

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI
(SAKARYA ÖRNEĞİ)

Ömer KAYA

BOLU, 2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ
YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI
(SAKARYA ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Ömer KAYA

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi. B. Ümit BOZKURT

BOLU, OCAK-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Ömer KAYA tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması (Sakarya Örneği)” adlı çalışma Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (25.01.2019)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

Üye :Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, *Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması (Sakarya Örneği)* başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 25/01/2019

Ömer KAYA

TEŞEKKÜR

Çalışmak istediğim konunun belirlenme aşamasından itibaren bu çalışmanın her bölümünde bilgi, tecrübe ve desteğini benden esirgemeyen; sabır ve anlayışını daima hissettiren tez danışmanım değerli hocam Dr. B. Ümit BOZKURT'a, konuşma eğitiminin önemine inanarak bana güvenen, kamera karşısında benimle görüşmeyi kabul eden gönüllü Türkçe öğretmenlerine, geniş kaynaklarından yararlandığım Sakarya Üniversitesine, her daim yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ömer KAYA

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	vii
GÖRSELLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	5
1.3. Sınırlılıklar.....	6
II. BÖLÜM	
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazını.....	7
2.1. Temel Dil Becerileri	7
2.1.1. Okuma.....	8
2.1.2. Dinleme.....	8
2.1.3 Yazma	9
2.1.4. Konuşma	9
2.2. Konuşma Dilinin Özellikleri.....	10
2.3. Konuşma Becerisinin Bileşenleri	12
2.3.1. Fiziksel ve Fizyolojik bileşenler	15
2.3.1.1. Dilin beyindeki konumlanması ve konuşma.....	15
2.3.1.2. Ses ve konuşma organları.....	16
2.3.2. Söyleyiş özellikleri	18
2.3.2.1. Solunum	17
2.3.2.2. Ses	20

2.3.2.3. Boğumlama	22
2.3.2.4. Bürün öğelerinin kullanımı	24
2.3.3. Konuşmanın bilişsel boyutu	25
2.3.4. Psikolojik etmenler	26
2.3.5. Beden dili.....	28
2.3.5.1. Beden dilinin öğeleri	31
2.3.6. Sunum becerileri.....	32
2.4. Konuşma Eğitimi	33
2.4.1. Öğretmen eğitiminde konuşma eğitimi içerikli dersler.....	34
2.5. Konuşma Türleri.....	37
2.5.1. Hazırlıksız konuşma	37
2.5.2. Hazırlıklı konuşma.....	38
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	40
3.1. Desen	40
3.2. Katılımcılar	41
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	43
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular	46
4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Konuşma Becerisi <i>Söyleyiş</i> Alt Boyutlarına İlişkin Düzeyleri	46
4.2. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Kendi Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri	47
4.2.1. Katılımcıların konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri	47
4.2.2. Konuşma becerisiyle ilgili alınan derslerin Türkçe öğretmenlerinin konuşma başarımına katkısı.....	49
4.2.3. Konuşmanın mesleki yaşamdaki yeri ve işlevi.....	52
4.2.4. Ek bir konuşma eğitimi alma gereksinimi	55
4.2.5. Ders sırasında konuşmanın akıcılığı (tekdüzeleşme)	57

4.2.6. Ders sırasında konuşma hızı	58
4.2.7. Konuşmada solunum denetimi	61
4.2.8. Konuşmada anlaşılabilirlik, sesleri çıkarabilme ve bürün öğelerinin kullanımı	63
4.2.9. Doğru duruş (postür) ve beden dilini etkili kullanabilme.....	64
4.2.10. Ses sağlığını koruma ve sesle ilgili yaşanan sağlık sorunları	66
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Değerlendirme	68
5.1. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Söyleyiş Becerisi Yeterlikleri	68
5.2. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Kendi Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri	69
KAYNAKÇA	73
EKLER LİSTESİ	78
Ek 1 – Etik Kurul Onay Belgesi	79
Ek 2 – Araştırma İzin Belgesi.....	80
Ek 3 – Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Konuşma Metinleri	81
Ek 4 – Görüşme Formu.....	83
Ek 5 – Örnek Veri Çözümlemesi (Görüşme Verileri)	85
Ek 6 – Özgeçmiş.....	87

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Katılımcıların özellikleri	41
Çizelge 4.1. Katılımcıların kendi yeterliklerini tanımlama durumlarının deneyime göre dağılımı	48
Çizelge 4.2. Katılımcıların lisans dönemlerinde konuşma becerisiyle ilgili aldıkları dersler	50
Çizelge 4.3. Ders sırasında konuşmanın tekdüzeleşmesine ilişkin yanıtlar	57
Çizelge 4.4. Ders sırasındaki konuşma hızına ilişkin yanıtların dağılımı	59
Çizelge 4.5. Ders konuşmasında solunum denetimine ilişkin yanıtların dağılımı	61

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler.....	13
Görsel 2.2. Konuşma süreci	14
Görsel 3.1. Araştırma tasarımı.....	40
Görsel 4.1. Konuşma becerisi <i>söyleyiş</i> alt boyutuna ilişkin beceri düzeyi ortalamaları..	46



KISALTMALAR DİZİNİ

bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfadan sayfaya
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖ	: Türkçe öğretmeni
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KONUŞMA BECERİSİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI (SAKARYA ÖRNEĞİ)

Kaya, Ömer

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi B. Ümit BOZKURT

Ocak– 2019, 100 Sayfa

Sözlü dilin ayırıcı özellikleri, onu insanın günlük yaşamı, eğitim yaşamı ve iş yaşamı için vazgeçilmez kılmaktadır. Sesini mesleki bir araç olarak kullanan öğretmenler, özellikle Türkçe öğretmenleri için bu becerinin etkili biçimde kullanılması ayrıca önem taşımaktadır. Oysa öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, konuşma becerisinin yeterince geliştirilemediği, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların temel bir bulgusu olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan hizmet içi Türkçe öğretmenleriyle yapılmış bir çalışmanın da olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum belirlemesi yapmak amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak katılımcı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin söyleyiş boyutuna ilişkin yeterlikleri; daha sonra ise kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri ele alınmıştır.

Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada iki tür veri toplanmıştır. İlki Türkçe öğretmenlerinin belirlenen konuşma metinlerini seslendirmeleriyle elde edilen konuşma verisi; ikincisi Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme verisidir. Araştırmaya veri sağlayan katılımcılar, Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 2'si erkek, 18'i kadın toplam 20 Türkçe öğretmenidir. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve farklı deneyim yıllarına sahiptirler. Metin sesletme verileri, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise Türkçe öğretmenlerinin konuşma yeterliği ve derslerdeki konuşmaları konusunda

görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, içerik çözümleme türlerinden tematik çözümleme kullanılarak iki araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

Sonuç olarak metin sesletme verilerine dayalı bulgulardan yola çıkarak katılımcı Türkçe öğretmenlerinin söyleyiş becerisi açısından (en az 1 en çok 4 puan alınan bir derecelenmede 2,1 puan ile) geliştirilebilir düzeyde oldukları görülmüştür. Katılımcıların kendi konuşma becerisi yeterliklerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kendi konuşma becerisini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yetersizliğine bağladıkları; kendi konuşma hızlarını ortalama olarak tanımladıkları; kimi katılımcıların derslerindeki konuşmalarında solunum denetimlerini sorunsuz sağlayamadığı; çoğunun ses sağlığını koruma konusunda çok az bilgiye sahip olduğu ve farenjit sorunu yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: konuşma becerisi yeterliği, Türkçe öğretmeni, söyleyiş, ses eğitimi.

ABSTRACT**A CASE STUDY ON THE SPEAKING SKILLS COMPETENCIES OF
TURKISH LANGUAGE TEACHERS: THE CASE OF SAKARYA**

Kaya, Ömer

Master's Thesis

Department of Turkish Language Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. B. Ümit BOZKURT

January – 2019, 100 Pages

Distinguishing characteristics of the verbal language make it indispensable for daily lives of people as well as for education and business. The effective use of this skill is particularly crucial for the teachers, especially for Turkish language teachers, who use their voices as a tool of profession. However, a common finding in the studies conducted on pre-service teachers is that speaking skills of teachers are not sufficiently improved during their undergraduate education. On the other hand, there is no study on in-service Turkish language teachers. Therefore, this study aims to reveal the situation concerning the speaking skills competencies of Turkish language teachers. First, the competencies of the participating the teachers with regard to the articulation and pronunciation aspect of the speaking skills were assessed, and then, their self-evaluations about their own speaking skills were obtained.

The study was designed as a case study and two types of data collection were employed in the study. The first group of data collected consisted of the speaking data acquired from the verbalization of the designated texts by the Turkish language teachers; whereas, the second group of data contained the semi-structured interview data about the teachers' self-evaluation of their own speaking skills competencies. The participants were 20 Turkish language teachers (2 male and 18 female) working at the schools subordinated to the Provincial National Education Directorate in Sakarya. The participants voluntarily participated in the study and had differing years of teaching experience. The text pronunciation data were assessed by the field experts. In the semi-structured interviews,

on the other hand, the views of Turkish language teachers regarding their speaking competencies and their conversations in the classroom were elicited. The data obtained from these interviews were analyzed by two researchers using thematic analysis, which is one of the methods of content analysis.

Based on the findings of the text pronunciation data, it was found that the articulation skills levels of the participating Turkish language teachers were open to improvement with 2.1 points in a rating where minimum and maximum scores are 1 and 4 points, respectively. The findings on the self-evaluation of speaking skills revealed that most of the Turkish language teachers did not find their own speaking skills as sufficient and attributed this inadequacy to the poorly designed speaking training lessons in their undergraduate education. They rated their speaking rates as average. Some participants faced problems in controlling their breathing while speaking in the classroom. Many participants had little knowledge on how to protect one's vocal health and suffered from pharyngitis-related problems.

Keywords: speaking skills competency, Turkish language teacher, pronunciation, articulation, vocal training.

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Sözlü dili yazılı dilden ayıran söyleyiş özellikleri, onu insanın günlük yaşamı, eğitim yaşamı ve iş yaşamı için vazgeçilmez kılmaktadır ve Bygate'in (2003, s.7) de belirttiği gibi konuşma, toplumsal dayanışmanın, sosyal statünün ve profesyonel ilerlemenin en önemli aracıdır. Konuşma becerisi kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kişilere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir (Yalçın, 2002, s. 96).

Konuşma, birtakım meslekler için günlük hayattaki temel gereksinimden öte bir işlev yüklenmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin hemen her gün, uzun saatler topluluk önünde konuşma zorunlulukları vardır. Ayrıca çocukların dil gelişimi için onlara örnek olması gereken öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin hem öğrencilere hem de topluma karşı örnek olması beklenmektedir. Özetle konuşmanın en çok kullanıldığı mesleklerden biri öğretmenliktir ve konuşma, gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında, uzmanlık alanı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin en işlevsel öğretim aracıdır.

Öğretmenlerin etkili konuşurlar olabilmeleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışmaların etkililiği ile ilişkilidir. Bu sürecin verimlilik düzeyinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına olumlu ya da olumsuz yansımaları olabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının konuşma kaygısı yaşadığı, düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu ve bilgi-uygulama eksikliği gibi nedenlerle konuşmaktan kaçındığı

belirlenmiştir. Bu araştırmalar, çeşitli bağlımlarda yapılmasına karşın konuşma becerisiyle ilgili ortak sorunlara gönderme yapmaktadır.

Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları zerine, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf ğretmenliği, Sosyal Bilgiler ğretmenliği ve Türkçe ğretmenliği Lisans Programlarının birinci sınıfında öğrenim gören 80 ğretmen adayı ile bir araştırma yapan Oğuz (2009), katılımcıların yarısından fazlasının kendi sözlü anlatım becerilerini yetersiz olarak algıladığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada ğretmen adayları, sözlü anlatım becerilerinin yetersizliğinin *kişilik özelliklerinden, konuşma ilkelerine uymamalarından, kitap okumamalarından ve uygulamalı çalışmalar yapmamalarından* kaynaklandığı görüşündedir.

Başaran ve Erdem (2009), Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf ğretmenliği ve Türkçe ğretmenliği Lisans Programlarındaki 1. ve 4. sınıflara devam eden 190 ğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, ğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın bu çalışmayla ilgili sonuçları şöyledir:

- Öğretmen adayları niversite eğitimi almanın güzel konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini, ancak üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin bu becerinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşünmektedir.
- Endişe, heyecan, hazırlıksız konuşmak, zgven eksikliği ğretmen adaylarının güzel konuşmalarını en çok etkileyen olumsuz etkenlerdir.
- Öğretmen adaylarının hemen tamamı güzel konuşmayla ilgili olarak olumlu tutuma sahiptir ve bu tutumlar üzerinde sınıf ve bölüm değişkeninin bir etkisi yoktur. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kadın ğretmen adayları, güzel konuşma becerisini kazanmak ve geliştirmek için kursa gitmek istemektedir.

Türkçe ğretmeni adaylarının sözlü iletişim yeterlik düzeyleri üzerine bir araştırma yapan Maden (2010), Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde ğrenim gören 94 katılımcının sözlü iletişim becerilerine orta ($X=1.80-1.86$) düzeyde sahip olduğunu belirlemiştir.

Arslan (2012) da çoğunluğu Ağrı İbrahim een niversitesinde Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuyla yaptığı

araştırmada, katılımcıların topluluk karşısında konuşmaya ilişkin görüşlerini araştırmış (n=500); *dinleyicilerin ve öğretmenlerin alaycı davranışları, bilgi ve özgüven eksikliği, yanlış veya eksik bilgi verme korkusu, utangaç mizaç, topluluk karşısında konuşmaya alışkın olmama, Türkçeye hâkim olmama, kendini doğru ifade edememe ve anlaşılammaya kaygısı* gibi nedenlerle üniversite öğrencilerinin çoğunun topluluk karşısında konuşmayı gerektiren etkinliklerde görev almak istemediği sonucuna ulaşmıştır.

Akkaya (2012) ise Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimini dördüncü sınıfta sürdüren 101 öğretmen adayının konuşma sorunlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının konuşma sorunlarıyla karşı karşıya olduğu ve iletişim kurmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma sorunları şu şekilde ifade edilmektedir:

- ton, vurgu, telaffuz yanlışları (115 ifade)
- psikolojik nedenler (79 ifade)
 - topluluk karşısında konuşamama (49 ifade)
 - birebir ilişkilerde konuşamama (30 ifade)
- duraksamalar (43 ifade)
- dilbilgisi kurallarını uygulayamama (24 ifade)
- bilgi eksikliği (20 ifade)
- konuşmaya odaklanamama (7 ifade)
- fiziksel nedenler (7 ifade)
- toplumsal (kültürel) engeller (6 ifade)

Er ve Demir'in (2013) *Konuşma Becerisinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Kullanılabilirliğine İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi* adlı araştırması ise Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı 4. sınıf öğrencilerinin uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. 39 Türkçe öğretmeni adayının yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adayları, gözlemledikleri öğretmenlere ilişkin kısıtlı sözcük dağarcığı, yerel dil kullanma, gereksiz sözcük tekrarı, yetkin olmama, derse hazırlıksız gelme, etkisiz anlatım, düzensiz anlatım gibi konularda olumsuz bildirimlerde bulunmuşlardır.

Temiz'in (2013) araştırması dikkat çekicidir. Çalışmada Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 178 müzik ve Türkçe öğretmeni adayının konuşma kaygıları ve bu kaygıların alan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının alan değişkenine göre farklılık gösterdiği ve Türkçe öğretmen adaylarının Müzik öğretmeni adaylarına göre konuşma kaygısına daha yatkın oldukları görülmüştür. Oysa dil öğretmenlerinin bu konudaki kaygı düzeylerinin daha düşük olması beklenir.

Sözlü anlatım öz-yeterlik inançlarını inceleyen Oğuz (2015), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı dâhil 802 öğretmen adayının sözlü anlatım öz-yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu söylemektedir.

Öğretmen adaylarının konuşma becerisi öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren ya da Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının zayıf olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Katrancı (2014), Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 884 öğretmen adayıyla yürüttüğü araştırmasında, katılımcıların konuşma becerisi öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğunu, fakat topluluk önünde konuşmaya yönelik özgüven eksikliği yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre konuşma öz-yeterlik algılarının daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan konuşma öz-yeterlik algısının öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak öğrenim görülen sınıf düzeyinin konuşma öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. İnönü Üniversitesinde Türkçe öğretmeni adaylarının (n=200) konuşma kaygılarının araştırıldığı çalışmada Lüle-Mert (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının zayıf olduğunu belirlemiştir.

Sözü edilen çalışmalar temel alınarak (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Er ve Demir, 2013; Maden, 2010; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015) çoğu Türkçe öğretmeni adayının ve kimi Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi açısından kendilerini yetersiz gördükleri, topluluk önünde konuşma konusunda kaygılı oldukları ve konuşmaktan kaçındıkları söylenebilir. Ayrıca lisans eğitimi sürecinde konuşma becerilerine ilişkin aldıkları *Sözlü Anlatım* derslerinin amacına yeterince ulaşamadığı da anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarıyla çok sayıda çalışma yapılmasına

karşın Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterlikleri ve konuşma kaygıları üzerine -doğrudan öğretmenlerle yapılan- bir çalışmanın olmadığı da dikkat çekmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Dili etkin kullanım açısından öğrencilerine, çalışma arkadaşlarına ve topluma karşı model olma görevini üstlenecek olan Türkçe öğretmeni adayları, aldıkları lisans eğitimi programında konuşma becerisi yeterliklerine yeterince sahip olamamakta ve yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Bu durum, öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların temel bir bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kapsamlı bir çözüm önerisi için etkin olarak çalışan Türkçe öğretmenleriyle çeşitli bağlamlarda yapılacak betimsel çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Hâlihazırda Türkçe öğretmenlerinin mesleki konuşma becerisi yeterliklerini belirleyen bir araştırma da bulunmamaktadır. Bu gereksinime dayanılarak bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum belirlemesi yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?

- Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan *Türk Dili I* ve *Konuşma Eğitimi* dersleri için öneriler geliştirilebilecek; öğretmen yetiştirme sürecinde *Ses Eğitimi* dersinin işlevinin kavranmasına ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kendi konuşmalarına ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik nasıl çalışmalar yapılabileceğine ilişkin tasarılar sunulabilecektir. Çalışma, bu açılardan önemli görülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 2'si erkek, 18'i kadın, gönüllü katılımcı olan 20 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda Sakarya ili bağlamı ile sınırlıdır.

Araştırmanın bulguları, Türkçe öğretmenlerinin belirlenen konuşma metinlerini seslendirmeleriyle elde edilen *söyleyiş verisi* ve Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin toplandığı *yarı yapılandırılmış görüşme verisi* ile biçimlendirilmiştir. Bu kapsamda “konuşma becerisi yeterliği” ile, *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin yeterliğe ve katılımcı öğretmenlerinin kendi yeterliklerine ilişkin algılarına gönderme yapılmaktadır.

II. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Alanyazını

2.1. Temel Dil Becerileri

İnsan, çok çeşitli ifade biçimleriyle duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığını diğerlerine aktarmak; onları kendi anlam evreninden haberli kılmak ister. Bununla da kalmaz, onların anlam evrenini anlamak, algılamak ister. Bütün bunlar, insanoğlunun varoluşunun vazgeçilmezlerinden olan anlamak ve anlatmak gereksiniminin sonuçlarıdır. Bu gereksinim “insanın diğer insanlara olan zorunluluğundan doğan düşünebilme gücüne koşut, çok boyutluluk içeren kendini dışlaştırma çabasıdır.” (Adalı, 2016, s.15).

Bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilişkilerini düzenlemede en temel işlevi, anadili üstlenir. Bu nedenle nitelikli anadili gelişimi de eğitim ortamında en temel amaçlardan biri olarak görülür. Okul ortamında anadili eğitimi, temel dil becerilerinin gelişimini hedefler ve bu beceriler anlama ve anlatma etkinliklerine odaklanılarak sürdürülmektedir. Bu süreçte, okuma ve dinleme becerileri dilin anlama boyutunu oluştururken, yazma ve konuşma becerileri dilin anlatma etkinliklerini içeren becerilerdir. Ancak bu becerilerin birbirinden ayrı dizgelere bağlı olduğu düşünülmemelidir. “Dilin iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır” (Sever, 2004, s. 28).

2.1.1. Okuma

Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004, s. 12). Okuma becerisi geçmişte harfleri/sesleri tanıyıp biçimbirimlere dönüştürmeyi, biçimbirimler yoluyla sözcükleri oluşturmayı, sözcükleri birleştirerek de öbekleri ve tümceleri anlamlandırmayı içeren ve böylece parçadan bütüne işlenen bir beceri olarak ele alınırken günümüzde okurun metinle ve yaşamla etkileşerek metin içi ve metin dışı anlamsal ilişkiler kurması olarak görülmektedir.

Sever (2004, s. 13), okumanın görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bir etkinlik olduğunu söylemiş ve okumanın genel niteliklerini şöyle özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Akyol (2006, s. 29) da iyi bir okuyucunun okuduğundan anlam kurma beklentisi olduğunu belirtir. Temizkan (2009, s.10) ise okumanın belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylem olduğunu ve bireyin okuma isteğinin ve güdülenmesinin onu bir gereksinim olarak görüp görmemesi ile yakından ilgili olduğunu belirtir.

2.1.2. Dinleme

Dinleme, sözlü iletişimde işitsel-dilsel göstergeler yoluyla anlam oluşturma sürecidir. İşitme ile dinlemenin birbirinden ayrı olduğunu belirten Demirel ve Şahinel (2006, s.72), işitmenin istem dışı gerçekleştiğini, dinlemenin ise belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştiğini vurgulamıştır.

Genelde dinlemenin bir eylemsizlik durumu olduğu düşünülür ve yaygın kaniya göre, dinleyen edilgen bir kişidir. Oysa söze dayalı iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı

konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir (Adalı, 2016, s. 32). Bu etkinlik, anlam oluşturma ve eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme gibi işlemleri içerir.

Tüm temel dil becerileri birbirleriyle ilişki içindedir ve bunlar arasından dinleme ile konuşma sözlü iletişimde en önemli paydayı kaplar. Taşer'in (2009, s. 222) de belirttiği gibi sözlü iletişim, konuşanla dinleyen arasında, bilgi beceri, tutum, davranış yönünden bir etkileşimi gerektirir.

2.1.3 Yazma

Yazmak, duygularımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004, s. 24). Dil becerilerinin anlatma boyutunda yer alan yazma, konuşma gibi edinim yoluyla kazanılamamakta; bir öğrenme sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle okul ortamında çeşitli çalışmalarla geliştirilir. “Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, neden – sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir” (Güneş, 2013, s. 158). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi yazma becerisi yazıya geçirmenin ötesinde, anlamsal ve mantıksal tutarlılık içeren yazılı metinler üretme sürecidir.

2.1.4. Konuşma

Her insan, beyninin geçirdiği biyolojik ve fizyolojik süreç sonunda oluşan yapılanma gereği, bir dil yetisi ile doğar. Bu yeti, kişinin içine doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili edinmesine ve belirli bir süreçte bu edinimi, kullanıma dökmesine

yardımcı olan bir sistemdir. İnsanın beyininde oluşan ve soyut olarak nitelendirdiğimiz dil, toplum hayatında bireyin dış dünyayla ve diğer bireylerle ilişkilerini belirleyen sosyal bir kuruma dönüşür (Ergenç, 2002, s.129).

Konuşma becerisi, dinleme gibi, dil ediniminin doğal bir uzantısıdır. Çocuklar anne karnından başlayarak dilsel uyaranlarla karşılaşmakta, doğduktan sonra yaklaşık beş yaşına kadar edinim sürecini tamamlamaktadır.

Sözlü iletişimin temelini oluşturan konuşma da diğer dil becerileri gibi insanın temel gereksinimlerindedir. Gürzap'ın (2015, s. 35) da söz ettiği gibi kişiler ya da topluluklarla kurulan iletişimin en önemli aracıdır ve “duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır” (Sever, 2004, s. 27).

2.2. Konuşma Dilinin Özellikleri

Aksan'a (2009, s. 85) göre konuşma dili, bir ulusun, bir dil birliğinin dilinin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür. Yazı dilinden farklı olarak konuşma dilinin kendine özgü özellikleri vardır. Anlam ayırıcı güçte olan bu özellikler, yazılı metinlerdeki sözcük aralarını belirtmede kullanılan duraklardan, dinleyicinin dikkatini çekmek için kimi söz öbeklerini öne çıkarmak üzere nefesi yoğunlaştırmaya kadar uzanan geniş bir yelpazede yer almaktadır (Ergenç, 2002, s. 13-14). Kıran ve Kıran (2001, s. 26), insanın önce sesler çıkardığını, yani konuştuğunu sonra yazdığını belirtmiş ve bu sesten simgeye geçişi insan zekâsının benzersiz bir etkinliği olarak tanımlamıştır.

Dilbilim alanının kurucusu olarak kabul edilen Ferdinand De Saussure, dilin yazıdan bağımsız, sözlü bir dizge olduğunu ileri sürmektedir. Sözlü dil söylendiği andan başlayarak kayba uğrarken yazı dili kalıcıdır ve belli bir geleneksel yapısı bulunmaktadır. Çünkü sözlü dilin temel aracı sestir; yazının ise harf (İşeri, 2008, s. 130).

Ses ve harf kavramları çoğu zaman birbiriyle karıştırılmaktadır. Sesler (konuşma sesleri), ses aygıtınca oluşturulan titreşimler, duyma organları tarafından algılanan fiziksel niceliklerdir. Harfler ise seslerin yazıdaki sembolleri, işaretleridir (Eker, 2016, s. 191).

Sarıkayalı (2009, s. 45) da yazının hiçbir yerde ve hiçbir zaman, konuşma dilinin esas değerlerini bütün incelikleriyle yansıtamadığını ve konuşma dili ile yazı dili arasında, her zaman birtakım değişiklikler görüldüğünü şu örneklerle vurgulamıştır:

<i>Yazılışı</i>	<i>Okunuşu</i>
ağabey	a: bi:
geleceğim	gelici: m / geli: cem
bağımsızlık	ba: msızlık
kağıt	kâ: t

Hiçbir dil yazıldığı gibi okunmaz veya konuşulmaz. Konuşma diliyle yazı dili arasındaki fark, kimi zaman konuşma mekanizması, kimi zaman da duygusal niteliklere bağlı olarak, her dilde görülür. Konuşma dili, bir ulusun dil birliğinin, dilinin, yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özelliklerini taşıyan yönüdür. Konuşma dili, yazılı dile göre daha hızlı gelişme gösterir. Bu gelişmede daha kısa anlatım, çeşitli vurgulama değişiklikleri gibi ruhsal durumu yansıtan nedenlerin yanında, söyleyiş tarzından kaynaklanan etkenlerin de payı vardır (Sarıkayalı, 2009, s. 45).

Önen (2009, s. 93), her ulusun kendi dilinin abecesini belirlerken, konuşma dilindeki sesleri yazıya yansıtacak bir imler (işaretler) sistemi kurduğunu, ancak doğal olarak tüm seslerin abeceye aktarılmasının da olanaksız olduğunu ifade eder. Benzer şekilde Aksan (2009, s. 84), yazının hiçbir yerde hiçbir zaman konuşma dilinin ses değerlerini bütün incelikleriyle saptayamadığını belirtmiştir.

Kıran ve Kıran (2001, s. 111), bu durumu, “Temel olan konuşma dilidir; yazı konuşma dilinin bir imgesi, seslerin harflerle gösterilmesidir. Konuşma ile yazı dilinin birbirine tam uymadıklarını hepimiz biliriz; yüz ifadesi, ahenk, vurgu konuşmada büyük bir rol oynar. Bunların görevini yazı dilinde, belli deyimler ve tümce yapıları, noktalama işaretleri yüklenir. Konuşma ve yazı dili birbirine ne kadar yaklaşırsa yaklaşsın, özelliklerinden gelen ayrılıklar ortadan kalkmaz. Yazı, konuşma dilini çizgisel işaretlerle simgelemekten başka bir şey yapmaz.” şeklinde açıklamıştır.

Yazı dili, dilin yazıda kullanılan biçimidir (TDK, 2011). Konuşmanın yazmaya göre daha eski bir tarihe dayanması konuşma dili ile yazı dili arasındaki doğal farkın da başlangıcı olmuştur. Dilin incelenmesinin yazının ortaya çıkışıyla başladığını belirten Kıran ve Kıran (2001, s. 26), sözlü dilin iletişimde birinci derecede, yazılı dizgenin ise iletişimde ikinci derecede işlevi olmasına karşın bir Latin atasözü olan “Söz uçar yazı kalır.” ile bir Çin atasözü olan “En soluk mürekkep en sadık belleğe yeğdir.” örneklerinde görüldüğü gibi yazı dizgesinin sözlü dilin önüne geçtiğini açıklar.

2.3. Konuşma Becerisinin Bileşenleri

Taşer’e (2009, s. 71) göre konuşma eylemindeki ilkelerle yasalar şu dört kaynağa dayanmaktadır:

Fizik

Fizyolojik

Psikolojik

Sosyolojik

Demirel ve Şahinel (2006, s. 98) de konuşmanın bu dört niteliğinden söz etmiş ve bunları şöyle açıklamıştır:

Konuşmanın fiziksel niteliği: Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Konuşmanın psikolojik niteliği: Bu noktada *anlambilim* (semantic) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal bir yaşamın ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma gereksinimi duymuştur.

Bozkurt (2017, s. 943) da konuşma becerisini oluşturan bileşenleri dört başlık altında ele almıştır:



Görsel 2.1. Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler (Bozkurt, 2017)

Yalçın (2002, s.100-130), konuşmayı fiziki ve zihinsel öğelere ayırmakta; fiziki öğeleri, görme-işitme, ses, konuşma organları, sesin eğitilmesi (solunum, boğumlama, telaffuz, cümle yapısı) olarak; zihinsel öğeleri bellek, bellek temelli konuşma bozuklukları ve dinleme olarak ele almaktadır.

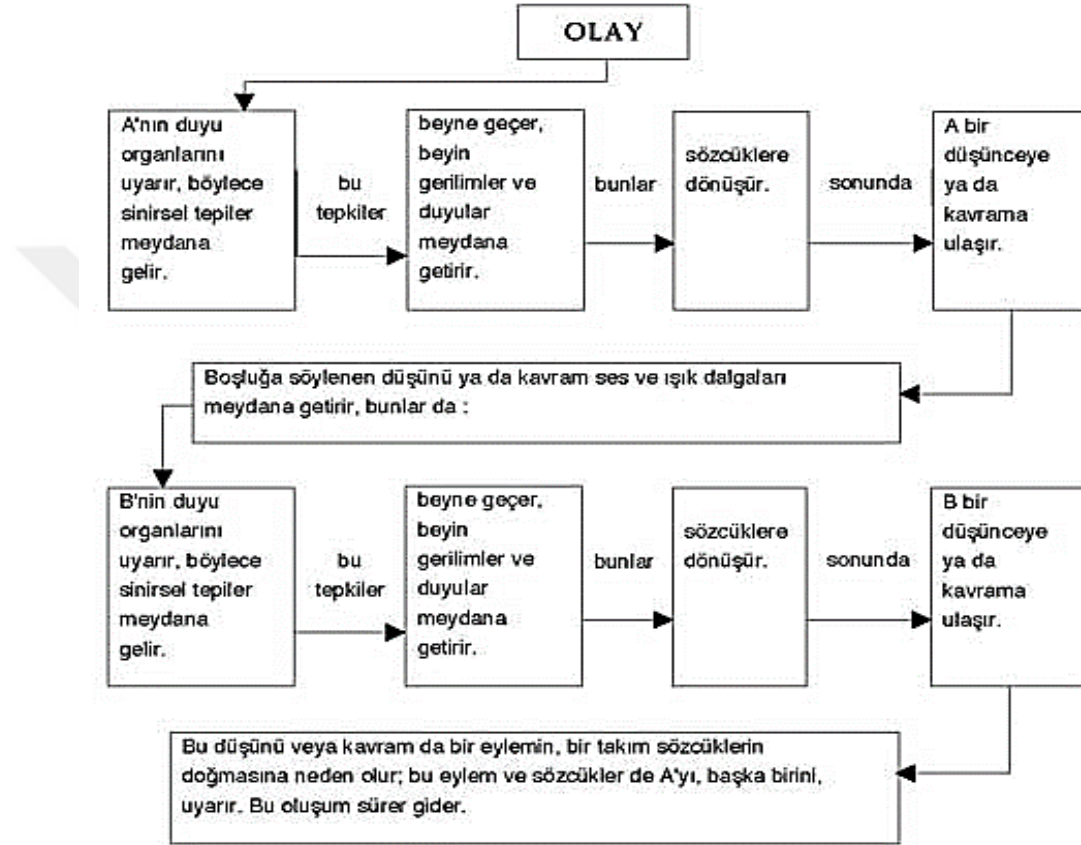
Adalı (2016, s. 27) ise konuşmayı üç boyutta ele alır:

Konuşma zihinsel bir olgudur: Konuşma sırasında konuşmacı, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimiyle oluşturduğu dil aracılığıyla karşısındakine sunmaktadır.

Konuşma fizyolojik bir oluşumdur: İletinin duyulabilirliğini sağlamak üzere beyin, konuşma organlarına bir uyarı gönderir. İleti, akciğerler, ses telleri, dil, damak, dişler, dudaklar, geniş vb. yardımıyla dil dizgesi içindeki seslere dönüşür.

Konuşma fiziksel nitelikli bir oluşturu: Konuşanın ağzından çıkan sesler dinleyenin kulağına doğru dalgalar halinde yayılır. Sesin dinleyene ulaşması fiziğin uğraş alanı içine giren bir süreçtir.

Konuşmayı oluşturan bileşenler kimi zaman eşzamanlı kimi zaman ardıl bir biçimde çalışmaktadır. Taşer (2009, s. 68) bu süreci şöyle görselleştirmiştir:



Görsel 2.2. Konuşma süreci

Taşer (2009, s. 69) bu süreci,

“Bütün öteki iletişim biçimleri gibi, konuşma da karşılıklı etkileşim süreci yolunu izler; biri (konuşan), söyledikleriyle en az birini (dinleyeni) etkiler, bu etkilemenin sonucu olarak dinleyenin gösterdiği görsel-işitsel tepkilerle de kendisi etkilenir. Uyarılmayı sadece konuşanın yaptığını, dinleyenin ise, sadece tepki göstermekle yetindiğini sanmak genel bir yanılmadır; her ikisi de karşılıklı olarak birbirlerini uyarırlar ve bu uyarılmalar karşılıklı tepkilerle konuşma boyunca sürer gider.” biçiminde açıklamaktadır.

2.3.1. Fiziksel ve Fizyolojik bileşenler

2.3.1.1. Dilin beyindeki konumlanması ve konuşma

Konuşma-beyin ilişkisi, birkaç boyutlu bir ilişkidir. Öncelikle beynin fiziksel olarak konuşma organlarını yönetmesi söz konusudur. Konuşmayı gerçekleştiren diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, damak, diş, dudak gibi fiziksel organlar, beyin tarafından verilen emirler doğrultusunda görevlerini yerine getirirler (Temizyürek ve diğerleri, 2013, s. 68).

Kurudayıoğlu (2011, s. 16) ise konuşma ve beyin ilişkisini şöyle açıklamaktadır:

Bir olayın, bir insanın duyu organlarını uyarması durumunda o insanda sinirsel oluşumlar başlar. Beyin uyarılır ve sözcüklerle düşüncemiz oluşur. Bu düşünce fiziksel oluşumlarla birleşerek karşımızdaki insana iletilir. Bu ileti karşımızdaki insanın duyu organlarını uyararak o insanda sinirsel oluşumları başlatır. Bu oluşumlar karşımızdaki insanın beynine geçerek burada duyular ve gerilimler meydana getirir. Bunlar kelimelere dönüşerek karşımızdaki insanın düşüncesini oluşturur. Bu düşünce fiziksel oluşumlarla birleşerek konuşma eylemine dönüşür.

Broca ve Wernicke alanları konuşmanın beyindeki gerçekleşimi bakımından önemlidir. İnsan beyinde her iki alanın da dil işlevleriyle yakından ve doğrudan ilgili olduğu klinik bulgularla belirlenmiş durumdadır. Broca alanı, sol yarı kürede işitme bölgesinin önünde ön lobda yer alırken, daha geride ve altta Wernicke alanı yer almaktadır (Ergenç, 1994, s. 37).

Beynin sol yarı küresinde, belirli bir bölgedeki hasar sonucu konuşma eyleminin ortadan kalktığını ilk kez Broca (1824-1880) patolojik incelemeler sonucu ortaya koymuştur (Ergenç, 2008, s. 171). Bu nedenle bu alana bu ad verilmiştir.

Broca alanı anlatma becerileriyle ilgili işlevleri üstlenmiş bir bölge olarak tanımlanmaktadır. Ancak yapılan son araştırmalar, bu bölgenin (okuma-dinleme) üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte Broca alanı genel olarak

konusmayla ilgilidir. Broca alanındaki hasarlar sonucu ortaya çıkan temel bozukluk akıcı konuşamama sorunudur (Temizyürek ve diğerleri, 2013, s. 70).

Wernicke alanı ise işitsel kodların ve sözcüklerin anlamlarının saklandığı yerdir. Bir sözcük söylenecekse, bu sözcüğün Wernicke alanındaki işitsel kodu, kendisine karşılık gelen boğumlama kodunu harekete geçirir. Ardında da bu sözcüğün söylenmesi için, boğumlama kodu, motor kortekse iletilir (Yıldız, 2009, s. 30). Wernicke merkezi, anadilinin anlamaya yönelik bütün işlevleri üzerinde etkilidir. Yapılan araştırmalar, bu bölgenin sadece anlama üzerinde değil, yazma becerisinde ve dolaylı olarak konuşmanın içeriğinin oluşmasında da etkili olduğunu göstermektedir (Onan, 2010, s.545).

Özetle Wernicke alanı, yalnızca dil odaklı anlamamanın yönlendirildiği bir merkez değildir; aynı zamanda yazma ve konuşma gibi dil becerilerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Broca alanı ise kısmen anlamaya yönelik işlevler görmekle birlikte temelde anlatma becerileri ve özellikle de konuşma ile ilgili işlevler üzerinde etkilidir (Onan, 2010, s.546)

2.3.1.2. Ses ve konuşma organları

Taşer'e (2009, s. 124) göre ses, hava titreminin kulakla duyulanıdır; aynı zamanda insanların anlaşma araçlarından en önemlisi, gelişmeye en elverişli olanı seslenmedir ve diller bu seslenmelerden doğar.

Ses ve sesin oluşumunun bedenimizdeki birden fazla organın harekete geçmesi ve aralarında uyumlu bir işbirliği yapmaları sonunda oluştuğunu söyleyen Yalçın'a (2002, s. 101) göre ciğerlere alınan havanın karın boşluğu ile üst solunum yollarını birbirinden ayıran ve diyafram adı verilen zar, göğüs kasları ve göğüs kafesinin birbiri ile uyumlu çalışmasının sesin oluşumundaki ilk önemli aşama olduğunu belirtir.

Konuşmada önemli rolü olan organlar ve görevleri şöyle açıklanabilir:

Diyafram, karın boşluğu ile göğüs kafesini birbirinden ayıran, ortasına doğru incelen, kenarlara doğru kas ve sinirlerle kalınlaşan bir yapıya sahiptir. Diğer görevlerinin yanında soluk alıp vermemizi düzenli hale getiren birimlerin başında gelir. Kasların

hareketi ile genişleyerek havanın girmesini sağlar ve kasların yardımıyla daralarak havayı soluk borumuza doğru sıkıştırır. Konuşmanın en önemli bölümlerinden biridir (Kurudayıoğlu, 2011, s. 37).

Göğüs kafesinin yapısında hem sağlıklı soluk alıp vermeyi sağlayan hem de konuşma temposunun akışını düzenleyen bir çalışma biçimi vardır. Göğüs kafesindeki bazı kaburga kemiklerinin ön bağlantılarının olmaması ve aralarında bir kıkırdaksı tabaka ile bağlantı kurulmuş olması göğüs kafesinin karın boşluğuna doğru olan kısmının bir yay gibi hareket etmesini sağlamaktadır. Bu yayın düzenli olarak çalışmasını sağlayan da beyinden aldığı düzenli emirlerle çalışan *göğüs kaslarıdır* (Temizyürek ve diğerleri, 2013, s. 49).

Akciğerin görevi, insan bedenine alınan oksijeni, kan dolaşımına iletmek ve dolaşım sisteminden atılması gereken karbondioksiti insan vücudunun dışına bırakmaktır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2015, s. 13). Solunum için gerekli olan akciğerler, hava ile dolarak konuşmayı doğrudan etkiler.

Ses tellerine ses kırıları de denir. Gırtlığın içinde sert kastan yapılmış geriden ileriye doğru yatay duran ve sesi oluşturmaya yardımcı olan kas kıvrımları, *ses telleridir* (Şenbay, 2009, s. 77).

Beş parça kıkırdaktan oluşan ve içindeki ses telleri yardımıyla insan sesinin oluşmasını sağlayan küçük kutu biçimindeki organa *gırtlak (hançere)* denmektedir (Korkmaz, 2003, s. 106). İnsan *gırtlak*ının müzik araçlarının hepsinden daha çeşitli, daha duygulu ve anlamlı sesler çıkardığını belirten Taşer (2009, s. 124), insanın gırtlakından çıkan seslerin sayısının bugünkü araçlarla saptanamayacağını söyler.

Dil, diş, çene, dudaklar, küçük dil, diş etleri, üst ve alt damak gibi organlar ise ağız bölgesindeki konuşma organlarıdır. Sesi oluşturan bu organlardan bazen birinin bazen de birden fazla organın işbirliği yaptığını belirten Temizyürek ve diğerleri (2013, s. 51), ünsüz seslerin dilin ağız bölgesindeki diğer organlara temas ederek çıkmasını ağız bölgesindeki konuşma organlarının işbirliğine örnek olarak göstermiştir.

Dil ve yine hareketli olan *çene* konuşmada büyük öneme sahiptir. Kurudayıoğlu (2011, s. 39), dil ve çenenin önemini şöyle açıklamıştır:

Dil ağız içinde çok rahat hareket edebilmelidir. Dilin ön alt dişlerin köküne, ön alt dişlerin üst bölümüne, ön üst dişlerin köküne, kıvrılarak üst dudağa dokunabilmesi gerekir. Dilin ucu rahatlıkla kasılabilmeli ve kıvrılabilmelidir. Eğer dilimizi kullanarak rahat bir şekilde hâkim olmasını sağlayamazsak çıkardığımız seslerin bozuk çıktığını görürüz. Ayrıca konuşmada çenenin rolü çok önemlidir. Tüm dillerdeki tüm sesler çenenin kullanımıyla çıkarılır. Konuşma sırasında çene hızla birbirinden farklı hareketleri art arda gerçekleştirmek zorundadır. Çene açılır, kapanır, daralır, genişler. Alt çene ileri ve geri hareket eder. Ağızımızın üst bölgesinde bulunan dişlerin bağlı bulunduğu kemik yapısı sabittir. Dolayısıyla tüm bu hareketler alt çeneyi yöneten kaslar tarafından gerçekleştirilir.

Rahat konuşabilmek için ağız içi organlarının hasarsız olması ve birlikte çalışabilmesi gerekir. Bu organların herhangi birinde oluşan ya da var olan sorunlar, sesi, dolayısıyla da konuşmayı doğrudan etkiler.

2.3.2. Söyleyiş özellikleri

Söyleyiş (pronunciation), yani *telaffuz*, sesleme edimi sırasında sesleri ve bürünsel öğeleri söyleme, gerçekleştirme olarak bütüncül bir terim olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle *boğumlama* (articulation), söyleyiş ulamı altında ele alınacak bir kavramdır (Bozkurt, 2017, s.938).

Söyleyiş özellikleri, diksiyon kurallarını da içermektedir. Diksiyon, “seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi ve duru, açık vurgulama ve çıkaklara tam uyarak konuşma” (TDK, 2011, s. 661) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla söyleyiş özellikleri başlığı altında *doğru solunum*, *boğumlama*, *bürün öğelerini kullanma*, *ses* başlıkları altında ele alınabilir.

2.3.2.1. Solunum

Çevik'e (2002, s.1) göre iyi bir sese sahip olmak, dilimizi doğru ve güzel konuşmak amacını taşıyorsak, her şeyden önce bilinçli solunum yapabilmeyi öğrenmemiz gerekir. Konuşma sırasında doğru solunum yapabilmemizin iki önemli noktası vardır. Bunlar,

- akciğerlerimize yeterince hava biriktirebilmek,
- bu havayı kullanırken (konuşurken) rahat olabilmektir.

İyi bir ses geliştiriminde solunum sisteminin gereğince kullanılmasının büyük önem taşıdığını söyleyen Taşer (2009, s. 136) ise konuşma eyleminde doğru solunumu üç etmene dayandırmıştır:

- Akciğerlere hava depo etmek
- Solunumu yöneten kaslar üzerinde gerekli denetimi sağlamak
- Ses sistemini, özellikle gırtlığı, işlevini yapmada her türlü engelleyici baskılardan kurtarmak

İyi bir konuşma için solunumun doğru yapılması şarttır. Solunum organlarının sorunsuz çalışması durumunda solunum farkındalığı ile doğru soluk alıp vermeyi öğrenmek gerekir. Her birimiz soluk alıp versek de bunu çoğu zaman bilinçli olarak yapmayız. Solunum daha çok spor etkinliklerinde ön plana çıksa da konuşma eyleminde de büyük önem taşır.

Doğru soluk alıp vermek, güçlü ve etkili bir ses yanında, tümcelerimizin denetimini kaybetmeden, sesimizi etkili kullanarak tamamlamamızı sağlayacaktır. Ayrıca sesin tonunu denetim altında tutmak, solunum sisteminin doğru kullanılmasıyla olanaklıdır (Okur, 2013, s. 27).

Önen (2009, s. 33-34), solunum evrelerini, soluk alma ve soluk verme olarak şöyle tanımlamıştır:

Soluk alma: Soluk, öncelikle derin, sık, çabuk, düzenli ve gürültüsüz alınmalıdır. Gürültülü soluk alma konuşmacı için büyük bir kusurdur. Soluk iki yolla alınabilir; burundan ve ağızdan. Konuşma açısından olduğu kadar sağlık

açısından da en doğal ve doğru soluk alma burundan olanıdır. Ağızdan soluk almak hem konuşmayı engellediği hem de zaman zaman hırıltıya neden olduğu için sakıncalıdır. Soluk iki yöntemle alınabilir: diyaframla ve göğüs kafesi ile.

Göğüs kafesi yardımıyla yapılan soluk alma eylemi sırasında göğsün üst veya alt bölümü birlikte kullanılabilir. Sadece üst bölümü kullanılarak yapılan soluk alma, konuşma eylemini zorlaştıran bir yöntemdir ve kesinlikle salık verilmez. Çünkü karnı sıkıştırır, yorgunluğa ve soluk kesikliğine neden olur.

Göğsün alt bölümüne dayanılarak göğüs kafesinin genişletilmesiyle soluk alma yöntemi de, konuşma için oldukça yorucudur.

Ses siteminde olumsuz etkisi bulunmayan, akciğerlerin daha çok genişleyerek daha çok hava almasını sağlayan yöntem ise diyafram ve alt göğüs kafesi kasları kullanılarak uygulanan soluk alma biçimidir.

Suluk verme: Solunum olayının ikinci evresi, akciğerlere dolan havanın dışarı çıkarılması eylemidir. Olağan soluk vermede havanın dışarı atılması kısadır. Konuşma için istemli soluk vermede ise bu süre ne kadar uzun olursa o kadar iyidir. Yani konuşma sırasında soluk verirken tutumlu olmak ama asla cimri davranmamak, alınan soluğu ses tonumuzun ve şiddetinin gerektirdiği ölçüde, idareli kullanmak gerekir. Bu yapılmadığı zaman, insan çabuk yorulur ve sık sık gereksiz aralar vermek zorunda kalır ki, bu da konuşmanın akışını bozar, yanlış vurgulara neden olur.

Konuşma eylemindeki soluk verme daima eşit oranda ve sarsıntısız olmalıdır. Böyle yapılmazsa sesin titremesinin önüne geçilemez. Yani soluk verme cümle başında ne kadar bolsa, sonunda da o kadar bol olmalıdır. Cümle sonunda yeterli soluk olmazsa ses şiddetini yitirir, anlaşılmaz, duyulamayacak hale gelir.

2.3.2.2. Ses

Ses, kaburga – karın – diyafram kaslarının denetimi ve desteği ile, gırtlaktaki *ses tellerinin* (vocal cords) akciğerlerden gelen havayı titreştirerek ses dalgalarına

dönüştürmesi; bu ses dalgalarının göğüs, gırtlak, ağız, geniz ve yüzdeki (frontal ve nazal) sinüs boşluklarında tınlaması ile oluşmaktadır (Özçimen, 2008, s.161).

Etkili, anlaşılır, gür ve derinliği olan, dinleyeni etkisi altına alabilecek bir ses için üç etkenin bir arada düşünülmesi, aralarında bir bağ oluşturması gerekmektedir:

Jeneratör (Hareket Verici Güç Kaynağı): İnsan sesinin oluşumunda ilk titreşim akciğerlere alınan hava sayesinde.

Vibratör (Titreştirici): Gırtlakta bulunan ses telleri, oluşan ilk titreşimi ses dalgalarına dönüştürür.

Rezonatör (Tınlatici): İnsan sesinin gürlüğüne, rengine dilin tüm inceliklerini ve ifade gücünü kazandıran, oluşan ses dalgalarının kalite standartlarını yükselten görevi üstlenmektedir (Özçimen, 2008, s.161).

İyi bir sesin özellikleri alanyazında şu başlıklar altında ele alınmaktadır:

İşitilebilirlik/Duyulabilirlik: Bir konuşmacının sesini karşısındakilere duyurabilmesi, iyi bir konuşmanın başlangıcını oluşturur. Eğer ne dediğiniz işitilemiyorsa iletişim kurulamaz. Bu nedenle çok alçak ya da çok yüksek tonlarla konuşmaktan kaçınılmalıdır. Gereğinden yüksek bir tonda çıkan ses de alçak tondaki ses gibi işitilebilir olmayabilir (Çevik, 2002, s. 17).

Hoşa giderlik: İyi bir konuşma sesinin sadece işitilebilir ve akıcı olması yetmez, aynı zamanda hoşa gider bir nitelik taşıması da gerekir. Bir sesin hoşa giderliği, o sesin tınısı ile ilgilidir. Katı, kulak tırmalayan, hırıltılı, madensel, tiz, burunsal, hışırtılı, boğuntulu, çok yumuşak, gevrek, biçimden yoksun sesler, hoşa gitmeyen seslerdir. Rahatlıkla işitilebiliyorsa, kolaylıkla izlenebilen bir hızla konuşabiliyorsanız, tonunuz tınılı ve anlamlı biçimde bükümlü ise, o takdirde sesiniz hoşa giden bir sestir (Taşer, 2009, s. 131).

Bükümlülük/Esneklik: Sesin kullanımı konusunda dikkatsiz ve eğitimsiz kişiler alıştıkları gibi tekdüze biçimde konuşurlar. Sesin tekdüze kullanılmasının nedeni değişik ton ve tında ses çıkarılabileceğinin farkına varılmamasıdır. Sese günlük konuşmalarda dahi duygu ve düşünceleri yansıtmak biçimde anlam kazandırmak gerekir (Okur, 2013, s. 48).

Sesin rengi (tınısı) üçe ayrılır. Kafa sesiyle çıkan sese *açık tınlı ses*, göğüs sesiyle çıkan sese *koyu tınlı ses*, rahat bir şekilde çıkan sese de *orta tınlı ses* denir. Sürekli aynı ses şiddeti, yüksekliği ve rengiyle konuşulmamalıdır. Sesin şiddeti, yüksekliği ve rengi (tınısı) konuşma türüne göre değişebilmelidir. İnsan sevdiği, yakın olduğu birisiyle konuşurken, yani daha çok mutlu anlarda açık tını; umutsuz, kederli, sıkıntılı, acılı anlarında koyu tını; daha çok günlük konuşmalarda ve herkes tarafından kabul edilen akla dayalı anlatımlarda ise orta tını kullanır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2015, s. 31).

Bir sözcük veya tümcede çeşitli düşünce ve duyguların anlatımının değişen ses bükümleriyle gösterildiğini söyleyen Şenbay (2009, s. 130-131), dilde ses bükümünü *doğal* ve *yapay büküm* olarak ikiye ayırmıştır. *Doğal büküm*, dilin gerektirdiği gibi duygu ve düşünceden ayrılmayan büküm biçimidir. Bize en doğru yolu bulduracak olan, başkalarını taklitten kaçınmak ve o tümceyi söylerken yaşamak, duymak ve bu şekilde doğal bükümü bulmaktır. Doğal ses bükümü, dili iyi bilen bir dinleyiciyi yadırgatmaz, rahatlıkla dinlenir. *Yapay büküm* ise dilin gerektirdiği ses bükümünü bozup duygu ve düşünceden ayrı, yapmacıklı olarak uygulanan bir ses bükümü biçimidir.

2.3.2.3. Boğumlama

Gırtlakta oluşan ilk sesin rezonatör organlarda güç kazanmasından sonra ağız boşluğunda (oral kavite) şekillendirilerek konuşma haline gelmesi *boğumlamayı* (artikülasyon) oluşturur. Konuşmanın anlaşılabilirliği, netliği doğru boğumlamayla oluşurken, yanlış ve yetersiz boğumlamayla da konuşmadaki anlam değişiklikleri ortaya çıkmaktadır. Boğumlamanın en doğru biçimi sözcükleri yutmadan, mırıltı haline dönüştürmeden, açık ve net bir şekilde çıkarmaktır (Özçimen, 2008, s.162).

Konuşmada hiçbir sesin kaybolmaması gerekir. Bu da iyi bir boğumlama ile olanaklı olabilir. Doğru boğumlama, seslemlerin ve sözcüklerin hakkını vererek, iyi anlaşılabilir biçimde söylenmesi, soluğun, gırtlığın, ağzın, özellikle, dil, diş ve dudaklarla, burnun özenle kullanılması ve çalıştırılmasıyla gerçekleştirilir (Yıldız, 2009, s.11).

Topluluk karşısında konuşan bir kişinin, söylediği sözcüklerin anlaşılması için sözcüklerin doğru boğumlanması yeterli olacaktır. Ses şiddeti yetersiz olan pek çok kişi, doğru boğumlamaları yardımıyla sözcükleri rahatlıkla karşısındaki kişi ya da kişilere aktarabilmektedir (Özçimen, 2008, s.162).

Konuşmayı bozan etkenlerin başında boğumlama kusurları geldiğini belirten Okur (2013, s. 95), kişide fizyolojik ya da psikolojik bir sorun olmadığı takdirde boğumlama kusurlarının genelde iki nedene bağlandığını söylemiştir: 1) *Dudak tembelliği* (Özellikle ünsüz seslerin ağızda gerektiği gibi biçimlendirilmemesi, dudakların fazla hareket etmemesi durumu. 2) *Dil tembelliği* (Dilin üzerine düşen görevi yerine getirememesi durumunda az hareket etmesi ya da hareketsiz kalması.)

Sarıkayalı (2009, s. 212-219), boğumlama bozukluklarından kimilerini şöyle açıklamaktadır:

Gılama: “R” ünsüzünün dilin ucunun titreterek oluşturulması yerine, dilin geriye doğru çekilerek boğazda titremesi ile oluşur.

Islıklama: “S” ünsüzünün dil ucunun üst dişlerin iç kısmına dayanarak abartılı bir biçimde havanın dişlerin arasından çıkartılmasından oluşur.

Gevşeklik: Dudak ve dil tembelliğine bağlı olarak ortaya çıkan gevşek konuşma durumudur.

Atlama: Konuşmanın önemsenmeden yapılması, acele konuşmaktır.

Boğumlamanın gecikmesi: Çocukların beklenen zamanda boğumlama yapamaması durumudur.

Ağır boğumlama: Seslemlerin gereğinden fazla uzatarak konuşma alışkanlığıdır.

Hızlı boğumlama: Seslemlerin yutulup, ağız içinde yuvarlanmasıdır.

Tutukluk: Heyecan, özgüven eksikliği gibi psikolojik nedenlerle seslemlerin, sözcüklerin tekrar tekrar söylenmesidir.

Kekemelik: Çok önemli bir boğumlama kusuru olan kekemelik, birçok nedene dayanmaktadır. Psikolojik olabileceği gibi solunum düzensizlikleri de devreye girebilir.

2.3.2.4. Bürün öğelerinin kullanımı

Dillerde sesbirimsel çizginin dışında kalan parça özelliği taşımayan parçalarüstü birimler de vardır. Bunlar sesin yeğinliğinden, yüksekliğinden, süresinden kaynaklanır ve bürün öğeleri olarak adlandırılır (Ergenç, 2002, s.25). Bürün öğeleri (prosody), seslemlerle ve daha büyük konuşma birimleriyle ilgilidir. Bunların tonlama, vurgulama ve ritim gibi dilsel işlevleri vardır. Bürün, konuşmacının veya söyleyişin çeşitli özelliklerini yansıtabilir: Örneğin konuşmacının duygusal durumunu; sözcenin biçimini (düz söz, soru ya da yönerge gibi); ironi veya alaycı söyleyiş; dilbilgisi veya sözcük seçimiyle kodlanamayan diğer dil öğeleri vb.

Türkiye Türkçesinin bürün öğeleri süre, kavşak ve durak, ton, ezgi ve vurgu ulamlarında incelenmektedir. *Süre*, ünlü sesbirimlerin çıkarılış süreleriyle ilgili bir kavramdır ve ya yabancı kökenli sözcüklerde ya da ses yitimiyle oluşan özel durumlarda görülmektedir (Ergenç, 2002, s.26).

Kavşak, Türkçede ünsüzle biten bir sözcükten sonra ünlüyle başlayan bir sözcük geliyorsa iki sözcük arasında ulamayı ortadan kaldıracak kısa aralar verilir. Anlam ayırt edici özellik taşımaktadır. *Durak* da anlam ayırt edicidir ve konuşma sırasında bilgi öbekleri arasında verilen, “anlamın gerekli kıldığı ses kesintisine” verilen addır (Kaya, 2016, s. 32). Kurudayıoğlu’na (2011, s.43) duraklar, yeniden soluk almak içindir. Oysa durak yalnızca soluk alma işlevi için gerçekleştirilmez; durak temelde sözcenin anlam birimlerini ayırarak iletiyi oluşturmamıza yardımcı olur. Bu durum, yazıda noktalama imlerini zorunlu kılar.

Ton (tone), sesin yüksekliği ya da düşüklüğü, tizliği ya da pesliğidir; titreşim sayısı arttıkça ton yükselir (İmer ve diğerleri, 2011, s.242). *Ezgi* (tonlama /intonation) ise seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki yükseklik değişikliklerine verilen addır (Vardar, 1998, s.203). Bir konuşma zincirindeki seslem, biçimbirim ve sözcükleri kapsayan ton değişikliklerinin tümüdür ve bunlar tümcenin ezgisini oluşturur (Ergenç, 2002, s. 27). Bir bakıma seslem için ton neyse, tümce için de ezgi odur (Aksan, 2009, s. 68-69). Konuşucunun eğitimi, sosyal düzeyi, konuşmanın geçtiği ortam ve kişinin o andaki ruhsal durumuna göre değişiklik gösterdiği için ezginin belirli kalıplara, kesin kurallara bağlanması oldukça zordur (Ergenç, 2002, s. 27).

İmer ve diğeri (2011, s.242), *vurguyu* (stress), bir sözcükteki ya da öbekteki bir seslemi, öteki seslemlerden daha belirgin, daha baskılı bir biçimde söyleme; böylece kimi zaman yeni bir anlam ortaya koyma olarak açıklamaktadır. Vardar (1998, s.221), vurgunun çoğu kez başka bürün öğeleriyle birlikte ortaya çıktığını ve onlardan kolay kolay yalıtılamayacağını söylemektedir. Türkçe sözcüklerde vurgu genellikle son seslemedir. Ancak Türkçenin bağlantılı (eklemeli) bir dil olduğu ve ad ve eyleme eklenen işletim ve türetim eklerinin vurgunun yerinin belirlenmesinde önemli işlevleri olduğu göz ardı edilmemelidir (Ergenç, 2002, s. 29).

2.3.3. Konuşmanın bilişsel boyutu

Konuşmanın bilişsel ya da zihinsel yönünü açıklamaya çalışan pek çok model bulunmaktadır. Bu modeller düşünce üretiminden sesleri oluşturmaya değin süreci açıklamaya çalışmaktadır. Güneş'in (2014) aktardığına göre, konuşma üretiminde işlemlerin eşzamanlı ve anlık olarak gerçekleştiğini ileri süren Levelt, bu süreçte *kavramlaştırma* (conceptualizer: hangi bilgiler, kime ve nasıl aktarılacak), *düzenleme* (formulator: dilbilgisel kodlama, sesbilimsel kodlama, sözcük seçimi ve yüzey yapının anlam ve sözdizimine göre düzenlenmesi) ve *boğumlama* (artikulator) olmak üzere üç ana bileşenden söz eder. Bock ve Levelt (1994) modelinde konuşma süreci dört aşamaya ayrılmaktadır: iletiyi belirleme, işlevsel işlemler (sözcük seçimi ve sözdizimsel rolü planlama), durumsal işlemler (positional processing: sözdizimi ve çekim); sesbilimsel işlemler (sözcükbirimleri oluşturacak biçimde sesbirimlerin ve bürün öğelerinin birleşimi).

Tüm konuşma modellerinin ortak varsayımlarına göre konuşma sürecinin aşamalarını ve alt işlemlerini şöyle sıralayabiliriz (Norbury, 2014, s.1; akt. Bozkurt, 2017, s. 942):

- 1) *Kavramlaştırma*: İletiyeye karar verme (kime, ne, nasıl aktarılacak?) → Anlamsal düzey
- 2) *Tümce düzenleme* → Sözdizimsel düzey
 - a. Sözcükleşme: İleti için uygun sözcükleri seçmek

b. Sözdizimsel düzenleme: Seçilen sözcükler için uygun sırayı ve dilbilgisel kuralları belirleme

3) *Boğumlama*: Ses yapılarını üretmek için gerekli motor hareketleri gerçekleştirmek

2.3.4. Psikolojik etmenler

Konuşma becerisini etkileyen etmenler, fizyolojik olabileceği gibi psikolojik de olabilmektedir. Çok çeşitli psikolojik nedenler insanların etkili konuşmalarına engel oluşturabilir. Gürzap (2015, s. 122-123), pek çok konuşma sorunun kişinin bebeklik ve çocukluğunda aile ya da çevre etmeninin etkisi ile başladığını ve yaşam boyu sürebilecek boyutlara vardığını söylemiştir. Gürzap'ın kişinin ilerleyen yıllarda konuşmasını etkileyebilecek psikolojik sorunların önüne geçmek için dikkat çektiği noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Bebeklik döneminde ailenin ilgisi
- Söyleyiş yanlışlarını yumuşak bir dille düzeltmek
- Çocuklar konuşmaz anlayışından kurtulmak
- Masal, oyuncak ve tiyatroya gereken önemi vermek

Yaşamın ilk yıllarından başlayarak ailenin tutumu bireyin ileride yaşayacağı başarı ya da başarısızlıkların temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Cüceloğlu (2015, s. 69), ailelerin, çocuğun başarıma isteğini, güdüsünü canlı tutmak için yapacakları ilk şeyin çocuğa saygı duymak olduğunu belirtmiştir. Çocuğun olduğu her ortamda onun sınırlarına ve sorumluluklarına saygılı olmak, onun yerine karar vermemek, o konuştuğu zaman dinlemek, onun düşünce ve duygularını yargılamamak, anlattığı olayları onun gözüyle görmeye çalışmak önerilmektedir. Gürzap (2015, s. 124-131), konuşmadaki psikolojik sorunların üç önemli nedeninin *korkma*, *utanma* ve *heyecanlanma* olduğunu söylemiştir. *Kendine güven eksikliği*, *heyecan*, *hızlı ve yavaş konuşmayı* da bu konudaki psikolojik sorunlar olarak tanımlamıştır.

Bazı insanlar heyecan, korku, kaygı, panik ya da özgüven eksikliği nedeniyle bir topluluk karşısında konuşmaktan kaçınır; üstelik bunu yapmalarının olanaksız olduğunu

düşünürler. Konuşmaya engel olan bu sorunlar, çoğu zaman denetim altına alınmadığında birbirini tetikler, konuşmayı sorun haline getiren bir zincirin halkalarını oluşturabilirler.

Kaygı, genellikle kötü bir şey olacaktıymış düşüncesiyle ortaya çıkan ve nedeni bilinmeyen gerginlik duygusu (TDK, 2011, s. 1363) olarak tanımlanmaktadır. Kaygı beraberinde heyecanlanmak da kaçınılmazdır.

İnsanlar heyecan ve duygularını başka biçimde, daha doğrusu kendine özgü biçimde yaşar. İçinde bulunulan duruma, heyecanın biçimine göre kalp atışı, ellerin titremesi, yüzün kızarır gibi hissedilmesi, hızlı soluk alıp verme, bazı salgı bezlerinin ürettikleri salgıların artmasına neden olmaktadır. Salgılanan adrenalin miktarı arttığında bu durum, mimiklere yansır. Başka bir deyişle yüz ifadesi değişir ve karşıdaki kişi ya da kişilerce kolayca algılanabilir (Sarıkayalı, 2009, s. 357-358).

Yalçın'a (2002, s. 141) göre konuşma sırasında mutlaka her konuşmacının vücudunun biopsikolojik dengesinde bozulma olur. Ancak bu, kişiden kişiye değişir. İyi bir konuşmacı bunun farkında olmalıdır. Genellikle heyecan olarak adlandırdığımız bu davranış bozukluklarının tamamen yok edilmesi düşünülemez. Heyecansız bir konuşma ruhsuz bir konuşmadır. İyi bir konuşmacının heyecanını yok etmesi değil, onu denetlemesi gerekir (Yalçın, 2002, s. 141). Görüldüğü gibi konuşmaya başlamadan ya da konuşma sırasında belirli bir düzeyde heyecanlı olmak kaçınılmaz olduğu kadar gereklidir de. Profesyonel tiyatrocular sahneye çıkmadan, profesyonel konuşmacılar ise konuşmaya başlamadan önce heyecan yaşadıklarını söylerler.

Konuşma için heyecan duyulmasının normal bir durum olduğunu, ancak bu heyecanın, korkuya, fobiye dönüştürülmemesi gerektiğini söyleyen Topçuoğlu-Ünal ve Özden (2015, s. 112-119), topluluk karşısında konuşma heyecanı duyulmasının nedenleri ve bu heyecanla başa çıkma yöntemlerini şu başlıklarla ele almışlardır:

- Başarısızlığa inanma – telkin
- Bilgisizlik – okuma ve dinleme
- Belleğin yeterli kullanılmaması – hafıza teknikleri
- Çevrenin etkisi – uzman desteği
- Gerginlik – rahat olmak
- İş hayatı – hobi edinmek ve sosyal çevre kurmak

Ayrıca konuşmacı konuşmasına önceden mutlaka hazırlanmalıdır. Konuşma öncesi provalarda, konuşmacının ayna önünde yapacağı hareketler, metni aynaya bakarak tekrarlaması konuşmasının başarısını sağlayacaktır. Konuşmasını ayna önünde olduğu gibi odada düz bir hat üzerinde yürüyerek tekrarlaması da heyecanın kontrol altına alınmasında önemli bir etkidir (Yalçın, 2002, s. 142).

Konuşma sırasında, hitap edilen kitleye, dinleyicilere nasıl görüneceğimiz de başlı başına bir kaygı oluşturabilir. Bunun için de yapılacak provayı video kaydı ile yapmak etkili bir yöntemdir. Walker (2016, s. 45-46), konuşma öncesi gerginlikle başa çıkabilmek için, oldukça iyi bir konuşma ortaya koyduğunuzu görene kadar video provası yapılması gerektiğini söyler. Benzer şekilde Güzel (2018, s. 106), çokça prova yaparak konuşmanın kayıt altına alınıp incelenmesinin heyecanı önleyebileceğini ifade etmiştir.

Yapılan kayıtlar izlenirken kişinin kendini eleştirmesi, eksik yönlerini görerek bunları düzeltmenin yollarını araması gerekir. Böylece kaygı, korku ve heyecandan arınmış etkili bir konuşma yapılabilir.

2.3.5. Beden dili

Kişiler arası iletişimde sözsüz iletişimin önemli işlevleri olduğunu belirten Altıntaş ve Çamur (2005, s. 65), bu işlevleri iki ana gruba ayırmıştır. Bunlardan birincisi, sözsüz iletişim yoluyla anlamın tek başına iletebilmesidir. Örneğin yaka rozetleri meslek, başı sallama bir görüşü onaylama, bir dostun elini tutma sevgi/destek ifade edebilir. İkinci işlevi ise, sözlü iletişimi destekleyerek onun akıcılığına katkıda bulunulmasıdır. Konuşan kişi yüzünü ve bedenini kullanarak sözlü anlatımı destekler. Dinleyen ise, sergilediği yüz ve beden ifadeleri ile konuşana geri bildirim verir. Bu sırada ise konuşan kişi, karşısındakini söylediklerini anlayıp anlamadığını ya da sıkılıp sıkılmadığını onun davranışlarına bakarak kestirmeye çalışır.

İki insanın birbirinin farkına vardığı andan itibaren iletişimin başladığını belirten Cüceloğlu (2015, s. 45-46), insanın söylediği, söylemediği, yaptığı ve yapmadığı her

şeyin anlamı olduğunu bununla birlikte insanın yüz ifadesinin, beden duruşunun, sesinin ve bakışının da bir anlam ifade ettiğini söyler.

Genel olarak yüz ve beden ifadeleri beden dili olarak tanımlanabilir. Beden dili, gözler, yüz ifadesi, kaşlar, dudaklar olmak üzere yüz hareketlerinden; duruş, baş, el, kol, bacak, oturuş, ayak ve yürüyüş gibi beden hareketlerine kadar pek çok öğeyi kapsar (Değirmenci, 2016, s. 11).

Beden dilinin insanlığın başlangıcıyla ortaya çıktığı savunulmaktadır. İnsanların ilk önce beden dilleriyle anlaştıkları ve beden dilinin insanların ilk anlaşma aracı ve ilk dili olduğu tahmin edilmektedir. Bedenlerinin dili aracılığıyla insanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini, gereksinimleri vb. başka insanlarla paylaşmışlardır (Baltaş ve Baltaş, 2017, s. 11).

Baltaş ve Baltaş (2017) sosyal psikologların uzun yıllar sürdürdükleri çok sayıda araştırmanın sonucuna göre insanların birbirleriyle yüz yüze kurdukları ilişkilerde sözsüz iletişimin etkisinin %90 oranında olduğunu söylemektedir.

Sözlü ve sözsüz olarak gerçekleşebilen iletişimde, söylenenler, kimi zaman da söylemeden anlatılmak istenenler, beden dili kullanılarak aktarılabilir. Beden dilini doğru kullanarak kurulan iletişim, doğru anlaşılmayı ve etkili konuşmayı destekleyecektir.

Özetle sözsüz iletiler, jestler, göz ve baş hareketleri, beden duruşu, yüz ifadeleri, uzaklık, dokunma gibi beden dili öğeleriyle ifade edilir. Bu iletiler düşmanlık, sıkıntı, güven, saldırganlık, hoşlanma ve benzeri duygu ve tavırları yansıtmada konusunda söylenen sözcüklerden çok daha önemli rol oynayabilir. Söze dökülmeyen bu iletiler, özellikle diğer insanlar üzerinde yaratılan ilk izlenim sırasında son derece önemlidir (Baltaş ve Baltaş, 2017).

Bedeni etkili bir şekilde kullanmak tıpkı etkili konuşmak gibi öğrenilebilir ve geliştirilebilir. Yeni Zelandalı yazar Richard Webster “sözcükler yabancı olabilir ama beden dili her zaman doğruyu söyler” diyerek beden dilini öğrenmenin gereğini şu maddelerle açıklamıştır (Webster, 2014, s. 25):

- Başkalarıyla iyi geçinmek istiyorsanız,
- Başkalarını daha iyi anlamak istiyorsanız,
- Olumlu bir izlenim yaratmak istiyorsanız,

İş görüşmeleri gibi zorlayıcı koşullarda, iyi izlenim bırakmak istiyorsanız,
 Özgüveninizi artırmak istiyorsanız,
 Başkalarını rahatlatılabilmek istiyorsanız,
 İş arkadaşlarınızla daha iyi anlaşabilmek istiyorsanız,
 Daha yakın ve daha sıcak ilişkiler geliştirebilmek istiyorsanız,
 Başkalarını ikna etmek ve etkilemek istiyorsanız,
 Başkalarının motivasyonlarını anlayabilmek istiyorsanız,
 Daha etkili bir iletişim kurabilmek istiyorsanız,
 İnsanlardan daha doğru tepki almak istiyorsanız,
 Medya ile bağlantınız varsa,
 Yaşamınızı geliştirmek istiyorsanız,

İletişimde kültürel öğeler de belirleyici rol oynayabilmektedir. Baltaş ve Baltaş'a (2017, s. 23) göre farklı kültür gruplarına girdikçe sözsüz iletişimin iletilerinin ayrıntılarını değerlendirmek zorlaşır. Altıntaş ve Çamur (2005, s. 71) bu konuyu şöyle açıklamaktadır: Sözsüz iletişim biçimleri, konuşma ve yazı diline göre daha evrensel sayılırlar. Anlamları açısından benzerlikleri bulunsa da hepsi kültüre göredirler. Her toplumun kültüründe sözsüz iletişim öğeleri dağarcığı ve bu dağarcığın kullanım biçimi kendine özgüdür. Örneğin, gülme davranışı insanın sevincini, bir şeyi komik bulmasını yansıtmaya açısından evrensel bir davranış olmakla birlikte, kimin nerede ve nasıl güleceği kültürel olarak belirlenir.

Beden dili kültürlere göre farklılıklar gösterebilmektedir ancak temel sayılabilecek davranışlar evrensel niteliktedir. Önen (2009, s. 231), sözsüz iletişim olarak nitelendirilen beden dili kullanımında herhangi bir ülkede benzer davranış ve uygulamalarla karşılaşmanın olanaklı olduğunu ifade ederken bunlardan çok bilinenlerini şöyle sıralamıştır: *Sirt çevirmek / surat asmak / göğüs germek (iç geçirmek) / dudak bükmek / omuz silkme / çene tutmak / diş gıcırdatmak, sıkıkmak / kollarını iki yana açmak / kaş çatmak / iki elle büyük ve küçük tanımı yapmak / aynı şekilde alçak ya da yüksek tanımı yapmak.*

2.3.5.1. Beden dilinin ögeleri

Beden dili temelde iki grupta incelenmektedir. Bunlar jestler ve mimiklerdir.

Yüz kaslarının bir anlam ifade eden ya da bir anlam yaratmak için kullanımı sonucu oluşan yüz ifadelerine mimik; baş, el-kol, ayak bacak hareketleri ya da bedenin tümünün kullanımına da jest denmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2005, s. 79).

Beden dilinin ögeleri, kaynaklara göre çeşitlilik göstermektedir. En temel bölümleri ise *yüz, gözler, gövde, baş, eller, bacaklar* ve *duruş* olarak tanımlanabilir. *Dış görünüş* ise bedene dahil olmamakla birlikte iletişimde bir mesaj taşıdığından beden dili konusunda incelenmektedir.

İnsanın beden dilinin istemli ve istemsiz olmak üzere iki şekilde kullandığını belirten Topçuoğlu-Ünal ve Özden (2015, s. 98), kişinin iradesi dışında gösterdiği tepkileri istemsiz beden dili, iletişimde kullanılan ise istemli beden dili olduğunu belirtir.

Baltaş ve Baltaş (2017, s. 164), daha iyi insan ilişkileri kurabilmek için olumlu izlenim yaratacak beden dili özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Göz ilişkisi: İnsanlarla, onları rahatsız etmeyecek ölçüde, ancak mümkün olduğu kadar çok göz ilişkisi kurun.

Yüz ifadesi: Canlı olun. Mümkün olduğu kadar sıcak ve dostça tebessüm edin ve gülün. Donuk ve ifadesiz gözükmekten kaçının.

Baş hareketleri: Karşınızdaki konuşurken sık sık başınızı hafifçe aşağı, yukarı hareket ettirerek onu dinlediğinizi ve anladığınızı hissettirin. Söylenenleri kabul edip etmemeniz önemli değildir, sizinle konuşana “anlaşıldım” duygusu yaşatın. Başınızı hafif dik tutun.

Jestler: Çok aşırıya kaçmadan jestlerinizi kullanın. Ellerinizi cebinizde tutmaktan ve kollarınızı kavuşturmaktan, ellerinizle ağzınızı örtmekten kaçının. Açık ve anlaşılır jestleri yeğleyin.

Postür (Beden Duruşu): Ayaktaysanız dik durun. Oturuyorsanız sandalye koltuğunuzu tam olarak doldurun ve arkanıza yaslanın. Birisiyle konuşurken ve birisi doğrudan sizinle konuşurken öne eğilin ve ilginizi gösterin.

Yakınlık: İnsanlara daima, onları rahatsız etmeyecek, mümkün olan en yakın uzaklıkta durmaya çalışın.

Yöneliş: Daima konuştuğunuz ya da sizinle konuşan insana dönük durun. İki kiden fazla insanla bir grup oluşturuyorsanız, sizin için önemli olanların dışındakilere merkezinizi kapatmayın. Mümkün olduğu kadar çok kişiye merkezinizi açık tutun.

Bedensel temas: İnsanları tedirgin etmeden, gerektiği durumda bedensel teması kullanın. Özellikle sizden gençlere, aynı cinsiyetten olanlarla ölçülü olarak bedensel temas kurabilirsiniz.

Dış görünüş: Grup normlarına, toplumsal rol ve statünüze uygun giyinin. Saç ve el bakımınıza özen gösterin. Kendinize gösterdiğiniz özen, kendinize verdiğiniz değerin ifadesidir.

Konuşmanın sözel özellikleri: Çok fazla ve çok hızlı konuşmaktan kaçının. Bir topluluk içinde dinlediğinize yaklaşık olarak eşit miktarda konuşmaya gayret edin. Sesinizin yüksekliğini ve tonunu, bulunduğunuz çevreye göre ayarlayın.

2.3.6. Sunum becerileri

Bir sunum gerçekleştirmek, bir dinleyici topluluğuna bir konuşma yapmaktır. Bu dinleyici topluluğu birkaç kişi olabileceği gibi büyük bir salonu dolduran dinleyici grubundan da oluşabilir. Burada önemli olan sunumun amacına göre etkili bir konuşma yapabilmektir.

Her konuşmanın amacı, ister bir övme ister kavgaya çağrı olsun, bir biçimde dinleyiciyi harekete geçirmek, onda bir etki yaratmaktır (Linver, 1991, s. 149). Bu nedenle yapılacak olan konuşmanın sınırları belirlenerek mutlaka bir hazırlık yapılması gerekmektedir.

Flecher (2015, s. 21-23), hemen hemen tüm başarılı profesyonel konuşmacıların bir başkası gibi konuşmaya çalışmadıklarını ve hazırlık yapmadan bir konuşma gerçekleştirmediklerini söyleyerek, yapılacak konuşmanın etkin ve sonuç alıcı olabilmesi için şu sekiz adımın uygulanması gerektiğini ifade etmiştir:

- Korkularınızı denetim altına alın.
- Konunuzu seçin.
- Düşünce ve bilgilerinizi toparlayın.
- Araç – gereçlerinizi düzenleyin.
- Konuşmanızın başlangıcını planlayın.
- Konuşmanızın sonunu planlayın.
- Konuşmanızın provasını yapın.
- Konuşmanızı sunun.

Her konuşmacı kendine özgü nitelikler taşır. Linver'a (1991, s. 11-12) göre konuşma imajı; meslek, gelir düzeyi, medeni durum, yaş, renk, ulus, dini inançlar ve benzerlerinden dolayı başkalarının bize yüklediği nitelendiricilerin kapsamındaki anlama bağlıdır. Başka bir deyişle konuşma imajı söylenen sözcüklerden çok daha fazlasından oluşur. Bu, ne söylendiğiyle değil, nasıl söylendiğiyle ilgilidir. Ses, konuşurken bedeninin aldığı biçim vb. bunların tümü iletinin etkileyici şekilde nasıl aktarılacağını belirler.

İyi bir konuşmacının söyleyiş çalışmalarını yeterince ve doğru biçimde yapmış olması beklenir. Ancak Şenbay (2009, s. 123), toplum karşısında söz söyleyebilmek için yalnızca güzel bir sesin, doğru bir söyleyişin ve iyi bir boğumlamanın yeterli olmadığını ve dinleyicilerin bilincinde iz bırakması gereken sözlerin ve anlamın önemli olduğunu belirtmiştir.

İyi bir konuşmacı, kendi doğallığını bozmadan usta konuşmacıları da örnek olarak sunum becerilerini geliştirebilir. Göçgün (2015, s. 38), konuşmacıların; mesleğinde ustalaşmış olan akademisyenleri, sunucuları, tiyatro ve ses sanatçılarını dinlemelerini, gerektiğinde notlar alarak, onların uygulamaya yönelik her türlü bilgi ve deneyimlerinden yararlanmasını bilmesi gerektiğini söylemiştir.

2.4. Konuşma Eğitimi

Konuşma, insanın kendini anlatma gereksiniminin doğal bir sonucudur.

İnsanların kafatası boşluğunda, iki yarı küre olarak yer alan ve merkez sinir sisteminin ön bölümünü oluşturan, yoğunlaşmış sinir dokusuna *beyin* denir. Bu, bütün omurgalılarda böyledir. Ancak evrende, konuşma yeteneği yalnız insana özgüdür. Sesi, söze dönüştürebilen tek varlık insandır (Yıldız, 2009, s. 27). İnsanı, hayvandan ayıran da insanın konuşma becerisine sahip olmasıdır. Bu beceri öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceridir.

Şenbay'a (2009, s. 12) göre nasıl ki bir müzik aletini çalmak için nota ile o aletin üzerinde çalışıp bir emek ve çaba harcamak gerekirse toplum karşısında söz söylemeyi öğrenmek için de öylece çalışıp bir emek ve çaba harcamak gerekmektedir. Çünkü Bütünlük taşımayan, metin değeri olmayan sözler yığını konuşma değildir.

Konuşma eğitimi, konuşma ile ilgili birçok kuramsal bilgiyi içerdiği gibi uygulamayı da gerektiren bir eğitim sürecidir. Kişiler, ilerleyen yaşlarında da anadilleri üzerinde bilinçlenmek, kendilerini etkili bir şekilde ifade etmek isteyebilir ya da meslekleri gereği konuşma eğitimi almak isteyebilirler.

Yalçın (2002, s. 144-145), konuşma eğitiminin temel ilkelerini şöyle açıklamaktadır:

Konuşma da diğer dil sanatları gibi eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Eğer 4-16 yaşlarında ciddi ve sağlıklı bir konuşma eğitimi verilmemişse, ileri yaşlarda konuşma eğitiminin başarılı olması güçleşmektedir. Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir. Konuşma öğretilemez; aksine uygulama ve eğitimle geliştirilir.

Konuşma eğitiminin temel amacı, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında, kimi zaman da hazırlıklı olarak ve resmi bir düzlemde rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamaktır. Dolayısıyla konuşma ile sosyalleşme arasındaki doğrudan ilgi göz ardı edilmemelidir.

Çağdaş toplumun gerektirdiği bütün konuşma tür ve biçimleri temel eğitimde öğrenciye kazandırılmalıdır.

Çocuk 4 yaşından başlayarak 16 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu veya karşısına çıktığı değişik kitleler karşısında (meslek kuruluşları, sanat kuruluşları vb.) nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir. Konuşma tek bir kalıba bağlı değildir. Konuşmanın söylemi, konuşma biçimi ve türü sosyal sınıflara ve yaş gruplarına göre değişir. Bir makamda konuşmak

farklı, bir arkadaş toplantısında konuşmak farklıdır. Konuşma eğitimi bu anlayışa göre verilmelidir.

Konuşma eğitiminde ulaşılabacak son hedef, kişiyi, 16 yaşında ülkesinin parlamentosundaki konuşma tekniklerini izleyecek, onları yorumlayacak ve duygu, düşüncelerini anlatacak düzeye getirmektir. Bu parlamento sadece ulusal parlamento olarak düşünülmemeli, belediye meclisleri, bölgesel il ve ilçe yönetimi toplantılarını da bu eksen içinde algılamak gerekmektedir.

Konuşma eğitiminin iyi bir konuşmacı olmaktan öte, insana birçok alanda faydası vardır. Taşer'e (2009, s. 85) göre konuşma eğitimi; başkalarıyla sürtüşmelere ve gerilimlere neden olan kötü alışkanlıkları azaltır, çevreye uyma yeteneğini ve toplumsal yararlılığı artıran rollerde üstün başarı kazanmaya yardım eder. Konuşma eğitimi insanın sinirsel ve zihinsel donanımını işler ve geliştirir, beynin çalışma gücünü artırır.

Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır. Bu nitelik gerek iş gerekse özel yaşam boyutunda bireylerin güçlü iletişim kurmaları yoluyla değer kazanacaktır. Değişik amaçlara yönelik yapılan konuşmalar, sunuşlar, toplantılar için geçerli olan ölçütlerin başında etkili konuşma, doğru, anlaşılır ve açık anlatım gerekmektedir (Kurudayıoğlu, 2011, s. 9).

Taşer (2009, s. 75), son yüzyıl boyunca konuşmanın fizik, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik vb. açılardan inceleme konusu yapılmasının bir sonucu olarak, bugün birçok ülkelerin kolejleriyle üniversitelerinde şu kurslarda eğitim-öğretimin sürdürüldüğünü belirtmiştir:

Olağan konuşma	Sesbilim /sesbilgisi
Eytilim (hitabet)	Anlambilim
Yorumlayıcı konuşma	Konuşma psikolojisi
Tiyatro konuşması	Konuşma patolojisi ve sağaltımı
Radyo ve televizyon konuşmacılığı	Konuşma pedagojisi
Dinleme	Sibernetik (güdümbilim)
Diksiyon ve ses eğitimi	

2.4.1. Öğretmen eğitiminde konuşma eğitimi içerikli dersler

Türkçe öğretmeni yetiştiren kurumlarda YÖK Başkanlığı tarafından belirlenen programlar uygulanmakta; bu programlar alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 2018 yılına kadar *Sözlü Anlatım I ve II* dersleriyle öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirme amaçlı; *Anlatım Teknikleri: Konuşma Eğitimi* dersiyle ise öğretmen adaylarının öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl geliştirebileceğine yönelik çalışmalar yapılması öngörülmektedir. Bunların dışında pek çok yükseköğretim kurumunda seçmeli ders olarak *Diksiyon ve Güzel Konuşma* dersleri de verilmektedir.

2018’de güncellenen Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı da yine alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır. Programda konuşma eğitimi içerikli dersler ise genel kültür dersleri içinde 1. yarıyılıda verilen *Türk Dili 1* dersi; alan eğitimi derslerinden 6. yarıyılıda verilen *Konuşma Eğitimi* dersi ve alan eğitimi seçmeli dersleri arasında yer alan *Ses Eğitimi ve Diksiyon* dersidir.

Bu derslerin içerikleri şöyledir (YÖK, 2018):

Türk Dili 1: Yazı dili ve özellikleri; yazım ve noktalama; yazılı ve sözlü anlatımın özellikleri; paragraf oluşturma ve paragraf türleri (giriş, gelişme, sonuç paragrafları); düşünceyi geliştirme yolları (açıklama, tartışma, öyküleme, betimleme; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma vb. uygulamaları); metin yapısı (metnin yapısal özellikleri, giriş-gelişme-sonuç bölümleri); metinsellik özellikleri (bağlıklık, tutarlılık; amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarasılık); metin yazma (taslak oluşturma, yazma, düzeltme ve paylaşma); bilgilendirici-açıklayıcı metin yazma; öyküleyici metin yazma; betimleyici metin yazma; tartışmacı ve ikna edici metin yazma.

Konuşma Eğitimi: Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler (temel kavramlar, tarihsel süreç vb.), konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları; konuşma bellek-söz varlığı ilişkisi, eş zamanlı (duyusal bellek aracılığıyla) ve art zamanlı (anısız bellek aracılığıyla) düşünme; beden dili ve unsurları; konuşmada prozodik özelliklerin (vurgu, ton, ezgi vb.) üretilmesi; konuşma türleri, sözlü anlatım (tartışmacı/ikna edici, bilgilendirici, estetik konuşma vb.) ve karşılıklı konuşma;

konuşma becerisine yönelik eğitim ortamları; konuşma yöntem ve teknikleri; konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme, konuşma etkinlikleri tasarlama.

Ses Eğitimi ve Diksiyon: Doğru nefes ve ses alıştırmaları; Türkçenin fonetik yapısı ve kuralları; Türkiye Türkçesine özgü tonlama, vurgu ve diğer bürün özellikleri; artikülasyon kuralları çerçevesinde anlatım teknikleri ve üslup üzerine alıştırmalar; sözsüz iletişim (beden dili), kişisel imaj ve resmî ve sosyal protokol kurallarına göre sunum yapma ve topluluk karşısında konuşma alıştırmaları.

2.5. Konuşma Türleri

Konuşma türleri çeşitli biçimlerde ele alınmaktadır. Konuşmanın amacına göre, eğlenmek için konuşma, öğrenmek için konuşma, öğrenmek için konuşma, bilgilenmek için konuşma; dinleyiciyle ilişkisine göre etkileşimsel ve etkileşimsel olmayan konuşma; konuşma biçimine göre sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici, bilgi verici konuşma; hazırlanma durumuna göre hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma vb. biçimlerde öbeklenebilir (Güneş, 2013, s. 123). Ayrıca konuşma eğitimi sürecinde kullanılan konuşma yöntem-teknikleriyle (*güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma* gibi) ortaya çıkan konuşma türlerinden de söz edilebilir. Burada iki ana başlık olarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türleri kısaca ele alınacaktır.

2.5.1. Hazırlıksız konuşma

Hazırlıksız konuşma, bazı kaynaklarda (Güneş, 2013, s. 123; Kaya, 2016, s. 111; Sarıkayalı, 2009, s. 390; Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2015, s. 124; Yalçın, 2002, s. 136;) *günlük konuşma* anlamında kullanılırken, bazı kaynaklarda (Flecher, 2015, s. 161; Gürzap, 2015, s. 143) ise resmi ortamlarda çoğunlukla işlerin ters gitmesi (asıl konuşmacının eksikliği, teknik sorunlar vb.) durumunda topluluğa yapılmak zorunda kalınan *doğaçlama konuşma* anlamında kullanılmıştır.

Yeri, zamanı ve kime ne konuşulacağı önceden belli olmayan ve günlük hayatımızın bir parçası olan günlük konuşmaları hazırlıksız konuşmalar olarak ifade edebiliriz (Kaya, 2016, s. 111). Hazırlıksız konuşmada, genellikle yalın ortamlar hâkimdir. Burada kullanılan sözcüklerin, tümcelerin karşıdaki kişi(ler) üzerinde bırakacağı etki konusunda da önceden hazırlık yapılmadığı için konuşma çoğunlukla amacına ulaşmayabilir ya da tamamen ters tepki yaratabilir. Bu yüzden hazırlıksız konuşmaların mutlaka önceden bazı temel ilkelerinin belirlenmesi ve bu ilkeler çerçevesinde konuşmanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Yalçın, 2002, s. 136).

Topçuoğlu-Ünal ve Özden (2015, s. 124-127) hazırlıksız konuşmaların belli kurallarının olduğunu, hazırlıksız konuşmanın türüne ve özelliğine göre kurallar değişse de temelde birbirine benzediğini söylemiş, hazırlıksız konuşmaları ise şu biçimde sınıflandırmıştır:

- Söyleşi – sohbet
- Tanıma – tanışma – tanıştırma
- Soru sorma ve cevap verme
- Özür dileme – teşekkür etme
- Ziyaretlerdeki konuşmalar
- Adres sorma – yer tarif etme
- Telefonla konuşma

2.5.2. Hazırlıklı konuşma

Kişinin önceden tasarladığı, üzerinde çalışmalar yaparak bilgi, belge ve teknik ayrıntıları bir araya getirerek sunduğu konuşmalara hazırlıklı konuşma adı verilmektedir (Yalçın, 2002, s. 136). Bu tür konuşmalar daha çok kalabalık bir grup önünde yapılan konuşmalardır. Konu itibarıyla, bilimsel, politik, dini, sanatla ilgili, tıbbî, hukukî, teknik ve sosyal konulardan biri veya birkaçını içeren konuşmalardır (Kaya, 2016, s. 114).

Sarıkayalı (2009, s. 394), hazırlıklı konuşmalarda sözcük dağarcığının önemini vurgulamaktadır. Hazırlıklı bir konuşmada seçilen konu ne kadar ilgi çekici ve iyi,

konuşmaya destek verecek araçlar ne kadar özenli hazırlanmış olursa olsun, sözcük dağarcığının yeterli olmaması, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılmaması durumunda etkili bir konuşmadan söz edilemediğini ileri sürmektedir.

Hazırlıklı konuşmalarda seslenme, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer alır. Seslenmede hangi topluluğa hitap ediliyorsa ona göre seslenme sözcükleri seçilmeli, giriş bölümünde anlatılacak ya da bilgi verilecek konunun ve amacın ne olduğu ifade edilmeli, gelişme bölümünde konu çeşitli görüşler, bilgiler ve belgelerle açıklanmalı, sonuç bölümünde ise konuşmanın savı yer almalıdır (Topçuoğlu-Ünal ve Özden, 2015, s. 128).

Hazırlıklı konuşmaların genellikle bir konuda bilgi sunmak, bir konunun tartışılması durumunda çeşitli gerçekleri aydınlatmak, bir konuyu veya sorunu çeşitli bakış açılarından incelemek, araştırmak amaçlarıyla yapıldığını belirten Temizyürek ve diğerleri (2013, s. 171-184), başlıca hazırlıklı konuşma türlerini şu biçimde sınıflandırmışlardır:

Konferans

Münazara (aytışma)

Sempozyum

Panel

Forum

Açık oturum

Söylev (nutuk)

Röportaj

Mülakat (görüşme)

III. BÖLÜM

3. Yöntem

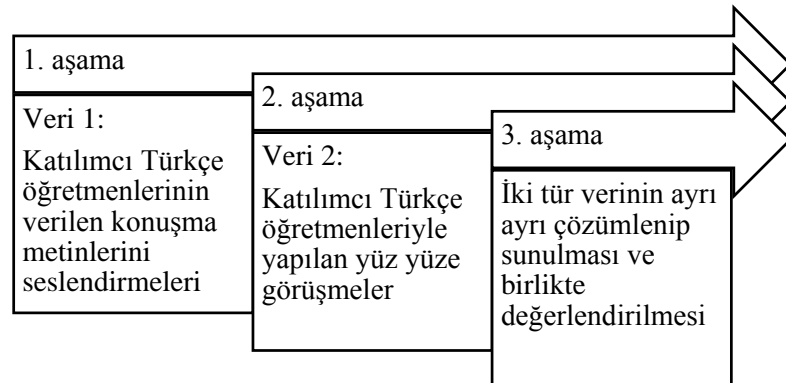
3.1. Desen

Bu tez, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir betimleme olarak, 1) katılımcı öğretmenlerin konuşma becerisinin *söyleyiş* alt boyutuyla ilgili beceri düzeylerini; 2) katılımcı Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerini sunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede tez nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülen bir *durum çalışması* (case study). Durum çalışmaları bir olgu ya da durumla ilgili ayrıntıları tanımlamak, buna ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir desendir.

Bu kapsamda tezde, iki tür veri toplanmıştır:

- Türkçe öğretmenlerinin belirlenen konuşma metinlerini seslendirmeleriyle elde edilen konuşma verisi,
- Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yetkinliklerine ilişkin algılarına yönelik yüz yüze görüşme verisi.

Tasarlanan desen, şöyle özetlenebilir:



Görsel 3.1. Araştırma tasarımı

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya veri sağlayan katılımcılar, 2016 yılında Temmuz-Ağustos aylarında Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan okullarda görev yapan 2'si erkek, 18'i kadın toplam 20 Türkçe öğretmenidir. Katılımcılar, farklı deneyim yıllarına sahiptir ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin özellikleri Çizelge 1'de görülmektedir:

Çizelge 3.1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı nu	Cinsiyet	Mezun olunan program	Deneyim (yıl)
TÖ1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	7
TÖ2	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	14
TÖ3	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	7
TÖ4	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	8
TÖ5	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	9
TÖ6	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	3
TÖ7	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	7
TÖ8	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	10
TÖ9	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	17
TÖ10	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	10
TÖ11	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	5
TÖ12	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	7
TÖ13	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	2
TÖ14	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	1
TÖ15	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	40
TÖ16	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	6
TÖ17	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	16
TÖ18	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	13
TÖ19	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	3
TÖ20	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	13

Süreçte Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmış, katılımcıları belirlemek üzere ortaokullar ziyaret edilmiştir. Okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 30 kişiye ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerine, araştırmanın konusu, amacı ve görüşmenin ayrıntıları açıklanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 20

katılımcının iletişim bilgileri alınmış; ulaşımda sorun yaşamamaları için çalışma saatleri içinde, ders programları aksatılmadan, kendi okullarında ya da kendilerine uygun olan yerlerde ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Türkçe öğretmenleri araştırmaya gönüllülük esasıyla katılmışlardır. Her bir katılımcıya uygulamanın herhangi bir anında, herhangi bir neden belirtmeksizin ayrılma hakları olduğu ve bunun kendilerine olumsuz dönecek herhangi bir sorumluluğu olmadığı, araştırma kapsamında kendilerinden bir ücret talep edilmediği görüşmeye başlamadan ifade edilmiştir.

Katılımcılara, içinde yer alacakları araştırmanın bilime ve topluma dolaylı bir yarar sunacağı; çünkü bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak nitelikli Türkçe öğretmeni yetiştirmek üzere lisans programlarında değişiklik önerisi yapılabileceği; dolayısıyla nitelikli öğretmenlerle yeni nesillerin ve toplumun gelişimine katkı sağlanabileceği belirtilmiştir.

Katılımcılara, ses kayıtları alınmadan önce bu verilerin yalnızca bu araştırma için kullanılacağı, kayıtların başka bir yerde, başka amaçlarla kesinlikle kullanılmayacağı; ad, soyadı, e-posta, telefon gibi özel bilgilerinin gizli kalacağı, katılımcıların çalışmada adları anılmadan kendilerinden “TÖ1”, “TÖ2”, “TÖ3” biçiminde söz edileceği konusunda güvence verilmiştir. (TÖ: Türkçe öğretmeni) Bu nedenle görüşme sorularına verecekleri yanıtlarda içten olmalarının araştırma için çok önemli olduğu açıklanmıştır.

Katılımcılara, yapılan görüşmenin sırasına göre 1’den 20’ye kadar katılımcı kodu verilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, doğum tarihi, mesleki deneyim süresi, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu bölüm, telefon ve e-posta bilgileri alınmıştır.

Araştırmanın sonunda, katılımcıların araştırma sonucu ile bilgi istemeleri durumunda, elde edilecek bilimsel verilerin paylaşılabilmesi için araştırmacının iletişim bilgileri de katılımcılara verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmada iki tür veri toplanmıştır.

1) İlk olarak katılımcı Türkçe öğretmenlerinden verilen konuşma metinlerini sesletmeleri istenmiştir (Bkz. Ek 3).

Süreçte Katılımcılara “Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu” okutulmuş, araştırmanın koşullarını anladıklarına ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını taahhüt ettiklerine ilişkin form imzalatılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak, kendilerini rahat ve hazır hissettikleri anda metinlerin sesletilmesine başlanmıştır. Bu sırada ses kayıt cihazı ile kayıt alınmıştır.

Metin sesletme verileri, bir sesbilim, bir de konuşma eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede Bozkurt ve Arıca-Akkök (2019) tarafından geliştirilen *Anadili Türkçe Olan Yetişkin Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeğinin söyleyiş ve akıcılık* alt boyutları kullanılmıştır. Çünkü katılımcılardan yalnızca verilen konuşma metnini sesletmeleri istenmiştir.

Ölçeğin *söyleyiş ve akıcılık* alt boyutları, *solunum, boğumlama, ses şiddeti, bürünsel özellikler, ölçünlülük ve konuşma hızı* alt başlıklarını içermektedir. Buna göre katılımcılar, altı maddelik *söyleyiş ve akıcılık* boyutlarının her bir maddesinden en çok 4 (yetkin), en az 1 (zayıf) puan alabilirler. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların *söyleyiş ve akıcılık* başarımı (performansı), puanlayıcıların değerlendirmeleri arasında tutarlılık olup olmadığı bakımından gözden geçirilmiştir. Daha sonra puanlayıcılar arasında tutarlılık elde edilen maddelere göre konuşmacıların başarımı değerlendirilmiştir.

2) Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise katılımcı Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı biçimlerde yapılabilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme türü yeğlenmiştir. Bu görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı tasarladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik alt sorularla görüşmenin derinliğini artırabilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik sunması nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına uygun bir teknik olarak kabul görmektedir. Bu görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme formuna bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistemli ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Türnüklü, 2000, s.546).

Görüşmede Türkçe öğretmenlerine 13 soru yöneltilmiş ve konuşma eğitimi ve derslerdeki konuşmaları konusunda görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmede iki bölüm halinde şu soruları cevaplamaları istenmiştir:

I. Bölüm

- *Konuşma becerileriniz açısından kendinizi değerlendirir misiniz? Kendinizi yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.*
- *Lisans eğitiminiz sırasında “konuşma becerisi” ile ilgili hangi dersleri aldığınızı anımsıyor musunuz? Bu derslerin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?*
- *(Gelen yanıtı göre) Mesleki yaşantınızda var olan konuşma performansınızı bu derslere mi borçlusunuz, yoksa kendi uğraşınızla mı bulunduğunuz noktaya geldiniz?*
- *Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamındaki yeri ve işlevine ilişkin ne düşünüyorsunuz?*
- *Mesleğinizde konuşma becerisinin kapladığı paydayla, lisans eğitiminizde konuşmaya ayrılan derslerin kapladığı paydayı karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?*
- *Lisans eğitimi sırasında ya da sonrasında konuşma becerilerinizi geliştirmek için ek bir eğitime gerek duyduunuz mu? Yanıtınız evet ise açıklayınız.*

II. Bölüm: Derslerde konuşma

- *Derslerinizde, konuşmanızı tekdüzelikten uzak bir biçimde sürdürmekte zorlandığınız zamanlar oluyor mu? Açıklar mısınız?*
- *Derslerde çok hızlı ya da çok yavaş konuştuğunuzu düşündüğünüz zamanlar oluyor mu? Kendinizi değerlendirdiğinizde konuşma hızınızı nasıl tanımlarsınız? (yavaş, orta, hızlı)*
- *Derslerinizde konuşurken doğru yerde ve doğru biçimde soluk alabildiğinizi ve solunum denetiminizi sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz?*
- *Solunum denetimi yapamadığınızda yorulduğunuz ve beklenmeyen yerlerde soluk alarak dinlendiğiniz oluyor mu? Kendinizi değerlendirir misiniz?*

- *Derslerde konuşmanızın anlaşılabilirliğinin azaldığı oluyor mu? Benzer bir biçimde sesleri tam çıkaramadığınız, vurgu ve tonlamalara dikkat edemediğiniz zamanlar var mı? Kendinizi değerlendirir misiniz?*
- *Konuşma süresince doğru duruş (postür) ve beden dilini etkili kullanabilme konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?*
- *Ses sağlığını korumak hakkında bildiklerinizden söz eder misiniz? Sesinizle ilgili yaşadığınız sağlık sorununuz var mı? Açıklayınız.*

Bu görüşmelerden elde edilen veriler, içerik çözümleme türlerinden *tematik çözümleme* (kategorisel çözümleme) ile çözümlenmiştir. Tematik çözümlemede veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir.

Bu tezde, temalar oluşturulurken görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınmış; raporlaştırma da bu çerçevede yapılmıştır.

Tematik çözümlemede güvenilirliğin sağlanması açısından, görüşme verilerinin tamamı başka bir araştırmacı tarafından daha çözümlenmiş; daha sonra bir araya gelinerek ortak bir değerlendirme yapılmıştır.

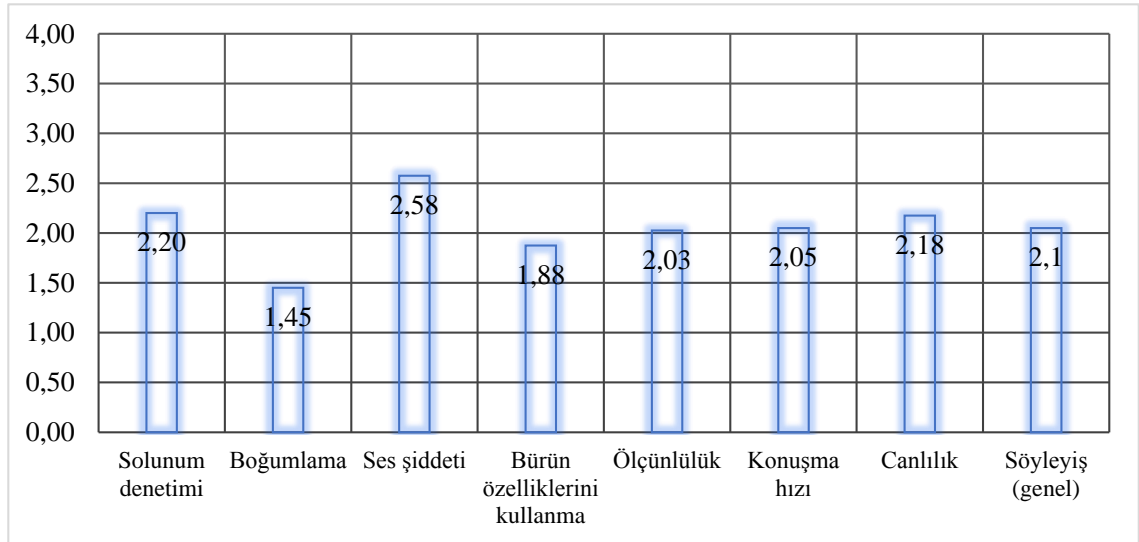
IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde öncelikle katılımcı Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyleri sunulacak; ardından Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilecektir.

4.1. Katılımcı Öğretmenlerin Konuşma Becerisi *Söyleyiş* Alt Boyutuna İlişkin Beceri Düzeyleri

Araştırmanın katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin (n=20) kendilerine verilen metinleri seslendirmeleriyle elde edilen veriler, konuşmanın *söyleyiş* alt boyutu açısından derecelendirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin söyleyiş becerilerine ilişkin derecelendirme bulguları aşağıdaki görselde yer almaktadır:



Görsel 4.1. Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin beceri düzeyi ortalamaları

NOT: 1 = zayıf / 2 = geliştirilebilir / 3 = yeterli / 4 = yetkin

Görsel 4.1'e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin en zayıf yönünün *boğumlama ve dilin bürün özelliklerini kullanmayla ilgili olduğu* ve bu alanda *geliştirilebilir* düzeyinin altında oldukları anlaşılmaktadır. Bir becerinin bu düzeyde olması, o becerinin bir eğitim desteği verilirse daha etkili bir düzeye gelebileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda katılımcıların ses eğitimi alarak etkili boğumlamaya ulaşabilecekleri ve dilin bürün özelliklerini etkili bir biçimde kullanabilecekleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin *solunum denetimi, ölçünlülük, konuşma hızı ve canlılık* alanlarında 2,00-2,20 puan aralığında yer aldığı; dolayısıyla bu alanlarda *geliştirilebilir* düzeyinde oldukları görülmektedir.

Katılımcılar, *ses şiddeti* alanında ise 2,58 puanla *geliştirilebilir* düzeyi ile *yeterli* düzeyi arasında konumlanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin *söyleyiş* alt boyutunda en iyi oldukları alanın *ses şiddeti* olduğu söylenebilir.

Söyleyiş becerisi, tüm alt alanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcı Türkçe öğretmenlerinin *geliştirilebilir* düzeyinde (2,1 puan) oldukları görülmektedir. Bu ortalamanın konuşma becerisi açısından örnek olması beklenen Türkçe öğretmenleri için beklenen düzeyin altında olduğunu söylemek olanaklıdır.

4.2. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Kendi Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Bu bölümde katılımcıların kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri çeşitli açılardan ele alınmıştır. Bu değerlendirmeler görüşme sorularının sırası izlenerek sunulmuştur.

4.2.1. Katılımcıların konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin genel değerlendirmeleri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine, “Konuşma becerileriniz açısından kendinizi değerlendir misiniz? Kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde, 9‘u

kendini yeterli bulmadığını; 5’i kısmen yeterli bulduğunu; 6’sı ise kendini yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Çizelge 1’de öğretmenlerin deneyim yılları ile kendi yeterliklerini tanımlama durumları görülmektedir.

Çizelge 4.1. Katılımcıların kendi yeterliklerini tanımlama durumlarının deneyim yıllarına göre dağılımı

Deneyim	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1 - 3 yıl	TÖ14		TÖ6, TÖ13, TÖ19
4 - 9 yıl	TÖ7	TÖ4, TÖ12, TÖ16,	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ11
10 - 15 yıl	TÖ8, TÖ10	TÖ18	TÖ2, TÖ20
16 - 20 yıl	TÖ9	TÖ16	
21 yıl ve üstü	TÖ15		
Toplam	6	5	9

Kendini yetersiz bulduğunu ifade eden öğretmenlerin genellikle konuşmanın *söyleyiş* ve *akıcılık* boyutlarıyla ilgili eksiklikler ve sorunlar üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu konudaki eksikliklerini “diksiyon” eğitimi almamış olmalarına bağlamakta ve okulda yeterli eğitimi görmediklerini vurgulamaktadırlar. Özellikle *solunum*, *sesleri çıkarma*, *ses tonunu* ve *konuşma hızını* ayarlama sorunları yaşadıklarını bildirmektedirler. Kendini yetersiz bulan TÖ5’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Yeterli bulmuyorum kendimi çünkü ekstra olarak bir diksiyon dersim olmadı. Dokuz Eylül Üniversitesinde okudum, iyi bir üniversite eğitim yönünden. Olsaydı kelimelerin nerelerde doğru olduğunu, hangi harflerin doğru kullanıldığını bilseydim mesela haber spikerlerine bazen dikkat ediyorum katil diyoruz onlar katil diyorlar mesela... Hani güzel olurdu ya, yeterli değil keşke olsaydı.”

Kimi katılımcılar ise kısmen yeterli olduklarını belirtmişler; fakat konuşmanın *içerik* ve *dil yetkinliği* boyutlarında sorunları yaşadıklarını vurgulamışlar, *kendini açık ve net ifade etme*; *gerekli sözcüğü zihinden çağırma* ve *tutarlılık* konularında sorun yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin kendini yeterli bulma durumlarının tüm katılımcılarda deneyimle koşutluk göstermediği de göze çarpmaktadır. Diğer yandan

yeterliğinin aldığı eğitimden kaynaklandığını belirten hiçbir katılımcı yoktur. Kendini konuşma becerisi açısından yeterli bulan öğretmenlerin yeterliğin kaynağı konusunda öne çıkardıkları etken ise genellikle deneyimdir. TÖ8'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Evet, yeterli buluyorum. Bu on yıllık meslek hayatımda kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Çeşitli kutlama programları, yarışma programları, okul içi anma programlarında sunuculuk, efendime söyleyeyim şiir... günün anlam ve önemi konuşmaları yaptığımdan dolayı... Tabii bu iş mikrofonu alarak kendini geliştirerek oluyor. Durduğu yerde olmuyor. İlk başta, elime mikrofonu aldığım ilk günü hatırlıyorum da ağzıma yapıştırmışım mikrofonu. Sonradan izliyorum kendimi, çok komik ama meslekte bunları izleye izleye kendimizi deneye deneye tabii bu hale geliyor insan yavaştan.”

Son olarak kimi katılımcı öğretmenler *ses* ve *harf* kavramlarını karıştırmakta; yazı dizgesinin bir parçası olan *harfi sese* karşılık olarak kullanılmaktadırlar.

4.2.2. Konuşma becerisiyle ilgili alınan derslerin Türkçe öğretmenlerinin konuşma başarımına katkısı

Türkçe öğretmenlerine “Lisans eğitiminiz sırasında konuşma becerisiyle ilgili hangi dersleri aldığınızı anımsıyor musunuz? Bu derslerin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?” soruları yöneltilip gelen yanıtı göre “Mesleki yaşantınızda var olan konuşma performansınızı bu derslere mi borçlusunuz yoksa kendi uğraşınızla mı bulunduğunuz noktaya geldiniz?” sorusu eklenerek sorulduğunda, 6 katılımcı (TÖ2, TÖ3, TÖ9, TÖ14, TÖ18) lisans döneminde konuşma becerileri ile ilgili herhangi bir ders almadığını, 2 katılımcı (TÖ4, TÖ20) lisans döneminde konuşma becerisi ile ilgili bir ders aldıklarını; ancak dersin adını ya da içeriğini anımsayamadıklarını, 1 katılımcı (TÖ15) lisans döneminde konuşma becerisi ile ilgili bir ders alıp almadığını anımsamadığını ifade etmiştir. 3 katılımcı ise (TÖ1, TÖ5, TÖ10) lisans döneminde konuşma becerileri ile ilgili aldıkları derslerin adlarını söylerken *sanki*, *sanırım* gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu

yanıtlar çerçevesinde katılımcıların lisans döneminde aldıkları dersler, Çizelge 4.2’de görüldüğü gibidir.

Çizelge 4.2. Katılımcıların lisans dönemlerinde konuşma becerisiyle ilgili aldıkları dersler

Dersler	Dersi alan katılımcılar
Diksiyon	TÖ1
Güzel Konuşma	TÖ5
Konuşma Eğitimi	TÖ6, TÖ7, TÖ19
Sözlü İletişim	TÖ6
Toplu Ses Eğitimi (<i>seçmeli</i>)	TÖ7
Sözlü Anlatım	TÖ8, TÖ16, TÖ17
Konuşma Becerileri	TÖ10, TÖ12
Konuşma-Yazma Eğitimi	TÖ11
Güzel Konuşma ve Yazma	TÖ13
Konuşma-Yazma Becerisi	TÖ11
Toplam Ders Sayısı: 9	Katılımcı Sayısı: 12

Lisans döneminde konuşma becerisiyle ilgili herhangi bir ders almadığını söyleyen katılımcılar genellikle mesleki yaşantılarındaki konuşma başarımlarını kendi çabalarına bağlamışlardır. Bu konudaki eksiklerinin farkında olanlardan bazıları, diksiyon kursuna gittiğini, seminerlere katıldığını ya da diksiyon kursuna giden arkadaşlarından bilgiler aldığını ifade etmiştir.

Lisans döneminde konuşma eğitimi ile ilgili bir ders aldığını söyleyen katılımcılar, genellikle bu derslerin konuşma becerilerinin gelişmesi için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, bu yetersizlikleri derslerin içeriğinin gerektiği gibi işlenmemesi, konuşma eğitimi derslerini veren hocaların konuşma eğitimi alanında yeterli olmaması, sınavların ezber bilgilere dayalı olarak sadece yazılı olması, konuşma uygulamasına dayanan ve kendilerinin hatalarını görmelerini sağlayan uygulamaların olmaması gibi nedenlere dayandırmaktadırlar.

TÖ8’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Sözlü Anlatım dersini aldık sadece. Yani bu manada Konuşma Becerileri gibi bir ders yoktu. Buna en yakın olarak Sözlü Anlatım’dı. Bu dersin şahsi

olarak bir katkısı olduğunu düşünmedim. Çünkü neden, o derste yaptığımız sadece bir şey vardı o da bir şiir ya da metni ezberleyip okumaktı. Ben şiir okumuştum o sene. Onun dışında farklı bir etkinlik yapmadık.”

TÖ11 ise şunları söylemiştir:

“Konuşma-Yazma Eğitimi dersini aldık. Konuşabilmek Yazabilmek Söyleyebilmek diye kitaplarımız vardı. Bunun dışında üniversite ikide Konuşma Yazma Becerisi, Okuma Yöntem ve Teknikleri, Yazma Yöntem ve Teknikleri hepsini aldık. Öğretmen derse bile girmiyordu hatta kendisi düzgün konuşamıyordu... Bu derslerin bana katkısı dersten atılmamdı(!)”

TÖ12 de, Konuşma Becerileri dersi almış ve bu dersin kendisine katkısı olmamasına neden olan (öğretmen, öğrenci, ders içeriği, dersin işlenişi, sınav biçimi gibi) birçok etken sıralamıştır:

“Konuşma becerisiyle ilgili Konuşma Becerileri dersimiz vardı. Onun dışında direkt konuşma üzerine bir dersimiz olmadı ama bu dersi sanırım iki dönem aldık. Bir yıl. Açıkçası eğitimi düzgün alabildiğimizi düşünmüyorum çünkü öğretmenimiz, hocalarımız çok dersi takip etmediler o arada sanırım başka bir işleri vardı. Özellikle bahar dönemine gelen zamanda. Yani çok verimli dersi alamadım. Derslere girmediler, bir de ne bileyim biz birazcık derslere katılmadık ya da ders gerektiği gibi işlenmedi. Konuşma Becerileri dersinde ben hiç konuşma yaptığımı hatırlamıyorum. Kitap üzerinden işledik ve kitap üzerinden sınav olduk.”

Katılımcıların çok azı (TÖ6, TÖ7) lisans döneminde aldıkları konuşma becerileri ile ilgili derslerin bazı yararlarını gördüklerini; buna karşın mesleki yaşamlarında var olan konuşma başarımlarının büyük bölümünü kendi çabaları ile elde ettiklerini söylemişlerdir. TÖ7 bu konuda şunları ifade etmiştir:

“Konuşma Eğitimi dersi aldım bir de Toplu Ses Eğitimi dersi veriyorlardı, seçmeliydi. Ben onu seçip bir de onu almıştım. Bu derslerin katkısı; sesi kullanma, ses tonunu kullanma. Sınıfta özellikle sık başvuruyoruz... Bazı noktalarda sesimizi yükseltip bazı noktalarda alçaltmamız gerekiyor ve sesteki o titreşimin fazla olması öğrencinin derse motivasyonuna engel olabileceği için diyaframdan nefes alma... Bunlar önemliydi. Bunun bana

bilhassa öğretmenliğimde çok faydası oldu. Günlük yaşamımda çok olmasa da. Sadece bu dersler değil, bu zaten iki dönemlik dersle olacak iş değil. Mutlaka bunun bir alt yapısının olması lazım. Hayat boyu yaptığınız uğraşlar, okuduğunuz kitaplar, ilişkide bulunduğunuz insanlar diyelim.”

Katılımcıların bu sorudaki yanıtları irdelendiğinde lisans dönemlerinde konuşma becerileri ile ilgili kalıcı öğrenmeler gerçekleştiremedikleri anlaşılmaktadır. Birçok katılımcı konuşma becerilerine ilişkin bazı kavramları bilmekte ancak uygulanabilirliği konusunda yetersizlikleri olduğunu düşünmektedir.

4.2.3. Konuşmanın mesleki yaşamdaki yeri ve işlevi

“Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamındaki yeri ve işlevine ilişkin ne düşünüyorsunuz? Mesleğinizde konuşma becerisinin kapladığı paydayla lisans eğitiminizde konuşmaya ayrılan derslerin kapladığı paydayı karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?” soruları yöneltildiğinde katılımcıların tümü konuşma becerisinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında büyük önem taşıdığını söylemiştir. Katılımcılardan 10’u (TÖ4, TÖ5, TÖ7, TÖ8, TÖ9, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ18, TÖ19) konuşma becerilerinin öğretmenler içinde en fazla Türkçe öğretmenleri için önemli olduğunu ifade etmiştir. TÖ18’in bu konudaki görüşü şöyledir:

“Türkçe öğretmenin diğer insanlara göre daha doğru düzgün konuşması gerektiğini diksiyonunun daha düzgün olması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da dışarıdan fark edilir olması gerektiğini düşünüyorum. Biz konuştuğumuzda insanlar “Bu Türkçe öğretmeni.” diyebilmeli. Tüm öğretmenler için bu geçerli ama bizim için ekstra geçerli.”

Katılımcılardan 3’ü ise (TÖ6, TÖ10, TÖ17) konuşma becerisi yeterliğinin yalnızca Türkçe öğretmenlerinde aranmaması gerektiğini, uzmanlık alanı ayırt etmeksizin tüm öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. TÖ17,

“Mesleğimiz öğretmenlik daha önce de belirttiğim gibi öğretmen olan bir insan branşı ne olursa olsun hitap ve söyleyiş, düzgün cümle kurma, gerek

sözlü gerek yazılı anlatım konusunda bence diğer insanlardan daha üstte olmalı. Branşının Türkçe olmasına gerek yok. Her öğretmen için geçerli.” demektedir.

8 katılımcı, *öğrenci ya da topluma örnek olma* bakımından Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin çok önemli olduğunu söylemiştir. TÖ16 Türkçe öğretmenin işlevini şöyle vurgulamaktadır:

“En önemlisi biz diğer derslerin de anlaşılmasını sağlayacak bir dilin eğitimini veriyoruz. En başta nasıl konuşacağını öğretmek adına çok önemli. Bir öğretmen yöresel ağızla... Tabii ki yöresel ağızlar vardır ve bunlar çok büyük renklilik olarak değerlendirilebilir; ama sonuçta bizim eğitim sisteminin de bir amacı var. Aynı dili konuşan insanları yetiştirmek konusunda bize çok şey düşüyor. Çünkü çocuk öğretmenin ses tonundan tutun kelimeleri söyleyiş biçime kadar taklit edebiliyor. Bu anlamda bizim nasıl konuştuğumuz tabii ki çok önemli. Anlattığımız şeylerin anlaşılması için de nasıl konuştuğumuz çok önemli. Çocuk bizi örnek alıp gidecek. Biz biliyor olabiliriz; ama bazen bilgiyi beden dili ve konuşmayla da süslememiz gerekiyor. Bir bilgiyi anlatırken ses tonumuz söylediklerimizden çok daha etkili olabiliyor. Bir ünlemi anlatırken öyle güzel vurgularasınız ki çocuk ünlemi bir daha hayatı boyunca unutmaz. Bu anlamda çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bizim konuşmamızla öğrenen çocuklar, dışarıda konuşacak yani biz aslında toplumun konuşmasını yönlendiren insanlar olarak da bu anlamda çok önemli bir yere sahibiz. Bizim konuşmamız toplumun konuşması, toplumun konuşması da ülkenin konuşması olacak, bu anlamda çok önemli.”

Katılımcılardan 5’i (TÖ8, TÖ13, TÖ14, TÖ15 ve TÖ16) Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin *öğrenciye etkisi/öğrencinin derse çekilebilmesi/öğrencinin dersi sevmesi* açısından önemli olduğunu söylemektedir:

“Türkçe öğretmenlerinin olmazsa olmazıdır zaten bir numaralı... Bizim sesimiz hitâbet gücümüz nasılsa öğrencimiz de bizi o şekil bir numaraya oturtur, örnek alır ve hayatı boyunca ‘Benim bir Türkçe öğretmenim vardı.’ der. Geçmişte bir Türkçe öğretmenimiz vardı mesela hâli hazırda

yaşıyor, kulakları çınlasın hâlâ da görüşürüm eğer onun hitabet gücü, derslerde etkileme gücü olmasaydı ben şu an ne Türkçe öğretmeni olurum ne de hayatta bir yerlere gelirdim; bu hatiplik veya hitap konusunda.” (TÖ8)

Katılımcılar, mesleklerinde konuşma becerilerinin kapladığı paydayla, lisans eğitimlerindeki konuşmaya ayrılan derslerin kapladığı paydayı karşılaştırdıklarında, lisans eğitimlerindeki konuşma becerisine ayrılan paydanın yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Bu yetersizlikleri katılımcılar (hem karşılaştırmaları istendiğinde hem de diğer sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde) *lisans eğitimlerinde konuşma becerileri dersi almama, derslerin sadece teorik bilgileri aktarması, derslerin yüzeysel geçmesi, dersin içeriğine göre işlenmemesi, dersin/hocanın mesleki ya da günlük yaşamda kullanılabilir bilgi aktarmaması, kolay unutulabilir bilgiler aktarılması, dersi veren kişilerin konuşma becerileri konusunda donanımlı olmaması* gibi sebeplerle açıklamışlardır. Örneğin TÖ10,

“Çok sığ buluyorum lisans eğitimindeki. Çok yetersiz... Gerçekten iyi bir eğitim o konuda aldığımı düşünmüyorum ki üniversitem çok iyi bir eğitim verdi ama tiyatro eğitimi dersimiz vardı, bu ders vardı bunlar bayağı bir yüzeysel geçti.” demektedir.

TÖ6, TÖ11 ve TÖ12 lisans eğitimlerindeki konuşma becerileri derslerinin uygulamaya dönük olmadığını ve bu dersin uygulamalı olarak yapılması gerektiğini söylemiştir. Bu soru dışında da birçok katılımcı lisans dönemlerinde almış oldukları konuşma becerisi ile ilgili derslerin verimsizliğinden ya da bu gibi dersleri hiç almadıkları için bu konudaki eksikliklerinden söz etmişlerdir:

“Yeterli değil. Daha fazla uygulamaya dönük olmalıydı. Şu an nasıldır bilmiyorum müfredatı ama biz çok fazla edebiyat dersi aldık dört yıllık bir lisans eğitimi boyunca. Bunlardan ziyade tabii ki bunlar da verilmeliydi ama daha çok uygulamaya dönük dersler olmalıydı; Konuşma Eğitimi gibi, Yazma Eğitimi gibi.” (TÖ6)

TÖ1, TÖ7 ve TÖ17 ise lisans eğitimlerinde konuşma becerisi derslerinin artırılması gerektiğini söylemişlerdir. TÖ7'nin bu konudaki görüşü şöyledir:

“Konuşma becerisine son yıllarda önem verilmeye başlandığını düşünüyorum. Ondan önce çok çok üstünde durulan bir konu değildi. Daha çok üstünde durulması gereken bir konu. Özellikle Türkçe dersi için, çünkü bizim dersimiz güzel konuşma becerisini de kazandırmayı amaçlayan bir ders. Bu noktada konuşma becerisinin aslında bizim için lisans eğitiminde şimdiki durumum bilmiyorum ama artırılması gerektiğini düşünüyorum.”

Lisans dönemlerinde konuşma becerisi ile ilgili herhangi bir ders almadıkları halde Türkçe öğretmenliği yaptıkları zaman içinde meslekte yoğrularak/tecrübe ederek/zamanla konuşma becerilerini geliştirdiklerini söyleyen katılımcılar da vardır (TÖ9, TÖ15, TÖ18):

“Öyle bir eğitim almadık ama ben mesleğe başladığımda işimi öğrendim. Ben zaten Türkçe öğretmeniyim. Türk Dili Edebiyatı bölümü okudum fakat okuduğum bölümle hiç alakalı değil şu an yaptığım Türkçe öğretmenliği. Tamamen çocuğun seviyesine inerek anlatabileceğin bilgileri ona hangi yolla daha farklı şekillerle anlatabilirsin, bunun derdine düşüyorsun açıkçası. Yoksa bir konuşma becerisi dersi almadık, bu işin içinde yoğrulduk diyelim.” (TÖ9)

Aynı zamanda katılımcılardan bazıları öğretmenlerin sahip olması gereken konuşma becerilerinin öneminden bahsederken beden dili vurgusu da yapmıştır. Yanıtlarda görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler, konuşma becerilerinin önemi konusunda büyük ayrılıklar yaşamamaktadırlar ve yine hemen hepsi konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların ya da derslerin yetersizliği konusunda hemfikirdirler.

4.2.4. Ek bir konuşma eğitimi alma gereksinimi

“Lisans eğitimi sırasında ya da sonrasında konuşma becerilerinizi geliştirmek için ek bir eğitime gerek duyduunuz mu? Yanıtınız ‘evet’ ise açıklayınız.” sorusuna karşılık

5 katılımcı konuşma becerilerini geliştirme gereksinimi duyduğunu ancak herhangi ek bir eğitim almadığını söylemiştir. TÖ13 bu konuda şunları söylemiştir:

“Gerek duydum; ama uygulamaya geçemedim. Bunu derslerde hissediyorum bazen çünkü gerçekten güzel konuşmaya başladığım zaman öğrencilerin derse katılımı çok daha fazla. Benim onlar üzerindeki otoritem güzel ve etkili oluyor. Bunu daha da artırabilirim, bu eğitimlerle tabii ki. Bunu biraz kurabiliyorum; ama artırabilirim. Tabii ki farklı alanlarda, insan ilişkilerinde de bence (konuşma becerisi yeterli düzeyini) artırmak çok daha faydalı olacaktır.”

7 katılımcı konuşma becerilerini geliştirmek için gereksinim duyduğunu ve ek bir eğitim aldığını söylemiştir. Bunların 2’si hizmet içi seminer almıştır. 1 katılımcı yüksek lisans eğitimi sırasında *Konuşma Becerileri* dersini almıştır. 4 katılımcı ise halk eğitim merkezlerinde *diksiyon eğitimi* almıştır. Halk eğitim merkezlerinde diksiyon eğitimi alan katılımcılardan 2’si kısa süreli eğitim aldıklarını 1’i verimsiz bir eğitim aldığını 1’i ise altı aylık bir eğitim aldığını söylemiştir.

3 katılımcı *“konuşma becerilerinde iyiyim/kötü değilim”* yanıtını vermiş ve herhangi bir ek eğitime gitmediklerini söylemişlerdir. TÖ3 bunu şöyle açıklamıştır:

“Çok da duymadım aslında hani konuşma becerimin ya da diksiyonumum çok kötü olduğunu düşünmüyorum. Yetersiz olduğunu da düşünmüyorum ama daha iyi olabilir.”

TÖ17, konuşma becerilerindeki kötü olmama durumunu *“Çevremdekilerden bir eksikliğim yoktu.”* diyerek ek bir eğitime gerek duymadığını açıklamıştır. TÖ18 ise var olan konuşma becerilerinin ortaokul öğrencilerine yeteceğini düşündüğü için ek bir eğitim almadığını söylemiştir.

3 katılımcı gerek duymadıkları için herhangi bir ek eğitime gitmemiştir. TÖ9’un yanıtı şöyledir:

“Yani böyle bir ihtiyaç hissetmedim; ama olabilir miydi? Olurdu, daha çok geliştirirdim kendimi. Farklı kurslara gittim ama konuşma becerisi kursuna gitmeyi düşünmedim hiç. Belki daha farklı bir hitap şeklim olabilirdi gitseydim.”

“Yeterliyim” ya da “kötü değilim” cevabını vermiş bir katılımcı diksiyon kursuna gitmiştir:

“Diksiyon kursuna gitmiştim. Ses tonumun, kelimeleri telaffuzumun iyi olduğunu söylemişti hocam. Genel olarak kötü olduğumu düşünmüyorum”. (TÖ16)

Herhangi bir ek eğitime gerek duymadığını söyleyen bir katılımcı ise *boğumlama* (telaffuz) üzerine bir seminere katıldığını ve verimsiz bir çalışma geçirdiğini söylemiştir:

“Pek gerek duymadım. Bununla ilgili bir şey yapmadım. Lisans sonrasında bir seminere katıldım ama telaffuz üzerine basit birkaç kelime ve cümlelerin telaffuzu üzerineydi. Çok etkili olduğunu düşünmüyorum gerçekten. Gerçek anlamda katılmadım.” (TÖ19)

4.2.5. Ders sırasında konuşmanın akıcılığı (tekdüzeleşme)

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine “Derslerinizde, konuşmanızı tekdüzelikten uzak bir biçimde sürdürmekte zorlandığınız oluyor mu? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltildiğinde, 8’i tekdüzeleşmediğini; 6’sı bazı durumlarda tekdüzeliğe düştüğünü; 6’sı ise tekdüzeleştiğini söylemiştir.

Çizelge 4.3’te öğretmenlerin deneyim durumlarına göre derslerindeki konuşmalarını tekdüzelik yönünden değerlendirmeleri görülmektedir.

Çizelge 4.3. Ders sırasında konuşmanın tekdüzeleşmesine ilişkin yanıtlar

Deneyim	<i>Derste konuşmam tekdüzeleşmez.</i>	<i>Derste bazen tekdüzeliğe düşerim.</i>	<i>Derste konuşmam tekdüzeleşir.</i>
1 - 3 yıl	TÖ6	TÖ19	TÖ13, TÖ14
4 - 9 yıl	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ11, TÖ12, TÖ16	TÖ1, TÖ7	
10 - 15 yıl		TÖ18	TÖ8, TÖ10, TÖ2, TÖ20
16 - 20 yıl		TÖ9, TÖ17	
21 yıl ve üstü	TÖ15		
Toplam	8	6	6

Derslerindeki konuşmalarında tekdüzeleşmediğini söyleyen öğretmenler bunun nedenini genellikle *öğrenciyi derste etkin kılmalarına* veya *konuyu değiştirerek ilgiyi canlı tutmalarına* bağlamışlardır. Benzer yanıtlar “derslerindeki konuşmalarında tekdüzeleşirim” ya da “bazen tekdüzeliğe düşerim” diyen öğretmenlerce de verilmiştir; ancak bu öğretmenler tekdüzeliği ayırımsadıklarında öğrenciyi derste kattıklarını, konuyu değiştirerek ilgiyi canlı tutmaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

Konuşmasının tekdüzeliğe hiç düşmediğini söyleyen TÖ15 bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Hiç zorlanmam. Hemen anlatırken ters bir şey söylerim. Eğitim psikolojisi gördünüz, biliyorsunuz. Öğrencilerin dikkat düzeyi de seviye seviye fark eder. Arada tutmak lazım. Bazen yükselirsin bazen birini katarsın. En güzel yöntem bence soru-cevap yöntemidir. Bunu yaparak daha güzel öğretebilirsiniz diye düşünüyorum.”

Öğretmenlerin çoğu, derslerinde konuşmalarının tekdüzeliğe düşüp düşmemesini “öğrencilerin konuyu anlayıp anlamaması” olarak değerlendirmişlerdir. Kimi katılımcılar *derslerde sesli olarak okudukları metinler öğrenci seviyesinin üstünde olduğunda* ya da *okudukları metnin türünün bilgilendirici metin olması durumunda metne duygu katamadıklarından tekdüzeliğe düştüklerini* ifade etmektedirler.

Tekdüzeleşme bazen düşerim yanıtını veren TÖ7, ses tonunun sürekli yüksek olmasından yakınmakta ve alçak ses şiddeti kavramı yerine kısık ses demektedir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında tekdüzeliğe düşme durumlarının tüm katılımcılarda deneyimle koşutluk göstermediği de görülmektedir.

4.2.6. Ders sırasında konuşma hızı

Derslerdeki konuşma hızlarını değerlendirmeleri istendiğinde kimi katılımcılar, konuşma hızlarının anlatacakları konu, ders süresi, öğrencinin anlama düzeyine uygunluk gibi durumlara bağlı olarak değiştiğini söylemiştir.

Çizelge 4.4. Ders sırasındaki konuşma hızına ilişkin yanıtların dağılımı

<i>Derslerde yavaş konuşurum.</i>	<i>Derslerde orta hızda konuşurum.</i>	<i>Derslerde hızlı konuşurum.</i>	<i>Hızım konuya göre değişir.</i>
TÖ13	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ7, TÖ9, TÖ14, TÖ17	TÖ2, TÖ12, TÖ16, TÖ18, TÖ20	TÖ3, TÖ8, TÖ10, TÖ11, TÖ15, TÖ19

Kendini konuşmasına kaptırdığı için hızlı konuştuğunu söyleyen katılımcılar (TÖ4, TÖ14, TÖ16) olduğu gibi kişilik özelliği olduğunu düşündüğü için hızlı konuştuğunu söyleyen katılımcılar (TÖ2) da vardır.

Derslerinde anlatacakları konuya dikkat çekmek için hızlı konuştuğunu söyleyen katılımcılar (TÖ19, TÖ15) bu noktada “konuşma hızı” ile “sesin şiddetini” karıştırmaktadır. Dikkat çekmek için hızlı konuştuğunu söyleyen katılımcı TÖ19, aslında yüksek tondan konuştuğunu ifade etmektedir. TÖ15’in bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

“Derste çok hızlı olduğum zaman olur. Ben yerine göre yavaş, orta, hızlı; üçünü de kullanırım. Gerçekten. Mesela öyle bir konu olur ki mutlaka öğretmek istiyorsundur; ama sıkıcı da bir konudur. Onu ne yaparsan yap, süsleyemeyebilirsin. O zaman biraz sesini yükseltir biraz alçaltırsın, dikkati toplarsın.”

Aynı durum, birden çok katılımcının yanıtlarında görülmektedir. Konuşma hızlarını tanımlarken “*vurgulu söylemek, ses tonunu değiştirmek*” ifadelerini kullanmışlardır. Yeni konuların anlatımında, dilbilgisi konularında ve vurgulu konuşma yaptıklarında katılımcılar, konuşmalarının “yavaş” olduğunu söylemişlerdir (TÖ3, TÖ9, TÖ16, TÖ19).

Konuşma hızlarını değerlendirmeleri istenirken “okuma konuşması”nı değerlendiren katılımcılar (TÖ11, TÖ16) da olmuştur. Görüşme sırasında bu ayrıma ilişkin özel bir açıklama yapılmamış; öğretmenlerin soruyu yorumlamalarına olanak tanınmıştır. TÖ11, bürün öğelerinin kullanımı ve tekdüzelikle ilgili durumu, konuşma hızı kavramıyla birlikte ele almıştır:

“Konusuna göre hız değişiyor. Makale anlatacaksam durağan olması gerekiyor; ama masal falan anlatacaksak daha coşkulu daha heyecan yaratarak konuşurum. Genel olarak da çok hızlı konuşmam.”

Konuları yetiştirme telâsı içine girdiklerinde konuşmalarının hızlandığını söyleyen katılımcılar vardır (TÖ8, TÖ10, TÖ16). Bu katılımcılardan TÖ16, konuşma hızını denetim altına alamadığını ifade ederken buna birden çok neden göstermektedir:

“Hızlı ne yazık ki. Derlerde konuya göre hızım değişir. Benim sıkıntım sadece şu: Kendi okuma ve anlama hızımı çocuklarinkine göre düşüremiyorum. Elime aldığım metni ‘Bu çocuk 6. sınıf, bu çocuk 7. sınıf...’ diye seviyesine göre ayarlayamadığım için okumada genelde hızlı gidiyorum. Bazen de çok doluyum eğer, hazırlanıp geldiğim zamanlarda bunu çok yaşıyorum; çünkü zaman kısıtlı, araştırıp bulduğum şeyler çok fazla... Hızımı alamadığım oluyor. Dilbilgisi konularında elimden geldiğince yavaş gidiyorum. İlk kez karşılaştığı bir konuya bir de hızlı anlatıyorsanız rüzgâr gibi geçiyor çocuğun önünden. Bazı noktalarda o hızı kaçırabiliyorum. Genel olarak da hızlı konuşuyorum. Dengelemeye çalışıyorum. Çocuklar genelde ‘Biraz daha yavaş, bir daha okur musunuz, anlamadık, çok hızlı söylediniz...’ dediğinde geri dönüp tekrar ediyorum. Sorunu kaldırıyoruz ortadan.”

TÖ9’un yanıtı ise yavaş konuşmasını öğrenci odaklı eğitime dayandırması bakımından dikkat çekicidir. Yavaş konuştuğunu söylemiş, ancak yanıtının sonunda, hızını orta olarak değerlendirmiştir:

“Hızlı konuşan bir insan değilim, yavaş konuşuyorum; yavaş ve tane tane konuşmaya gayret ediyorum. Öğrenci odaklı olduğu için öğrencilerin anlaması için tane tane daha vurgulu bir şekilde söylediğim çok oluyor özellikle. Bir de öğretmenlerde şu vardır: Birçok şeyi farklı farklı anlatmaya çalışırsın sürekli ama aynı şeyi anlattırsın. Konuşma hızımın orta olduğunu düşünüyorum.”

TÖ5 de TÖ9 gibi yavaş konuştuğunu; ancak konuşma hızını değerlendirdiğinde genel olarak orta hızda olduğunu söylemiştir. Bu durumda katılımcılardan kimilerinin konuşma hızları ile ilgili yanıtlarında kendileri ile çeliştikleri görülmektedir.

4.2.7. Konuşmada solunum denetimi

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine “Derslerinizde konuşurken doğru yerde ve doğru biçimde soluk alabildiğinizi ve solunum denetimini sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz? Solunum denetimini yapamadığınızda yorulduğunuz ve beklenmeyen yerlerde soluk alarak dinlendiğiniz oluyor mu? Kendinizi değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltildiğinde 11’i derslerde konuşurken solunum denetimini sağlayabildiğini, 6’sı bazen sağlayabildiğini, 3’ü ise sağlayamadığını söylemiştir.

Çizelge 4.5. Ders konuşmasında solunum denetimine ilişkin yanıtların dağılımı

<i>Derslerde konuşurken solunum denetimini sağlarım.</i>	<i>Derslerde konuşurken solunum denetimini bazen sağlarım.</i>	<i>Derslerde konuşurken solunum denetimini sağlayamam.</i>
TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ12, TÖ15, TÖ16	TÖ7, TÖ11, TÖ13, TÖ17, TÖ18, TÖ19	TÖ2, TÖ14, TÖ20

Katılımcı öğretmenler genellikle okuma konuşmasındaki¹ solunum denetimlerini değerlendirmiştir. TÖ2 solunum denetimini sağlama konusunda,

“Hayır, düşünmüyorum. Metni daha önce okuduysam bunu daha kontrollü yapabiliyorum; ama ilk kez okuyorsam kendimde eksiklikler görüyorum, hissediyorum. Nefesi doğru yerde alıp vermekte sıkıntı yaşıyorum.” demektedir.

TÖ3 ise

“Bir şey anlatırken değil, ama bazı uzun metinleri okurken zaman zaman beklenmeyen yerlerde nefes alabiliyorum.”

diyerek konuşma ve okumadaki solunum denetimini ayrı ayrı değerlendirmiştir.

20 katılımcı içinde, “solunum denetimi ile diyafram solunumu” arasındaki ilişkiye vurgulayan 5 katılımcı vardır (TÖ5, TÖ8, TÖ9, TÖ15, TÖ16). TÖ5 ve TÖ16

¹ Okuma konuşması (reading speech) için bkz Ergenç (2002).

dışındaki katılımcılar diyaframlarını nasıl kullanmaları gerektiğini bildiklerini ifade etmişlerdir. TÖ15,

“... ben diyaframımı kullanıyorum oraya aldığım zaman sorun olmuyor. Nefes aldığını çocuğa gösterirsen çok ayıp olur. ... Nefes kontrolü önemli. Kesmem nefesimi. Öyle bir şey olacağını anladığımız zaman soruyla çocuğunuzu derse katarsınız. Zaten o çocuklar sizi dinlemiyorsa siz o sınıfta olmayın demektir.”

Derslerdeki konuşmalarında solunum denetimini sorunsuz sağlayabildiğini söyleyen az sayıda katılımcı vardır ve bu katılımcılar, diyaframın bilinçli kullanımı konusuna da değinmişlerdir. TÖ8, bu konuda şunları söylemiştir:

“Meslek hayatımda sekiz defa şiir dinletisi hazırladım. Bu sekizinde de öğrencilerimi eğitime aldığım zaman sıfırdan ses çalışmaları da yapıyorum. Diyafram, ses patlaması nasıl oluyor, ünlü harfleri nasıl çıkarıyoruz, ünsüz harfleri² nasıl çıkartmamız lazım... İlk önce bunlar üzerinde çalışırım. Çocukların en merak ettiği şey zaten şu: ‘Törenlerde, orada, burada hocam yüksek sesle konuşuyorsunuz; sesinizi nasıl kaybetmiyorsunuz?’ Bunun sırrı dedim ne yumurta ne de içtiğim bir şey sadece diyaframımı kullanmak. Sesimi, gırtlığımı kullanırsam seste, sesimi kaybederim. Diyaframı kullanıp ciğerlerden çıkarırsam o sesi, asla ve asla yorulma olmuyor.”

Bazı katılımcılar, solunum sorunu yaşamamanın diyaframla ilgili olduğunun ayrımında olsa da diyaframlarını nasıl kullandıklarının ayrımında olmadıklarını ifade etmişlerdir (TÖ5, TÖ16). TÖ5’in verdiği cevapta bu görülmektedir, aynı zamanda birçok katılımcı gibi okuma konuşmasındaki solunumdan söz etmektedir:

“Evet düşünüyorum. Çocuklara bazen metin okuduğumda mesela ‘Öğretmenim siz okuyun biz onu yaşıyoruz.’ diyorlar. Hani hikâye okuduğumuzda noktalama imlaya dikkat ettiğimizde çocuklardan da bu dönütü alıyoruz. / Ben biraz noktalama işaretlerinin peşinden gidiyorum

² Katılımcı, “harf” diyerek “ses”i anlatmak istemektedir.

ama mutlaka oluyordur. Diyaframımla ilgili bir sıkıntı çekmiyorum ama kullandığımın da farkında değilim.”

Görüşmelerde *nefesim yetmez, nefes nefese kalırım* gibi ifadeler, solunum denetimi sağlamada yetersiz olan katılımcılar tarafından sıkça kullanılmıştır. Bu durumlarda *su içmek, öğrenciye söz hakkı vermek ya da mola vermek* gibi çözümleri yeğlemektedirler.

Katılımcılardan bazıları, solunum denetimlerini etkileyen etmenlerin öfke, heyecan, sınıfın derste ki istenmeyen tutumu, gürültü, süre yetersizliği, ders içinde ki yorucu etkinlikler olduğunu söylemişlerdir. Bunlar, katılımcıların solunumlarını olumsuz etkilemektedir.

Bazı katılımcılar sık sık farenjit yaşadıklarını ve solunumlarının buna bağlı olarak olumsuz etkilendiğini söylemiştir.

4.2.8. Konuşmada anlaşılabilirlik, sesleri çıkarabilme ve bütün öğelerinin kullanımı

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine “Konuşmanızın anlaşılabilirliğinin azaldığı oluyor mu? / Benzer bir biçimde sesleri tam çıkaramadığınız, vurgu ve tonlamalara dikkat edemediğiniz zamanlar var mı? Kendinizi değerlendir misiniz?” sorusu yöneltildiğinde 6’sı konuşmasının anlaşılabilirliğinin azaldığı zamanların olmadığını, 13’ü konuşmasının anlaşılabilirliğinin bazen azaldığını, 1’i de bu konuda düşünmediğini söylemiştir.

Katılımcılardan 5’inin yanıtlarında okuma konuşmasındaki vurgu ve tonlamalarını, metinleri okurken sesleri tam çıkarıp çıkaramama durumlarını değerlendirdikleri görülmektedir (TÖ2, TÖ7, TÖ9, TÖ16 ve TÖ18).

Konuşmasının anlaşılabilirliğinin ara ara azaldığını söyleyen katılımcılar bunun *hızlı konuşmalarına, uzun süreli konuşmuş olmalarına, yorgun, uykusuz veya hasta olma durumlarına* bağlı olduğunu söylerken; bazıları konuşmalarındaki anlaşılabilirliğin azalmasının nedeninin öğrenciler olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunu *söz hazinelerinin yetersizliği, derse hazırlıksız gelmeleri* olarak açıklamışlardır. Aynı zamanda öğrencilerin düzeyinin üstünde sözcükler kullandığı için anlaşılabilirliğin

azaldığını düşünen katılımcılar da vardır. Bu soruda katılımcıların anlaşılabilirliğin boğumlamayla ilgili olduğunun ayrımında olmadıkları da anlaşılmaktadır.

Sesleri tam çıkarıp çıkaramadıkları hakkındaki görüşlerini ifade ederken katılımcıların çoğunun yanıtlarında yine *ses* ile *harfi* birbirinin yerine kullandıkları görülmektedir.

Son olarak katılımcılar, boğumlamada sorun yaşadıkları seslerin /a/, /e/, /r/, /s/ sesleri olduğunu söyleseler de görüşmelerdeki yanıtlarında uzun, ince ya da kalın a yerine “yumuşak a”, açık e yerine “geniş e” kullanımı gibi yanlışlar yapmışlardır.

4.2.9. Doğru duruş (postür) ve beden dilini etkili kullanabilme

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinden konuşma süresince doğru duruş (postür) ve beden dilini etkili kullanabilme konusunda kendilerini değerlendirilmeleri istenmiştir.

5 katılımcı (TÖ2, TÖ11, TÖ13, TÖ14, TÖ20) beden dili kullanımını konusunda kendini yetersiz görmektedir. 4 katılımcı (TÖ6, TÖ10, TÖ12, TÖ15) beden dilini kullanmalarında kötü olmadıklarını, yeterli olduklarını ya da sorun yaşamadıklarını söylemiştir. 3 katılımcı (TÖ1, TÖ4, TÖ16) beden dili kullanımını ya da duruşları konusunda kendini değerlendirmekte zorlanmış, net ifadeler kullanmamışlardır.

Diğer katılımcılar beden dilini kullandıklarını herhangi olumlu-olumsuz bir ifade olmadan söylemişlerdir.

Katılımcılardan beden dilini etkili kullandığını söyleyenlerin içinde duruşlarının doğru olmadığını ya da bilinçli olmadığını söyleyenler vardır. TÖ18’in farkındalığının düşük olduğunu şöyle anlatmaktadır:

“Bilinçli olarak bir şey yapmıyorum; solunum, duruş açısından. Beden dilini etkili kullanmaya çalışıyorum. Mutlaka kullanıyoruz. Çocuklar için etkili olduğunu düşünüyorum; ama bunun için bilinçli bir çaba içinde değilim.”

Beden dilini çok fazla kullandığını ifade eden katılımcılar içinde bunun olumlu olduğunu düşünen olduğu gibi olumsuz olduğunu düşünenler de vardır. TÖ4 ve TÖ7'nin yanıtları buna örnektir.

“Beden dili de tabii ki göz teması çok önemli. Göz temasında evet her bir öğrenciyi es geçmemeye çalışıyorum. Ellerimi de çok kullanan bir insanım, derste hatta fazlasıyla, bazen rahatsız edici mi acaba diye düşünüyorum. Bunu söyleyen olmadı ama ben öyle düşünüyorum. ...”
(TÖ4)

“Çok fazla jest mimik kullanıyorum. Yani... Kullanıyorum çok fazla. Bu da aslında olumsuz da değil. Çok fazla olması olumsuzdur muhakkak ama... Dikkat çekici olduğunu düşünüyorum. Ben öğretmenlik açısından değerlendiriyorum. Bu jest ve mimikler, göz kontağı bunlar önemli şeyler. Olumlu faydası olduğunu düşünüyorum. ...” (TÖ7)

Doğru duruşu ayarlamada sorunu olduğunu söyleyen TÖ19 bunu, bu alandaki eğitim eksikliğine bağlamaktadır:

“Mümkün olduğunda beden dilini kullanmaya çalışıyorum. Doğru duruşu ise ne kadar doğru kullandığımı söylesem de eksiklikler mutlaka vardır. Solunumun nasıl alınacağına dair bir eğitim görmediğim için doğru sesleri, doğru zamanda ve her zaman çıkaramayabilirim. Bu da konuşma sırasında sıkıntı çıkarabiliyor.”

Katılımcı öğretmenler genellikle ayakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar *sınıfta gezinirim/dolaşırım* ifadelerini kullanmışlardır. Duruşunu *sınıfın ortamına* (TÖ9) ya da *konusmasına* (TÖ10) göre ayarladığını söyleyen katılımcılar olduğu gibi *bilinçli bir duruşu olmadığını* söyleyen katılımcılar da vardır.

Genellikle ayakta konuştuğunu ve duruşunda bir sorun görmediğini söyleyen TÖ12 ise beden dili kullanımını yüksek ses şiddeti ile konuşmasına bağlamıştır. Görüşleri şöyledir:

“Beden dilinde sıkıntı olduğunu sanmıyorum kendimce. Kullanırım. Genelde konuşmamı ayakta yaptığım için çok fazla sıkıntı yaşamıyorum duruşta. Nasıl değiştirebilirim onu da şu anda düşünemedim. Genel olarak

dik duruyorum. Sınıfta daha hareketli canlıyım. Konuşmam da yüksek sesle olduğu için beden dilimi kullanırım. Kendimce görebildiğim sıkıntı tanımadığım kelimeleri düzgün okuyamıyorum. Bazen de çok uzattığımı fark edip durduruyorum konuşmamı.”

Beden dilini kullandığını söyleyen katılımcılar bunun öğrencilerin dikkatini çekmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar içinde beden dili konusunda kendinden oldukça emin olanlar bulunmaktadır. TÖ10'un bu konudaki görüşleri şöyledir:

“En iyi olduğum alandır belki beden dili ve çok etkili olduğuma da inanırım. Beden diliyle ilgili çok fazla kitap okudum çok da kullanmaya çalışırım. Duruşumu konuşmama göre ayarlarım.”

4.2.10. Ses sağlığını koruma ve sesle ilgili yaşanan sağlık sorunları

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine son olarak “Ses sağlığınızı korumak hakkında bildiklerinizden söz eder misiniz? Sesinizle ilgili yaşadığımız bir sağlık sorununuz var mı?” soruları yöneltilmiştir. Çoğunun ses sağlığını korumaya yönelik bilgileri kısıtlıdır. *Klasik şeyleri biliyorum, çok bilgim yok* gibi yanıtlar vermişlerdir. Özellikle sürekli ve denetimsiz yüksek ses ile konuşmanın sakıncasına değinen katılımcılar, bunu uygulayamadıklarını söylemişlerdir. Bunu açıklarken ton ile ses şiddetini karıştırdıkları gözlenmiştir:

“Ses sağlığımızı korumak için çok yüksek tonda konuşmamamız gerekiyor galiba ama ben onu beceremiyorum, çünkü ses tonum yüksek. Bu nedenle ses tellerime pek iyi baktığımı söyleyemeyeceğim. Sakin konuşmaya çalışıyorum ama olmuyor, yüksek tonda konuşuyorum. Ses sağlığını korumak hakkında başka bir şey bilmiyorum. Sağlık sorunum var, sesim kısılıyor çok uzun müddet konuştuğum zaman farenjit sorunum oluyor.”

(TÖ1)

Katılımcılardan TÖ1 ve TÖ19 alçak ses şiddeti ile konuşmak yerine “sakin konuşmak, yavaş konuşmak” ifadelerini kullanmışlardır.

2 katılımcı (TÖ12, TÖ15), sesi korumada diyafram kullanımına değinmiştir. TÖ12 diyaframını bilinçsizce olağan şekilde kullandığını düşünmektedir, aynı zamanda (TÖ1 ve diğer katılımcıların aksine) çok yüksek ses şiddetiyle konuşmasına karşın ses sorunu yaşamamasını buna bağlamaktadır. TÖ15 ise diyaframını bilinçli olarak kullanmakta ve herhangi bir ses sorunu yaşamamaktadır. TÖ15 ayrıca sesi korumada diyafram kullanmanın önemini vurgulamıştır.

Katılımcılardan TÖ9 ve TÖ18 ses sorunlarını (ses kısıklığı), uzun tatillerden sonra başlayan okul döneminin ilk haftalarında yaşamaktadırlar. Son olarak 8 katılımcı farenjit sorunu olduğunu ifade ederken, (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ7, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ20), 8 katılımcı sesleri ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir (TÖ3, TÖ6, TÖ8, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16).

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Değerlendirme

5.1. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin *Söyleyiş* Becerisi Yeterlikleri

Katılımcıların konuşmanın *söyleyiş* boyutuna ilişkin yeterliklerini gözlemek üzere kendilerinden verilen metinleri sesletmeleri istenmiş; elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin en önemli sorununun *boğumlama ve dilin bürün özelliklerini kullanmayla* ilgili olduğu anlaşılmış; bu alanda *geliştirilebilir* düzeyinin altında oldukları görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin *solunum denetimi, ölçünlülük, konuşma hızı ve canlılık* alanlarında 2,00-2,20 puan aralığında yer aldığı; dolayısıyla bu alanlarda *geliştirilebilir* düzeyinde oldukları görülmüştür.

Katılımcılar, *ses şiddeti* alanında ise 2,58 puanla *geliştirilebilir* düzeyiyle *yeterli* düzeyi arasında konumlanmıştır.

Söyleyiş becerisi, tüm alt alanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcı Türkçe öğretmenlerinin *geliştirilebilir* düzeyinde (2,1 puan) konumlandıkları görülmüştür. Bu ortalamanın konuşma becerisi açısından örnek olması beklenen Türkçe öğretmenleri için beklenen düzeyin altında olduğunu söylemek olanaklıdır. Alanyazınında öğretmenlerin ve diğer ses kullanıcılarının ses eğitimi olarak etkili söyleyişe ulaşabileceklerine ilişkin pek çok araştırma (Bele, Laukkanen, & Sipil, 2010; Bozkurt, Erim ve Çelik-Demiray, 2018; Gürhan, 2013; Stemple, Lee, D'Amico, & Pickup, 1994; Timmermans ve diğerleri, 2011; Timmermans, Coveliers, Wuyts, & Van Looy, 2012) bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi sürecinin konuşma becerisi açısından gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda 2018-2019

akademik yılından başlayarak uygulanan yeni öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür alanı seçmeli dersi olarak *Ses Eğitimi*'nin yer alması yeterli bir girişim olmasa da atılmış ilk adım olarak olumlu görünmektedir.

5.2. Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Kendi Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, çoğu katılımcının kendi konuşma becerisini yeterli bulmadığına işaret etmektedir. Kendini yetersiz bulan katılımcılar; diksiyon eğitimi almadıklarını, lisans dönemlerinde konuşma eğitimi dersleri olmadığını ya da var olan konuşma eğitimi derslerinin yeterli olmadığını söylemiş ve yetersizliklerini bu nedenlere bağlamışlardır. Türkçe alanyazınındaki çalışmaların birçoğu da (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Er ve Demir, 2013; Maden, 2010; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi açısından kendilerini yetersiz gördüklerini, topluluk önünde konuşma konusunda kaygılı olduklarını ve konuşmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu araştırmada kendi konuşma becerisini yeterli bulduğunu söyleyen az sayıda katılımcı ise yeterliklerini mesleki deneyimi vurgulayarak açıklamışlardır.

Katılımcılar lisans dönemlerinde konuşma becerileriyle ilgili ders almamaları, var olan derslerin içeriğinin gerektiği gibi işlenmemesi, dersi veren hocaların bu alanda uzman olmaması, uygulama eksikleri gibi nedenlerle kalıcı öğrenmeler gerçekleştiremediklerini bildirmişlerdir. Başaran ve Erdem'in (2009) çalışmasında da öğretmen adayları üniversitede verilen sözlü anlatım dersinin konuşma becerisinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

Tüm katılımcılar konuşma becerilerinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında büyük önem taşıdığını söylemiştir. Bazı katılımcılar toplumda konuşma becerileri yeterliği ile yalnızca Türkçe öğretmenlerinin ilişkilendirilmesine karşı olduklarını belirtmiş ve bu becerinin uzmanlık gözetmeksizin tüm eğitimciler için gelişmiş olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenin öğrenci ve topluma model olma gerekliliği ile öğrenciyi derse kolayca çekebilme yararına sahip

olma açısından konuşma becerilerinin Türkçe öğretmenleri için büyük önem taşıdığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılar arasında lisans dönemi veya lisans sonrası dönemde konuşma becerilerini geliştirme ihtiyacı hissedenler bulunmaktadır. Bir kısmı daha çok halk eğitim merkezlerinde diksiyon eğitimi almıştır. Başaran ve Erdem'in (2009) çalışmasında da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, özellikle kadın öğretmen adayları, güzel konuşma becerisini kazanmak ve geliştirmek için kursa gitmek istemektedir.

Derslerinde konuşmalarının tekdüze olup olmadığını değerlendiren katılımcıların büyük çoğunluğu tekdüzeliğe düşmedikleri görüşündedirler. Ayrıca konuşmadaki tekdüzeliği öğrencinin konuyu anlayıp anlamaması olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Er ve Demir'in (2013) çalışmasında bu durumu örnekleyen bulgular olduğu söylenebilir. Bu çalışmada 39 Türkçe öğretmeni adayı, gözlemledikleri Türkçe öğretmenlerinin etkisiz ve düzensiz anlatımlarıyla ilgili olumsuz bildirimde bulunmuşlardır.

Kendi solunum denetimlerini değerlendiren katılımcılar genellikle okuma konuşmalarındaki solunumlarını değerlendirmişlerdir. Katılımcıların bazıları solunum denetiminde diyafram kullanımını vurgulamaktadır. Solunumda diyaframı vurgulayan bu katılımcıların çoğunun diyafram denetiminin nasıl sağlanacağına ilişkin farkındalıklarının olmadığı görülmüştür. Derslerindeki konuşmalarında solunum denetimlerini sorunsuz sağlayabildiğini söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılar konuşmalarındaki anlaşılabilirliği değerlendirdiklerinde, az sayıdaki katılımcı konuşmalarında anlaşılabilirliğin azalmadığını söylemiştir. Birçoğu konuşmasında bazen anlaşılabilirliğin azaldığı yönünde yanıtlar vermiştir. Yine bazı katılımcıların yanıtlarında okuma konuşmalarındaki vurgu ve tonlamalardan söz ettikleri görülmüştür. Katılımcılar okuma konuşması ile hazırlıklı/hazırlıksız konuşmayı genellikle birlikte ele almışlardır. Anlaşılabilirlik ile boğumlama arasındaki ilişki ise birçok katılımcı tarafından kurulamamıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenleri harf ve ses kavramlarını birçok kez birbirinin yerine kullanmıştır. Diğer yandan boğumlama sorun yaşadığı sesleri açıklarken katılımcıların “yumuşak a”, “geniş e” gibi terim hataları yaptıkları görülmüştür.

Beden dili kullanımı genel olarak katılımcılar tarafından sınıf içinde ayakta olmak ve dik durmak ile ilişkilendirilmiştir. Bazı katılımcılar ise yüksek ses şiddeti ile konuşmayı beden dili ile ilişkilendirmiştir. Öğrencinin dikkatini çekmede beden dilinin etkili olduğunu düşünen katılımcılar, beden dilini kullandığını söyleyen katılımcılardır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu ses sağlıklarını koruma konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Katılımcılar arasında uzun süreli ve denetimsiz olarak yüksek ses ile konuşmanın ses sağlığını olumsuz etkilediğini söyleyenler vardır. Katılımcılardan bazıları uzun süreli ve yüksek ses şiddetiyle konuşmalarına bağlı olarak farenjit sorunu yaşarken bazıları sesleri ile ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya gelmemektedir. Alanyazınında ses sağlığı konusunda en çok sorun yaşayan mesleklerden biri öğretmenliktir. Bozkurt ve diğerlerine göre (2018) öğretmenlerin sesleri üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı ses sağlığı ve ses koruma programları üzerinedir ve bu konuda dünyanın çeşitli ülkelerinde aynı sorunlar bildirilmektedir. Bu araştırmalarda konuşmayı meslekleri boyunca en yoğun kullanan kimselerin öğretmenler olduğu belirtilmekte ve öğretmenlerin *ses bozukluklarının* (voice disorders) diğer mesleklere oranla daha fazla olduğu yaygın bir biçimde rapor edilmektedir. Bu bağlamda ses bozukluklarının başlıca mesleki tehlikelerden biri olduğu; sese bağlı belirtilerin (ses kısıklığı, ses kaybı ve ses rengi kaybı) da öğretme kalitesini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini büyük oranda etkilediğinden söz edilmektedir. Ayrıca tüm araştırmaların ortak görüşü öğretmenlerin yaşadığı ses sorunlarının temel ses eğitimi ve koruma eğitimlerinin eksikliğinden kaynaklandığıdır (Alves et al, 2009; Bele, 2008; Chen et al, 2010; da Costa et al, 2012; Houtte et al, 2010; Mattiske et al, 1998; Roy et al, 2001).

Özetle katılımcı Türkçe öğretmenlerinin

- çoğunun kendi konuşma becerisini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yetersizliğine bağladıkları;
- birçoğunun ders sırasında tekdüzeliğe düşmediği görüşünde olduğu;
- kendi konuşma hızlarını ortalama olarak tanımladıkları;
- kimilerinin derslerindeki konuşmalarında solunum denetimlerini sorunsuz sağlayamadığı;

- pek çoğunun ses sağlığını koruma konusunda çok az bilgiye sahip olduğu ve farenjit sorunu yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçlarından yola çıkarak

- hizmet içi Türkçe öğretmenlerinin ses eğitimi dersleriyle desteklenmesi;
- öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin içeriğinin, sayısının ve uygulama koşullarının dersi veren öğretim üyeleri ile birlikte düzenlenmesi;
- konuşma eğitiminin bir parçası olan ses eğitiminin (ve ses sağlığını koruma eğitiminin) her öğretmen adayının erişebileceği bir donanım haline gelmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması (kalabalık olmayan sınıflar, öğretim üyelerinin eğitimi vb.);
- öğretmenlerin, özellikle Türkçe öğretmenlerinin, konuşma yeterliğinin geliştirilmesinde kişiye özgü çözümlere yer verilmesi (özellikle konuşma bozukluğu olan ya da sorun yaşadığı belirlenen öğretmen adaylarına özel eğitimlerin verilmesi) önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). *Beden dili: Sözsüz iletişim*. Aktüel.
- Alves, L.A., Robazzi, M.L.C.C., Marziale, M.H.P., Felipe A.C.N., & Romano, C.C. (2009). Health disorders and teachers' voices: A workers' health issue, *Rev Latino-am Enfermagem*, 17 (4), 566-572.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Babacan, Ç. (2013). *Öğretmenler için beden dili*. Ankara: Elma Yayınevi.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2017). *Bedenin dili (51. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bele, V. I. (2008). The teacher's voice: Vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 41-57.
- Bele, I., Laukkanen, A. M., & Sipil, L. (2010). Effects of a three-week vocal exercise program using the Finnish kuukka exercises on the speaking voice of Norwegian broadcast journalism students. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 35, 150–165.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe anadili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozkurt, B. Ü., Erim, A., & Çelik-Demiray, P. (2018). The effects of individual voice training on preservice Turkish language teachers' speaking performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 151–171.

- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18 (1).
- Bygate, M. (2003). *Speaking (10th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Chen, S.H., Chiang, S.C., Chung, Y.M. Hsiao, L.C., & Hsiao, T.Y. (2010). Risk and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24 (2), 183-192.
- da Costa, V., Prada, E., Roberts, A. & Cohen, S. (2012). Voice disorders in primary school teachers. *Journal of Voice*, 26 (1), 69-76.
- Cüceloğlu, D. (2015). *Başarıya götüren aile*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çevik, N. (2002). *Konuşma tekniği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- Değirmenci, H. C. (2016). *Beden dili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Girdap Kitap.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk Dili (10. Baskı)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013) Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki dil. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 314, 36-39.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ergenç, İ. (2008). Dilin beyindeki gerçekleşimi ve konuşma eylemi. İçinde S. Karakaş. *Cognitive Neurosciences (ss.169-185)*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Fletcher, L. (2015). *Konuşma sanatı*. İstanbul: Omega Yayınları.
- Göçgün, Ö. (2015). *Güzel ve etkili konuşma sanatı (diksiyon-hitabet)*. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1 – 27.s
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Gürzap, C. (2015). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güzel, N. (2018). *Ben de konuşabilirim*. İstanbul: Ceres Yayınları.
- Houtte, E.V., Claeys, S., Wuyts, F., & Lierde, K.V. (2010). The impact of voice disorders among teacher: Vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of Voice*, 25(5), 570-575.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Ed.) *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler* (ss. 128-158). Ankara: Maya Akademi.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Konya: Salon Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A.E. (2001). *Dilbilimine giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Linver, S. (1991). *Konuşma eğitimi*. Yaprak Yayıncılık.
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 8(37), 784-789.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (44), 145-154.
- Mattiske, J.A., Oates, J.M., & Greenwood, K.M. (1998). Vocal problems among teachers: A review of prevalence, causes, prevention, and treatment. *Journal of Voice*, 12(4), 489-499.

- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 1-16.
- Okur, S. (2013). *Diksiyon güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Öteki Adam Yayınları.
- Onan, B. (2010). Beynin bilişsel işlevleri üzerine yapılan araştırmalar ve ana dili eğitimine yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 521-561.
- Önen, A. (2009). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özçimen, A. (2008). Etkili – anlaşılır konuşma eğitimi için gerekli temel faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 155 -166.
- Roy, N., Gray, S.D., Simon, M., Dove, H., Corbin-Lewis, K., & Stemple, J. C. (2001). An evaluation of the effects of two treatment approaches for teachers with voice disorders a prospective randomized clinical trial. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44, 286-296.
- Sarıkayalı, A. (2009). *Etkili konuşma*. Aydın Toplum Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stemple, J. C., Lee, L., D'Amico, B., & Pickup, B. (1994). Efficacy of vocal function exercises as a method of improving voice production. *Journal of Voice*, 8(3), 271–278.
- Şenbay, N. (2009). *Söz ve diksiyon sanatı*. (25. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 3(2), 101-105.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi-sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

- Timmermans, B., Coveliers, Y., Meeus, W., Vandenabeele, F., Van Looy, L., & Wuyts, F. (2011). The effect of a short voice training program in future teachers. *Journal of Voice*, 25(4), 191–198.
- Timmermans, B., Coveliers, Y., Wuyts, F. L., & Van Looy, L. (2012). Voice training in teacher education: The effect of adding an individualized microteaching session of 30 minutes to the regular 6-hour voice training program. *Journal of Voice*, 26(5), 669e1–e9.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Walker, T.J. (2016). *Etkili bir konuşmanın püf noktaları*. İstanbul: Sola Yayınları.
- Webster, R. (2014). *Beden dili rehberi*. İstanbul: Olimpos Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, D. (2009). *Spikerlik el kitabı*. İstanbul: Telebasın Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Türkçe öğretmenliği lisans programı*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 28.01.2019 tarihinde erişilmiştir.

EKLER LİSTESİ

- 1- Etik Kurul Onay Belgesi
- 2- Araştırma İzin Belgesi
- 3- Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Konuşma Metinleri
- 4- Görüşme Formu
- 5- Örnek Veri Çözümlemesi
- 6- Özgeçmiş



Ek 1- Etik Kurul Onay Belgesi



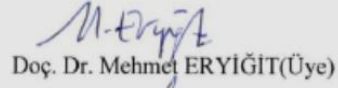
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Ömer KAYA
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi A.B.D.

Sayın Ömer KAYA,

“Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması ” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/89) Kurulumuzun 17.05.2016 tarihli ve 2016/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

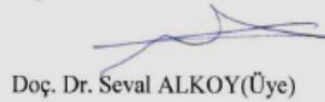

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

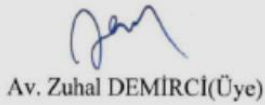

Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)


Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)


Av. Zühal DEMİRCİ(Üye)

Ek 2- Araştırma İzin Belgesi



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53920820-605-E.6073997
Konu: Anket İzni

02.06.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ömer KAYA'ın "Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması" konulu anket çalışmasını, ekli listede belirtilen okullarımızdaki Türkçe Öğretmenlerine uygulama talebi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25/05/2016 tarihli ve 6385 sayıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, ekli listede belirtilen okullarımızdaki Türkçe Öğretmenlerine uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Okul Müdürlüklerince yerine getirmesi kaydıyla Şube Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ALTIN
Şube Müdürü

OLUR
02.06.2016

Mevlüt KUNTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Anket Örneği (11 Sayfa)

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
[http:// www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) - Sosyal-Kültürel-Sporif Faliyetler

Ayrıntılı bilgi için: Arzu AKINCI
Tel: 0 264 251 36 14 - 15 - 16
Faks: 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c0f-dd5a-3119-bb27-3a5e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3- Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Konuşma Metinleri

Sayın Dinleyicilerim,

Hayatta yalnız kendi çalışması, kendi ehliyeti, kendi bilgisi ile alınteri dökerek kazanılan ve başkasını zarara sokmayan başarı meşrudur. Para çalmak, hile yapmak, adam dolandırmak, birinin ayağını kaydırıp yerini kapmaktan; sırtında yumurta satmak, yapılara taş taşımak, fabrikalara işçi olmak, kundura boyacılığı ederek namusu ile hayatını kazanmak daha iyidir. Hayatta muvaffak olmak için himayenin, paranın ve şansın yardımını gerekli sayanlar vardır. Hatta sadece şans olduktan sonra hepsi olur diyenler vardır.

İnsanları, bir kısmı çalışkan, bir kısmı da son derece tembel olmak üzere iki zümreye ayırsak, şansın, çalışkanlar tarafında olacağına şüphe etmemek lazımdır. Birkaç tembelin, tesadüfün yardımı ile hayatta yer tutması, cemiyette mevki kazanması, umumi kaideyi bozmaz. Hayatta genel olarak muvaffak olanlar, para değil, azim ve ceht sahibi olanlardır.

(Hayatta Başarının Sırları)

Türk Milleti!

Kurtuluş Savaşı'na başladığımızın on beşinci yılındayız. Bugün Cumhuriyetimizin onuncu yılını doldurduğu en büyük bayramdır. Kutlu olsun!

Şu anda, büyük Türk milletinin bir ferdi olarak, bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.

Yurttaşlarım!

Az zamanda çok ve büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli, Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti'dir. Bundaki muvaffakiyeti, Türk milletinin ve onun değerli ordusunun bir ve beraber olarak, azimkârane yürümesine borçluyuz. Fakat yaptıklarımızı asla kâfi göremeyiz; çünkü daha çok ve daha büyük işler yapmak mecburiyetinde ve azmindeyiz.

(Onuncu Yıl Nutku)

Ek 3- Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Konuşma Metinleri (devamı)

Atinalılar!

Beni suçlayanların üzerinizdeki tesirini bilemiyorum; fakat sözleri o kadar kandırıcı idi ki ben kendi hesabıma onları dinlerken az daha kim olduğumu unutuyordum. Böyle olmakla beraber, inanın ki doğru tek söz bile söylememişlerdir. Ancak, uydurdukları birçok yalanlar arasında, beni usta bir hatip diye göstererek sözlerimin belagâtine kanmamak için sizi uyanık bulunmaya davet etmelerine çok şaştım. Ağzımı açar açmaz hiç de güzel söyleyen bir adam olmadığım meydana çıkacak, yalancılıkları elbette anlaşılacak olduğu halde, bunu söylemek için insan doğrusu çok utanmaz olmalı. Eğer onlar her doğru söyleyen adama hatip diyorlarsa, diyeceğim yok. Bunu demek istiyorlarsa ben hatip olduğumu kabul ederim; ama onların anladığından bambaşka mânâda. Herhalde, demin de dediğim gibi, söylediklerinde doğru bir taraf hemen hemen yoktur; ben ise size bütün hakikati söyleyeceğim. Fakat Atinalılar, ben onlar gibi baştanbaşa parlak ve gösterişli sözlerle bezenmiş hazır bir nutuk söyleyecek değilim; Tanrı korusun. Hayır, şu anda iyi kötü dilim döndüğü kadar söyleyeceğim; çünkü bütün diyeceklerimin doğru olduğuna inanıyorum.

(Sokrates'in Savunması)

Ek 4- Görüşme Formu**Araştırmanın konusu:** Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterlikleri**Katılımcı Bilgileri**

<i>Ad-Soyad:</i>	
<i>Cinsiyet:</i>	
<i>Doğum Tarihi:</i>	
<i>Telefon:</i>	
<i>e-posta Adresi:</i>	
<i>Mesleki Deneyim:</i>	
<i>Mezun Olunan Üniversite ve Program</i>	

Görüşmeci:**Görüşme tarihi:****Görüşme soruları:***I. Bölüm:*

- *Konuşma becerileriniz açısından kendinizi değerlendirir misiniz? Kendinizi yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.*
- *Lisans eğitiminiz sırasında “konuşma becerisi” ile ilgili hangi dersleri aldığınızı anımsıyor musunuz? Bu derslerin size katkısını nasıl değerlendirirsiniz?*
- *(Gelen yanıtı göre) Mesleki yaşantınızda var olan konuşma performansınızı bu derslere mi borçlusunuz, yoksa kendi uğraşınızla mı bulduğunuz noktaya geldiniz?*
- *Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamındaki yeri ve işlevine ilişkin ne düşünüyorsunuz?*
- *Mesleğinizde konuşma becerisinin kapladığı paydayla, lisans eğitiminizde konuşmaya ayrılan derslerin kapladığı paydayı karşılaştırdığınızda neler söyleyebilirsiniz?*
- *Lisans eğitimi sırasında ya da sonrasında konuşma becerilerinizi geliştirmek için ek bir eğitime gerek duyduunuz mu? Yanıtınız evet ise açıklayınız.*

Ek 5 – Örnek Veri Çözümlemesi (Görüşme Verileri)

1. SORUYA İLİŞKİN ÇÖZÜMLEME ÖNCESİ NOTLAR:

- TÖ1 → (-) Yetersiz buluyor; eğitim eksikliğine vurgu yapıyor. (7 yıl)
- TÖ2 → (-) Yetersiz buluyor; diksiyon eğitimi eksikliğinden söz ediyor. (14 yıl)
- TÖ3 → (-) Yetersiz buluyor; Solunum/nefes sorunu (7 yıl)
- TÖ4 → (-/+) Kısmen yeterli buluyor. (8 yıl)
- TÖ5 → (-) Yetersiz buluyor; diksiyon eğitimi eksikliği; sözcük sesletimi sorunu. Ses ile harfi karıştırıyor. (9 yıl)
- TÖ6 → (-) Yetersiz buluyor; İÇERİK vurgusu (kendini açık/net ifade edememe) (3 yıl)
- TÖ7 → (+) Yeterli buluyor. (7 yıl)
- TÖ8 → (+) Yeterli buluyor. Yeterliliği denevimine bağlıyor. (10 yıl)
- TÖ9 → (+) Yeterli buluyor. (17 yıl)
- TÖ10 → (+) Yeterli buluyor. (10 yıl)
- TÖ11 → (-) Yetersiz buluyor; sözcük sesletimi sorunu, sesleri çıkarmada sorunlar. (5 yıl)
- TÖ12 → (-/+) Kısmen yeterli buluyor; İÇERİK vurgusu (fakat söz varlığı, hazırlık konularında sorunu olduğunu belirtiyor.) (7 yıl)
- TÖ13 → (-) Yetersiz buluyor; İÇERİK vurgusu (kendini açık/net ifade edememe, söz varlığı sorunu) (2 yıl)
- TÖ14 → (+) Yeterli buluyor. Deneyime vurgu var (!) (1 yıl)
- TÖ15 → (+) Yeterli buluyor; sesini derste çok iyi kullandığını ifade ediyor. (30 yıldan fazla)
- TÖ16 → (-/+) Kısmen yeterli buluyor; hızlı konuşma sorunu; ses tonu ayarlayamama. (6 yıl)
- TÖ17 → (-/+) Kısmen yeterli buluyor; ama eğitim almadığını vurguluyor. (16 yıl)
- TÖ18 → (-/+) Kısmen yeterli buluyor; hızlı konuşma sorunu; İÇERİK vurgusu (tutarlılık sorunu). (13 yıl)
- TÖ19 → (-) Yetersiz buluyor; sözcük sesletimi, sesleri çıkarmada sorunlar. Ses ile harfi karıştırıyor. (3 yıl)
- TÖ20 → (-) Yetersiz buluyor; İÇERİK vurgusu (konuya hakimiyet önemli diyor). (13 yıl)

ÖNE ÇIKAN TEMALAR:

Söyleyiş, sesleri çıkarmama, konuşma hızı, eğitim eksikliği, deneyim.

Ek 5 – Örnek Veri Çözümlemesi (Görüşme Verileri) (devamı)

1. SORUYA İLİŞKİN ÇÖZÜMLEME-BULGULAR

1.1. Katılımcı öğretmenlerin kendi konuşma yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine, “Konuşma becerileriniz konusunda kendinizi nasıl tanımlarsınız? Kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde, 9’u kendini yeterli bulmadığını; 5’i kısmen yeterli bulunduğunu; 6’sı ise kendini yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. Çizelge 1’de öğretmenlerin deneyim durumları ile kendi yeterliliklerini tanımlama durumları görülmektedir.

Çizelge 1- Katılımcıların kendi yeterliliklerini tanımlama durumlarının deneyimlerine göre dağılımı

DENEYİM	Yeterli	Kısmen yeterli	Yetersiz
1 - 3 yıl	TÖ14		TÖ6, TÖ13, TÖ19
4 - 9 yıl	TÖ7	TÖ4, TÖ12, TÖ16,	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ11
10 - 15 yıl	TÖ8, TÖ10	TÖ18	TÖ2, TÖ20
16 - 20 yıl	TÖ9	TÖ16,	
21 yıl ve üstü	TÖ15		
Toplam	6	5	9

Kendini yetersiz bulunduğunu ifade eden öğretmenlerin genellikle konuşmanın sesletim ve acıcılık boyutlarıyla ilgili eksiklikler ve sorunlar üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu konudaki eksikliklerini “diksiyon” eğitimi almamış olmalarına bağlamakta ve okulda yeterli eğitimi görmediklerini vurgulamaktadırlar. Özellikle solunumda, sözcük sesletiminde, sesleri çıkarmada, ses tonunu ve konuşma hızını ayarlamada sorun yaşadıklarını bildirmektedirler. Ayrıca kimi katılımcı öğretmenler “ses” ile “harf” kavramlarını karıştırmakta; bir yazım işareti olan “harf” sözcüğünü, “ses”e karşılık olarak kullanılmaktadır. Kendini yetersiz bulan TÖ5’in bu konudaki görüşleri şöyledir: “*Yeterli bulmuyorum kendimi çünkü ekstra olarak bir diksiyon dersim olmadı. Dokuz Eylül Üniversitesinde okudum, iyi bir üniversite eğitim yönünden. Olsaydı kelimelerin nerelerde doğru olduğunu, hangi harflerin doğru kullanıldığını bilseydim mesela haber spikerlerine bazen dikkat ediyorum katil diyoruz onlar katil diyorlar mesela... Hani güzel olurdu ya, yeterli değil keşke olsaydı.*”

Kimi katılımcılar ise kısmen yeterli olduklarını belirtmiş; fakat konuşmanın içeriksel özelliklerine ilişkin sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlar, “kendini açık ve net ifade etme”; “gerekli sözcüğü zihinden çağırma” ve “tutarlılık” konularında sorun yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin kendini yeterli bulma durumlarının tüm katılımcılarda deneyimle koşutluk göstermediği de göze çarpmaktadır. Diğer yandan yeterliliğinin aldığı eğitimden kaynaklandığını belirten hiçbir katılımcı yoktur. Kendini konuşma becerisi açısından yeterli bulan öğretmenlerin yeterliliğin kaynağı konusunda öne çıkardıkları etken ise genellikle deneyimdir. TÖ8’in bu konudaki görüşleri şöyledir: “*Evet, yeterli buluyorum. Bu on yıllık meslek hayatımda kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Çeşitli kutlama programları, yarışma programları, okul içi anma programlarında sunuculuk, efendime söyleyeyim şiir... günün anlam ve önemi konuşmaları yaptığımdan dolayı... tabii bu iş mikrofonu alarak kendini geliştirerek oluyor. Durduğu yerde olmuyor. İlk başta, elime mikrofonu aldığım ilk günü hatırlıyorum da ağızma yapıştırmışım mikrofonu. Sonradan izliyorum kendimi, çok komik ama meslekte bunları izleye izleye kendimizi deneye deneye tabii bu hale geliyor insan yavaştan.*”

Ek 6- Özgeçmiş

Ömer KAYA (1987), Sakarya’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Sakarya’da tamamladı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünü bitirdi. Çeşitli kurumlarda diksiyon, spikerlik ve sunuculuk dersleri aldı. Aynı üniversitede Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamladı (2019). Sakarya’da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim: kaya.omer@windowslive.com

