında kullanmayı planladıklarını belirtmiş; farkındalık uygulamalarının öğrencilerde de benzer faydalar sağlayacağına inandıklarını aktarmıştır.

12. Öğrencilerin %93,3'ü eğitimin günlük yaşamlarındaki iletişim süreçlerine de olumlu katkı sağladığını belirtmiş; özellikle düşüncelerini daha sistematik ve açık ifade edebilme, dinleme becerilerinin gelişmesi gibi kazanımlardan söz etmiştir.

13. Tüm katılımcılar (%100), konuşma eğitiminin yalnızca teknik boyutlarla sınırlı kalmaması, aynı zamanda psikolojik süreçleri de içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, psikodinamik bileşenlerin konuşma eğitimine entegrasyonunun gerekliliğini desteklemektedir.

14. Ön görüşmelerde konuşma becerisi, zihinsel ve duygusal bir yük olarak görülürken; son görüşmelerde, bu becerinin yönetilebilir ve geliştirilebilir bir yeti olduğuna dair farkındalık gelişmiştir. Kaygı merkezli tanımlar yerini özgüven, içsel denge ve akışa bırakma gibi pozitif kavramlara bırakmıştır.

15. Hazırlıksız konuşmaya ilişkin zorluk düzeyi, eğitim öncesinde %90 oranında yüksek kaygı ile tanımlanırken, eğitim sonrasında bu oran %96,7 oranında olumlu dönüşüm yaşandığı yönünde bildirimle değişmiştir. Bu durum farkındalık temelli müdahalenin etkili olduğunu göstermektedir.

16. Psikolojik ve zihinsel süreçlerin konuşmaya etkisi konusunda öğrencilerin farkındalık düzeyinde anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Eğitim öncesinde bu süreçleri ikincil gören az sayıda öğrenci, eğitim sonrasında psikolojik süreçleri konuşmanın merkezine yerleştirmiştir.

17. Zihinsel rahatlama eğitimi talebi, eğitim öncesinde %100 düzeyinde bir beklenti olarak ortaya çıkarken; eğitim sonrası bu ihtiyacın büyük ölçüde karşılandığı ve somut kazanımlara dönüştüğü ifade edilmiştir.

18. Eğitim çıktılarına ilişkin değerlendirmelerde, konuşma eğitiminin sadece akademik değil, pedagojik ve sosyal düzeyde de karşılık bulduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı (%100), bu eğitimi kendi mesleki uygulamalarında kullanacaklarını ifade etmiş ve bu durum, farkındalık temelli yaklaşımların sürdürülebilir etkisine işaret etmiştir.

Hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılan psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi, katılımcı öğrencilerde yalnızca dilsel düzeyde bir gelişim sağlamamış; aynı zamanda üstbilişsel farkındalık, öz-düzenleyici öğrenme, duyuşsal denge ve iletişimsel yeterlik gibi çok katmanlı bilişsel süreçlerde de belirgin bir dönüşüm oluşturmuştur. Bu dönüşüm, öğrencilerin yalnızca bilgi edinme değil; aynı zamanda mevcut anlam perspektiflerini yeniden yapılandırma süreciyle de karakterize edilmiştir. Bu bağlamda Mezirow'un (1991) *Dönüşümsel Öğrenme Kuramı* temelinde, öğrencilerin kendi varsayımlarını sorgulayıp yeni bilişsel ve duyuşsal çerçeveler geliştirdiği görülmektedir. Bu durum, yalnızca öğrencilerin kendi ifade kapasitelerinin değil, aynı zamanda zihinsel süreçlerini tanıma ve düzenleme becerilerinin de geliştiğini göstermektedir.

Eğitim öncesinde öğrencilerin %93,3'ü, hazırlıksız konuşma deneyimlerini "zihinsel donukluk", "kelime üretiminde kesinti" ve "süreç kontrol sorunu" gibi belirtilerle tanımlarken; eğitim sonrasında bu olguların yerini "bilişsel berraklık", "anlık üretkenlik" ve "özgüven temelli ifade biçimleri" almıştır. Bu durum, bireysel konuşma eyleminin sadece dışsal bir dilsel üretim değil, aynı zamanda içsel bir

zihinsel organizasyon süreci olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, Vygotsky'nin içsel konuşma kuramı ile örtüşmektedir; bireyin bilişsel gelişimi, içsel söylemle şekillenmekte ve bu söylem farkındalıkla düzenlendiğinde performans doğrudan etkilenmektedir.

Bandura'nın (1977) sosyal bilişsel kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, öğrenme sürecinin öz değerlendirme, öz yeterlik ve öz düzenleme gibi içsel mekanizmalar aracılığıyla biçimlendiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler, farkındalık temelli uygulamalar sayesinde yalnızca performanslarını değil, bu performansın altında yatan bilişsel ve duyuşsal yapıları da gözlemleme ve yönlendirme becerisi kazanmışlardır. Zimmerman (2002) tarafından geliştirilen öz-düzenleyici öğrenme modeli ile de örtüşen bu gelişim, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarında metabilişsel bir dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca Piaget'nin bilişsel dengesizlik kuramı da burada devreye girmekte; öğrenci, alışık olmadığı bilişsel durumlarla karşılaşarak zihinsel uyumsuzluk yaşamakta ve bunu farkındalık aracılığıyla yeniden dengelemektedir.

Eğitim sürecinde yapılandırılmış farkındalık uygulamaları sayesinde geliştirilen iç gözlem kapasitesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de davranışsal tepkilerini daha kontrollü ve uyarlanabilir kılmakta; bu da hazırlıksız konuşma gibi yüksek bilişsel talep içeren görevlerde başarıya dönüşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin %96,7'si eğitim sürecinin konuşma üzerindeki etkisini doğrudan olumlu biçimde değerlendirmiştir. Bu dönüşüm, Dörnyei'nin (2009) motivasyonel özyeterlik modeliyle de açıklanabilir; birey, duygu ve düşünce durumlarını denetleme becerisi kazandıkça görev performansındaki başarı oranı da artmaktadır.

Eğitim sonunda katılımcıların tamamı (%100), kazandıkları farkındalık becerilerini yalnızca akademik bağlamda değil; gündelik yaşam pratiklerinde de bilinçli biçimde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğrenilen stratejilerin transfer edilebilirliğine işaret eden güçlü bir göstergedir. Demir (2022) ve Doğan (2022) tarafından gerçekleştirilen eylem temelli araştırmalar da yapılandırılmış konuşma eğitimlerinin yalnızca dilsel yeterliği değil aynı zamanda bireylerin kendilik algılarını da yeniden yapılandırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin konuşma deneyimlerinde sıkça dile getirdikleri "kendiliğindenlik", "düşünce-akış uyumu" ve "zaman algısında esneklik" gibi deneyimsel ifadeler, bilinçli farkındalığın fenomenolojik düzlemde kendini nasıl yapılandırdığını göstermektedir. Öz'ün (2017) çalışmasında, mindfulness temelli müdahalenin yabancı dilde konuşma

kaygısını azaltma ve iletişim isteğini artırma gibi etkileri açıkça ortaya konmuş; öğrencilerin yalnızca performans düzeyinde değil, duygusal regülasyon kapasitesinde de anlamlı ilerlemeler kaydettiği belirtilmiştir.

Psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimi süreci yalnızca sözel üretimle sınırlı kalmayarak; jest-mimik koordinasyonu, göz teması kurma, nefes denetimi ve ses ayarlama gibi sözsüz iletişim bileşenlerinde de kayda değer bir gelişim sağlamıştır. Bu bulgu, Yıldız (2014) ve Kemiksiz'in (2016) çalışmalarıyla örtüşmekte; konuşma becerisinin çok bileşenli doğasının altını çizmektedir. Lim'in (2018) yaptığı çalışmada da hazırlıksız konuşma etkinliklerinin katılımcıların ses tonu, beden dili ve ifade gücü gibi iletişimsel göstergeleri anlamlı biçimde geliştirdiği rapor edilmiştir.

Eğitim sonunda katılımcıların dile getirdikleri "kendilik farkındalığı", "bilişsel esneklik" ve "anlık öz gözlem" gibi niteliksel göstergeler, öz düzenleyici öğrenme davranışlarının eğitimin doğal bir çıktısı haline geldiğini göstermektedir. Kartallıoğlu (2015) ve Mert (2024) tarafından gerçekleştirilen farkındalık temelli eğitim araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiş; öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerinde değil, öz-farkındalık, duygu regülasyonu ve düşünsel esneklik gibi üstbilişsel becerilerde de gelişim kaydettikleri ifade edilmiştir. Alexander'ın (2003) araştırması da metabilişsel stratejilerin öğrencilerin öğrenme performansını doğrudan etkileyen en önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, bu çalışmada farkındalık uygulamaları yalnızca dilsel pratikle sınırlı kalmamış; aynı zamanda bilişsel işleme sürecine doğrudan müdahale etmiştir. Ellis (2005) ve Skehan'ın (2017) görev temelli dil öğretimi araştırmalarında belirtildiği gibi hazırlıksız konuşma görevleri öğrencilerin dilsel akıcılığını artırmakta; planlı üretimler ise yapı ve doğruluk açısından daha avantajlı sonuçlar sağlamaktadır. Ancak bu çalışmada dikkat çeken, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında hem yapısal doğrulukta hem de akıcılıkta eş zamanlı bir gelişim göstermiş olmalarıdır. Bu durum, psikolojik farkındalık uygulamalarının bireyin bilişsel kontrol sistemini güçlendirerek çok yönlü bir üretim kapasitesini desteklediğini göstermektedir.

Sonuç itibariyle elde edilen bulgular, hazırlıksız konuşma becerisinin yalnızca sözel üretimle sınırlı bir alan olmadığını; öz-yeterlik, bilişsel izleme ve duyuşsal regülasyon gibi içsel süreçlerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Psikolojik farkındalık temelli eğitimler, bireyin zihinsel süreçlerini yeniden yapılandırarak öğrenme sürecine daha aktif, bilinçli ve dengeli bir katılım sağlamasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, konuşma eğitim programlarının tasarımında

yalnızca teknik beceriler değil; öz farkındalık, öz düzenleme ve bilişsel dengeyi tümüyle destekleyerek öğrenmenin psikodinamik yönlerini de içeren psikolojik farkındalık temelli bütüncül yaklaşımlara öncelik verilmesi, çağdaş pedagojik gereklilikler arasında yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda psikolojik farkındalık temelli konuşma eğitimine ilişkin uygulamalarla ilgili şu önerilere yer verilmiştir:

1. Hazırlıksız konuşma sürecinde zorlanan öğrencilere, zihinsel hazırlık, rahatlama teknikleri ve özgüven konularında destek sağlayacak yapılandırılmış etkinlikler sunulabilir.
2. Konuşma eğitimlerinde öğrencilerin zihinsel kişisel sınırlarını tanıma, kaygı farkındalığı kazanma ve anlık düşünce üretimi gibi psikolojik süreçleri doğrudan hedefleyen içeriklere yer verilebilir.
3. Nefes kontrolü, ses tonu, jest-mimik koordinasyonu ve göz teması gibi sözsüz iletişim ögeleri konuşma eğitiminin önemli bir parçası hâline getirilebilir.
4. Ders öncesi kısa farkındalık uygulamaları, öğrencilerin bilişsel dikkatlerini toparlaması ve derse zihinsel olarak hazırlanması amacıyla düzenli olarak uygulanabilir.
5. Öğrencilere öz-değerlendirme ve akran geri bildirimi yoluyla kendi gelişimlerini gözlemleme ve yönlendirme fırsatı daha fazla sunulabilir.
6. Konuşma derslerinde iç gözlem günlükleri, deneyim aktarımları ve öz-farkındalık odaklı yazılı çalışmalar yoluyla öğrencilerin düşünsel süreçlerine dönük bilinçleri güçlendirilebilir.
7. Kaygı yönetimi, dikkat odağı ve anda kalma becerileri gibi duyuşsal destek alanları, konuşma eğitimi sürecinde bütüncül yaklaşımlarla ele alınabilir.
8. Simülasyonlar, rol canlandırmaları ve grup temelli hazırlıksız konuşma uygulamaları öğrencilerin gerçek yaşamla örtüşen iletişim becerileri geliştirmelerine imkân tanıyacak biçimde derslerde daha çok yer alabilir.

9. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yalnızca yapısal doğruluk değil, akıcılık, anlatım esnekliği, içerik özgünlüğü ve etkileşim yetkinliği gibi ölçütler de dikkate alınabilir.

10. Eğitim programları, öğrencilerin konuşma sürecinde yaşadıkları zihinsel yük, kaygı ve performans baskısı gibi duyuşsal durumları anlamaya ve dengelemeye dönük modüllerle zenginleştirilebilir.

11. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerinde, yalnızca teknik bilgi değil; öz-farkındalık, öz-yönetim ve iletişimsel esneklik gibi üst düzey beceriler de hedeflenebilir.

12. Konuşma eğitimlerinde kullanılacak farkındalık uygulamaları, yalnızca üniversite düzeyinde değil, ortaöğretim ve ilköğretim gibi diğer kademelere de uygun biçimde uyarlanarak erken yaşlardan itibaren kazandırılabilir.

13. Eğitim ortamlarında, bireyin öz yeterliğini güçlendiren, içsel eleştiriyi yumuşatan ve psikolojik sağlamlığı destekleyen uygulamalara yer verilebilir.

Konuşma becerisi bireyin zihinsel organizasyon yeteneği, psikolojik dayanıklılığı ve duyuşsal farkındalığı ile doğrudan ilişkili bir yeterliliktir. Bu nedenle konuşma eğitimleri; dilsel üretimin ötesine geçerek bireyin içsel süreçlerini yapılandıran, kendini ifade edişini dönüştüren ve düşünce akışını düzenleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Adair, J. G., Sharpe, D., & Huynh, C. L. (1989). Hawthorne control procedures in educational experiments: A reconsideration of their use and effectiveness. *Review of Educational Research*, 59(2), 215–228.

Aitchison, J. (2007). *The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics*. Routledge.

Akçay, A. (2017). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Akın, A. (2015). *Erteleme davranışı ve psikolojik iyi oluş*. Nobel Yayıncılık.

Akıncı R. E. (Ed.). (2019). *Bizi şekillendiren kültür: Sosyal ve kültürel antropolojiye giriş*. Nobel Yayınları.

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405–420.

Aktepe, İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *12*(4), 534-561. https://doi.org/10.18863/pgy.692250

Aksan, D. (1982). Türkçe çalışmalarında ve öğretiminde dilbilimin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *30*(1-2), 43-49.

Aksan, D. (1995). Dilbilim tarihine bir bakış. *Türk Dil Kurumu Bilimsel Terimler Dergisi*, *1*(1), 9-38.

Aksan, D. (1995). *Türkçenin söz dizimi*. TDK Yayınları.

Aksan, D. (2000). *Dil ve iletişim*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.

Aksan, D. (2005). *Türkçe dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2008). *Dilbilime giriş*. Pegem Yayıncılık.

Aksan, D. (2012). *Türkçede sözdizimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksu, H. (2021). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Alexander, P. A. (2003). The development of expertise in reading comprehension. In P. L. Ackerman, P. R. Kanfer, & K. A. Calderwood (Eds.), *Learning and individual differences* (pp. 189-208). Elsevier.

Altınsoy, F. N. (2022). *Egzersiz temelli bilgece farkındalık programının üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş, benlik şefkati ve özyeterlik algısı üzerine etkisi* [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

American Psychological Association (APA). (2022). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

American Psychological Association (APA). (2022). *What is psychology?* https://www.apa.org

Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Andersson, G. (2018). *Internet-delivered psychological treatments*. Cambridge University Press.

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The need for clarity in the classroom. In R. J. Stiggins (Ed.), *Assessment for learning: An introduction to the field* (pp. 131–149). Corwin Press.

Arkonaç, S. A. (1999). Türkiye'deki terapist söyleminde insan, kültür ve terapi. *Uluslararası Liyezon Psikiyatrisi Kongresi*, İstanbul.

Aslan, M. A. (2018). *Diksiyon etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kütahya Üniversitesi.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.

Aydeniz, S. (2022). *Examination of the mindfulness and spiritual well-being levels of teachers working in public schools* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, A. (2023). *FarkANdalık (Mindfulness) eğitim programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ, benlik algısı ve yönetici işlev düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, G. (2022). *7. sınıf öğrencilerinin ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde argümantasyon temelli öğrenme modeli* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Aydın, H. (2010). Çocuklarda bilişsel gelişim ve dilin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 35*(158), 67-80.

Aykaç, M., & Çakır İlhan, A. (2014). The Effect of Creative Drama Activities Set Up With Child Literature Texts on Speaking Skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47*(1), 209-234.

Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, *8*(9), 671–682.

Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 15-24.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 47–89). Academic Press.

Balota, D. A., & Marsh, E. J. (2004). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Psychology Press. ISBN: 978-1841696546.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(Özel Sayı 2), 1903-1913.

Barrett, L. F., Lindquist, K. A., & Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(8), 327-332. https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.06.003

Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(3), 743–754.

Başaran, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine ve konuşma kaygısına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press.

Beitel, M., Ferrer, E., & Cecero, J. J. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(6), 1119–1131. https://doi.org/10.1002/jclp.20132

Benzer, A. (2015). Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 33-47.

Bergen-Cico, D., & Possemato, K. (2013). Examining the efficacy of a brief mindfulness-based stress reduction (brief MBSR) program on psychological health. *Journal of American College Health*, *61*(6), 348-360. https://doi.org/10.1080/07448481.2013.813853

Bilgin, N. (2003). *Kimlik inşası ve dil: Sosyal psikoloji açısından incelemeler*. Bağlam Yayıncılık.

Blackie, R. A., & Kocovski, N. L. (2018). Forgive and let go: Effect of self-compassion on post-event processing in socialanxiety. *Mindfulness*, *9*(2), 654-663.

Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Bown, J. G. (2008). Metacognitive strategies in language acquisition: The role of awareness in language learning. *Language Learning*, *58*(3), 470–507. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00456.x

Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 187-207.

Briere, J., & Scott, C. (2015). *Principles of trauma therapy: A guide to symptoms, evaluation, and treatment*. Sage Publications.

Brinthaupt, T. M., Hein, M. B., & Kramer, T. E. (2009). The self-talk scale: Development, factor analysis, and validation. *Journal of Personality Assessment, 91*(1), 82-92.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211–237.

Brown, P. (2012). *Writing systems: A linguistic approach*. Wiley-Blackwell.

Brown, S. (2021). *Psychology in the digital age*. Routledge.

Brydon, S. R., & Scott, M. D. (2011). *Between one and many: The art and science of public speaking* (7th ed.). McGraw-Hill.

Bulmuş, H. (2021). *Çocukluk dönemi ruhsal travmaların yetişkinlik döneminde mağduriyet, şiddet içeren davranışlar ve kendine yönelik yıkıcı davranışlarla yeniden canlandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa, Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü.

Bural, N. (2023). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik yardım alma nedeniyle kendini damgalamada sosyal damgalanma, psikolojik farkındalık ve öz-duyarlık: Aracı, düzenleyici ve durumsal aracı roller* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.

Burgul, F. (2011). *Üst düzey yöneticilerin Türk dili ve edebiyatı eğitimleri doğrultusunda konuşma özellikleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *1*(1), 57-63.

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Multilingual Matters.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. Remzi Kitap Evi.

Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitap Evi.

Çakır Sarı, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin söylem belirleyicisi kullanımı. *Dil Dergisi*, *171*(1), 75-90. https://doi.org/10.33690/dilder.648838

Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.

Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Can, E. N. (2017). *Effects of mindfulness-based skills program on psychological and metacognitive processes in depressive symptoms* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Candan, N. (2019). *Hemşirelerde bilinçli farkındalığa temelli programın algılanan stres ve öz-şefkat üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *13*, 85-91.

Çelik, M. (2011). İçsel konuşma ve öz düzenleme: Bilişsel süreçler üzerine bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, *26*(3), 45-58.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Gazi Kitabevi.

Çetinkaya, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin özgüven düzeyleri ile konuşma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *36*(161), 133-145.

Chan, V. (2011). Teaching oral communication in undergraduate science: Are we doing enough and doing it right? *Journal of Learning Design*, *4*(3), 71–79.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ayraç Yayınevi.

Chomsky, N. (2014). *Dilin mimarisi* (İ. K. Bayırlı, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Çiftçi, S. (2012). *Web tabanlı öğretim ortamında geliştirilen üstbilişsel haritalama aracının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri, üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çivitci, A. (2024). *Grup psikoeğitimi* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Clark, T. (2019). *Communication technologies in the modern age*. Palgrave Macmillan.

Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The dynamics of institutional talk: Journalism as a case study*. Cambridge University Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Lawrence Erlbaum Associates.

Collins, R. (2020). Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity. *American Journal of Cultural Sociology*, *8*(3), 477-497. https://doi.org/10.1057/s41290-020-00120-z

Corballis, M. C. (2011). *The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization*. Princeton University Press.

Crescentini, C., & Capurso, V. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, *7*, 805. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). SAGE Publications.

Crystal, D. (2006). *Language and the internet*. Cambridge University Press.

Çepni, S. (2005). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Danescu-Niculescu-Mizil, C., Lee, L., Pang, B., & Kleinberg, J. (2012). Echoes of power: Language effects and power differences in social interaction. In *Proceedings of the 21st International Conference on World Wide Web* (pp. 699-708). ACM.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*(4), 564–570.

De Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları.

Demir, M. (2022). *Konuşma halkası tekniğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Demirsöz, E. S. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2), 112-123.

Dewaele, J. M., & Furnham, A. (1999). Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, *49*(3), 509-544.

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (Eds.). (2018). *Handbook of well-being*. DEF Publishers.

Doğan, B. (2022). *Hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yapılandırılmış farkındalık uygulamalarının etkisi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.

Doğan, F. (2022). *Hikâye anlatma becerisi ediniminin hazırlıksız konuşma becerisi gelişimine katkısı* [Yayımlanmış doktora tezi]. Uşak Üniversitesi.

Duranti, A. (2019). *Dilbilimsel antropoloji* (M. Gürlek ve A. Golynskaia, Çev.). Kesit Yayınları.

Drew, P., & Heritage, J. (Eds.). (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.

Eker Kaba, D. (2020). *Öğretmenlerde mesleki farkındalık, profesyonellik algısı ve benlik farkındalığı düzeylerinin incelenmesi* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, *1*(1), 49–98. https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49

Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. John Benjamins Publishing.

Ergenç, İ. (2008). Dilin beyindeki gerçekleşimi ve konuşma eylemi. *Kognitif Neurobilimler*, 169-185.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, *62*(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Ercilasun, A. B. (2021). Dilin doğuşu ve evrimi: Basamak teorisi. *Dil Araştırmaları*, *15*(29), 1-17.

Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415–452. https://doi.org/10.14520/adyusbd.453

Erdoğan, İ. (2016). Eğitim psikolojisine dair ontolojik bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 89–102. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/24491/259583

Ergin, M. (1990). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

Fahy, J. K. (2014). *Language and executive functions: Self-talk for self-regulation*. Perspectives on Language Learning and Education, 21(2), 61–71. https://doi.org/10.1044/lle21.2.61

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.

Finstad, G. L., Giorgi, G., Curcuruto, M., & Sommovigo, V. (2024). The Emerging Technology-Related Stressors Scale: Assessing the Impact of ICTs in the Hybrid Context. *Human Factors in Design, Engineering, and Computing, 159*, 1809–1818. DOI: 10.54941/ahfe1005748

Fitch, W. T. (2010). *The evolution of language*. Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.

Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve şeyler*. İmge Kitapevi.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226.

Freud, S. (1961). *The ego and the id*. Hogarth Press.

Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: From structure to function. *Physiological Reviews*, *91*(4), 1357-1392.

Furmark, T. (2002). Social phobia: Overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *105*(2), 84-93.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.

Gerçeker, M., Yorulmaz, İ., & Ural, A. (2000). Ses ve konuşma. *KBB ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, *8*(1), 71-78.

Germer, C. K. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.

George, D., & Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference. New York: Routledge.

Gescheider, G. A. (1997). *Psychophysics: The fundamentals* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Gezgin, U. B. (2014). *Bilişsel Bilimler Elkitabı*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları. ISBN: 978-605-4827-15-2.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2019). *Psychology* (8. baskı). W. W. Norton & Company.

Gönenç, S. (2007). İletişimin tarihsel süreci. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (24), 1–17.

Göçen, G. (2011). *Televizyonun konuşma eğitimine etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, *18*(3), 213-231.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goodwin, F. K., & Jamison, K. R. (2007). *Manic-depressive illness: Bipolar disorders and recurrent depression*. Oxford University Press.

Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). Using SPSS for Windows and Macintosh: analyzing and understanding data. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts* (Vol. 3, pp. 41–58). Academic Press.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/S0048577201393198

Guest, G., & Fleming, P. (2015). Mixed methods research. In G. Guest & E. E. Namey (Eds.), *Public health research methods* (pp. 581–614). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483398839.n19

Güler, K., & Usluca, M. (2021). Yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 372-383.

Günay, V. D. (2004). *Dil ve iletişim*. Multilingual Yayınları.

Günaydın, Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerileri üzerine bir inceleme: Duygusal yön analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (116), 329-341. https://doi.org/10.29228/asos.50661

Gündoğan, N. A. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının bireylerin obsesif kompulsif belirti düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Güner, A. (2010). Gestalt terapisi ve farkındalık. *Psikoterapi Yazıları*, *3*(5), 55–61.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.

Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *The Journal of Limitless Education and Research, 5*(2), 109-124.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Beacon Press.

Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard*, *29*(32), 41–47. https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858

Halid, Z. (2024). *İlkokullarda mindfulness uygulamalarının incelenmesi: Karma yöntem araştırması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hall, E. T., & Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Intercultural Press.

Harris, R. (1989). *The language myth*. Duckworth.

Hasırcı, S. (2018). Anadili öğretiminde çok uyaranlı eğitim ortamı ve bu ortamın bileşenlerinin önemi. *Turkish Studies*, *13*(19), 895–922. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14114

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.

Hayes-Skelton, S. A., & Lee, C. S. (2020). Decentering in mindfulness and cognitiveres tructuring for socialanxiety: An experimental study of a potential common mechanism. *Behavior Modification*, *44*(6), 817-840.

Hickok, G., & Poeppel, D. (2007). The cortical organization of speech processing. *Nature Reviews Neuroscience*, *8*(5), 393-402.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, Mart 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, *36*(4), 193-209.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, *43*(2), 154–167. https://doi.org/10.1017/S026144480999036X

Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Woolfolk Hoy, A. (2006). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7. baskı). McGraw-Hill.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

İbrahim, S. (2019). *Konuşma bozuklukları ve tedavi yöntemleri*. Sağlık Yayınları.

Ivankova, N. V., & Plano Clark, V. L. (2018). Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(4), 409-424.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.

Johnson, R. (2005). *The art of rhetoric in ancient Greece*. Routledge.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (1994). Mindfulness meditation for stress reduction. *Journal of Behavioral Medicine*, *17*(2), 163-190.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. Evrim Yayınları.

Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, *50*(1), 1-73.

Kara, B. (2021). *Farklı okuma düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilişsel farkındalık becerilerine okuduğunu anlama stratejilerinin etkisi* [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaköse, V. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karatay, H., Tekin, G. (2019). *Konuşma eğitiminin bürün özellikleri ve öğretimi*. *Kesit Akademi Dergisi*, *5*(18), 1–28. https://doi.org/10.18020/kesit.1598

Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Keçeli, Ş. S. (2017). *Effects of mindfulness-based skills program on psychological and metacognitive processes in generalized anxiety symptoms* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Khafaji, N., Al-Barqawy, F., & Al-Jiboory, M. N. (2020). Psychological factors affecting on performance in speaking skill. *Indian Journal of Forensic Medicine & Toxicology, 14*(1).

Kırbaş, A. (2019). *Türkçe öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmada gerekçelendirme düzeyleri* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Kırcaburun, K., Alhabash, S., Tosuntaş, Ş. B., & Griffiths, M. D. (2020). Uses and gratifications of problematic social media use among university students: A simultaneous examination of the Big Five personality traits, social media platforms, and social media use motives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(3), 525–547. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9940-6

Kitzinger, C. (2005). Heteronormativity in action: Reproducing the heterosexual nuclear family in after-hours medical calls. *Social Problems*, *52*(4), 477-498.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287–309.

Kurudayıoğlu, M. (2005). Konuşma eğitimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, *165*, 98-107.

Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 167–189. https://doi.org/10.29000/rumelide.791129

Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge University Press.

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press.

Leavitt, J. (2020). *Dilsel görecelik: Dil çeşitliliği ve modern düşünceler* (M. Gürlek, Çev.). Asos Yayınları.

Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.

Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press.

Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, *21*(1), 1-36.

Lieberman, P. (2015). *The story of the human body: Evolution, health, and disease*. Vintage.

Lim, C. Y. (2018). *Developing oral communication through impromptu speaking in the EFL context* [Master's thesis, University of Malaya]. University Repository. http://studentsrepo.um.edu.my/8452/

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Lim, Y. S. (2018). Effects of impromptu speaking activities on students' oral communication skills. *English Teaching*, *73*(4), 59–78. https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.59

Lonnqvist, J. (1982). *The structure of spoken language and memory constraints*. Helsinki: Finnish Academy of Sciences.

Lucas, S. E. (2019). *The art of public speaking* (13th ed.). McGraw-Hill Education.

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*(2), 193–213. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4

Mañas, I., Cangas, A. J., Franco, C., & Moreno, E. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 655-666.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

Mayer, R. E. (2019). *How to be a successful student: 20 study habits based on the science of learning*. Routledge.

Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages. Belmont, CA: Wadsworth*.

Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal communication*. Routledge.

Mert, A. (2024). *Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmaya yönelik konuşma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyine, konuşma kaygısına ve Türkçe dersine yönelik tutumuna etkisi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, *17*(3), 192–200.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr

Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals: The origins of music, language, mind, and body*. Harvard University Press.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Morin, A. (2005). Possible links between self-awareness and inner speech: Theoretical background, underlying mechanisms, and empirical evidence. *Journal of Consciousness Studies*, *12*(4-5), 115-134.

Morris, A. S. (2020). *Adverse and protective childhood experiences: A developmental perspective*. American Psychological Association.

Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma*. Ümit Yayınları.

Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 2–13.

Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

Nguyen, T. H., & Pham, H. T. (2021). Developing speaking skills through task-based learning activities. *Asian Journal of Educational Research*, *9*(2), 45–59. https://doi.org/10.5430/ajel.v9n2p45

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.

Okan, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz-düzenlemeyi destekleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 91-110.

Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8. baskı). Pearson.

Örge Yaşar, F. (2020). Konuşma türleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (ss. 201–218). Pegem Akademi.

Öz, S. (2017). *Bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin ikinci dilde konuşma korkusu, konuşma isteği ve bilinçli farkındalık seviyesi ile konuşma performansına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları, 1998*, 35-46.

Özden, T. (2007). Dil ve zihin. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 18*, 53-67.

Özdemir, A. (2018). Konuşma kaygısını azaltmada hazırlıklı konuşmaların etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 112-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auefd/issue/36350/360001

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *Self perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Norton.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Routledge.

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. William Morrow.

Potur, Ö., & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27–40.

Rahimi, M., & Abednia, A. (2019). Exploring strategies to reduce speaking anxiety in ESL classrooms. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(3), 593–602. https://doi.org/10.17507/jltr.1003.22

Rajapova, R. (2022). The psychological factors worsening speaking skill in English language. *International Journal on Integrated Education, 5*(4), 228-232.

Rao, P. S. (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal (ACIELJ), 2*(2), 6-18.

Reynolds, A. (2020). *Impromptu public speaking anxiety and self-efficacy in university students* [Master's thesis, California State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.

Robinson-Riegler, G., & Robinson-Riegler, B. (2008). *Readings in Cognitive Psychology: Applying the Science of the Mind* (2nd ed.). Pearson Education. ISBN: 978-0205571008.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.

Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Santrock, J. W. (2021). *Essentials of life-span development* (7. baskı). McGraw-Hill Education.

Sarıtaş, H., & Benzer, A. (2020). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde söylem belirleyicilerin yeri ve kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *8*(2), 81-111.

Sayar, F., ve Turan, F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *13*(02), 49-67.

Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.

Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. Springer.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. The Guilford Press.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2006). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health and well-being of caregivers of individuals with chronic illness. *Journal of Clinical Psychology*, *62*(3), 281-292. https://doi.org/10.1002/jclp.20243

Skehan, P. (2017). Spontaneous speaking and second language fluency. *Applied Linguistics*, *38*(2), 146–170. https://doi.org/10.1093/applin/amv050

Slavin, R. E. (2020). *Educational psychology: Theory and practice* (13. baskı). Pearson.

Smith, J. (2000). *The origins of speech*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2020). *Introduction to psychology*. Cengage Learning.

Stewart, F., & Tassie, K. E. (2011). Changing the atmosphere in the public speaking classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, *1*(7), 9-13.

Stroud, L., Green, E., & Cronje, J. (2020). A revision process that bridges qualitative and quantitative assessment. *Psychology*, *11*(3), 436–444. https://doi.org/10.4236/psych.2020.113029

Şahin, N. H., & Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: Psikolojik farkındalık, bütünleyici kendilik farkındalığı ve Toronto bilgece farkındalık ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, *30*(76), 48-64.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.

Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (8. baskı). Pegem Akademi.

Thorndike, E. L. (1915). *Educational psychology*. Teachers College Press.

Titze, I. R. (1994). *Principles of voice production*. Prentice Hall.

Topbaş, S. (1996). Sesbilgisi açısından dil edimin süreci. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *7*, 295-309.

Toprak, F. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Kars ili örneği)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, *3*(1), 1-29.

Tuğrul, H. (2020). Konuşma eğitiminde ses özelliklerinin rolü ve etkileri üzerine bir araştırma. *Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2), 125–138. https://bozok.edu.tr/Dosya/ccd8200e-8.pdf

Tüfekçi, Z. (2017). *Twitter and tear gas: The power and fragility of networked protest*. Yale University Press.

Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Urry, H. L., Nitschke, J. B., Dolski, I., Jackson, D. C., Dalton, K. M., Mueller, C. J., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., Singer, B. H., & Davidson, R. J. (2004). Making a life worth living: Neural correlates of well-being. *Psychological Science*, *15*(6), 367-372.

Uzunyol, C. (2019). *Mikro öğretim tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin konuşma beceri ve kaygılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Üzüm, C. (2021). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.

Verderber, R. F., & Verderber, K. S. (2016). *Communicate!*. Cengage Learning.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Wagner, T. (2010). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. ReadHowYouWant.com.

White, S. (2008). *The church and communication in the middle ages*. Oxford University Press.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. MIT Press.

Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. *Cognitive Development*, *24*(4), 471-486. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.09.002

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.

Yalom, I. D. (2001). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, N. (2024). *Stratejiye dayalı konuşma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisi* [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Yılmaz, D. (2021). *Metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi (8. sınıf kız öğrenciler örneği)* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yüksel, A. (2012). Empati ve sözel iletişim: Etkili dinlemenin psikolojik işlevleri. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *31*(2), 98-112.

Yüceer, D. (2014). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Cilt 1, ss. 771–774), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Zhao, S., Sampson, S., Xia, J., & Jayaram, M. B. (2015). Psychoeducation (brief) for people with serious mental illness. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), CD010823. https://doi.org/10.1002/14651858.CD010823.pub2

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2021). *Psychology and life* (19. basım). Pearson.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

EKLER

EK-1. ETİK KURUL ONAYI

BAKIRÇAY

T.C
İZMİR BAKIRÇAY ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARAR

	AÇIK ADRESİ	Gazi Mustafa Kemal Mah. Kaynaklar Cad. Seyrek MENEMEN /İZMİR	
	TELEFON	0232 493 00 00-11126	
	FAKS	0232 844 71 22	
SORUMLU ARAŞTIRMACI	Doç. Dr. Ahmet BALCI		
YARDIMCI ARAŞTIRMACILAR	Öğr. Gör. Semra KOLCU		
ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Psikolojik Farkındalık Eğitiminin Hazırlıksız Konuşmaya Etkisi		
KARAR	**Karar No: 1326**	**Araştırma No: 1306**	**Tarih: 29.11.2023**
	Sorumlu araştırmacısı Doç. Dr. Ahmet BALCI olan "Psikolojik Farkındalık Eğitiminin Hazırlıksız Konuşmaya Etkisi" başlıklı araştırmanın etik açıdan **UYGUN OLDUĞUNA** oy birliği ile karar verildi.		
ETİK KURUL DAYANAKLARI	İyi Klinik Uygulamaları (IKU) Kılavuzu ve bununla ilgili Avrupa Birliği Direktifleri, Dünya Tıp Birliği Helsinki Bildirgesi, Biyoloji ve Tıbbın Uygulanması Bakımından İnsan Hakları ve İnsan Haysiyetinin Korunması Sözleşmesi, İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesinin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun, Hasta Hakları Yönetmeliği, Türk Ceza Kanunu, Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, Klinik Araştırmalar Hakkında Yönetmelik, Tıbbi Deontoloji Tüzüğü, Türk Tabipler Birliği Hekimlik Meslek Etiği Kuralları, Yükseköğretim Kurulu'nun Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi		

Etik Kurul Üyeleri Unvanı Adı Soyadı	**Uzmanlık Alanı**	**Araştırma ile ilişki**		**Katılım**		**İmza**
Prof. Dr. Hanefi ÖZBEK **Etik Kurul Başkanı**	Farmakoloji	☐ E	☒ H	☒ E	☐ H	
Prof. Dr. Nazan KILIÇ AKÇA **Üye**	İç Hastalıkları Hemşireliği	☐ E	☒ H	☒ E	☐ H	
Dr. Öğr. Üyesi Kadirhan ÖZDEMİR **Üye**	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	☐ E	☒ H	☒ E	☐ H	
Dr. Öğr. Üyesi Besra ÖZMEN YELKEN **Üye**	Tıbbi Biyoloji	☐ E	☒ H	☐ E	☒ H	

EK-2. ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
Öğrenci İşleri Birimi

Sayı : E-85316909-300[300]-878950 26.01.2024
Konu : Araştırma İzni (Semra KOLCU)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 05.01.2024 tarihli ve E-15563195-300-851038 sayılı yazısı.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Doktora Programı öğrencisi Semra KOLCU'nun "Psikolojik Farkındalık Eğitiminin Hazırlıksız Konuşmaya Etkisi" konulu tezi kapsamında çalışma yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: F22EFD79-D264-46B3-91FE-FA28895BE18F Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:3/A 35150 Buca-İZMİR
Faks: 0 232 420 48 82
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Önder ŞENEL
Bilgisayar İşletmeni

EK-3. ÖLÇEK GELİŞTİRME İZNİ

T.C.
İZMİR BAKIRÇAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-99043191-605.01-2300043309 13.12.2023
Konu : Ölçek Analiz Uygulaması İzin Talebi

ORTAK DERSLER KOORDİNATÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.12.2023 tarihli ve E-39088953-605.01-2300043058 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız incelenmiş olup, "Psikolojik Farkındalık Eğitiminin Hazırlıksız Konuşmaya Etkisi" konulu araştırmanın ölçek geliştirme uygulamasının Üniversitemiz öğrencileriyle yürütülmesi tarafımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa BERKTAŞ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: TC9EAEF

Belge Takip Adresi: https://ubys.bakircay.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: Gazi Mustafa Kemal Mahallesi, Kaynaklar Caddesi Seyrek,Menemen, İzmir

Telefon No: (0 232) 4930000
e-Posta:
Kep Adresi: bakircay.universitesi@hs01.kep.tr

Faks No: (0 232) 8447122
İnternet Adresi: www.bakircay.edu.tr

Bilgi için :
Telefon No:
Direkt Hat:

Furkan Kirez
Rektorluk
(0 232) 4930000 - 11182

EK-4. ÖN GÖRÜŞME FORMU

KONUŞMA KAVRAMINA YÖNELİK ÖN GÖRÜŞME FORMU

1. Temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) içerisinde, bu becerilerin tüm yönlerini göz önünde bulundurarak, zorluk sıralamanız ne şekilde olur? Neden?

2. Konuşma ve konuşma eğitiminin sizce önemi nedir?

3. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangisinin sizin için daha zor olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

4. Topluluk içerisinde veya bireysel yaşantınızda hazırlıksız konuşma yaptığınız esnada kendinizi gergin ve heyecanlı hissediyor musunuz? Hissediyorsanız sebepleriyle açıklayınız.

5. Sınıfta aniden size söz hakkı verildiğinde aklınızdan neler geçiyor? Kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

6. Zihinsel rahatlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin size olan faydası nedir? Almadıysanız almak ister miydiniz? Neden?

7. İyi bir konuşmacı olmanın psikolojik ve zihinsel olarak iyi olmanızla ilgili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

8. Konuşmaya yönelik dil becerilerinin kullanımında zihinsel ve psikolojik süreçlerin etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

9. Bir Türkçe öğretmeni adayı olarak konuşma becerisi alanında daha iyi olmak için Konuşma Eğitimi derslerinden temel beklentileriniz nelerdir? Sebepleriyle açıklayınız.

10. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme Yeri:

Tarih/Saat:

EK-5. SON GÖRÜŞME FORMU

KONUŞMA KAVRAMINA YÖNELİK SON GÖRÜŞME FORMU

1. Uygulama sürecinde aldığınız eğitim, hazırlıksız konuşma deneyimlerinizle ilgili olumlu/olumsuz bir fark oluşturdu mu? Bu eğitimin faydalı olup olmadığını nedenleriyle açıklar mısınız?

2. Aldığınız "Konuşma Becerisine Yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim" konuşma kavramına olan bakış açınızı etkiledi mi? Neden?

3. Aldığınız eğitimin sonucunda hazırlıksız konuşmalar sizi hâlâ gergin ve heyecanlı hissettiriyor mu? Eğer bir değişim hissediyorsanız aldığınız eğitimin bunda katkısı nedir?

4. Öğretmen olarak göreve başladığınızda, bu süreçte aldığınız eğitimi öğrencileriniz için faydalı bulup kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?

5. Aldığınız eğitimin günlük yaşantınızdaki iletişim (diyalog) süreçlerine katkısı oldu mu? Açıklayınız.

6. Konuşma derslerinizin içeriğinde "konuşma eğitiminin psikolojik yönleri" ile ilgili konuların olması sizce faydalı olur mu? Neden?

7. Eklemek istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme Yeri:

Tarih/Saat:

EK-6. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **İsim:**
2. **Cinsiyet:**
3. **Ailenizin gelir durumunu nasıl tanımlarsınız?**
   - Düşük gelir grubunda.
   - Orta gelir grubunda.
   - Yüksek gelir grubunda.
4. **Kitap okuma alışkanlığınız ne düzeydedir? 1 en düşük 5 en yüksek olacak biçimde puanlayınız ve yılda ortalama kaç kitap okuduğunuzu parantez içine yazınız.**
5. **En sevdiğiniz dil alanı hangisidir? (Okuma/yazma/dinleme/konuşma/dil bilgisi)**

EK-7. HAZIRLIKSIZ KONUŞMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	HAZIRLIKSIZ KONUŞMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	Zayıf	Orta	İyi
DİL BİLGİSİ ve SÖYLEYİŞ	**1.** Ortama uygun yükseklikte bir ses tonuyla konuşur.			
	2. Konuşurken dolgu ses ve dolgu sözcük kullanmaktan kaçınır.			
	3. Konuşmayı olağan ve anlaşılır bir hızda (akıcı bir şekilde) sürdürür.			
	4. Konuşmasında bürün olgularını doğru kullanır.			
	5. Konuşmasında sesleri fonem değerlerine uygun olarak çıkarır. (Boğumlama)			
	6. Konuşmasında üretici söz varlığını verimli bir şekilde kullanır.			
	7. Kurduğu cümleler anlatım bozukluğu içermez.			
	8. Cümle ve kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullanır.			
İÇERİK	**9.** Konu dışına çıkmadan, amacına uygun konuşur.			
	10. Konuşmasında düşünce tekrarına düşmez.			
	11. Konuşmasını bir ana fikir etrafında sürdürür.			
SUNUM ve ÜSLUP	**12.** Konuşma süresi konunun içeriğine uygun uzunluktadır.			
	13. Konuşmasını uygun ifadelerle başlatır ve bitirir.			
	14. Konuşmasını mantıksal bir sırayla sürdürür (zaman-mekân, problem-etki-çözüm vb.).			
DİNLEYİCİYLE ETKİLEŞİM ve BEDEN DİLİ	**15.** Söylem yönetimi yapar.			
	16. Dinleyicilerle yeterli düzeyde göz teması kurar.			
	17. Jest ve mimiklerini konuşmanın içeriğine uygun olarak kullanır.			
	18. Konuşma esnasında uygun bir duruş sergiler (postür).			
	19. Konuşmasını dinleyici tepkilerini (fiziksel veya sözlü) dikkate alarak sürdürür (Eş zamanlı dönütlerden faydalanır.).			
DUYGUDURUMSAL GÖRÜNÜM	**20.** Görünürdeki motivasyon durumu olumlu yöndedir.			
	21. Konuşma esnasında titreme, yüz kızarması, sallanma vb. gibi aşırı heyecan belirtisi göstermez.			
	22. Görünürdeki kaygı düzeyi yüksek değildir.			
	23. Konuşma esnasında sakin ve rahat bir duruş sergiler.			
	24. Konuşurken herhangi bir nesneyle ilgilenmez (kalem tutmak, kağıt, telefon vb.).			
	25. Konuşma esnasında özgüvenli bir görünüm sergiler.			

EK-8. DENEY VE KONTROL GRUBU DERS PLANI

Hafta	DERS İÇERİĞİ VE ETKİNLİKLER *Konuşma Eğitimi konuları 60 dk, etkinlikler 60 dk.	
	Deney Grubu	**Kontrol Grubu**
1	Ön Test	Ön Test
2	Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar Farkındalık Kavramı Etkinlik: Beden Meditasyonu	Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
3	Konuşma Modelleri Konuşma Alt Becerileri Zihin, beden ve duygular arasındaki ilişki (Duygular, nörobiyoloji ve düşünceler) Etkinlik: Kuru Üzüm	Konuşma Modelleri Konuşma Alt Becerileri Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
4	Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri Kendine şefkat, iç eleştiri ve bağışlama Etkinlik: Duygu Müzesi	Konuşmanın Zihinsel ve Fiziksel Temelleri Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
5	Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler Farkındalık ve öz düzenleme Etkinlik: Düşünce Yolu	Konuşmaya İlişkin Duyuşsal Nitelikler Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
6	Sözsüz İletişim Kişilerarası farkındalık Farkındalık ve motivasyon Etkinlik: Sessiz Sıralanma	Sözsüz İletişim Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
7	Konuşma Türleri İletişimde empati Etkinlik: Başkan Adayı	Konuşma Türleri Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
8	Konuşma Eğitimi Yöntem, Teknik ve Stratejileri Stresin tanımı ve etkileri Stresle başa çıkma teknikleri ve uygulama Etkinlik: Mecburi Mekanlar	Konuşma Eğitimi Yöntem, Teknik ve Stratejileri Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
9	Konuşma Hataları ve Sözlü Metin Yapılandırma Heyecanı kısıtlama ve olumlu bir şekilde kullanma Etkinlik: Eleştiren Ayna	Konuşma Hataları ve Sözlü Metin Yapılandırma Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
10	Konuşma Eğitiminin Planlanması Konuşma Etkinlikleri Tasarlama Özgüvenin Konuşmadaki Önemi Etkinlik: Ben Neredeyim?	Konuşma Eğitiminin Planlanması Konuşma Etkinlikleri Tasarlama Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
11	Konuşma Eğitiminde Geri Bildirim Özgüvende İçsel Süreçler ve Öz yeterlilik Etkinlik: Konuşan Eller	Konuşma Eğitiminde Geri Bildirim Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
12	Konuşma Becerisi ve Yaratıcı Drama İletişimde ve konuşmada duyguların önemi Hazırlıksız konuşmalarda hissettiklerimiz; duygu çalışması Etkinlik: Saçma Dans	Konuşma Becerisi ve Yaratıcı Drama Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
13	Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Diksiyon Üzerine (Genel kurallar) Etkinlik: Kardeşler	Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Etkinlik: Konuşma Eğitimi ders müfredatına uygun hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmaları.
14	Son Test	Son Test