



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKICI KONUŞMA
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

İlknur KİLLİOĞLU

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2023



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKICI KONUŞMA
BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

İlknur KİLLİOĞLU

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2023

ONAY

İLKNUR KİLLİOĞLU tarafından hazırlanan **“ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKICI KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

19/06/2023

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Tez Danışmanı-Başkan)	
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Üye)	
Prof. Dr. İlhan ERDEM (Üye)	

İlknur KİLLİOĞLU tarafından hazırlanan **“Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerileri Üzerine Bir İnceleme”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Prof. Dr. Leyla HARPUTLU

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (19/06/2023)

İlknur KİLLİOĞLU

ÖN SÖZ

Günlük yaşamda iletişim kurmaya ihtiyaç duyan bireyler sözlü ya da yazılı dil ile bunu gerçekleştirmektedir. Bilgi, duygu ve düşünce aktarımının etkin biçimde meydana gelmesi etkili iletişimle mümkündür. İletişimin etkili olması ise sözlü ya da yazılı dili etkin kullanmakla yakından ilişkilidir. Sözlü dil, yazılı dile kıyasla daha anlık süreçleri içermektedir. Bu sebeple sözlü metin üretme sürecinde bireyin meydana getirdiği düşünceyi kısa süre içerisinde tutarlı, anlamlı ve etkili biçimde ifade edebilmesi önemlidir. Bu durumda konuşmanın akıcı olma gerekliliği söz konusudur. Konuşma sürecinde zamanı iyi yönetebilen ve doldurabilen, anlamlı ve doğru dil birimlerini üretebilen, düşüncelerini doğru bir şekilde organize edip yaratıcı ve en doğru biçimde ifade edebilen bir konuşmacı akıcı konuşma becerisine sahiptir. Çabasızlık, pürüzsüzlük anlamını içeren akıcılık kavramı, konuşma sürecinde dil üreticisinin dilde yetkinliğini göstermektedir. Dil becerilerinde yetkin bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve öğrencilerin model aldığı Türkçe öğretmenlerinin örnek konuşmacılar olması beklenmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerini miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutları doğrultusunda incelemektir.

Çalışmanın “Giriş” bölümünde araştırmanın amacından hareketle problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

Çalışmanın “Kavramsal Çerçeve” bölümünde dil, iletişim ve konuşma becerisi ilişkisinden, konuşmanın gelişimi ve etkili konuşmanın birey-toplum açısından öneminden, konuşma eğitiminin esasları ve gerekliliğinden, akıcılık kavramı ve akıcılık kavramının dil becerilerindeki unsurlarından bahsedilmiştir. Akıcı konuşmanın unsurları, boyutu, engelleri, ölçme ve değerlendirme esaslarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Çalışmanın “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Çalışmanın “Bulgular” bölümünde konuşma miktarına, konuşma hızına, konuşma tutukluğuna, konuşma doğruluğuna ve düşüncelerin düzenlenişine ilişkin bulgular tablolar ve açıklamalarla sunulmuştur.

Çalışmanın “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” bölümünde ise çalışmada tespit edilen sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili diğer araştırmalarla kıyaslanmış ve öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın tasarlanmasından tamamlanmasına kadar her zaman desteğini hissettiğim, aklıma takılan her soruda ayrıntılı açıklamalarıyla zihnimi aydınlatan, akademik kimliği, disiplini ve nezaketiyle yoluma ışık olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma boyunca desteklerini hissettiğim Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalındaki Kıymetli Hocalarımıza, çalışmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesinde değerli görüşlerini paylaşarak katkı sağlayan alan uzmanlarımıza, çalışmaya kıymetli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan tez jüri üyesi Hocalarım Sayın Prof. Dr. Bilginer ONAN’a ve Sayın Prof. Dr. İlhan ERDEM’e teşekkür ederim. Çalışmaya gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmeni adaylarımıza katılımlarından dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimimizin başından beri farklı şehirlerdeyken bile her zaman yanımda hissettiğim, desteği ve varlığıyla bana güç veren canım arkadaşım Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU’ya, tez yazım sürecim boyunca destekleyici konuşmalarıyla uzaktan motivasyon kaynağım olan Arş. Gör. Sultan KAYA’ya ve bu sürecin her aşamasında yanımda olup en stresli olduğum zamanlarda bile şen kahkahalarıyla neşe kaynağım olan Dr. Öğr. Üyesi Burcu TURHAN’a teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu aşamada da yanımda olan, bana olan güvenlerini ve duydukları gururu her zaman hissettiğim canım aileme çok teşekkür ederim.

Bu çalışma Türk Dil Kurumu tarafından desteklenmiştir. Desteklerinden dolayı Türk Dil Kurumuna teşekkür ederim.

İlknur KİLLİOĞLU

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKICI KONUŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İlknur KİLLİOĞLU

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2023

Danışman: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerini miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutları doğrultusunda incelemektir. Araştırmanın örneklemini Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerindeki 153 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma var olan bir durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu”, “Konuşma Hızı Değerlendirme Formu”, “Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu”, “Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırmada veriler öğretmen adaylarının kendilerine sunulan konular arasından birini seçerek gerçekleştirdikleri hazırlıksız konuşmaların ses kaydına alınması yoluyla 21.02.2022-11.03.2022 tarihleri arasında elde edilmiştir. Toplanan veriler miktar (hece, kelime, cümle), hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi bakımından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler dakikada en fazla 251-300 aralığında hece üretmektedir. Kelime miktarına göre birinci sınıf öğrencilerinin en fazla 101-125 aralığında; ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 76-100 aralığında kelime ürettiği tespit edilmiştir. Cümle miktarına göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin en fazla 7-9 aralığında cümle ürettiği belirlenmiştir. Konuşma hızına ilişkin sonuçlara göre dördüncü sınıf öğrencileri en fazla 81-120 saniye aralığında, diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler ise 41-80 saniye aralığında kalan sürelerde konuşmaktadır. Konuşma tutukluğuna ilişkin sonuçlara göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla 31-40 aralığında, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin 41 ve üstü aralığında konuşma

tutukluğu yaşadıkları belirlenmiştir. Konuşma doğruluğuyla ilgili sonuçlara göre tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler orta düzeyde doğru olarak nitelenen konuşma metinleri oluşturmaktadır. Düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin sonuçlara göre ikinci sınıf ğrencilerinin zayıf, diğer sınıf ğrencilerinin ise orta düzeyde planlı metin oluşturdukları tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEK

ğretmen Adayları, Akıcı Konuşma, Konuşma Miktarı, Konuşma Hızı, Konuşma Tutukluğu.



**AN INVESTIGATION INTO SPEECH FLUENCY SKILLS OF TEACHER
CANDIDATES**

İlknur KİLLİOĞLU

Turkish Education and Social Sciences Department, Master's Thesis, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the speech fluency skills of Turkish-language teacher candidates in terms of quantity, speed, disfluency, accuracy and organization of thoughts. The sample of the research consists of 153 first, second, third and fourth grade students studying at Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education. The research was carried out with the descriptive survey method in order to discover an existing phenomenon. "Speech Quantity Assessment Form", "Speech Speed Assessment Form", "Speech Disfluency Assessment Form", "Speech Accuracy Rubric" and "Organization of Thoughts Rubric" were used as data collection tools in the study. The data were obtained between the dates 21.02.2022 and 11.03.2022 through audio-recording the impromptu speeches of the students about the topics presented to them. The collected data were analyzed in terms of quantity (syllable, word, sentence), speed, disfluency, accuracy and organization of thoughts. The analyses of speech quantity demonstrated that students at all grade levels produced a maximum of 251-300 syllables per minute. It was also detected that the word production of the first grade students was in the range of 101-125 at most. Besides, the second, third and fourth grade students produced words in the range of 76-100. In relation to the number of sentences, it was found out that students at all grade levels produced sentences in the range of 7-9 at most. With regard to speech speed, the fourth grade students spoke in the range of 81-120 seconds at most whereas students in the other grades spoke in the range of 41-80 seconds. Considering speech disfluency, the results showed that the first and fourth grade students had speech disfluency in the range of 31-40 at most; however, the second and third grade students experienced speech disfluency in the range of 41 and above. Moreover, the results related to speech

accuracy indicated that students at all grade levels created speech texts that were regarded as moderately accurate. Last but not least, the results regarding the organization of thoughts revealed that the second grade students created poorly planned texts whereas the other graders produced moderately planned texts.

KEY WORDS

Teacher Candidates, Speech Fluency, Speech Quantity, Speech Speed, Speech Disfluency.



İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	
ÖZET	I
ABSTRACT	III
TABLOLAR LİSTESİ	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XXII
KISALTMALAR LİSTESİ	XXIII

GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ

1. 1. Problem Durumu.....	1
1. 2. Problem Cümlesi.....	3
1. 3. Alt Problemler.....	3
1. 4. Araştırmanın Amacı.....	4
1. 5. Araştırmanın Önemi.....	4
1. 6. Sınırlılıklar.....	6
1. 7. Tanımlar.....	6
1. 8. İlgili Araştırmalar.....	7
1. 8. 1. Akıcı Konuşma ile İlgili Araştırmalar.....	7
1. 8. 2. Konuşma Kusuru ve Akıcısızlıkları ile İlgili Araştırmalar.....	14
1. 8. 3. Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	18

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. Dil.....	20
2. 1. 1. Dil ve İletişim.....	21
2. 1. 2. Konuşma Dili – Yazı Dili.....	22
2. 2. Konuşma.....	24
2. 2. 1. Konuşmanın Birey ve Toplum Açısından Önemi.....	26
2. 2. 2. Konuşmanın İşleyişi.....	28
2. 2. 3. Konuşmanın Fizyolojisi (Fiziksel Unsurları).....	29
2. 2. 4. Konuşmanın Zihinsel Unsurları.....	32
2. 2. 5. Konuşmanın Gelişimi.....	36
2. 2. 6. Konuşmanın Gelişim Aşamaları.....	37
2. 2. 6. 1. Yenidoğan.....	38
2. 2. 6. 2. Gıgıldama: 2-3 Ay.....	38
2. 2. 6. 3. Babıldama: 4-6 Ay.....	39
2. 2. 6. 4. Tekrarlı Babıldama: 6-10 Ay.....	39
2. 2. 6. 5. Sözcük Öncesi: 11-16 Ay.....	39
2. 2. 6. 6. İlk Sözcükler ve Fonem Kazanımı.....	40
2. 2. 7. Konuşmaya İlişkin Kuramlar.....	41
2. 2. 7. 1. Davranışçı Kuram.....	41
2. 2. 7. 2. Sosyal Öğrenme Kuramı / Sosyal Etkileşim Kuramı.....	42

2. 2. 7. 3. Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Kuram / Psikolinguistik Kuram.....	43
2. 2. 7. 4. Bilişsel Kuram.....	43
2. 3. Konuşma Eğitimi.....	45
2. 3. 1. Konuşma Eğitiminin Temel Kavramları.....	46
2. 3. 2. Konuşma Eğitiminin Gerekliği.....	48
2. 3. 3. Konuşma Eğitiminin Niteliği.....	49
2. 3. 4. Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler.....	51
2. 3. 5. Konuşma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	52
2. 3. 6. İyi Bir Konuşmanın Özellikleri.....	56
2. 3. 6. 1. Doğruluk.....	56
2. 3. 6. 2. Etkililik.....	56
2. 3. 6. 3. Güzellik.....	57
2. 3. 7. Doğru, Etkili ve Güzel Konuşmanın Önemi.....	58
2. 3. 8. Etkileyici ve Güzel Konuşma İlkeleri.....	59
2. 3. 9. Etkili ve Güzel Konuşma Becerisini Geliştirme.....	61
2. 4. Akıcılık.....	64
2. 4. 1. Akıcılık ve Dil Becerileri.....	67
2. 4. 1. 1. Akıcı Okuma.....	67
2. 4. 1. 2. Akıcı Yazma.....	71
2. 5. Akıcı Konuşma.....	73
2. 5. 1. Akıcı Konuşma ile İlgili Kavramlar.....	78
2. 5. 1. 1. Konuşmada Hız ve Miktar.....	79

2. 5. 1. 2. Konuşmada Doğruluk.....	80
2. 5. 1. 3. Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi.....	81
2. 5. 1. 4. Prozodi.....	81
2. 5. 1. 4. 1. Vurgu.....	82
2. 5. 1. 4. 2. Ton.....	83
2. 5. 1. 4. 3. Ezgi.....	84
2. 5. 1. 4. 4. Ulama.....	85
2. 5. 1. 4. 5. Durak.....	85
2. 5. 2. Akıcı Konuşmanın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.....	86
2. 5. 3. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu).....	91
2. 5. 4. Konuşma Akıcısızlığının (Tutukluğunun) Nedenleri.....	92
2. 5. 4. 1. Gecikmiş Konuşma.....	93
2. 5. 4. 2. Telaffuz (Boğumlama / Artikülasyon) Bozuklukları.....	94
2. 5. 4. 3. Kekemelik.....	95
2. 5. 4. 4. Yabancı Dil ve Bölgesel Konuşma Ayrılıkları.....	96
2. 5. 4. 5. Damak ve Dudak Yarıklığı.....	97
2. 5. 4. 6. Afazi.....	98
2. 5. 4. 7. Dizartri.....	98
2. 5. 4. 8. Mahallî Ağızla Konuşmak.....	99
2. 5. 4. 9. Dil ve Dudak Tembelliği.....	99
2. 5. 4. 10. Hızlı Konuşma.....	100
2. 5. 5. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu) Üzerinde Etkili Olan Faktörler...	101
2. 5. 5. 1. Yaş.....	101

2. 5. 5. 2. Cinsiyet.....	102
2. 5. 5. 3. Konuşulan Kişiyeye Olan Aşinalık	102
2. 5. 5. 4. Konuşma Pratiği.....	103
2. 5. 5. 5. Konuşma Hızı.....	103
2. 5. 5. 6. Bilişsel İşleme Yüğü.....	104
2. 5. 5. 7. Konuşma Ortamı.....	105
2. 5. 5. 8. Eğitim Düzeyi.....	105
2. 5. 6. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu) Türleri.....	106
2. 5. 6. 1. Boş Duraklar.....	107
2. 5. 6. 2. Dolu Duraklar (Dolgu Ses ve Dolgu Sözcük).....	108
2. 5. 6. 3. Tereddütler.....	109
2. 5. 6. 4. Uzatmalar.....	109
2. 5. 6. 5. Yanlış Başlangıçlar.....	110
2. 5. 6. 6. Tekrarlar.....	111

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Modeli.....	112
3. 2. Evren ve Örneklem.....	113
3. 3. Veri Toplama Araçları.....	113
3. 3. 1. Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu.....	114
3. 3. 1. 1. Hece Miktarı Değerlendirme Formu.....	114

3. 3. 1. 2. Kelime Miktarı Değerlendirme Formu.....	115
3. 3. 1. 3. Cümle Miktarı Değerlendirme Formu.....	117
3. 3. 2. Konuşma Hızı Değerlendirme Formu.....	118
3. 3. 3. Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu.....	120
3. 3. 4. Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı.....	122
3. 3. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	125
3. 4. Verilerin Toplanması.....	127
3. 5. Verilerin Analizi.....	135
3. 5. 1. Konuşma Miktarı Analizi.....	135
3. 5. 1. 1. Hece Miktarı Analizi.....	135
3. 5. 1. 2. Kelime Miktarı Analizi.....	136
3. 5. 1. 3. Cümle Miktarı Analizi	137
3. 5. 2. Konuşma Hızı Analizi.....	137
3. 5. 3. Konuşma Tutukluğu Analizi.....	139
3. 5. 4. Konuşma Doğruluğu Analizi.....	140
3. 5. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi Analizi.....	141

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4. 1. Konuşma Miktarı ile İlgili Bulgular.....	142
4. 1. 1. Hece Miktarı ile İlgili Bulgular	142
4. 1. 1. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	142
4. 1. 1. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	144
4. 1. 1. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	146
4. 1. 1. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	148
4. 1. 1. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları.....	150
4. 1. 2. Kelime Miktarı ile İlgili Bulgular.....	151
4. 1. 2. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	151
4. 1. 2. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	152
4. 1. 2. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	154
4. 1. 2. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	155
4. 1. 2. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları.....	157

4. 1. 3. Cümle Miktarı ile İlgili Bulgular.....	158
4. 1. 3. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	158
4. 1. 3. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	160
4. 1. 3. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	161
4. 1. 3. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular.....	163
4. 1. 3. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları.....	164
4. 2. Konuşma Hızı ile İlgili Bulgular.....	165
4. 2. 1. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Toplam Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular.....	165
4. 2. 2. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sessiz Duraklama Sürelerine İlişkin Bulgular.....	166
4. 2. 3. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular.....	167
4. 2. 4. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ortalama Duraklama Uzunluklarına İlişkin Bulgular.....	168
4. 2. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ortalama Duraklama Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	168
4. 2. 6. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Seslendirme Süresi Oranlarına İlişkin Bulgular.....	169
4. 2. 7. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Konuşma Hızlarına İlişkin Bulgular.....	170
4. 2. 8. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Budanmış Konuşma Hızlarına İlişkin Bulgular.....	171

4. 3. Konuşma Tutukluğu ile İlgili Bulgular.....	172
4. 3. 1. Sessiz Duraklamalara İlişkin Bulgular.....	172
4. 3. 2. Dolgu Seslere İlişkin Bulgular.....	173
4. 3. 3. Dolgu Sözcüklere İlişkin Bulgular.....	173
4. 3. 4. Gereksiz Tekrarlara İlişkin Bulgular.....	174
4. 3. 5. Tereddütlere İlişkin Bulgular.....	175
4. 3. 6. Gereksiz Uzatmalara İlişkin Bulgular.....	176
4. 3. 7. Yanlış Başlangıçlara İlişkin Bulgular.....	177
4. 3. 8. Toplam Tutukluk Sayılarına İlişkin Bulgular.....	178
4. 3. 9. Toplam Tutukluk Oranlarına İlişkin Bulgular.....	178
4. 4. Konuşma Doğruluğu ile İlgili Bulgular.....	179
4. 4. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular.....	180
4. 4. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular.....	180
4. 4. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular.....	181
4. 4. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular.....	182
4. 4. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya İlişkin Anlamlılık Bulguları.....	182
4. 5. Konuşmalarda Düşüncelerin Düzenlenişi ile İlgili Bulgular.....	183
4. 5. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular.....	183

4. 5. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular.....	184
4. 5. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular.....	184
4. 5. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular.....	185
4. 5. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya İlişkin Anlamlılık Bulguları.....	186

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5. 1. Konuşma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	187
5. 1. 1. Dakikada Üretilen Konuşma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç... 187	
5. 1. 1. 1. Dakikada Üretilen Hece Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	187
5. 1. 1. 2. Dakikada Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	189
5. 1. 1. 3. Dakikada Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	191
5. 1. 2. Toplam Sürede Üretilen Konuşma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	192
5. 1. 2. 1. Toplam Sürede Üretilen Hece Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	192
5. 1. 2. 2. Toplam Sürede Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	195

5. 1. 2. 3. Toplam Sürede Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	199
5. 2. Konuşma Hızına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	202
5. 3. Konuşma Tutukluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	209
5. 4. Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	217
5. 5. Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişine İlişkin Sonuç ve Tartışma	219
5. 6. Öneriler.....	221
KAYNAKÇA.....	223
EKLER.....	239
Ek-1: Uzman Görüşü Formu.....	239
Ek-2: Etik Kurul Kararı.....	249
Ek-3: Araştırma İzni.....	251
Ek-4: Gönüllü Katılım Formu.....	252

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Kormos ve Denes'in (2004) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri.....	88
Tablo 2: Kormos'un (2006) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri.....	88
Tablo 3: Bosker ve diğerlerinin (2012) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri.....	89
Tablo 4: Bilge'nin (2019) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri.....	89
Tablo 5: Araştırmanın Örneklem Grubu.....	113
Tablo 6: Hece Miktarı Değerlendirme Formu.....	114
Tablo 7: Hece Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu.....	115
Tablo 8: Kelime Miktarı Değerlendirme Formu.....	116
Tablo 9: Kelime Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu...	116
Tablo 10: Cümle Miktarı Değerlendirme Formu.....	117
Tablo 11: Cümle Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu..	118
Tablo 12: Konuşma Hızı Değerlendirme Formu.....	118
Tablo 13: Konuşma Hızı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu..	119
Tablo 14: Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu.....	120
Tablo 15: Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu.....	121
Tablo 16: Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı.....	122
Tablo 17: Uzman Görüşüne Sunulan Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı.....	123
Tablo 18: Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu.....	124
Tablo 19: Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu.....	124
Tablo 20: Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	125

Tablo 21: Uzman Görüşüne Sunulan Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı.....	126
Tablo 22: Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu.....	126
Tablo 23: Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu.....	127
Tablo 24: Uygulama Sürecinde Başvurulan Konuşma Konuları.....	129
Tablo 25: Uygulamada Başvurulacak Konuşma Konularına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu.....	130
Tablo 26: Uzman Görüşüne Sunulan Konuşma Konularının Düzenlenmesi.....	133
Tablo 27: Hece Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller.....	135
Tablo 28: Kelime Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller.....	136
Tablo 29: Cümle Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller.....	137
Tablo 30: Konuşma Hızı Analizinde Başvurulan Formüller.....	137
Tablo 31: Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları.....	142
Tablo 32: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları..	143
Tablo 33: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları.....	143
Tablo 34: İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları.....	144
Tablo 35: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları...	145
Tablo 36: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları.....	145
Tablo 37: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları.....	146
Tablo 38: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları..	147
Tablo 39: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları.....	147
Tablo 40: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları...	148

Tablo 41: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları.....	149
Tablo 42: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları.....	149
Tablo 43: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	150
Tablo 44: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri.....	150
Tablo 45: Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları....	151
Tablo 46: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları.....	151
Tablo 47: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları.....	152
Tablo 48: İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları.....	152
Tablo 49: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları.....	153
Tablo 50: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları.....	153
Tablo 51: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları....	154
Tablo 52: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları.....	154
Tablo 53: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları.....	155
Tablo 54: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları.....	156
Tablo 55: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları.....	156
Tablo 56: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları.....	157
Tablo 57: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	157

Tablo 58: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri.....	158
Tablo 59: Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları.....	158
Tablo 60: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları.....	159
Tablo 61: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları.....	159
Tablo 62: İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları.....	160
Tablo 63: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları.....	160
Tablo 64: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları.....	161
Tablo 65: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları.....	161
Tablo 66: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları.....	162
Tablo 67: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları.....	162
Tablo 68: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları.....	163
Tablo 69: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları.....	163
Tablo 70: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları.....	164
Tablo 71: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	164
Tablo 72: Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri.....	165
Tablo 73: Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Konuşma Süreleri.....	165
Tablo 74: Sınıf Düzeylerine Göre Sessiz Duraklama Süreleri.....	166

Tablo 75: Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Süreleri.....	167
Tablo 76: Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Uzunlukları.....	168
Tablo 77: Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Sıklıkları.....	168
Tablo 78: Sınıf Düzeylerine Göre Seslendirme Süresi Oranı.....	169
Tablo 79: Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Hızları.....	170
Tablo 80: Sınıf Düzeylerine Göre Budanmış Konuşma Hızları.....	171
Tablo 81: Sessiz Duraklamalara İlişkin Bulgular.....	172
Tablo 82: Dolgu Seslere İlişkin Bulgular.....	173
Tablo 83: Dolgu Sözcüklere İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 84: Gereksiz Tekrarlara İlişkin Bulgular.....	174
Tablo 85: Tereddütlere İlişkin Bulgular.....	175
Tablo 86: Gereksiz Uzatmalara İlişkin Bulgular.....	176
Tablo 87: Yanlış Başlangıçlara İlişkin Bulgular.....	177
Tablo 88: Toplam Tutukluk Sayılarına İlişkin Bulgular	178
Tablo 89: Toplam Tutukluk Oranlarına İlişkin Bulgular.....	179
Tablo 90: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri.....	180
Tablo 91: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri.....	180
Tablo 92: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri.....	181
Tablo 93: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri.....	182
Tablo 94: Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	182
Tablo 95: Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya Yönelik Anlamlılık Değerleri.....	183

Tablo 96: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri.....	183
Tablo 97: İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri.....	184
Tablo 98: Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri.....	185
Tablo 99: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri.....	185
Tablo 100: Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	186
Tablo 101: Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya Yönelik Anlamlılık Değerleri.....	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Konuşmada Görev Alan Ses Organları.....	30
Şekil 2: Beyinde Dil Şebekelerinin Bulunduğu Loblar.....	34
Şekil 3: Beyinde Konuşma Merkezleri.....	35
Şekil 4: Audacity Programında Sessiz Duraklamaların Süresinin Belirlenmesi.....	138



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

f: Frekans

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

vs.: vesaire



GİRİŞ

PROBLEM, ÖNEM, AMAÇ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin olarak problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalar başlıklarına yer verilmektedir.

1. 1. Problem Durumu

Birey yer aldığı toplum içerisinde sosyalleşmeye, çevresiyle etkileşimde ve paylaşımda bulunmaya ihtiyaç duymaktadır. İletişim kurulmasıyla bilgi, duygu, düşünce akışı ve etkileşim sağlanmaktadır. Dil, iletişimi sağlayan sözlü ya da yazılı, basılı bir koddur. Bireyler arası ortak bir kod olan dil, iletişimin en önemli aracıdır ve duygu ile düşünce aktarımını sağlamaktadır.

Dil aracılığıyla iletişim kurulabilmesi için kaynak ve alıcı arasında karşılıklı anlama ve anlatma sürecinin gerçekleşmesi gerekir. Anlama ve anlatma becerilerinin etkileşimiyle dil kullanımı ve iletişim meydana gelmektedir. Dil becerilerinden dinleme ve okuma becerileri anlama becerileri, konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır. Bireylerin karşılıklı dinleyici-konuşucu ya da okur-yazar olması iletişimin sürekliliğini sağlamaktadır. Ancak sürekliliğin yanı sıra iyi bir etkileşim ortamı için iletişimin etkili olması beklenmektedir. Çünkü etkili bir iletişim, sağlıklı bilgi ve duygu aktarımını sağlamaktadır. Bu nedenle dil becerileri gelişmiş, dil becerilerine hâkim ve yetkin bireylerin yetişmesi ve bu bireylerin toplumda yer alması oldukça önemlidir. Dil becerileri gelişmiş bireylerle sağlıklı bireysel ve toplumsal yaşamdan söz edebilmek mümkündür.

Günlük yaşamda bireyler iletişim kurarken sıklıkla konuşma becerisine başvurmaktadır. Konuşma becerisiyle birey, duygu ve düşüncelerini sözlü kodlarla ifade etmektedir. Bir diğer anlatma becerisi olan yazma becerisindeyse duygu ve düşünceler yazılı kodlarla aktarılmaktadır. Konuşma ve yazma becerisinin her ikisi de dilin anlatma boyutunda yer almasına rağmen üretim ve aktarım boyutunda

farklılıkları bulunmaktadır. Yazma, bir süreç içerisinde meydana gelirken konuşmanın hazırlıksız boyutu anlıktır. Konuşmada dilin üretim süreci daha hızlı ve anlık biçimde gerçekleşmektedir. Konuşma esnasında bireylerin ilgili bilgileri zihinlerinden daha hızlı ve düzenli getirmesi gerekmektedir. Konuşma anında ilgili ve doğru bilgilerin akıcı biçimde aktarılması etkili iletişimin kurulmasını da sağlamaktadır.

Etkili iletişimin sözlü boyutu iyi, doğru ve güzel konuşmayla mümkündür. Konuşma sürecinde boğumlamaları doğru biçimde gerçekleştirebilen, kelimeleri doğru ve uygun hızda seslendirip bağlama göre kullanabilen, uygun prozodik unsurlara yer verebilen, düşüncelerini planlayıp doğru biçimde ifade edebilen, konuşmasıyla uyumlu ve etkili biçimde beden dilini kullanabilen bireyler iyi, doğru ve etkili birer konuşucudur. Bu konuşucular çevresindeki bireylerle sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmektedir. Etkili iletişim ve etkili bir bireysel-toplumsal yaşam için konuşmanın doğru, akıcı ve anlaşılır olması oldukça önemlidir.

İletişim hâlinde dinleyicinin takip edebileceği bir konuşmanın akıcı olması beklenmektedir. En temel anlamda çabasızlık, pürüzsüzlük, geriye dönüşler olmaksızın ileriye doğru akma durumunu içeren akıcılık kavramı konuşma becerisinde konuşma hızı, konuşma miktarı, konuşmanın doğruluğu, düşüncelerin düzenlenmesi boyutlarını barındırmaktadır. Akıcı bir konuşma her türlü tutukluk ve akıcısızlıktan arınmış durumdadır. Nation'a (1989) göre dil bilgisinin doğruluğu ve üretilen iletişimin kontrolü için kullanılmış olan kısa süre içerisinde normalin üzerinde bir performansın gösterilmesi akıcılıktır. Akıcı bir konuşmada da konuşma üretimindeki en kısa sürede yüksek performansın meydana gelebilmesi için konuşmanın zihinsel ve fiziksel süreçlerinin sağlıklı olması ve görevlerini eksiksiz biçimde yerine getirmesi gerekmektedir. Sağlıklı zihinsel fonksiyon, bellek ve sağlıklı konuşma organlarının iş birliğiyle düşüncelerin kısa sürede iyi düzenlenmesi, konuşmayla ilgili seçilen kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve uygun hızda üretilmesi konuşmayı akıcı hâle getirmektedir. Öyledir ki Fillmore (1979) akıcılığı açıklarken zamanı dolduran uzun süreli, mantıklı ve tutarlı cümleleri içeren çeşitli bağlamlarda ifade edilebilen konuşma becerisine ve kendisini yaratıcı biçimde anlatma becerisine sahip olan kişinin yetenekli bir dil kullanıcısı olduğunu belirtmektedir. Dil üretimi esnasında tüm bu becerilere yer verebilen dil kullanıcısı ise akıcı konuşma becerisine sahip bir konuşucudur. Başta iş, okul, aile olmak üzere günlük yaşamın çeşitli ortamlarında hazırlıksız konuşurken

bireylerin bu ortamlarda başarılı ve etkili konuşucular olabilmesi için akıcı konuşma becerisine sahip olması beklenmektedir.

Bu araştırmada akıcı konuşma becerisi konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşmanın doğruluğu ve düşüncelerin düzenlenmesi boyutlarıyla ele alınmış ve öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerisinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. 2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerileri hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1. 3. Alt Problemler

Araştırmada problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma miktarı (hece miktarı, kelime miktarı, cümle miktarı) ne düzeydedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hızı (toplam konuşma süresi, konuşma süresi, sessiz duraklama süresi, seslendirme süresi oranı, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama duraklama sıklığı, konuşma hızı, budanmış konuşma hızı) ne düzeydedir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının yaşadıkları konuşma tutuklukları (sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, gereksiz uzatma, tereddüt, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, toplam tutukluk oranı) ve sıklıkları ne düzeydedir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri sözlü metinlerin doğruluk düzeyi nedir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri sözlü metinlerde düşüncelerini düzenleme düzeyi nedir?

1. 4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerilerini konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşma doğruluğu ve konuşmada düşüncelerin düzenlenişi boyutları açısından incelemektir.

1. 5. Araştırmanın Önemi

Akıcılık, bireyin dilde yeterliğini gösteren bir kavramdır. Dilde yeterli olmak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin yani dil becerilerinin akıcı olmasıyla ilgilidir. Dil becerilerinin akıcı olması anlama ve anlatma süreçlerinin etkili, geriye dönüşler olmaksızın otomatik biçimde tamamlanmasını sağlamaktadır. Dil becerilerinin akıcı hâle gelmesi ve dilde yeterli olmak dil eğitimiyle mümkündür. Dil becerilerinin akıcılığıyla ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) doğrudan akıcı okuma becerisi ve bu beceriye ilişkin kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca dilde yeterli ve yetkin olmakla ilgili olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında dil becerileri ve yetkinliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak etkili ifade edebilme becerilerinin kazandırılması belirtilmektedir. Dil becerilerinde yetkinlik kazanılması, dil becerilerinin geliştirilmesi ve anlatımın güçlü olması akıcılık ile ilişkilidir.

Konuşma becerisi, zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Süreçte meydana gelen herhangi bir aksaklık ya da engel konuşmanın akıcılığının önüne geçmektedir. Konuşma anında herhangi bir pürüze takılmadan kolaylıkla, zahmetsizce ve etkili biçimde konuşulması akıcı konuşmayla ilgilidir. Akıcı konuşma etkili iletişimi de beraberinde getirmektedir. Türkçe dersinin özel amaçlarında belirtildiği gibi etkili bir anlatım becerisi için konuşma becerisinin akıcı ve etkili olması gerekmektedir. Akıcı konuşma becerisine sahip konuşucular en kısa sürede akıcısızlıklara yer vermeden anlaşılır, planlı ve doğru biçimde sözlü metin üretmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi ve akıcı hâle getirilmesinde Türkçe öğretmenlerine sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle sınıf ortamında çeşitli uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin iyi konuşmacılara maruz kalarak onları model almaları sağlanmalıdır (Özbay, 2005). Öğrenciler için en yakın ve en iyi modellerin başında Türkçe öğretmenleri gelmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere konuşma becerisini kazandırırken örnek bir model olması gerekmektedir.

Yalçın (2018) öncelikle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin iyi bir konuşmacı olup daha sonra öğrencilerini iyi konuşmacı hâline getirmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin konuşma hatalarını düzeltebilmek için Türkçe öğretmenlerinin telaffuz ve diksiyonu düzgün olmalıdır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin henüz üniversite yıllarında etkili konuşma eğitimi alması gerekmektedir (Uçgun, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin iyi bir konuşucu olabilmeleri ve akıcı konuşabilmeleri için öncelikle Türkçe öğretmenlerinin akıcı konuşma becerisine sahip olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma becerileri için model olan Türkçe öğretmenlerinin akıcı konuşma becerilerinin tespit edilmesiyle akıcı konuşma becerisine, öğretmen adaylarının konuşma becerilerine ve öğretmen eğitimine ilişkin araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

Yerli literatürde dil becerilerinde akıcılık kavramıyla ilgili olarak akıcı okuma (Akyol, 2014; Akyol, 2020; Armut, 2017; Aşıkcan, 2019; Babacan, 2020; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Bilge, 2019; Ceyhan, 2019; Esmer, 2019; Gürbüz, 2015; Gürer, 2021; Kaman, 2012; Kaya Tosun, 2018; Keleş, 2020; Keskin, 2012; Nacar Çukuryurt, 2022; Özhan, 2019; Öztürk, 2019; Paris, 2017; Razgathoğlu, 2020; Saat, 2019; Soydaş, 2019; Yılmaz Alkan, 2019), akıcı konuşma (Bilge, 2019; Karadağ ve Göçer, 2018; Kuru, 2013a; Kuru, 2013b; Kuru, 2017; Soysal ve Kurudayıoğlu, 2015) ve akıcı yazma (Atasoy, 2015; Bilge, 2019; Bilge, 2022; Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski, 2020; Nacar Çukuryurt, 2022) çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmalar arasında akıcı okuma becerisine kıyasla akıcı yazma ve akıcı konuşma becerisine ilişkin çalışmaların sayısı oldukça azdır. Akıcı konuşmaya dair çalışmaların ise çalışma grubu genellikle ilkokul ve ortaokul öğrencileridir. Sınıf öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerine ilişkin yalnızca bir araştırmaya (Kuru, 2017) rastlanmıştır. Literatürde sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı akıcı konuşma becerisini konu alan bu çalışma, yapılan çalışmalardan farklı olarak Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerini inceleyen ilk çalışma olması yönüyle önemlidir. Konuşma eğitimi bakımından öğrencilere model olan Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerinin düzeyinin tespit edilmesiyle konuşma eğitimi ve öğretmen eğitimi konularında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 6. Sınırlılıklar

Bu çalışma Türkçe öğretmen adayları ve bu öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri ile (konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşmanın doğruluğu ve konuşmada düşüncelerin düzenlenmesi) sınırlandırılmıştır.

1. 7. Tanımlar

Akıcılık: Herhangi bir şeyin iyi ve kolay yapılabilmesi akıcılıkla ilgilidir (Baştuğ, 2012). Akıcılık, yapılan işin ya da becerinin kesintiye uğramadan, pürüzsüz, çabasız ve otomatik biçimde gerçekleştirilmesidir.

Akıcı Konuşma: Konuşmacının solunum ile boğumlama koordinasyonunu sağlaması ve kendisini hızlı, kolay biçimde tutarlı olarak ifade edebilmesidir (Adams, 1982). Konuşmacının zamanı konuşarak doldurması ve mantıklı, yoğun cümlelerle çeşitli bağlamlara uygun şekilde yaratıcı konuşma becerisine sahip olması akıcı konuşmayla ilgilidir (Fillmore, 1979). Akıcı konuşma, herhangi bir kesintiye uğramadan karşısındakinin dikkatini dağıtmayacak şekilde en kısa sürede uygun hızda, anlamlı, doğru, anlaşılır ve etkili konuşmadır.

Konuşma Miktarı: Konuşma süresince üretilen hece, kelime ve cümle miktarıdır.

Konuşma Hızı: Sözcük söyleyişi ve sözcük aralarındaki duraklama süresi için geçen zaman, konuşma hızıdır (Girgin, 2010). Konuşma süresince söylenen sözcükler ve yer verilen duraklamaların toplamıdır. Akıcı bir konuşma için tekdüze olmayan ve takip edilebilir bir konuşma hızının olması önemlidir.

Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu): İdeal konuşmadaki herhangi bir sapma akıcısızlıktır (Ferreira ve Bailey, 2004). Konuşma akıcısızlığı, herhangi bir kesinti ya da aksaklık sebebiyle konuşmada yani, konuşmanın akıcılığında meydana gelen bozukluktur.

Konuşma Doğruluğu: Doğruluk, konuşmanın akıcı olmasında başlangıç noktasıdır (Iswara, Azib ve Rochsantiningasih, 2012). Hatalara yer vermeksizin konuşmanın doğru boğumlama, vurgu, tonlama, kelime ve cümle seçimiyle üretilmesidir.

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi: Konuşmada düşüncelerin bir plan çerçevesinde sunulmasıdır. Gereksiz ve tekrarlayan düşüncelere yer vermeksizin planlı, konuya uygun ve akıcı biçimde konuşabilmektir.

Boğumlama (Artikülasyon / Ekleme): “Sesin oluşunda kullanılan hava akımına göre, akciğerlerden, gırtlaktan veya artdamaktan gelen havanın belli bir konumlara girmesini sağlayan gırtlığın üst kısmında bulunan ses organları aracılığıyla konuşma seslerini oluşturma ve çıkarma” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2019: 117). Ses organları vasıtasıyla akciğerden gelen havanın konuşma sesi hâlini almasıdır. Doğru ve hatasız boğumlama konuşmanın anlaşılır ve akıcı olmasını sağlamaktadır.

Vurgu: Sözcükte bulunan bir seslemin diğerlerine göre daha soluklu ve baskılı biçimde çıkarılmasıdır (Ergenç, 1989). Vurgu, konuşmada anlamı belirginleştirmekte ve konuşmanın tekdüze olmaksızın dinlenebilir olmasını sağlamaktadır.

Durak: “Konuşma sırasında bir cümle ya da ses grubu içinde bulunan anlam birimlerini birbirinden ayırmak için yapılan kısa duraklamalara durak denir” (Güler ve Hengirmen, 2005: 80). Duraklarla tümce içindeki anlam birlikleri ayrılmaktadır. Duraklar, konuşmacının iletmek istediği duygu ve düşüncelerin anlaşılır biçimde alıcı tarafından algılanmasına yardımcı olmaktadır (Ergenç, 1989). Ayrıca, konuşma sırasında ihtiyaç duyulan havanın alınması ve anlamın belirginleştirilmesi için üretilen birimler arasında yer verilen kesintilerdir.

1. 8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akıcı konuşma, konuşma kusuru ve akıcısızlıkları, öğretmen adaylarının konuşma becerileri ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan çalışmalara kronolojik sırayla yer verilmiştir.

1.8.1. Akıcı Konuşma ile İlgili Araştırmalar

Nation (1989) “Improving Speaking Fluency / Konuşma Akıcılığını Geliştirme” adlı çalışmasında 4/3/2 tekniği ile akıcılık, doğruluk ve içerik kontrolü olmak üzere dil kullanımının üç yönünü incelemiştir. Araştırmada alınan kayıtlar yazıya aktarılmış ve etkinliğin akıcılığı, dil bilgisi doğruluğunu, içerik kontrolünü nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Akıcılık, konuşmanın üç biçiminin her biri sırasında

dakikada konuşulan kelime sayısı ve her kişinin konuşması için 100 kelime başına düşen tereddüt, tekrar ve yanlış başlangıç sayısı hesaplanarak ölçülmüştür. Doğruluk, konuşmanın her biçimi için 100 kelimedeki hataların hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Hem akıcılık hem de doğruluk için birinci ve üçüncü konuşma biçimi arasındaki fark, ilk konuşma biçiminin rakamına bölünmüş ve bu 100 ile çarpılarak bir yüzde elde edilmiştir. İçerik kontrolü ise konuşmacıların konuşmasını sunarken mevcut zamana ilişkin uyumu incelenerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda tekniğin konuşmacıların akıcılığını artırdığı ve yanlış başlama, tekrar, tereddütlerin sayısında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğruluğun arttığı ancak tüm hataların sayısının konuşmacılar için bir gelişme göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda 4/3/2 tekniğinin konuşmacıların normal performanslarından daha iyi performans gösterme fırsatı verdiği ifade edilmiştir.

Chambers (1997) “What Do We Mean by Fluency? / Akıcılık ile Ne Demek İstiyoruz?” adlı çalışmasında yabancı dil öğrenenlerin sözlü değerlendirmesi için bir performans tanımlayıcısı ve dilde ilerlemenin bir göstergesi olan akıcılığın daha net bir tanımına ulaşabilmek için bu becerinin nitel ve nicel yönlerine ilişkin son araştırmaların gözden geçirilmesini hedeflemiştir. Çalışmada konuşma üretimindeki zamansal değişkenlere yönelik araştırmaların, akıcılığın daha kesin bir tanımına katkıda bulunabilecek somut kanıtlar sağladığı ve bununla birlikte akıcılığın sadece nicel tanımının konuşma üretimlerinin süreçlerini nasıl kolaylaştıracağına keşfedilmesini sağlamadığı, ileri düzeyde dil öğrenenler tarafından üretilen dilin niteliksel, dilsel bir analizi, dil bilgisi ile performans becerileri arasındaki bazı bağlantıları ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Ayrıca sözlü performansın değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan bir ölçüt olan akıcılık kavramının karışık, çok katmanlı bir yapıya sahip olması nedeniyle özel olarak tanımlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Bortfeld, Leon, Bloom, Schober ve Brennan (2001) “Disfluency Rates in Conversation: Effects of Age, Relationship, Topic, Role, and Gender / Konuşmada Akıcı Olmama Oranları: Yaş, İlişki, Konu, Rol ve Cinsiyetin Etkileri” isimli çalışmalarında konuşmacıların akıcılık oranlarını etkilediği iddia edilen çeşitli durumsal ve demografik faktörleri araştırmayı ve görev odaklı konuşmalar bütününde akıcısızlık oranlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu faktörler konuşmacıların yaşları,

görev rolleri, konu alanının zorluğu, konuşmacılar arasındaki ilişkiler ve cinsiyet değişkenlerini içermektedir. Araştırmaya 48 çift konuşmacı katılmıştır. Katılımcılar 24 çift yabancı erkek ile kadından ve 24 evli çiftten oluşmaktadır. Katılımcılar yaşlarına göre genç, orta yaşlı ve yaşlı olmak üzere eşit olarak bölünmüştür. Her çift tanıdık bir alandan ve tanıdık olmayan bir alandan nesnelere tartışmıştır. Çalışmanın sonucunda yaşlı konuşmacıların orta yaşlı ve genç konuşmacılara göre daha yüksek akıcısızlık oranlarına sahip olduğuna, erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla dolu durak ve tekrar ürettiğine ulaşılmıştır. Konuşmacılar arası ilişkinin yani konuşulan kişiye aşinalığın ise akıcısızlığa etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca konuşmada görev rolü ve konu alanının zorluğuyla ilgili olarak konuşmanın planlama zorluğu ile akıcısızlığın ilişkili olduğu da ifade edilmiştir.

Kormos ve Denes (2004) “Exploring Measures and Perceptions of Fluency in The Speech of Second Language Learners / İkinci Dil Öğrenenlerinin Konuşmalarındaki Akıcılık Ölçümlerini ve Algılarını Keşfetmek” adlı çalışmalarında değişkenlerin ana dili İngilizce olan ve ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin akıcılık algısını yordayıp yordamadığını ve akıcı dili, akıcı olmayan ikinci dil öğrencilerinden ayırt edip etmediğini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmada akıcı olan ve akıcı olmayan konuşmacılar arasındaki farkın araştırılabilmesi için iki farklı yeterlilik düzeyinde 16 ikinci dil öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu araştırma için toplanan veriler ise ortalama 2-3 dakika uzunluğunda kayda alınmış konuşma örnekleridir. İki öğrenci grubu karşılaştırılmış ve zamansal-dilsel ölçümleri, üç deneyimli ana dili İngilizce olan ve üç ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerden aldıkları akıcılık puanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada konuşma hızı, artikülasyon hızı, fonasyon süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu, dakikada sessiz duraklama sayısı, duraklamaların ortalama uzunluğu, dakikada dolu duraklama sayısı, dakikada akıcısızlık sayısı, dakikada üretilen vurgulanan kelime sayısı (pace) ve vurgulanan kelimelerin toplam sayısına oranı (space) olmak üzere on zamansal değişken incelenmiştir. Tüm katılımcılar için konuşma hızı, ortalama çırpı uzunluğu, fonasyon süresi oranı ve dakikada üretilen vurgulanan kelime sayısı (pace) akıcılık puanlarının en iyi yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Sat (2011) “7-14 Yaş Aralığındaki Türkçe Konuşan Çocukların Sözel Akıcılık Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Türkçe konuşan 7-14 yaş

aralığındaki çocukların sözel akıcılık becerilerini değerlendirmeyi ve sözel akıcılık performansının yaş ve cinsiyet değişkeniyle ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 7-14 yaş aralığında 128 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Sözel akıcılık becerileri semantik akıcılık, fonemik akıcılık ve eylem akıcılığı ölçümleriyle araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda sözel akıcılık becerilerinin yaş ile gelişim gösterdiği ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların ürettikleri ortalama sözcük sayısı bakımından ise semantik ve eylem akıcılığı performanslarına kıyasla fonemik akıcılık performansının anlamlı düzeyde düşük olduğu, semantik ve eylem akıcılığı performansları arasında da anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Iswara, Azib ve Rochsantiningasih (2012) “Improving Students’ Speaking Fluency Through the Implementation of Trivia-Based Activity in University Students / Üniversite Öğrencilerinde Trivia Temelli Etkinliklerin Uygulanması Yoluyla Öğrencilerin Konuşma Akıcılıklarının Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında trivia temelli etkinlik uygulamasıyla üniversite öğrencilerinin konuşma akıcılığını geliştirmeyi ve sınıf durumunu iyileştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma eylem araştırması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmada zamansal değişkenler konuşma hızı, artikülasyon hızı, fonasyon süresi oranı, dakikada toplam sessiz duraklama sayısı, sessiz duraklamanın ortalama uzunluğu, dakikada toplam dolgulu duraklama sayısı, dakikada toplam akıcısızlık sayısı olmak üzere 7 değişkenle sınırlandırılmıştır. Veriler hem nitel hem nicel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda trivia temelli etkinliklerin sınıf durumunu daha iyi hale getirdiği, öğrencilerin sorulara kolayca cevap vermelerini sağlamak için öğrencileri sınıfta daha geniş konulara yönlendirdiği, konuşma motivasyonlarını sağladığı ve konuşma konusunda özgüvenlerini arttırdığı tespit edilmiştir. Trivia temelli etkinliklerle öğrencilerin konuşma akıcılığının ve sınıf içi konuşma durumunun geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Guz (2015) “Establishing The Fluency Gap Between Native and Non-Native-Speech / Ana Dili Olan ve Ana Dili Olmayan Konuşma Arasındaki Akıcılık Farkının Belirlenmesi” adlı çalışmasında birinci dil ile ikinci dil akıcılık farkını ve birinci dil akıcılığının herhangi bir yönünün ikinci dil konuşmasını tahmin etmek için temel olarak kullanılıp kullanılmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya 29’u kadın, 16’sı erkek olmak üzere 45 lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışmada kullanılan

veriler, birinci ve ikinci dilde ortaya çıkan konuşma örneklerinin kayıtlarını ve transkripsiyonlarını içermektedir. Katılımcılar önce ana dillerinde, sonra ikinci dilde yanıt vermişlerdir. Çalışmanın sonucunda birinci dil ve ikinci dil arasındaki akıcılık farkının açık ve nesnel bir gösterimini sağlayan zamansal akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, daha düşük konuşma ve artikülasyon hızı, daha fazla sayıda dolu ve sessiz duraklama, daha uzun dolu ve sessiz duraklama süresi ile kanıtlandığı gibi, ikinci dil konuşmasının daha yavaş olduğunu ve daha fazla tereddüt olgusuyla kesintiye uğradığını göstermektedir. Ayrıca birinci ve ikinci dil konuşma hızı arasında, konuşma hızının bireysel bir konuşma tarzından kaynaklanabileceği düşünülen orta derecede güçlü bir pozitif korelasyon tespit edilmiştir.

Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) “İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Akıcılıklarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı konuşma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu olan 60 üçüncü sınıf öğrencisiyle görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerin konuşma akıcılıkları fiziksel, psikolojik, dil bilgisi ve imlâ, konu bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda aynı yaş grubunda ve aynı öğretim seviyesinde olan öğrencilerin konuşma akıcılıklarının farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Akıcı konuşan öğrencilerin daha az akıcı konuşan öğrencilere kıyasla psikolojik ve fiziksel bakımdan daha iyi olduğu, dil bilgisi ve imlâ bakımından daha nitelikli cümleler kurduğu, konu bakımından ise konular arası anlamlı geçişler yapıp anlamlı bir sonuçla konuşmasını tamamladığı tespit edilmiştir.

Kuru (2017) “Mikro Öğretim Tekniğinin Akıcı Konuşma Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında mikro öğretim tekniğinin sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akıcı konuşma becerilerinin gelişimine etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Amaçlı örneklemeyle çalışmaya Erzincan Üniversitesi sınıf öğretmenliği programının dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Mikro öğretim tekniğinin ilk ve son basamaklarında çalışma grubuna hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Çalışmanın sonucunda mikro öğretim tekniğinin hazırlıksız konuşmaya fayda sağlayarak olumlu yönde değişiklik gösterdiği, hazırlıklı konuşmada ise olumlu yönde değişiklik göstermediği tespit edilmiştir.

Karadağ ve Göçer (2018) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Yönteminin Akıcı Konuşma Üzerindeki Rolü” başlıklı çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin akıcı konuşma becerilerine etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Amaçlı örneklemeyle çalışmaya Erzincan Üniversitesinde Türkçe öğrenmekte olan 15 yabancı uyruklu öğrenci, geçerlik komitesi ve araştırmacı katılmıştır. Çalışmada veriler gözlem, video kayıtları, görüşme ve araştırmacı günlüğüyle toplanmıştır. Çalışmanın sonunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Nergis (2018) “The Effect of Explicit Instruction of Formulaic Sequences on L2 Oral Fluency / Kalıplaşmış Söz Dizini Eğitiminin İkinci Dilde Konuşma Akıcılığı Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında ikinci dildeki konuşma akıcılığına kalıplaşmış söz dizini eğitiminin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Beş hafta boyunca deney grubu kalıplaşmış söz dizini eğitimi almışken karşılaştırma grubu akademik sözcük eğitimi almıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunun karşılaştırma grubuna kıyasla akıcılık puanı ve seslendirme hızı puanında artış olduğu ve söz dizini eğitiminin öğrencilerin özgüvenleriyle ikinci dilde konuşma performanslarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Bilge (2019) “Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve konuşmalarındaki akıcılık, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 94 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara iki dakika konuşma süresi tanınmıştır. Kırk saniye ve üzeri olan konuşma süreleri değerlendirmeye alınmıştır. Akıcı konuşma boyutunda tutukluk sıklığı, konuşma hızı, ekleme oranı, budanmış konuşma hızı, seslendirme süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu ve ortalama duraklama uzunluğu değişkenleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar neticesinde öğrencilerin dakikada tutukluk sıklığı 6,3, ortalama konuşma hızı 221,8, ekleme oranı 313,8, budanmış konuşma hızı 191,3 hece, seslendirme süresi oranı % 67,3, ortalama çırpı uzunluğu 11,7 hece ve ortalama duraklama uzunluğu 23,6 saniye olarak tespit edilmiştir. Akıcı konuşmanın genel değerlendirilmesiyle tutukluk sıklığının akıcı konuşmanın diğer değişkenleri ile ilişkisinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Konuşma hızının akıcı konuşmanın diğer

değişkenleri ile genelde ilişkisinin yüksek olduğu, eklemleme oranının ve seslendirme süresi oranının akıcı konuşmanın diğer değişkenleri ile genelde ilişkili olduğu, budanmış konuşma hızının tutukluk sıklığı hâriç akıcı konuşmanın diğer değişkenleri ile ilişkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortalama çırpı uzunluğunun tutukluk sıklığı hâriç akıcı konuşmanın diğer değişkenleri ile ilişkisinin orta ve yüksek olduğu, ortalama duraklama uzunluğunun ise eklemleme oranı hâriç akıcı konuşmanın diğer değişkenleri ile ilişkisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise becerilerin kendi aralarında ve akıcılık becerilerinin kendi içlerindeki ilişkilerde değişkenliğin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Gündoğan (2020) “The Effects of Video-Recorded Speaking Tasks on EFL Learners’ Oral Fluency, Accuracy and Anxiety / Video Kayıtlı Konuşma Ödevlerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Akıcılığı, Doğruluğu ve Kaygısı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasında çevrim içi ve yüz yüze öğretimi harmanlamanın öğrencilerin konuşma akıcılığı, doğruluğu ve kaygısı üzerindeki etkisini tespit etmeyi hedeflemiştir. Yarı deneysel olarak yürütülen bu çalışmaya İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 28 öğrenci katılmıştır. Kontrol grubundan farklı olarak deney grubuna sınıf müfredatını takip eden ve konuşma pratiklerini destekleyen altı çevrim içi konuşma görevleri içerikli harmanlanmış eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda verilen harmanlanmış eğitimle deney grubunun kontrol grubuna kıyasla konuşma akıcılığı ile doğruluğunun arttığı ve konuşma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir.

Ülper (2020) “Yabancı Öğrencilerin Türkçe Söyleyiş Akıcılıklarına İlişkin Algıları ve Etkili Olan Etmenler” isimli çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı düzeylerdeki öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya ve dil kullanma sıklığı gibi değişkenlerin kendi söyleyiş akıcılıklarındaki algısına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sormaca ile 18-51 yaş aralığındaki 191 katılımcıdan veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin onarım, bozulma, doğruluk boyutlarına kıyasla kendilerini konuşma hızı bakımından daha iyi gördüğü ve kurun, sosyal medya kullanımının, Türkçenin günlük yaşamda kullanım sıklığının algılanan akıcılığı etkilediği tespit edilmiştir.

1.8.2. Konuşma Kusuru ve Akıcısızlıkları ile İlgili Araştırmalar

Doğan (2001) “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Konuşmalarının Akıcılık Özelliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada 2.5-5.5 yaş arasındaki çocukların konuşmalarında meydana gelen akıcılık kusurlarını, bu kusurların sıklıklarını ve kusurların gelişimsel yapı gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan çocukların konuşmaları kayıt altına alınıp akıcılık kusur ve sıklıkları belirlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre akıcılık kusurları üzerinde cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı, tüm akıcılık kusurlarının 2.5-5.5 yaş arasında görüldüğü, dolgu sözcükler ve uzatmalar dışındaki konuşma kusurlarının 2.5 yaştan itibaren artıp 4-4.5 yaştan sonra azalmaya başladığı, dolgu sözcükler ve uzatma kusurlarının 2.5 yaşından 5.5 yaşına kadar artma eğiliminde olduğu tespit edilip akıcılık kusurlarının gelişimsel yapı gösterdiği ifade edilmiştir.

Akgün (2005) “Türkçe Konuşan 3-6 Yaş Grubundaki Kekemeliği Olan ve Olmayan Çocukların Konuşma Akıcısızlıklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada 3-6 yaş arasındaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların akıcısızlık tiplerini, sıklıklarını incelemeyi ve akıcısızlıkların yaş ile cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya dâhil edilen 40 çocuk spontane konuşma sırasında video kaydına alınmış ve her bir örneklemin 600 hecelik bölümündeki akıcısızlık miktarı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kekemeliği olmayan çocuklara kıyasla kekemeliği olan çocukların toplam akıcısızlık miktarlarının daha fazla olduğu, kekemeliği olan çocukların akıcısızlık problemi ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Zan (2005) “Adana İli Merkez Seyhan ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Bozuklukları Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin konuşma bozuklukları ve türlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Konuşma kusuru olan 30 öğrenciden veriler toplanmış ve konuşma bozukluğu türü ile dereceleri belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda en sık görülen konuşma kusurunun “artikülasyon”, en az görülen konuşma kusurunun ise “damak-dudak yarıklığı” olduğu; ikinci sınıfa kıyasla birinci sınıf düzeyinde ve kız öğrencilere kıyasla erkek öğrencilerde dil ve konuşma bozukluklarının daha sık görüldüğü tespit edilmiştir.

Türkbay ve Cöngöloğlu (2007) “Dilin Prozodik Özellikleri, Disprozodi ve İlişkili Bozukluklar” isimli çalışmalarında dilin prozodisi ve özelliklerini tanımlamayı, disprozodinin nedenlerini ve ilişkili bozukluklardan özellikle yaygın gelişimsel bozukluklarda konuşmanın bütünsel özelliklerini açıklamayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda disprozodinin sıklıkla nörolojik patolojiler ve gelişimsel bozukluklarıyla birlikte olduğu, bunun da iletişimde güçlükler meydana getirdiği ifade edilmiştir.

Erdem (2013) “Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları” adlı çalışmasında konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarında organların ve işleyiş yapısının önemli olduğunu belirtmiştir. Konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgusunda ya da seslendirilmesinde bir problemin olması sonucunda konuşma bozukluğunun meydana geldiği ifade edilerek bu konuşma bozukluklarından telaffuz (boğumlama, artikülasyon) bozukluklarının, kekemeliğın, afazinin, dizartrinin, mahallî ağızla konuşmanın, dil ve dudak tembelliğinin, hızlı konuşmanın nasıl meydana geldiği, özellikleri, nedenleri ve çözüm önerileri açıklanmıştır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde sorumlu olan sınıf, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bu konuşma sorunlarından herhangi birine sahip öğrencilerine rehberlik edebilmeleri için konuşma bozukluklarına ilişkin farkındalığa sahip olmalarının gerekliliği ve önemi vurgulanmıştır.

Kuru (2013a) “Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı çalışmasında etkinlikler ile akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Görüşme ve gözlemlerle ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden 10 öğrencinin akıcı konuşma problemi yaşadığı belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere akıcı konuşma becerisini geliştirecek etkinlikler uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin dakikadaki hece, kelime ve cümle sayılarında, cümlede kullandıkları ortalama kelime ve hece sayılarında artış; dakikada kullanılan gereksiz kelime, devrik cümle, yarım bırakılan cümle, yarım bırakılan kelime, harfleri atlanan cümle sayılarında ve cümlede kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayıları ile harfleri atlanan kelime sayılarında azalış olduğu belirlenmiştir. Araştırmacının uyguladığı etkinliklerin akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin akıcı konuşmasına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Kuru (2013b) “Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencisinin Konuşma Becerisini Geliştirme” isimli çalışmasında çeşitli etkinliklerle akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine akıcı konuşma becerisi kazandırmayı hedeflemiştir. Çalışma grubu için Ankara’da 2011 yılında öğrenim gören iki ilköğretim okulundaki beşinci sınıf öğrencileriyle ön görüşme gerçekleştirilmiş ve çalışmaya bir öğrenci katılmıştır. Katılımcının belirlenmesinde zihinsel ya da fiziksel engeli olmamasına rağmen akıcı konuşma problemi olan öğrencinin tespit edilmesi esas alınmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciye üç ay boyunca 50 saatlik etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan etkinliklerin ardından öğrenciyle tekrar görüşme yapılmış ve aktif konuşma süresinin, uzun cümle sayısının, ortalama kelime sayısının arttığı; “ııı, mmm” gibi gereksiz ses ve kelime kullanımının azaldığı belirlenmiştir. Katılımcının uygulama sonrasında psikolojik-fiziksel durumunda ve dil bilgisinde olumlu yönde düzelmeler olduğu, konuşmanın konu bakımından anlamlı sonuçlandırıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise uygulanan etkinliklerin öğrencinin akıcı konuşma becerisinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Altıparmak (2015) “Türkçe Konuşmada Akıcısızlık: Psikodilbilimsel Bir İnceleme” başlıklı çalışmasında ana dili Türkçe olan konuşmacılarda gözlemlenen konuşma akıcısızlıklarının yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, konuşma durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 4-8, 18-23, 33-50 ve 50 üzeri olmak üzere dört yaş grubundan toplamda 84 kişi katılmıştır. Her katılımcının en az 300 sözcükten meydana gelen konuşmaları yazıya dönüştürülerek analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda en yaygın görülen akıcısızlık türlerinin uzatma, dolu durak, tereddüt olduğu ve akıcısızlık türlerinin belirli ölçülerde yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, konuşma durumu değişkenlerinden etkilendiği ifade edilmiştir. Yaş değişkenine göre dolu durak hâricindeki diğer akıcısızlık türlerinin diğer yaş gruplarına kıyasla 4-8 yaş grubunda daha fazla üretildiği tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre 18-23 ve 33-50 yaş arasındaki katılımcılarda tereddüt, uzatma, yanlış başlangıç, dil sürçmesi akıcısızlık türlerinin kadınlara kıyasla erkeklerde daha fazla olduğu ancak 4-8 ve 50 yaş üzeri katılımcılarda cinsiyetin akıcısızlık üretimini etkilemediği belirlenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre eğitim düzeyi arttıkça dolu durak akıcısızlık türünün arttığı, konuşma durumu değişkenine göre ise hazırlıksız konuşmaya kıyasla hazırlıklı konuşmada uzatma, dil

sürçmesi, tekrar türü akıcısızlıkların daha fazla olduğu yani hazırlıksız konuşmaların hazırlıklı konuşmalara kıyasla daha akıcı olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2016) “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorununun İncelenmesi” başlıklı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin konuşmalarındaki akıcılık sorunlarını incelemeyi, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre akıcılık sorunu türlerinin farklılaşma durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden toplamda 60 öğrenci katılmıştır. En az 300 sözcükten meydana gelen konuşmalar yazıya dönüştürülerek analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda en çok “dolu durak”, en az ise “uzatma” konuşma kusuruna yer verildiği tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre yaş yükseldikçe akıcılık sorununun azaldığı, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok akıcılık sorunu yaşadığı, cinsiyet ve yaş ile akıcılık sorunu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çakan ve Gül (2018) “Ses Eğitiminde Kullanılan Nefes ve Ses Egzersizlerinin Konuşma Bozukluklarının Giderilmesinde Kullanılabilirliği” başlıklı çalışmalarında konuşma bozukluklarının tedavisinde nefes ve ses eğitimi çalışmalarının kullanılabilirliğini açıklanmayı amaçlamıştır. Çalışmada konuya dair yazılı materyaller çözümlenmiş ve konuşma bozukluklarından artikülasyon bozuklukları, kekemelik, afaziye yer verilerek bu bozuklukların tedavisinde ses eğitiminin kullanımı açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda konuşma bozukluklarının tedavisi için ses eğitimi çalışmalarında kullanılan doğru nefes ve ses tekniğine yönelik egzersizlere, artikülasyon ve şarkı söyleme çalışmalarına yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Yıldırım (2020) “Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurları” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 50 Türkçe öğretmeni katılmış ve araştırmacının geliştirmiş olduğu anket ile veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre öğrencilerde en çok rastlanan konuşma kusurları sırasıyla gelecek zaman çekiminin “-ecem, -acam” şeklinde kullanılması, konuşmada kelime hazinesinin kısıtlı olması, tekrara düşülmesi, gereksiz seslerin çıkarılması ve kelimelerin yanlış telaffuz edilmesi olduğu tespit edilmiştir.

1.8.3. Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Başaran ve Erdem (2009) “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının güzel konuşma becerileriyle ilgili görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmaya birinci ve dördüncü sınıf düzeylerinden olmak üzere toplamda 190 sınıf ve Türkçe öğretmeni adayı katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimlerin güzel konuşma becerilerini olumlu biçimde etkilediği, Sözlü Anlatım dersinin güzel konuşma becerisi için yetersiz kaldığı, konuşma konusunda çocukluğunda geçirdiği çevrede bulunan yetişkinleri ve öğretmenlerini model aldığı tespit edilmiştir. Konuşmanın güzel olmasında vurgu, tonlama, konuya hâkimiyet, ses tonu, beden dili gibi unsurların etkili bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Akkaya (2012) “Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmasında öğretmen adaylarının konuşma sorunlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yedi farklı bölümden 101 öğretmen adayının katıldığı çalışmaya öğretmen adaylarının görüşlerinden toplanan verilerle sırasıyla ses-ton-vurgu-telaffuz hataları, psikolojik nedenler, konuşmada duraksama, dil bilgisi kurallarının uygulanamaması, bilgi eksikliği, konuşmaya odaklanamama, fiziksel nedenler ve toplumsal engellerden kaynaklı konuşma sorunlarının olduğu belirlenmiştir.

Katracı ve Kuşdemir (2015) “Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi: Sözlü Anlatım Dersine Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmalarında öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde Sözlü Anlatım dersinde yapılan uygulamaların etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışmaya dört farklı programdan 212 öğretmen adayı katılmıştır. Sözlü Anlatım dersinden önce ve sonra öğretmen adaylarının konuşma kaygısı düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Sözlü Anlatım dersi sayesinde öğretmen adaylarının düşüncelerini daha çok sözlü olarak ifade etmeyi tercih ettiği, akıcı konuşma becerilerine ve topluluk önünde konuşmaya yönelik olumlu görüşlerinin arttığı, kaygı düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir.

Çal ve Erdoğan (2017) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma ve Yazma Becerileri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri” isimli çalışmalarında öğretim üyelerinin görüşleriyle Türkçe öğretmen adaylarının anlatma becerilerine ilişkin durumlarını ve bu becerilerde meydana gelen sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Trakya Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümü öğretim üyeleri katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan görüşler sonucunda öğretmen adaylarının yazma becerisi bakımından dil bilgisi kurallarına hâkim olmadığı, yazım- imla hatalarının olduğu; konuşma becerisi bakımından ise öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuşurken kendilerini zor ifade etmesinde yetersiz bilgiye sahip olmalarının, telaffuz ve vurgu hatası yapmalarının, konuşmalarında yerel ağız özelliklerine yer vermelerinin etkili olduğu belirtilmiştir.

İlgili araştırmalar bölümünde akıcı konuşma, konuşma kusuru ve akıcısızlıkları, öğretmen adaylarının konuşma becerileri bakımından yerli ve yabancı literatürdeki çalışmalara yer verilmiştir. Akıcı konuşma ile ilgili araştırmalarda konuşmanın akıcılığı zamansal değişkenlerle, akıcılığın göstergeleriyle, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler ve çeşitli yöntemlerin akıcılık üzerindeki etkileriyle akıcı konuşma ele alınmıştır. Konuşma kusuru ve akıcısızlıkları ile ilgili araştırmalarda konuşma akıcısızlıkları farklı yaş gruplarıyla, çeşitli değişkenlerin akıcısızlıklarda etkisiyle, akıcı konuşma probleminin giderilme yolları ve yöntemleriyle konuşma kusuru ve akıcısızlıkları açıklanmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma becerileri ile ilgili araştırmalarda ise öğretmen adaylarının güzel konuşmaya, konuşma kusurlarına, konuşma kaygılarına ilişkin görüşlerine ve öğretmen adaylarının konuşma kusurlarının neler olduğuna yer verilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerilerini konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşmanın doğruluğu ve konuşmada düşüncelerin düzenlenişi bakımından ele almaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili literatür bilgisine yer verilmiştir. Bu bağlamda dil, ana dili, konuşma, konuşmanın unsurları, akıcılık, dil becerileri ve akıcılık, akıcı konuşma ve konuşmada akıcısızlık başlıkları incelenmiştir.

2. 1. Dil

İnsanlık var olduğu sürece insanlar çevreyi anlamaya, anlamlandırmaya ve kendisinin sahip olduğu duygu ve düşünceleri anlatmaya ihtiyaç duymuştur. Anlatma ihtiyacı, insanların doğuştan sahip olduğu ve edindiği dil yetisiyle giderilmektedir. İnsanlar dili doğuştan edinmesi ve düşüncelerini bu yetileriyle ifade edebilmesi bakımından diğer canlılardan ayrılmaktadır. Öyledir ki insanın duygu ve düşüncelerini tüm incelikleriyle ifade edebilmesini dil olanaklı hâle getirdiği için insanı insan yapan niteliklerin başında dil gelmektedir (Aksan, 2015). İnsan dünyayı dil ile algılamakta ve yine dil ile kendini ifade edebilmektedir. İfade sürecinde insanlar duygu ve düşüncelerini tüm incelikleriyle diğer insanlara dil sayesinde aktarabilmektedirler. Bu aktarım insanın toplumda birey olmasını ve toplumun parçası olmasını sağlamaktadır. Toplumda bireyler arası bu duygu ve düşünce aktarımının sağlanmasında dil, vasıta görevine sahiptir. Bu anlamda dil, düşüncelerimizi ifade edebilmek için başvurduğumuz bir araçtır (Konrot, 2021). Dil aracılığıyla duygu ve düşünce aktarımının yanı sıra bilgi aktarımı da sağlanmaktadır. Dil sayesinde bireyler birbirleriyle etkileşim hâlinindedir. Böylece bilgi sahibi olabilmekte ve haberleşebilmektedirler. Bu bakımdan dil, bireylerin birbirlerinden haberdar olmasını, duygu ve düşünce ortaklıkları kurmasını sağlamaktadır.

Bireyin sahip olduğu duygu, düşünce ve bilgi aktarımıyla iletişim meydana gelmektedir. Bireyler arası iletişimi sağlayabilmek için sözel ya da sözel olmayan çeşitli araçlara başvurulmaktadır. Sağlıklı bir toplum ve etkili bir iletişim ortamı için etkin ve ortak bir aracın varlığı gerekmektedir. Bu bakımdan dilin işlevleri arasında iletişim yer almaktadır. İletişim sürecinde bireylerin birbirleriyle düşünce, duygu ve

deneyim paylaşımları ve ortaklıkları kurabilmektedir. Bu süreç için de iletişimde uzlaşmış simgelere başvurulması gerekmektedir. Nihayetinde *“Dil, evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, uzlaşmaya dayalı, iletişimin amacını gerçekleştirmek için kullanılan simgelerden oluşan dizgesel bir sistemdir”* (Bloom ve Lahey, 1978: 4-11’den akt. Konrot, 2021: 228). Dilin bir özelliği iletişimin sağlanmasında uzlaşım sistem olması ve bireyin düşüncelerini uzlaşım sistemleriyle aktarmasıdır. Dilin bireyler arasındaki ortak kod olması bireylerin ortaklık kurabilmesi bakımından önemlidir.

Günlük yaşamda dilin sözlü boyutuna sıklıkla başvurulması, sözlü ifadelerle ortak anlamların kurulması ve bu anlamların karşılıklı olarak aktarılması dikkate alındığında dili *“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”* (Aksan, 2015: 55) şeklinde tanımlamak mümkündür. Bu bakımdan dilin sahip olduğu bir diğer özellik çok yönlü ve gelişmiş olmasıdır. Bu gelişmiş dizge sayesinde ortak öğeler ve kurallarla toplumsal uzlaşım sağlanmaktadır.

Dilin tanımları ve özellikleri dikkate alındığında çok gelişmiş ve uzlaşım sistem olması, düşünceyle olan ilişkisi, bilgi ve duygu aktarımı, bireyler arası ya da birey ve toplum arasındaki etkileşimi sağlaması başta olmak üzere kurulan ortaklıklarla meydana gelen iletişim konuları belirginleşmektedir. Özellikle bu konular arasında yer alan iletişim, dil sayesinde sağlanmakta ve bu kodun etkili biçimde kullanılmasıyla etkin hâle gelmektedir. İletişimin dil vasıtasıyla kurulması dil ile iletişimin ilişkisini göstermektedir.

2. 1. 1. Dil ve İletişim

İnsan sosyal bir canlı olması sebebiyle toplumda var olmaya, söz sahibi olmaya ve diğer insanlarla iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İletişimin kurulmasıyla iletilmek istenen mesaj gönderilmekte ve bireylerin etkileşim hâlinde olması sağlanmaktadır. İletişim sürecinde mesajın iletilmesi için iletişimin sahip olması gereken temel öğeler söz konusudur. Verici, alıcı ve araç iletişimin üç temel öğesidir. İletişim sürecinde verici konuşucu ya da yazarken alıcı okur ya da dinleyicidir. Bu süreçte verici iletisini kodlarken alıcı kodlanan iletiyi çözümlenmektedir. Bu nedenle

iletişim sürecinde karşılıklı bir kodlama ve kod açma eylemleri gerçekleşmektedir. Kodlanan iletidir. İletişimi başlatan verici, alıcıya kodladığı iletisini aktarabilmek için araç kullanmaktadır (Keçik ve Uzun Subaşı, 2004). Sözlü ve yazılı kodlarla dil, iletişimin bir aracıdır. Bu araç sayesinde bireyler arasında bilgi, duygu ve düşünce aktarımı sağlamaktadır. Bu aktarımda esas husus iletidir. İletişimin en temel hedefi de bireyin tasarlamış olduğu iletiyi uygun bir araç vesilesiyle hedef bireyde oluşturabilmektir (Konrot, 2021). Hedef bireyde iletinin doğru bir şekilde oluşabilmesi için aracın uygun ve etkin biçimde kullanılabilmesi önemlidir. Bu nedenle iletişimin etkililiğinde dil önemli bir unsurdur.

İletişim, etkileşim ve ileti aktarımı için öncelikle ortak bir kodun olması gerekmektedir. Dil, iletişimdeki ortak koddur. İletiler, sözlü ya da yazılı sembollerle kodlanmaktadır. Günlük yaşamda sıklıkla sözel ifadelerle iletişim kurulmaktadır. Verici ve alıcı arasında karşılıklı olarak iletilerin sesli sembollerle kodlanması ve çözümlenmesiyle sözlü iletişim sağlanmaktadır. Mesajın kodlanması, iletilmesi ve çözümlenmesi işlemlerini içermesi bakımından iletişim aktif bir süreçtir. Bu işlemlerin devamlılığıyla iletişim süreklilik kazanmaktadır. Mesajın kodlanması, iletilmesi ve çözümlenmesi işlemlerinin sağlıklı biçimde meydana gelebilmesi için ortak bir kodun bulunması ve mesajın doğru kodlanması önemlidir. Ortak kod, kaynak kişi tarafından kodlanan mesajın hedef kişi tarafından doğru çözümlenmesini sağlamaktadır. İletişimi başlatıp devamlılığını sağlayan dil, bir kodlar sistemidir (Topbaş, 1994). Bu sistem iletişim hâlindeki bireyler arasında uzlaşımı ve anlaşmayı sağlamaktadır. Etkili bir uzlaşma ve anlaşma, etkili iletişimle mümkündür. Bu nedenle iletişimde dilin etkili kullanımını önemlidir.

2. 1. 2. Konuşma Dili – Yazı Dili

Bireyler bilgi, duygu ve düşüncelerini aktarırken dile başvurmaktadır. Dille aktarım, sözlü ya da yazılı sembollerle gerçekleştirilmekte ve bu sembollerle toplumun hafızası gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Bunu sağlayan da konuşma ve yazı dilidir (Sargın, 2006). İleti ve kültür aktarımını sağlayan konuşma ve yazı dilinin benzer özellikleri kadar farklı özellikleri de bulunmaktadır. Sözlü dil ve yazılı dil, benzer söz varlığı ve dil bilgisi kurallarını kullanması bakımından birbirleriyle ilişkilidir ancak birbirinin uzanımı durumunda değildir (Keçik ve Uzun Subaşı, 2004). Sözlü ve yazılı

dilin birbirleriyle ilişkili olmasının yanı sıra üretimleri, kodlanmaları ve aktarım biçimleri gibi bazı farklılıkları bulunmaktadır.

Dilin ilk olarak meydana gelmesi konuşma diliyledir. Yazı, sözden sonra var olmuştur. *“Sözlü anlatım, yazısız da var olur, nitekim her sözlü dil yazılı değildir; ancak yazı, sözlü anlatım olmaksızın hiçbir zaman var olmaz”* (Ong, 2014: 20). Dilin kullanılmaya başlanması sözledir. Daha sonra ihtiyaç doğrultusunda sesler yazılı sembollerle aktarılmıştır. Bu da yazılı ve sözlü anlatımı meydana getirmiştir (Yılmaz, 2011). Sözlü anlatımda düşünce sesli sembollerle aktarılmaktadır. İletişimin sözel yoludur. Yazılı dilde ise iletişimin yolu yazıdır. Yazıyla kelimeler görünür hâle gelmektedir ancak sözlü dilde geride kalan bir birikim söz konusu değildir (Ong, 2014). Bu bakımdan yazılı dilde bir birikim ve kalıcı bellekten söz edilebilir. Sözlü dildeyse yazılı dilde olduğu gibi basılı bir birikim yoktur. *“Sözlü dil söylendiği andan başlayarak kayba uğrarken yazı dili kalıcıdır”* (Keçik ve Uzun Subaşı, 2004: 13). Bu nedenle yazılı dilin aksine sözlü dil kalıcı değildir. Çünkü sözellikte sözcükler üretildiği andan itibaren kaybolmaktadır. Düşüncelerin tam olarak hatırlanması mümkün değildir (Sanders, 2019). Anlık üretim söz konusudur. Bu nedenle sözlü ve yazılı anlatım üretim süreci farklılaşmaktadır.

Sözlü dilin anlık, yazılı dilin süreç içerisinde üretilmesi planlamayla ilişkilidir. Konuşmanın gerçekleşebilmesi için zihinsel bir hazırlığın ve mesajın olması gerekmektedir. Zihinsel becerilerin işe koşulması ve konuşma uzuvlarının aracılığıyla konuşma eylemi gerçekleşmektedir. Ancak yazılı dilde bir planlama yapılması için zamana ihtiyaç vardır (Kansızoğlu, 2012). Bu nedenle sözlü ve yazılı dilin üretilip alıcıya iletilmesi süre bakımından farklılık göstermektedir.

Sözlü ve yazılı dilde hitap edilen organlar farklıdır. Konuşmada alıcı dinleyicidir ve kulağa hitap edilir. Yazıdaysa alıcı okurdur ve göze hitap edilmektedir. Göz her şeyi görüp istenilen zamanda kendisini kapatabilirken kulak göze kıyasla edilgen olup her uyarıcıya açıktır. Kulak sürekli işitir ve bilinçli bir şekilde kendisini kapatması mümkün değildir (Sanders, 2019). Bu nedenle alıcının maruz kaldığı iletiye karşı davranış geliştirebilmesi dilin üretilmesiyle ilgilidir. Yazılı dilde okur bilinçli bir biçimde iletiyi okumakta ya da okumamaktayken sözlü dilde dile maruz kalan bir bireyin iletiyi alması söz konusudur.

Konuşma diliyle yazı dili alıcı ve verici arasındaki mesafe bakımından farklıdır. Yazı dilinde alıcıyla verici arasında bir mesafe söz konusuysen konuşmada duygular daha ön plandadır (Kansızoğlu, 2012). Konuşmada beden dili ve parçauüstü birimlerle duygu aktarımı sağlanabilirken yazı dilinde yalnızca noktalama işaretlerine başvurulmaktadır. Bu bakımdan alıcı ve verici arasındaki duygu paylaşımı konuşma dilinde daha mümkündür.

Konuşma ve yazı dili, sahip olduğu kurallar ve gelişimi bakımından farklıdır. Konuşma dilinin kendi kuralları çerçevesinde yazıya aktarılmış biçimi olarak yazılı dil, konuşma dilinin etkisiyle değışime uğramaktadır. Ancak yazı dilinin değışimi konuşma diline kıyasla daha yavaştır (Onan, 2020). Konuşma değışime daha uygundur. Ancak yazılı dilde kurallar konuşma diline kıyasla daha belirgindir.

Gelişimi, kullanımı, kalıcılığı, üretimi, aktarımı gibi çeşitli farklılıklara sahip olan konuşma dili ve yazılı dil bireyin iletişim kurmasını sağlamaktadır. Birey sözlü ya da yazılı olarak iletişim kurabilmektedir. Etkili iletişim, sağlıklı etkileşim ve sağlıklı toplumla ilişkilidir. Özellikle günlük yaşamda sözlü dil olan konuşmaya sıklıkla başvurulmaktadır. Bu nedenle sözlü iletişimde konuşma önemli bir beceridir.

2. 2. Konuşma

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden meydana gelmektedir. Dinleme ve okuma, anlama becerileri arasında yer alırken konuşma ve yazma, anlatma becerileri arasında yer almaktadır. Dili yetkin bir şekilde kullanabilmek için dil becerilerinin tamamına hâkim olunmalıdır (Doğan, 2009). Bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tamamında yetkin olması durumunda tam anlamıyla dile de hâkim olduğu söylenebilmektedir.

Temel dil becerileri arasından dinleme ve konuşma becerisi aile ve çevreden maruz kalınarak edinilirken okuma ve yazma örgün eğitimle öğrenilmektedir. Geliştirilebilir nitelikte olan bu becerilerin edinilme ve öğrenilme sürecinde farklılıklar söz konusudur. Temel dil becerilerinden konuşma için sosyal bir çevre ve bu çevreyle işitsel girdi olmalıdır (Topbaş, 1994). Bireyin ailesi ve çevresinden gelen işitsel girdilere maruz kalınarak konuşma becerisi ortaya çıkmakta ve gelişmektedir. Ailede kazanılmaya başlanan bu becerinin gelişimi, bireyin kendisini etkili biçimde ifade edebilmesi bakımından önemlidir.

Düşüncelerimizi ifade edebilmek için sözlü ya da yazılı dile başvurulmaktadır. Bu anlamda duygu, düşünce, bilgi aktarımı dille sağlanmaktadır. Konuşma, bu sürecin sözel çıktısı hâindedir. Dilin sözlü boyutuyla düşüncelerin ifade edilmesini içermektedir. Konuşma, zihinde tasarlanan konunun karşıdaki kişiye söz vasıtasıyla iletilmesidir (Temizkan, 2009). Konuşmayla birey tasarladığı iletiyi alıcısı olan dinleyiciye sesli sembollerle sözlü olarak aktarmaktadır. Bu aktarım sürecinde rolü olan unsurlar vardır. Bu unsurlar zihinsel ve fizikseldir. Seslerle hedef kişinin zihninde anlamlar oluşmasını sağlayan konuşma, zihinsel ve fiziksel bir süreci içermektedir. Bu anlamda karmaşık bir sürece sahiptir (Erdem, 2013). Bu karmaşık sürecin fiziksel ve zihinsel unsurlar bakımından sağlıklı biçimde tamamlanmasıyla etkili bir konuşma becerisinden ve iletişimden söz edebilmek mümkündür.

İletişimin sağlanmasında sözlü dile başvurulmasıyla konuşma becerisi meydana gelmektedir. Sözlü ifadelerle sağlanan konuşma becerisi beden dili, jest ve mimiklerle desteklenmektedir. Bu unsurlar, anlatımın etkililiğini ve etkileşimin devamlılığını sağlamaktadır. Ayrıca konuşmada dinleyiciye verilmek istenen düşüncenin aktarılmasında ve anlamların belirginleştirilmesinde vurgu, ton, ezgi gibi parçalarüstü birimler rol oynamaktadır. Konuşurken vurgulama, tonlama, yavaşlama, hızlandırma ve susma gibi birçok sese bağlı çarelerle birlikte mantık ve duygunun açıklanmasında yardımcı araçlardan olan jest ve mimik gibi devime ve şekle bağlı araçlardan da faydalanılmaktadır (Dilaçar, 1968). Konuşma sürecine uygun biçimde yer alan vurgu, tonlama gibi sese ait özellikler ve konuşmayı destekleyen beden dili, jest, mimik gibi unsurlar konuşmanın anlaşılır, etkili ve dinlenebilir olmasını sağlamaktadır.

Konuşma öncelikle zihinsel bir süreçtir. Zihinde tasarlanan iletiler sözlü olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle konuşma için bellek ve bilgi depolama önemlidir. Zihinde düzenli depolanan bilgiler sayesinde anlatım düzenli ve etkili olabilmektedir. Bilgilerin girdisi ve depolanmasında anlama becerisi etkilidir. Dinleme ve okuma becerisinin sağladığı birikimle konuşma etkili olmaktadır (Sağlam ve Doğan, 2013). Okuyarak ya da dinleyerek veri kaynaklarından bilgiler edinmek ve bu bilgileri bellekte iyi depolamak konuşma esnasında bireylerin bu bilgilerden faydalanmasını sağlamaktadır. Bu da konuşmanın etkililiğini arttırmaktadır. Düzenli bir bellek

konuşma esnasında konuya ilişkin bilgilerin çağrışımında ve düşüncelerin düzenlenmesinde etkilidir.

Etkili konuşma becerisi zihinsel-fiziksel süreçler, parçalarıüstü birimler, beden dili ve bellek gibi çeşitli etmenlerle ilişkilidir. Bu etmenlerin uygun olduğu konuşma, bireyin kendisini etkili biçimde ifade etmesini ve bireyler arası iletişimin sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Konuşma, bireyin toplumda sosyalleşmesini ve iletişim kurmasını sağlayan bir beceridir. Bu bakımından bireyin iletilerini dinleyiciye ya da topluma sözlü olarak etkili ifade etmesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

2. 2. 1. Konuşmanın Birey ve Toplum Açısından Önemi

Birey kendisini ifade edebilmek için günlük yaşamda sıklıkla konuşma becerisine başvurmaktadır. Bireyin kendisini etkili ifade etmesi, toplumda var olması ve etkin rol oynaması konuşma becerisiyle ilişkilidir. Konuşma becerisi bireyin doğuştan getirdiği bir beceri olmasına rağmen bu becerinin etkili olması eğitimle mümkündür (Doğan, 2009). Eğitimle geliştirilen konuşma becerisi, bireyin toplumsal ve bireysel açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bireyler sosyalleşmeye ve toplumla etkileşim hâlinde olmaya ihtiyaç duymaktadır. Diğer dil becerilerine kıyasla konuşma becerisi sosyalleşmeyle yakından ilişkilidir. Konuşma becerisi gelişmiş bireyler çevresindeki bireylerle daha sağlıklı iletişim kurabilmektedir (Doğan, 2009). Bireylerin sosyalleşmesine daha çok olanak tanıyan konuşma becerisinin gelişmiş olması sağlıklı iletişimin de bir öncüsüdür.

Kendisini ifade etme ve paylaşma ihtiyacı duyan bireyler, konuşma becerisi sayesinde duygu ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır biçimde aktarabilmektedirler. Kendisini iyi ifade edebilen ve etkili paylaşımlarda bulunabilen bireylerin yaşamın çeşitli yerlerinde de başarılı olması beklenmektedir. Konuşma, bireyin iş ve eğitim yaşamındaki başarısında belirleyici bir etkidir. Mutlu bir yaşama ve akademik başarıya sahip olunmasında çevreyle kurulan iletişim etkilidir. Etkili konuşma becerisine sahip olan bireyler bu alanlarda başarılı olmakta ve sağlıklı iletişim kurarak psikolojik rahatlığa da ulaşmaktadırlar (Arhan, 2007; Temizyürek, 2007; Yılmaz, 2011). Etkili konuşma becerisine sahip olan bireylerin aile, iş, eğitim gibi yaşamının çeşitli yerlerinde başarılı olmalarındaki bir faktör etkili iletişim kurabilmeleridir. Etkili

iletişim kurabilen birey toplumda saygın ve sözü dinlenir olma durumundadır. Eğitim boyutundaysa bireyin eğitim ortamına etkin bir biçimde katılabilmesi için konuşma becerisinin etkin ve gelişmiş olması gerekmektedir. Bireyin derslere aktif katılımı, kendisini doğru ifade edebilmesi, eleştirel düşüncelerini konuşma vasıtasıyla sunabilmesi akademik başarıyı da olumlu etkilemektedir.

Her birey diğer bireylerden farklı ve biriciktir. Toplum ise biricik insanların ve ortaklıklarının bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir. Bireylerin birlikte yaşamasına olanak vermesi sebebiyle dil, topluluğu topluma dönüştürme gücüne sahiptir (Aksan, 2015). Ortak bir kodun, paylaşımın olmadığı durumda birliktelikten söz edebilmek mümkün olmayacağından toplumun meydana gelmesinde dil etkili bir unsurdur. Dil, toplumsal uzlaşma ve bireylerin birlik olması neticesinde meydana gelmiştir (Topbaş, 2021a). Dil ve dilin sözlü boyutunu meydana getiren konuşma, farklı bireyleri bir arada bulundurarak onları bir toplum hâline getirebilme gücüne sahiptir. Toplumda bireylerin birbirleriyle karşılıklı duygu ve düşünce paylaşımıyla bireysel ve toplumsal hayatın devamlılığı sağlanmaktadır (Temizkan, 2009). Bireyleri toplum hâline getirmesi ve toplumsal yaşamda uyumlu bir sürekliliği sağlaması bakımından konuşmanın yeri önemlidir.

Toplumun sahip olduğu ortaklıklar içerisinde dilin yanı sıra kültür de yer almaktadır. Dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Konuşma sayesinde topluma ait gelenek ve kültür aktarılmaktadır (Topbaş, 2021a). Geçmişten günümüze gelen kültürel değerlerin sözlü biçimde aktarılmasında konuşmanın önemli bir yeri vardır. Konuşma dili, kültürün geçmişten günümüze aktarılmasında bir köprü görevi görmektedir. Geçmişle gelecek arasında bir bağ olmasını sağlayan dil, bireyi ulusuna, geçmişine bağlamaktadır (Aksan, 2015). Birey sahip olduğu dil ile geçmişinin izlerini taşımakta ve kültürün devamlılığını da kendi dil kullanımıyla sağlamaktadır. Dilin kendisinde kültürün izleri bulunmaktadır. *“Kısaca söylenecek olursa dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı, dildir”* (Aksan, 2015: 13). Bu nedenle dil, toplumsal yapıyı korumakta ve toplumun kültürel değerlerinin korunup devamlılığını sağlamakta aracı olmaktadır.

Birey ve toplum açısından konuşmanın yeri önemlidir. Bireysel bakımdan kişinin toplumda yer alması, saygınlık kazanması, söz sahibi olması, kendini etkili

ifade etmesi, aile ve eğitim hayatında başarılı ve mutlu olması; toplumsal açıdan ise kültürel aktarımın, toplumun düzeni ve devamlılığın sağlanması bakımından konuşmanın etkisi söz konusudur. Bu nedenle bireysel ve toplumsal hayatın işleyişi ve sağlıklı olması bakımından konuşmanın önemli bir etkisi vardır.

2. 2. 2. Konuşmanın İşleyişi

Konuşma baştan sona karmaşık bir süreci içermektedir. Bu süreçte rol oynayan birden fazla zihinsel ve fiziksel unsur bulunmaktadır. Konuşma süreci bir olayla başlamaktadır. Bir olayın bireyin duyu organlarını uyarmasıyla birlikte sinirsel oluşumlar ve duyular meydana gelmektedir. Bunlar sözcüklere dönüşerek böylece düşünce ortaya çıkmaktadır. Bu düşüncenin fiziksel unsurlarla hedef kişiye iletdikten sonra hedef kişinin de duyu organları uyarılarak sinirsel oluşumları oluşmaktadır. Kaynak kişiyle benzer süreçleri izleyen hedef kişinin de en son fiziksel unsurlarla konuşma faaliyetine dönüştürmesi konuşmanın devamlılığını sağlamaktadır (Taşer, 2020). İletişim sözlü boyutu olan konuşmanın karşılıklı olarak üretilebilmesi için iletişim sürecinde kaynak ve hedef kişi olmak üzere en az iki kişinin bulunması gerekmektedir. Bu iki kişi arasındaki etkileşimin sürekliliği neticesinde konuşma becerisi işleyişine devam etmektedir. Bu işleyiş karşılıklı olarak karmaşık süreçleri içermektedir.

Konuşmacı konuşma esnasında belleğindeki bilgilere başvurmaktadır. Konuşmaya ilişkin bellekteki organize edilmiş bilgiler, konuşmacının bu bilgileri anımsamasını sağlamaktadır. Bu da konuşmanın etkililiğini, sürecini, akışını ve devamlılığını etkilemektedir. Konuşucu ve dinleyici arasında karşılıklı etkileşim sürecini içeren konuşmanın devamlılığı için kaynak kişinin konuşmasının ardından hedef kişinin ona karşılık vermesi gerekmektedir. Bunun için de motorize edilmiş bilgilere ihtiyaç vardır (Arhan, 2007). Konuşma anında ilgili bilgilerin bellekten çağrılmasıyla konuşmanın işleyişinde devamlılık sağlanmaktadır. Konuşma, refleksif ve anıdadır. Konuşma esnasında konuşan kişi karşısında mutlaka biri bulunmalıdır. Konuşulanları dinledikten sonra cevap verebilmek için psikomotor becerilerin yeterince gelişmiş olması gerekmektedir (Yalçın, 2018). Konuşmanın işleyişinin devam edebilmesi için bellek ve zihinsel süreç kadar fiziksel süreçlerin yeterliği de önemlidir. Bu nedenle sağlıklı zihinsel ve fiziksel unsurlar karmaşık bir yapıya sahip olan konuşma işleyişinin devamlılığının sağlanmasında etkilidir.

2. 2. 3. Konuşmanın Fizyolojisi (Fiziksel Unsurları)

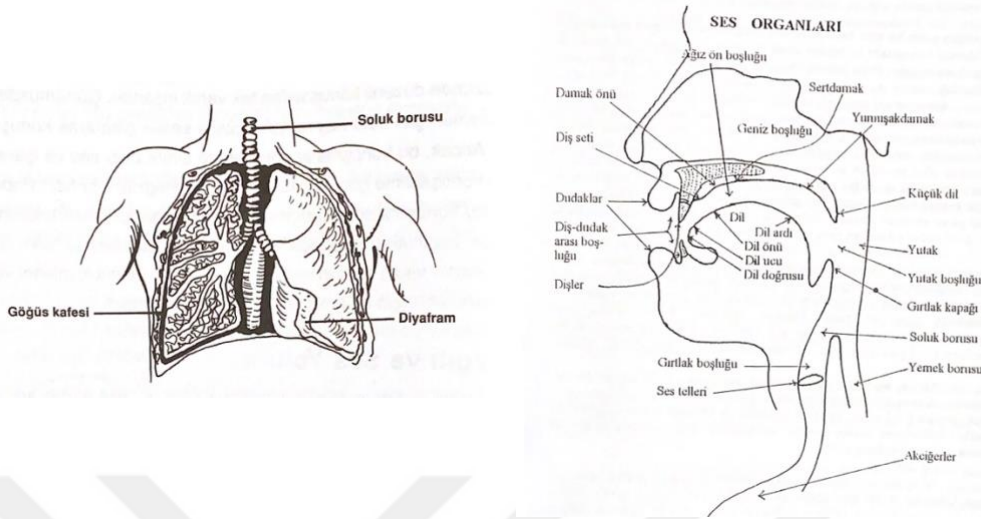
Konuşma, bireyin düşüncelerini sözlü kodlamalarla ifade etmesidir. Bu sözlü ifadenin var olabilmesi için öncelikle sesin meydana gelmesi gerekmektedir. Ses, anlaşma için bir başlangıçtır. İnsanların birbirleriyle anlaşabilmesi ve çevreyi kavrayabilmesi için sesler var olmuştur. Anlamlı sesler topluluğunun en küçük birimi sestir (Coşkun, 2010). Sesin var olmasıyla bireyler birbirleriyle iletişim kurabilmekte ve anlaşabilmektedir. Sesin meydana gelebilmesinde rolü olan pek çok unsur bulunmaktadır. İnsan vücudundaki organların uyumlu ve iş birliği ile harekete geçmeleri neticesinde ses meydana gelmektedir. Bu uyumlu çalışmayı sağlayan ve yönlendiren ise beyindir (Yalçın, 2018). Fiziksel ve zihinsel unsurların uyumlu çalışmasıyla ses meydana gelmektedir.

Konuşma için gerekli olan zihinsel oluşumu beyin sağlamaktadır. Ancak beyin bu süreçte pek çok organla iş birliği içinde hareket etmektedir. Bu nedenle zihinsel ve sinirsel oluşumlarla başlayan konuşma sürecinin tamamlanmasında fiziksel unsurlar etkilidir. Konuşmanın meydana gelmesinde görev alan organlara “ses organları” (Kurudayıoğlu, 2013) ya da “ses aygıtı” adı verilirken diyaframdan dudaklara kadar konuşmayı sağlayan kısma “ses yolu” (Güler ve Hengirmen, 2005) denilmektedir. Ses yolunda konuşmanın meydana gelmesini sağlayan ses organları bulunmaktadır. *“İnsan ses yolu, 17 cm. kadar uzun, bir ucu kapalı bir boru gibidir. Bu borunun biçimi, ses organlarının devinimiyle değişir”* (Demircan, 2015: 10). Ses yolunda yer alan ses organlarının birincil görevi yaşamsal faaliyetlerdir. İkincil göreviyse konuşmanın meydana gelmesi için üstlendiği rolleri yerine getirmektir.

Konuşmanın gerçekleşebilmesi için sesin meydana gelmesi gerekmektedir. Sesin oluşmasında görevli ses organları bulunmaktadır. Sesin meydana gelmesinde akciğer, diyafram, bronşlar, gırtlak, boğaz, ağız içi, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar, burun boşluğu görev almaktadır (Arhan, 2007). Sesin oluşarak konuşmanın gerçekleşebilmesi bu organların görevlerini yerine getirmesiyle ilişkilidir. Konuşmada bir aksaklık olmaması için bu organların sağlıklı olması ve görevlerini yerine getirmesi oldukça önemlidir (Erdem ve Deniz, 2008). Konuşmanın meydana gelmesini sağlayan ses organlarının insan vücudundaki yerleri aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 1

Konuşmada Görev Alan Ses Organları (Demircan, 2015: 7; Güler ve Hengirmen, 2005: 6).



Konuşmanın gerçekleşebilmesi için ilk olarak gerekli olan madde havadır. Havanın burundan vücuda girmesiyle başlayan sesin oluşma süreci ses organlarından ağız ve dudaklarda son bulmaktadır. Bu süreçteyse yukarıdaki şekilde yer alan diyafram, akciğerler, soluk borusu, gırtlak, ses telleri, dil, küçük dil, damak, dişler, dudaklar gibi ses organları eşgüdümlü biçimde görevlerini yerine getirmektedir.

Konuşma sürecinin fiziksel olarak başlangıcı ses üretmek amacıyla burnun nefes almasıdır. Burunla alınan nefesin ses biçimini alma yolunda ilk görevli organlardan biri diyafram ve akciğerlerdir. Diyafram, nefes alışverişini düzenli olmasında etkili olup akciğere havanın dolup boşalmasını sağlamaktadır (Coşkun, 2010). Nefesin soluk borusuna itilmesinde diyafram ve akciğerler iş birliği içinde çalışmaktadır. Diyafram göğüs boşluğu ve karın boşluğunu ayırmaktadır. Göğüs boşluğunda yer alan solunum sistemi içerisinde alt ve üst solunum yolları bulunmaktadır. Ciğerler alt solunum yolunda yer alırken burun, ağız, farinks (yutak) ve larinks (gırtlak) üst solunum yolunda yer almaktadır (Doğan, 2001). Alt solunum yolundaki akciğerin havayı nefes yolundan gırtlığa iletmesi diyaframla sağlanmaktadır. Akciğerler ise iki parça şeklinde göğüs boşluğunda bulunmaktadır (Çölok, 2005). Alt solunum yolunda bulunan akciğerler konuşma için en gerekli madde olan havayı sağlamaktadır. Bu da akciğerlerin ses üretimini sağladığını göstermektedir.

Akciğerlerden çıkan havanın gırtlığa ulaşmasında soluk borusu ya da diğer adıyla nefes borusu görevlidir. Nefes borusu, akciğere bağlantılı olup en üst kısmında gırtlığı barındırmaktadır. Havanın gırtlığa ulaşmasını sağlamaktadır (Coşkun, 2010). Gırtlak, yutak ve soluk borusu arasında, soluk borusunun üzerinde bulunmaktadır. Gırtlak, nefes alışverişi esnasında hava geçişini sağlamak ve sesin ilk gerçekleştiği organ görevini üstlenmektedir (Aycan, 2012). Akciğerlerden gelen havanın ilk olarak ses formunu aldığı ses organı gırtlaktır. Çünkü gırtlığın içerisinde yer alan ses telleri sesin oluşmasını sağlamaktadır. Ses tellerinin uzunluğu ise sesin rengini belirlemektedir (Çölok, 2005). Ses tellerindeki titreşim sesi meydana getirmektedir. Kişilerin seslerindeki farklılaşma ses tellerinin yapısıyla ilgilidir. İnsanların fizyolojik ve biyolojik farklılıklarıyla ses tellerinin yapısı, ses tonları, renkleri değişmektedir.

Ses tellerinde ses formunu almış olan hava, ağız yoluna itilmektedir. Bu bölgede damak, dişler, dudaklar, alt çene sesin oluşumunda katkısı olan organlar arasındadır. Meydana getirilmesi hedeflenen sesin niteliğine göre dil aşağı yukarı, öne arkaya şekil almaktadır (Coşkun, 2010). Sesin işitilebilir ve anlaşılır konuşma sesi hâline geldiği noktalar bu kısımdadır. Çıkarılacak sese göre dilin damak, diş, diş etiyle olan teması, dudakların ve çenenin hareketi sesin oluşumunda ve üretiminde etkilidir.

Diyaframdan dudaklara kadar süregelen ses üretim sürecinde ses organları görevlerini diğer ses organlarıyla iş birliği içinde yerine getirmektedir. Ses organlarıyla havadan konuşma sesine dönüşme sürecinde konuşma solunum, fonalasyon (sesleme) ve artikülasyon (sesletim) olmak üzere üç düzeyde meydana gelmektedir (Topbaş, 2021b). Bu süreçte solunum sağlanmakta, alınan soluk ses hâline getirilmekte ve en son konuşma sesi hâlini almaktadır.

Konuşma için gerekli olan öncelikle respirasyon yani solunumdur. Yaşamsal solunumla konuşma üretimi için gerekli olan solunum farklıdır. Konuşma solunumunda yaşamsal solunuma kıyasla daha çok havaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sesin meydana gelmesi için gerekli enerji kaynağını nefes sağlamaktadır. Solunum sistemindeki kas hareketleriyle nefes meydana gelmektedir. Solunum sistemindeki kas hareketleri, göğüs boşluğundaki hacim ve akciğer boşluğundaki basınç değişimiyle solunum sağlanmaktadır (Yılmaz Davutoğlu, 2010). Solunum sayesinde ses için gerekli enerji sağlanmaktadır. Ancak bu sistemin başlangıcı burundur. Burundan alınan hava burun boşluğu, gırtlak, soluk borusu ve bronşlardan geçerek akciğerlere

dolmaktadır. Solunum esnasında ciğerler şişmekte, diyafram aşağı çekilmekte ve karın boşluğundaki organlar sıkışmaktadır (Çölok, 2005; Doğan, 2001). Bu da konuşma için gerekli olan ilk süreci, solunumu sağlamaktadır. Akciğerlerden çıkan hava fonalasyon için hazır hâle gelmektedir.

Fonasyon, soluğun ses hâlini almasını sağlamaktadır. Akciğerlerden gelen hava nefes borusundan gırtlığa ulaşmaktadır. Gırtlak vücuda giren havanın kontrolünü ve fonalasyonu sağlamaktadır. Gırtlak ve ses telleri sayesinde vücuda giren hava işitilebilir bir biçime dönmekte, ses üretimi sağlanmaktadır. Ses tellerinin titreşim hızı ise bireyin fizyolojik özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Gırtlakta fonalasyonla hava ham sese dönüşmektedir. Bu ham sesi konuşma sesine dönüştürecek olan rezonans ve artikülasyondur. Gırtlaktan itilen ham ses yutak, ağız ve burun boşluklarına ait rezonans boşluklarında değişime uğramaktadır. Artikülasyon ise konuşma sesine dönüşümde görevli organlarca biçimlendirilen ünlü ve ünsüzlerin meydana gelmesidir (Yılmaz Davutoğlu, 2010). Boğumlanma olarak da adlandırılan artikülasyon, konuşmanın üçüncü işlevidir. Artikülasyon sonucunda ses, konuşma sesi hâlini almaktadır. Boğumlanma, çıkarılan sesin konuşmaya dönüşmüş hâlidir. Nefesin sese dönmesinin ardından ağızdaki çeşitli engellere uğramasıyla işitilebilen ses meydana gelmektedir. Konuşmanın anlaşılmasını sıklıkla boğumlanma sorunu ya da eksikliği ile ilgilidir (Çölok, 2005). Ağız bölgesinde yer alan damak, dil, diş, diş eti, küçük dil, çene gibi ses organlarıyla ses işitilebilir bir konuşma sesi hâlini almaktadır.

Konuşmanın meydana gelebilmesi için solunum, fonasyon ve artikülasyon sürecinin gerçekleşebilmesi, ses yolundaki organların sağlıklı biçimde işlevlerini yerine getirebilmesi önemlidir. Sağlıklı bir konuşma üretebilmek için zihinsel ve fiziksel unsurların hazır olup etkili biçimde harekete geçmesi gerekmektedir. Fiziksel ve zihinsel unsurların bütünlüğü ve eşgüdümlülüğü doğru ve etkili konuşmayı beraberinde getirmektedir.

2. 2. 4. Konuşmanın Zihinsel Unsurları

Konuşmanın meydana gelebilmesi için zihinsel ve fiziksel unsurlar işlevlerini yerine getirmelidir. Konuşma süreci zihinsel oluşumlarla başlamaktadır. Zihinsel oluşumlarla birlikte fiziksel unsurların harekete geçmesi sonucunda konuşma meydana gelmektedir. Zihinsel oluşumlarla başlayan konuşma, düşüncelerin sözlü

olarak ifade edilmesiyle tamamlanmaktadır. Bu süreçte zihinde var olan bilgilerin gözden geçirilmesinin ardından konuşmanın amacı, konusu, yöntemine göre ilgili bilgilerin seçilerek sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, değerlendirme gibi zihinsel işlemlere uğraması ve en sonunda düzenlenen bilgilerin seslerle aktarılması söz konusudur (Erdem ve Deniz, 2008). Konuşmanın zihinsel süreci içerisinde bu işlemler beyin, dil merkezleri ve bellekte gerçekleşmektedir.

Beyin sağ ve sol olmak üzere iki yarım küreye sahiptir. Beynin her iki küresinde de aynı merkezler yer almaktadır. Ancak yarım kürelerde yer alan merkezler diğerine kıyasla daha baskınlık göstermektedir. Dilin ise sol yarım kürede daha baskın olduğu düşünülmektedir (Kurudayıoğlu, 2013). Dilin meydana gelmesiyle beyinde bulunan dil şebekeleriyle ilişkilidir. Konuşmanın zihinsel unsurları boyutunda gerçekleşebilmesi için dilin kognitif, motor ve duyuşsal yönlerine dair en az üç nöral şebekesinin bağlantılı olması gerekmektedir (Torun, 2018). Konuşmanın gerçekleşmesinde etkin olan bu üç nöral şebeke ise beyin sol yarım küresinde yer alan Broca, Wernicke ve angüler girüs alanları olmak üzere üç kortikal alandır. Araştırmalar sonucunda bu alanların bağlantılarıyla dilin meydana geldiği belirlenmiştir. Ancak dilin meydana gelmesinde daha karmaşık alanların ilişkilerinin varlığı da kabul edilmektedir (Aydın, 2020). Özellikle Broca, Wernicke ve angüler girüs alanları ve bu alanların bağlantılarıyla dil üretimi gerçekleşmektedir.

Broca, Wernicke ve angüler girüs alanları beyin farklı loblarında yer almaktadır.

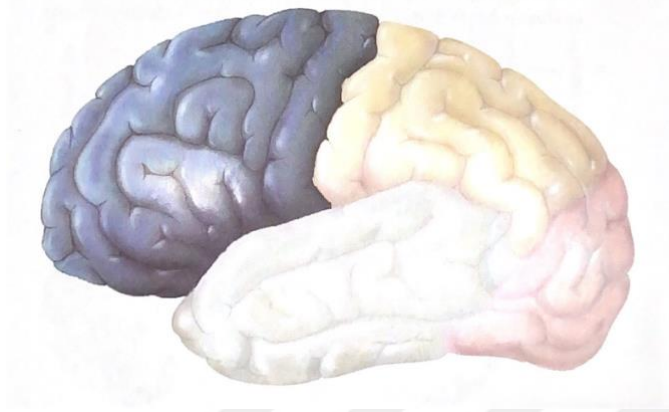
“Sol beyin yarısında bulunan 44. (Broca), 22. (Wernicke) ve 39. (angüler girüs) alanlarının oluşturduğu bağlantı ağı beyinde dil şebekesi olarak adlandırılmaktadır. Bu şebekelerin loblara yayılımı ile 44. alan için frontal, 22. alan için temporal, 39. ve 40. alanlar için ise parietal loblardır. Yani dil şebekesi 3 lob içinde organize olmuş durumdadır” (Tanrıdağ, 2020: 124).

Dil şebekesinde etkili olan loblar frontal, temporal ve parietal lobtur. Her bir lobun bilişsel olarak farklı işlevleri bulunmaktadır. Frontal lob dilin üretimini, mantık yürütmeyi, düşüncelerin eyleme geçirilmesinde planlanmayı, karar vermeyi, problem çözmeyi; temporal lob işitmeyi, görmeyi, bellekten bilgi çağırma, nesne kategorizasyonunu; parietal lob duyuşsal uyarıların işlenmesini, beden farkındalığını, göz-el koordinasyonunu sağlamaktadır (Torun, 2018). Aşağıda yer alan

şekilde mavi alan frontal lobu, yeşil alan temporal lobu, sarı alan ise parietal lobu göstermektedir.

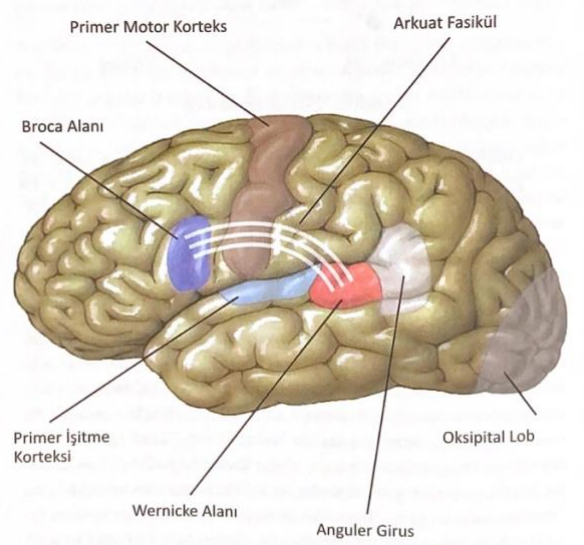
Şekil 2

Beyinde Dil Şebekelerinin Bulunduğu Loblar (Torun, 2018: 44).



Frontal, temporal ve parietal lobta yer alan dilsel merkezlerin beynin farklı alanlarında yer almaları gibi dil üretiminde de farklı görevleri bulunmaktadır. Broca alanı alın lobunun arka tarafında, Wernicke alanı şakak lobunun üst tarafında yer almaktadır. Broca alanı cümle kurulumu ve konuşmanın sesletimi, Wernicke alanı da dili anlama ve duyulanları söylenenler biçimine dönüştürmeyle ilgilidir. Yay demeti olarak adlandırılan sinir demeti (arcuate fasciculus) ise bu iki alanı birleştirmektedir. Bu sinir demetinin zarar görmesi konuşmanın düzgün cümlelerle sağlanmamasına neden olmaktadır. Dile ilişkin üçüncü merkez ise angüler girüştür. Burada karmaşık dilsel fonksiyonlar (işitileni söyleme, gördüğü şeyin adını yazma, ...) sağlanmaktadır. Konuşma için beyinde özel merkezler olan Broca, Wernicke ve angüler girüs alanlarının bağlantıları konuşma için oldukça önemlidir. Broca ve Wernicke bağlantısı karşılıklı konuşmayı sağlamaktadır (Kurudayıoğlu, 2013). Konuşmanın gerçekleşmesinde her bir dil merkezinin farklı görevlerinin olmasının yanı sıra karşılıklı konuşmanın meydana gelebilmesi için dil merkezleri arasındaki bağlantılar da önem taşımaktadır. Beyindeki konuşma merkezleri aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 3
Beyinde Konuşma Merkezleri (Torun, 2018: 114).



Konuşmanın zihinsel unsurları arasında bellek, duyularla alınan uyarıların beyinde anlaşılması bakımından önemli bir etkidir. Belleğin ana sistemleri kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve bastırmadan meydana gelmektedir. Kısa süreli belleğin kapasitesi sınırlı olup dikkat ve seçicilikle ilgilidir. Uzun süreli bellek sık kullanılmayan bilgilerin depolandığı, bastırma ise unutulmak istenen kötü etkiler yaratmış olayların depolandığı merkezdir (Yalçın, 2018). Uzun süreli ve kısa süreli bellek kapasitesi, bilgilerin kullanım sıklığı ve kalıcılıkları bakımından farklıdır. Uzun süreli bellekte eski bilgiler ile yeni gelen bilgiler ilişkilendirilerek saklanmaktadır. Kapasitesi sınırsız ve bilgilerin saklanma süresi uzundur (Arhan, 2007). Konuşma esnasında da bellekte bulunan bilgiler çağrılmaktadır. Bu nedenle bellek ve depolama konuşmanın zihinsel unsurları bakımından önemlidir.

Bellekte yer alan bilgiler konuşmanın üretimi esnasında konuşucuya veri sağlamaktadır. Bu nedenle bellekteki bilgilerin doğru zaman ve doğru yerde hatırlanıp ifade edilebilmesi için depolama ve depolama biçimi önemli bir husustur. Beynin bilgileri depolaması esnasında bireylerin gerekli ve öncelikli bulunduğu bilgileri alması önemlidir. Bu bilgilerin gelişigüzel biçimde depolanması konuşma esnasında istenen bilgilerin o anda açığa çıkmasının önüne geçtiği için konuşma kusurları meydana gelmektedir. Önemli ve gerekli bulunan bilgileri beyne yerleştirmek kadar bu bilgiler arasında ilişki kurmak, kullanım ve gereklilik amacına göre ilişkilendirmek gerekmektedir (Yalçın, 2018). Ancak bilgilerin yalnızca ilişkilendirilmesi de yeterli

değildir. İlişkilendirilen bilgilerin belli sürelerde tekrarlanması bilgilerin kolay hatırlanmasına olanak tanımaktadır (Arhan, 2007). Tekrarlanan düzenli bilgiler hatırlamayı sağladığı için konuşmacının kesintisiz ve akıcı olmasını sağlamaktadır.

Bellekte düzenli depolanmış ve tekrarlanmış bilgi, konuşma esnasında konuşmacı kadar dinleyiciyi de olumlu yönde etkilemektedir. Düzenli ve eğitilmiş bir bellek, konuşmacının mesajını sunarken sistematik bir sırayla sunmasına olanak sağlamaktadır. Böyle bir konuşmacıyı dinlemek ve takip etmek de anlaşılır olmaktadır. Konuşmacı için de bilgisine güvenmesini, kendisine sorulan sorulara kuşku duymadan cevap vermesini mümkün kılmaktadır (Yalçın, 2018). Dinleyiciler konuşmacıyı etkin bir şekilde dinleyebilirken konuşmacı da bilgisine dair güvenle konuşmasını aktif bir biçimde devam ettirebilmektedir.

Beyin ve konuşma merkezleri sağlıklı bir birey konuşma sürecinin zihinsel unsurlarını harekete geçirebilmektedir. Bu unsurların devamında ise beynin verdiği sinyallerle fiziksel unsurlar harekete geçmekte ve bellekten getirilen bilgiler sözel olarak ifade edilebilmektedir. Konuşmanın meydana gelebilmesi için zihinsel ve fiziksel unsurların sağlıklı olup işlevlerini yerine getirebilmesi oldukça önemli bir husustur.

2. 2. 5. Konuşmanın Gelişimi

Her birey işitsel girdilere maruz kalarak bebeklik döneminden itibaren ses çıkarmaya ve devamında konuşmaya başlamaktadır. Bu bir süreç dâhilinde gerçekleşmektedir. Süreç ağlama ve refleksif seslerle başlamakta ve bilinçli çıkarılan sesler hâlini almaktadır. Bebeklikten itibaren aylar ilerledikçe ses çıkarma durumu refleksden kontrol durumuna geçmektedir. Çocuk büyüdükçe konuşma sürecinde kontrol kazanmakta ve sesleri etkin bir biçimde çıkartmaktadır. Genellikle motor kontrol ilk yılda kazanılmaktadır ancak konuşmanın yetiştikine benzer seviyeye ulaşması orta çocukluk dönemine kadar devam etmektedir (Doğan, 2001). Yetiştikine benzer konuşma okul öncesi dönem içerisinde gerçekleşmeye başlamaktadır. Ancak bu yaşa kadar dil gelişimi hız kazanmakta olup özellikle 2-6 yaş arasında oldukça hızlıdır. Cümleler iki sözcüklü basit yapılardan yetişkin cümle yapısına geçmekte ve sözcük dağarcığı artmaktadır (Akgün, 2005). Bu dönemin sonunda da bireylerin

konuşma sürecini kontrollü ses, vurgu ve tonlamayla gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür.

Çocuğun dil gelişim sürecinde bu süreci etkileyen bireysel özellikler, aile, çevre ve çevrenin tutumları gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar dil gelişiminde oldukça önemlidir. Ev içerisinde ya da çocukla konuşmasında aile bireylerince konuşulan dilin kurallarına uyulması, doğru kelime ya da cümleler kuran çocuğun ödüllendirilmesi, çocukla iletişimin artırılması, erken yaşta çocuğun sosyal ortama çıkarılması, çocuğun akranlarıyla aynı ortamda bulundurulması çocuğun dil gelişimini etkilemektedir (Kol, 2011). Bu faktörlere dikkat edilen çevrede yetişen çocuğun dil gelişimi de olumlu etkilenmektedir. Ancak dil gelişiminde tek faktör çevre değildir. Olağan dil gelişiminde çocukta bulunması gereken “yeterli zekâ, olağan işitme, düzgün işleyen konuşma mekanizması, ortalama işitme belleği ve dikkat genişliği, süregelen hastalığı olmaması, beyinde zedelenme bulunmaması, coşkusal denge” gibi etmenler dil gelişimini sağlamaktadır (Taşer, 2020). Sağlıklı ve olumlu etkileyen çevreyle sağlıklı konuşma donanımına sahip bireylerin dil gelişimi sağlıklı biçimde sağlanmaktadır.

Çocukların özellikle dil gelişiminin en ivmeli olduğu dönemlerde çevresel ve bireysel etmenlerin etkisine dikkat edilmesi önemlidir. *“İletişimsel gelişim, genellikle on sekiz ay ile üç yaş arasında olur. Bu dönem içerisinde konuşmayı ve dili geliştirici etmenler yeterli olmazsa, çocuk konuşmakta gecikir, dilde kusur kalır”* (Taşer, 2020: 60). Bireylerin konuşmasının gecikmemesi ve konuşmasında kusur olmaması için özellikle dil gelişiminin hızlı olduğu dönemlerde dil gelişimini etkileyen çevre, aile, bireysel özellikler gibi unsurların göz ardı edilmemesi ve bu süreçte dikkat edilmesi gerekmektedir.

2. 2. 6. Konuşmanın Gelişim Aşamaları

Konuşmanın gelişim aşamaları yenidoğan, gıgıldama, babıldama, tekrarlı babıldama, sözcük öncesi, ilk sözcükler ve fonem kazanımı şeklindeki dönemlere göre incelenmektedir.

2. 2. 6. 1. Yenidoğan

Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin ilk bir ayı yenidoğan dönemidir. Bu dönemde yenidoğanın çıkardığı ilk ses ağlamadır. Yenidoğan ilk bir ay yalnızca ağlamakta ve refleksif olarak bilinçsizce sesler çıkarmaktadır. Çevresiyle iletişimini ağlama yoluyla kurmaktadır. Çıkarılan sesler açlık, rahatsızlık gibi uyarıcılarla ilişkilidir (Demir, 2010; Kol, 2011). Ağlamayla çıkarılan seslerle bebek çevresiyle iletişim kurmaya çalışmaktadır. Yenidoğanın hissettiği her bir uyarıcı için ağlama biçimi değişmekte ve ağlaması farklı bir mesajı içermektedir. Bebek acıktığında, kucağa alınmak istediğinde ya da uykusu geldiğinde farklı ağlamaktadır (Yapıcı, 2004). Anne bu ay içerisinde ses ve tonlamaya göre bebeğin ağlamasını çözümleyebilmekte, anlamlandırabilmekte ve bebeğiyle iletişim kurabilmektedir.

Yenidoğan döneminde bebeklerin davranışları refleksif ya da kontrolün dışındadır. Yutmanın tamamlanmasında ses tellerinin kapanması gerektiği için konuşma gelişimiyle ilişkili olarak emme-yutma refleksi bu dönemde ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2001). Bu dönemde konuşma için uygun refleksler bebeklerde gelişmektedir. Sesleme (fonalasyon) evresi olarak da bilinen evrede refleksif seslendirmelerle ağlama, hapşırma, mızıldanma gibi doğal seslerin çıkarılması söz konusudur. Genizsi, hecesel ve ünlü benzeri seslerin çıkarıldığı da gözlenmektedir (Topbaş, 2021b). Bu dönem içerisinde bebek ağlamakta, doğal sesler ve ünlü sesleri çıkarmaktadır.

2. 2. 6. 2. Gıgılda: 2-3 Ay

Yenidoğan döneminden sonra ikinci ve üçüncü ayda dil gelişiminin gıgılda dönemine geçilmektedir. Gülmeyle karakterize edilen gıgılda döneminde bebeğin kas kontrolü oral hareketleri başlatıp durduracak kadar gelişmiştir. Bu dönemde tamamlanmamış rezonansa sahip arka ünsüzlerle orta ünlüler çıkartılmaktadır (Doğan, 2001). Orta ünlülerle arka ünsüzler birlikte seslendirilmektedir. Agulama evresi denen bu evrede bebeklerin ağlama sıklığı azalırken gülücük sıklığı artmaktadır. Rahatlık ve mutluluk seslendirmeleri yapmaktadırlar. “o, a, u, ı” gibi seslemelere “k, g” seslerin eklenmesiyle ünlü ünsüz sıralamalı sesler çıkartmaya başlamaktadırlar (Topbaş, 2021b). Bu dönemde çocuklar “ag”, “og” gibi agulama sesleri çıkartmaktadır.

2. 2. 6. 3. Babıldama: 4-6 Ay

Bebeklerin dördüncü ve altıncı ayları içerisinde gözlenen babıldama döneminde bebek seslerle deneme yapmakta ve ana dilinde bulunandan farklı rastgele sesler çıkartmaktadır. Çıkarılan sesler uzundur. Çıkardığı seslerde gırtlaksı sesler baskınken altıncı ay itibarıyla dudaksı sesler baskın olmaktadır (Doğan, 2001). Ses denemelerinin yapılması sebebiyle bu döneme ses oyunları evresi de denilmektedir. Yetişkinlere kıyasla zamanlaması yavaş olan “ba”, “da” gibi ünsüz-ünlü sıralamalı mırıldanmalar bu dönemde başlamaktadır (Topbaş, 2021b). Çocuk bunun gibi çeşitli bir ünlü ve bir ünsüzden meydana gelen “da”, “ma” gibi heceleri çıkartmaktadır. Babıldamaların çoğu anlamsızdır. Bu evrede çıkarılan çoğu ses anne ve babanın tepkisine göre tekrar edilmektedir (Kol, 2011). Bu nedenle bebeğin babıldamalarının tekrar edilip artmasında ebeveynlerin vermiş olduğu tepki önemlidir.

2. 2. 6. 4. Tekrarlı Babıldama: 6-10 Ay

Bebeklerin altıncı ve onuncu aylarında meydana gelen tekrarlı babıldama döneminde hece tekrarları söz konusudur. Rezonans kalitesi yetişkin konuşmasına benzemeye başlamakta ve uzun ünlü-ünsüz heceler çıkartılmaktadır (Doğan, 2001). Babıldamalar tekrarlanmakta ve uzatılmaktadır. Düzenli mırıldanma evresi olarak da bilinen bu evrede çocuklar “nananan”, “baba-bab” gibi ünsüz-ünlü sıralı hecesel tekrarlar üretmektedir. Bu üretimler evrensel özellikler taşımaktadır. Bu dönemde art damaksıl sesler azalırken “p, b, m” gibi dudaksıl ve “d” gibi diş yuvasıl seslerin kullanımını artmaktadır. Bu dönemde ağız-geniz yolunun fiziksel olarak olgunlaşmaya başlaması sebebiyle seslerin çıkarılmasında da kontrol durumu artmaktadır (Topbaş, 2021b). Bu dönemden sonra çocuk konuşmaya ve kontrollü sesler çıkarmaya hazır hâle gelmeye başlamaktadır.

2. 2. 6. 5. Sözcük Öncesi: 11-16 Ay

Çocuğun on birinci ve on altıncı ay içerisindeki sözcük öncesi döneminde yetişkin konuşmasına benzeyen tonlamalarda uzun diziler hâlinde babıldamalar söz konusudur. Çocuğun çıkardığı sesler ses-anlam ilişkisine sahiptir. İlk sözcüklerin üretiminden önce sözcük işlevi gören ses-sözcükler geliştirmektedir. Bebek birinci yaşının sonlarına doğru ana diline dair sesler çıkartmaktadır (Demir, 2010; Doğan,

2001). Çıkarılan sesler artık anlamsız değildir ve bu seslerde ana diline dair bir anlam söz konusudur.

Sözcük öncesi dönemde çocuk çeşitli ünlü-ünsüz hecelemeleri yapabilmekte ve uygun ses tonuyla vurguları üretebilmektedir. *“Sözöncesi evrenin sonlarına doğru ünsüz ve ünlüler ile ses dizinleri çeşitlenir, zenginleşir (çeşitlendirilmiş babıldama). Çocuklar farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun hece dizinleri üretebilir, yetişkinlerinkini andıran ses tonu kalıpları kullanabilirler. Hece uzunlukları, sesletim süreleri ve ünlü-ünsüz geçişleri yetişkininkine benzemeye başlar”* (Topbaş, 2021b: 89). Bu dönem sonunda çocuğun konuşması yetişkin formuna uygun yetişkin sesine benzemeye başlamaktadır. Çocuk yaşını doldurduğu zaman ise konuşmaya hazır hâle gelmektedir. *“Birinci yılın sonunda bebek kendi dilinin seslerini tam olarak öğrenir ve ilk sözcüğünü üretir”* (Senemoğlu, 2018: 47). Birinci yaşın sonunda ana diline ait anlamlı sözcükler üretilmeye başlanmaktadır. Bu dönemde çocuk gerçek anlamda konuşmaya başlamakta ve tek sözcükle anlatmaya çalışmaktadır. Bu evrenin sonlarına doğruysa jest ve sesleme kullanımının örtüşmesi anlamlı sözcüklerin kullanımıyla başlamaktadır (Kol, 2011; Topbaş, 2021b). Bu nedenle bu dönemde anlamlı tek sözcükle iletişim kurma söz konusudur. Anlamlı sözcükler, jest ve seslemin örtüşmesini bu dönem itibarıyla sağlamaktadır.

2. 2. 6. 6. İlk Sözcükler ve Fonem Kazanımı

Bir yaşını dolduran bir çocuk ilk sözcüklerini üretebilmeye başlamaktadır. Çocuğun artikülasyon kontrolü ve nesnelere sözcükleri ilişkilendirme becerisi ilk sözcüklerin ortaya çıkışını sağlamaktadır (Doğan, 2001). Artikülasyonunu sağlayabilen, sözcükleri bağlama ve anlama uygun kullanabilen çocuklar sözcüklerini ifade edebilmektedir. Tek sözcük aşamasında çocuk, holofraz denilen tek sözcükle cümle kurmaktadır. Holofraz, cümle değerindeki kelimelerdir. Yani bu dönemde çocuk, yetişkinin “Süt istiyor musun?” demek için “Süt” kullanımını tekrar ederek “Annemi istiyorum.”, “Annem nerede?” gibi birçok anlamı “Anne” sözcüğüyle ifade edebilmektedir (Dilaçar, 1968; Öncül ve Öztürk, 2019). İlk sözcüklü dönemde yaklaşık 18 aylık olan bir çocuk neredeyse 50 kelime konuşabilirken, 2 yaşında bu sayıyı 200’e kadar çıkartabilmektedir. 18-24 ay sürecinde çocuklar iki sözcükle anlamı jest, ses tonu ve bağlama dikkat ederek birleştirmektedir (Kol, 2011). Sözcük sayısı ve

çeşitliliği çocuğun gelişimiyle birlikte artmaktadır. Bu dönemde çocuklar sözcüklerini bağlama uygun anlam, jest, ses tonuyla üretebilmeye başlamaktadır.

Yaklaşık 12-16 aylık aralığında üretilmeye başlanan ilk sözcükler ile sesler aylar ve çocuğun gelişimi ilerledikçe artmaktadır. İlk sözcük dönemi 12-15 ay arasında olup bu dönemde ilk sözcükler ile ses dağarcığındaki sesler de artış göstermektedir. Çocuklar ilk 18 ayında yaklaşık 50 sözcük dağarcığına ulaşmaktadırlar. Ses bilgisi bakımından ünsüzler, ünlüler, heceler ve vurgu edinimlerinin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Özellikle 10-18 ay arasında ilk gerçek sözcükler gözlenmektedir. 18 ay sonrasında çocuk iki sözcüklü cümleler kurarak telegrafik konuşma yapmaktadır. Bu dönemde cümle değerinde kelimeler olan holofrazdan iki, üç ve dört sözcüklü anlatıma dönüşüm söz konusudur. Yaklaşık olarak iki yaş tamamlanırken dil edinimi hızla ilerlemekte ve söyleyiş örüntüleri sistematik hâle gelmektedir. İki yaşından sonraysa sözcük dağarcığı oldukça genişleyip yetişkin sistemiyle ilişkili kurallı yapılar meydana gelmeye başlamaktadır (Öncül ve Öztürk, 2019; Topbaş, 2021b). Çocuğun anlaşılabilirliği meydana gelmekte olup iki yaş itibarıyla dil edinimi hızlanmakta ve dil üretimi artmaktadır.

2. 2. 7. Konuşmaya İlişkin Kuramlar

Bu başlık altında konuşmaya ilişkin olarak davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı, psikolingüistik kuram ve bilişsel kurama yer verilmektedir.

2. 2. 7. 1. Davranışçı Kuram

Dil gelişimi ve konuşmada davranışçı kuramın temsilcisi Skinner'dir. Skinner dilin taklit ve koşullanmayla öğrenildiğini ileri sürerken boş levha (Tabula Rasa) kavramına atıfta bulunmaktadır. Tabula Rasa kavramını ilk kez ortaya atan John Locke'dur. Bilgiyle doğmayan insanın, deneyimleriyle beyindeki boş levhaya işleyerek bilgileri edindiğini ileri sürülmüştür. Dilin koşullanma ve deneyimler vasıtasıyla öğrenildiğini ileri süren davranışçılık kuramının temsilcilerinden olan Skinner, John Locke'un "Tabula Rasa" kavramına atıfta bulunmaktadır. Skinner'in bu kuramına göre canlılar dili çaba, taklit ve doğru koşullanmayla öğrenmektedir (Aydın, 2020). Bireylerin dili öğrenmesinde taklit ve doğru koşullanma önemli unsurlardır. Taklit yoluyla dil gelişimi sağlanmaktadır. Bebekler sesleri tekrar ederek pekiştirilirse

öğrenmekte, pekiştirilmezse öğrendikleri sesler sönmektedir (Kol, 2011). Bu bakımdan öğrenme hâline gelebilmesi için pekiştirilme önemlidir.

Pekiştirmede ceza ve ödül kavramı öne çıkmaktadır. Davranışçı kuramda davranışın süreklilik kazanıp zihinde yerleşmesi için ceza ve ödül önemli unsurlardır. Sesleri tekrar ederek öğrenen bebekler ödüllendirildiğinde pekiştirilen sesleri daha sık kullanmaktadır (Demir, 2010). Bu kurama göre duyduklarını tekrar etme, ödülle pekiştirilme sayesinde dil üretimine ve konuşmaya başlanmaktadır. Bu anlamda çocuğun sıklıkla aile ortamında bulunduğu ve bu ortamda pekiştirme aldığı düşünüldüğünde ailenin çocukla ilişkisi esnasındaki tepkileri çocuk tarafından dile dönüştürülmekte, pekiştirenlerle gelişim devam etmekte ve konuşma şekillenmektedir (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Eğer taklit edilen sesler pekiştirilmezse bu sesler sönmektedir. Bireyin çevresini taklit etmesi ve aldığı pekiştirmeye buna devam etmesi, çocuğun dili öğrenmesinde ailenin çocukla iletişim kurması, konuşması ve model olması bakımından önemli olduğunu göstermektedir.

2. 2. 7. 2. Sosyal Öğrenme Kuramı / Sosyal Etkileşim Kuramı

Sosyal öğrenme kuramının temsilcisi Albert Bandura'dır. Bandura, dil gelişiminde sosyal bağlamın ve çocukların dili öğrenmesinde gözlemle taklidin etkili olduğunu savunmaktadır. Çocuklar dili çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenmektedir ve dili kazanabilmek için sosyal etkinliklere katılması gerekmektedir (Ülke Kürkçüoğlu, 2020). Bu kurama göre dilin edinilmesinde sosyal etkileşim oldukça önemlidir. Çocuk konuşmayı çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek sağlamaktadır. Taklit bu kuram için önemli bir unsurdur (Demir, 2010). Taklit en yakın çevrenin yani ailenin gözlenip taklit edilmesiyle sağlanmaktadır. Dolayısıyla anne ve babanın model olması, çocuğun anne ve babasını taklit etmesi, anne ve babanın yönlendirmesi söz konusudur (Kol, 2011). Çocuk, anne ve babasını model almaktadır. Bu nedenle ailenin tutumu ve yönlendirmesi önemlidir. Gözlem, taklit ve sosyal etkileşim kavramlarının öne çıktığı bu kuramda dili öğrenirken kültürel ve sosyal ortamın etkisi söz konusudur.

2. 2. 7. 3. Dil Gelişimini Biyolojik Temellere Bağlayan Kuram / Psikolinguistik Kuram

Bu kuramın temsilcileri Chomsky ve Lenneberg'dir. Chomsky ve Lenneberg'e göre dil biyolojik bir özelliktir (Aydın, 2020). Dilin temelinde biyolojik unsurlar bulunmaktadır. Dil gelişiminin psikolojik ve biyolojik temellere bağlandığı bu kurama göre dili anlamak için insan beyninde özel bir kapasite bulunmaktadır. Chomsky'e göre her bir birey dil edinimi donanımına sahip olarak dünyaya gelmektedir. Bu dil donanım yetisi sayesinde belirli biyolojik olgunluğa erişen çocuklar dili öğrenebilmektedir (Ülke Kürkçüoğlu, 2020). Birey dil edinme donanımına sahip olarak dünyaya geldiği için dili öğrenebilmesi için biyolojik olgunluğuna erişmesi gerekmektedir.

“Bu kurama göre insanlar doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlar. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler” (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 4).

Biyolojik ve psikolojik temelleri esas alarak dil gelişimini açıklayan bu kuramda, dili öğrenmenin motor becerilerde olduğu gibi diğer becerileri öğrenmekten farkı yoktur. Her birey yeterli biyolojik olgunluğa ulaştığında doğuştan sahip olduğu dil yetisiyle konuşmayı öğrenebilmektedir.

2. 2. 7. 4. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramda bilişsel gelişim söz konusudur. Bilişsel gelişim, bireyin çevresini anlamasını sağlayan aktif zihinsel etkinliklerdeki gelişimdir. Bireylerin bebekliğinden yetişkinliğine kadar çevreyi anlama yollarını daha etkili hâle getirme sürecini içermektedir (Senemoğlu, 2018). Zekâ, biliş, zihinsel aktiviteler gibi kavramlar bu kuramda öne çıkmaktadır.

Bilişsel kuramın temsilcileri Piaget ve Vygotsky'dir. Her iki kuramcı da bilişsel kuramı temsil etmelerine rağmen dil gelişimine ve dil ile düşünce ilişkisine dair farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Piaget'ye göre çocuk bilgiyi edinmede aktif bir rol üstlenmektedir. Bireyin çevresini anlamasını sağlayan süreçleri biyolojik ilkelerle açıklamaktadır. Gelişimde etkisi olan kalıtım ve çevrenin etkileşimi bu yaklaşıma göre önemlidir. Piaget bilişsel gelişim dönemlerini “duyusal motor (0-2 yaş)”, “işlem

öncesi dönem (2-7 yaş)”, “somut işlemler dönemi (7-11 yaş)” ve “soyut işlemler dönemi (11 yaş+)” olarak ifade etmiş ve her bir çocuğun gelişim sürecini bu evrelerden geçerek tamamladığını ileri sürmüştür. Duyusal-motor dönemde dış dünyayı keşfetme aracı olarak duyu ve motor becerilerini kullanmaya başlayan çocukların işlem öncesi dönemde (2-4 yaşlarında) dili hızla gelişmektedir. Ancak geliştirdikleri kavram ve sembollerin anlamları kendilerine özgüdür. Üç yaşındaysa çocuklar iyi konuşmacı olabilmekte ve 3-4 sözcüklü cümleler kurabilmektedirler (Senemoğlu, 2018). Piaget konuşmayı öğrenen her bir bireyin bu evrelerden geçerek gelişim gösterdiğini ileri sürmektedir.

Zekâ ve zihinsel aktivitelerin ön plana çıktığı bu kuramda Piaget, çocukların kendi aralarında kullandıkları dile değinmekte ve çocuk mantığını yetişkin düşünce biçimiyle kıyaslayarak incelemektedir. *“Piaget dil ve düşüncenin birlikte gelişimini savunur. Dil ve düşünceyi ikiye ayırarak inceler. Birincisinde içsel ve benmerkezcidir, diğerinde ise dışsal ve sosyaldir”* (Vygotsky, 2018: 20). İlk aşama doğuştan gelen biyolojik faktörlerle, ikincisi sonradan gelişen sosyal faktörlerle ilgilidir. Piaget çocukların konuşmasını benmerkezcili konuşma ve sosyal konuşma olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Benmerkezcili konuşma evresindeki çocuk iletişim çabası olmadan kendi kendine konuşmaktadır. Monoloğa benzeyen konuşmada cevap beklenmemektedir. Okul öncesi konuşmaların % 45’i bu türdür. Sosyal konuşmada ise çocuk diğerleriyle bir alışverişte bulunmaktadır (Erdener, 2009). Benmerkezcili konuşma çocukluğun ilerleyen dönemlerinde sosyal konuşmaya dönüşmektedir.

Dil ve düşünce arasında karmaşık ve canlı bir ilişki olduğunu ifade eden Vygotsky ise zihin gelişmişliğinin dil ve düşünce becerilerinin gelişmişliğiyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky’e göre bilincin bir ürünü olan düşüncelerin ifade edilmesinde kullanılan dil ve kelimeler bütünlük teşkil etmektedir. *“Bilincimiz, algımız, dikkatimiz, hafızamız ve hayal gücümüzle direkt ilişkilidir ve bunları yönetir. Bunu yaparken çoğu zaman dilden faydalanır ve ondan etkilenir. Bilinç dilin hem öznesi hem de nesnesi konumundadır. Yani hem onu biçimlendirir hem de onun tarafından biçimlenir”* (Vygotsky, 2018: 8).

Vygotsky’e göre bir çocuğun dilsel gelişimi izlenerek sosyal ilişkilerinin gelişimi ve sosyal zekâsının boyutu da takip edilebilmektedir. *“Düşünce ve dil zihnin diğer unsurlarından da etkilenir. Düşünce kendi başına herhangi bir anlam taşımaz,*

onu düşünücü anlamlı kılar; düşünücünün istekleri, mizacı ve ilgileri onu dönüştürür. Zekâdan ve istençten etkilenmeyen düşünce yoktur” (Vygotsky, 2018: 10). Zekâ, dil gelişimini etkilemektedir.

Dil ve düşünce arasındaki ilişkiye benzer olarak Vygotsky ve Piaget dil ve düşünce gelişiminde benmerkezciliği ara konum olarak kabul etmektedir. Ancak Piaget sosyal konuşma ile benmerkezci konuşmanın ortadan kalktığını ileri sürerken Vygotsky benmerkezci düşüncenin sosyal konuşmaya dönüşmeyip sosyal konuşmanın bebeklikten itibaren bulunduğunu savunmaktadır. Vygotsky, Piaget’in konuşma gelişim şemasına alternatif getirerek konuşma gelişim modelini “sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma” olarak sunmaktadır (Erdener, 2009). Buna göre konuşma gelişiminde ilk evre sosyal konuşmayken son evre içsel konuşmadır. Piaget’e göre ise benmerkezci konuşma sosyal konuşmaya dönüşmektedir. Bu süreçlerde bilişsel aktiviteler söz konusudur.

2. 3. Konuşma Eğitimi

Bireylerin birbirleriyle sözlü kodlarla iletişim kurmasını sağlayan konuşma becerisi doğuştan gelen bir yetidir. Bu beceri doğuştan getirilen bir yeti olmasıyla birlikte geliştirilebilen de bir beceridir. Eğitim yoluyla konuşma becerisi geliştirilebilmektedir. Öğrenci, bebeklik döneminde aile ve çevre etkisiyle edindiği konuşma becerisine sahip olarak okula gelmektedir. Örgün eğitimle çocuğun düzenli eğitimi başlamaktadır (Kara, 2009). Çocuk aile ve çevresinin etkisiyle geçirdiği dil gelişim süreci sonucunda sahip olduğu konuşma becerisini okulda örgün eğitimle sistemli bir biçimde geliştirmektedir. Konuşmayı geliştirme, etkili konuşma ve iyi konuşmayı alışkanlık hâline getirebilme konuşma eğitimiyle sağlanmaktadır.

Konuşmayı ilk olarak ailede edinen çocuklar okula başladıkları zaman aile ve çevrelerine ait konuşma özelliklerini taşımakta ve dil kullanımlarında bu özellikleri göstermektedir. Aileden gelen konuşma özellikleri arasında yetersizlik, yanlış kullanım ya da mahallî özellikleri bulunabilmektedir. Öğretmen öğrencilerin sahip oldukları bu yetersiz ve mahallî özelliklere sahip konuşmaları düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimiyle ortak konuşma düzeyine getirmeye çalışmalıdır (Temizyürek, 2007). Konuşma eğitimiyle öğrencilerin standart Türkçeye sahip olmaları

sağlanmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitim ya da sosyal hayatlarında daha etkili iletişim kuran bireyler hâline gelmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisinin gelişmiş olması bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak etkili biçimde ifade etmesinde, toplum içerisinde saygın bir yer edinmesinde, diğer bireylerle ilişkilerini düzenlemesinde etkilidir. Çocukların okul yaşamına başlayana kadar konuşma becerisini edinmiş olması sebebiyle eğitimde konuşmanın eğitimi göz ardı edilmektedir. Ancak bireylerin duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edebilmesi için konuşma ilkelerini davranışlarında içselleştirmesi konuşma eğitimiyle gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler konuşma ilkelerini dikkate alarak bu ilkeleri uygulamalı ve öğrencilere rol model olmalıdırlar (Sağlam ve Doğan, 2013). Temelde bireylerin hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak kendilerini etkili biçimde ifade edebilmelerini amaçlayan konuşma eğitiminde öğrencilere rol model olan öğretmenlere bu konuda görev ve sorumluluklar düşmektedir.

2. 3. 1. Konuşma Eğitiminin Temel Kavramları

Konuşma becerisi bireyin kendisini, sahip olduğu duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesidir. Bu sözlü anlatım yalnızca sözlerle ifade edilmekle kalmayıp nasıl ifade edildiğine ilişkin konuşma türleri, beden dili, jest ve mimikler gibi çeşitli unsurları da içermektedir. Bu unsurlar da konuşma eğitiminin dikkate alması gereken temel kavramlardır.

Konuşma eğitiminin temel amacı bireyin duygu ve düşüncelerinin aktarımını etkili bir şekilde gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu aktarım hazırlıklı ya da hazırlıksız biçimde gerçekleşmektedir. Bu da konuşma türlerinden hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaya işaret etmektedir. Hazırlıklı konuşmalar, bireyin önceden hazırlanıp konuşma anında sunduğu, önceden yer ve zamanı belirlenmiş, bir programa göre hazırlanmış olan konuşmalardır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017; Yalçın, 2018). Hazırlıklı konuşmalar için ön hazırlık gereklidir. Bu sebeple hazırlıklı konuşma önceden planlanmakta ve konuyla ilgili veriler, belgeler bir araya getirilerek konuşma hazırlanmaktadır (Kurudayıoğlu, 2013). Elde edilen verilerle konuşma planı oluşturulmakta ve konuşma, konuşma anından önce hazırlanmaktadır. Hazırlıklı konuşma bir konu hakkında bilgi sunabilmek ya da bir sorunu farklı bakış açılarıyla inceleyebilmek için yapılmaktadır. Başlıca hazırlıklı konuşma türleri arasında

konferans, münazara, sempozyum, panel, forum, açık oturum, nutuk, röportaj, mülakat bulunmaktadır (Temizyürek vd., 2017). Her bir hazırlıklı konuşma türünün kapsamı ve özellikleri farklıdır. Konuşmanın amacı, mekânı, dinleyicileri ya da katılımcılarına göre hazırlıklı konuşma türleri farklılaşmaktadır.

Konuşma eğitiminin amaçları arasında yer alan bir diğer konuşma türü hazırlıksız konuşmadır. Hazırlıksız konuşmalar, bireyin herhangi bir ön hazırlık yapmadan günlük yaşamda gerçekleştirdiği konuşmalardır. Bu konuşma için hazırlık söz konusu olmayıp bilgi birikimine dayalı bir konuşma türüdür (Yalçın, 2018). Hazırlıksız konuşma, bireyin o anki birikimlerine ve ön bilgilerine dayalı olarak gerçekleşmektedir. Çünkü hazırlıksız konuşmaların yeri ve zamanı önceden belirlenmemiştir. Bu konuşma türünde bireyin sahip olduğu önceki bilgi ve deneyimleri önem arz etmektedir (Temizyürek vd., 2017). Bireyin sahip olduğu bilgi ve deneyimler kadar konuşma anında o bilgi ve deneyimleri belleğinden çağırıp ifade edebilmesi de önemlidir. Bu nedenle bellek de hazırlıksız konuşma türü için önemli bir unsurdur.

Hazırlıksız konuşma için günlük yaşamdaki karşılıklı anlık bilgi ve deneyim aktarımı denilebilmektedir. Sosyal hayatta sıklıkla hazırlıksız biçimde bireyler arası düşünce ve bilgi paylaşımı yapılmaktadır. Hazırlıksız konuşmalar sosyal etkileşimi arttırmaktadır. Kendiliğinden gerçekleşen bu konuşma türünde katılımcılar duygu ve düşüncelerini eş zamanlı aktarmaktadırlar (Aslan ve Yaylı, 2021). Konuşmacı ve dinleyicinin karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Bu etkileşimler hayatın farklı dönemlerinde ve kesitlerinde farklı biçimlerde olabilmektedir. Bu biçimler de hazırlıksız konuşma türleriyle ilgilidir. Günlük yaşamda başvurulan hazırlıksız konuşmanın türleri arasında kendini tanıtmaya, tanışma ve tanıştırma, teşekkür etme, özür dileme, telefonda konuşma, ziyaret, karşılama ve uğurlama konuşmaları, selamlaşma konuşmaları, yol sorma ve yol tarif etme konuşmaları, tanıtım konuşmaları, anma ve yıl dönümleri konuşmaları, açılış konuşmaları, sunuş konuşmaları, sohbet konuşmaları, fıkra anlatımı, soru sorma ve sorulara cevap verme, görevlilerle yapılan konuşmalar yer almaktadır (Temizyürek vd., 2017). Günlük yaşamda sıklıkla başvurduğumuz konuşma becerisi, çeşitli bağlam ve mekânlarda farklı türleriyle kullanılmaktadır. Bu sebeple hazırlıksız konuşma türleri hazırlıklı konuşmaya kıyasla daha fazladır.

Konuşma eğitiminde yer alan hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinin eğitiminde öğrencinin yalnızca sözel ifadesinin güçlendirilmesi yeterli değildir. Konuşmayı destekleyecek olan beden dili de konuşma eğitiminin temel kavramları arasında yer almaktadır. Beden dili, sözsüz bedensel mesajlarla sözlü mesajı güçlendirme özelliğine sahiptir ve konuşmaya katılan tutum ve davranışlar konuşmayı etkili hâle getirmektedir (Gün, 2017; Yalçın, 2018). Sözel ifadeler, sözsüz ifadelerin etkisiyle güçlenmektedir. Beden dili, konuşmayı etkilemesiyle birlikte konuşmacıyı da etkilemektedir. Beden dilinin etkin kullanımı bireylerin iletişim ortamlarında etkin ve saygın olmasını sağlamaktadır (Şahin ve Aydın, 2015). Beden dilinin konuşmacıdaki etkisiyle dinleyicinin konuşmacıya yönelik algısı da değişmektedir. Beden dilini konuşmasıyla ilişkili ve etkili kullanabilen bireyler dinleyiciyi etkileyen ve iletişimde etkili olan bireylerdir.

Konuşmayı ve beden dilini destekleyen konuşma eğitiminin temel kavramları arasında jest ve mimikler de yer almaktadır. İnsanın canlı, doğal bir anlatımdan etkilenmesi sebebiyle konuşucu ve dinleyici arasındaki bağın kurulmasında ses, ses tonu, güzel konuşma metninin yanı sıra beden dilinin unsurları arasında yer alan jest ve mimikler temel oluşturmaktadır (Şahin ve Aydın, 2015). Jest ve mimikler beden dilinin unsurları arasında yer almasıyla birlikte beden dili öğeleri içerisinde gövde, duruş, eller, kollar, bacaklar, baş hareketleri bulunmaktadır (Gün, 2017). Her bir ögenin duruşu, konumu, ifadesi konuşmacının güvenilirliği ve etkileyiciliği hakkında bilgi vermektedir. Bu öğelerin etkili ve konuşma ile ilişkili kullanımı, konuşmayı etkin kılmak için önemlidir.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmayı etkili kılan unsurlar arasında sesin kullanımı, beden dili, jest ve mimikler gibi unsurlar bulunmaktadır. Konuşma eğitiminde bu unsurlara dikkat edilerek eğitimin bütüncül biçimde gerçekleştirilmesi konuşma becerisinin gelişmesinde önemlidir.

2. 3. 2. Konuşma Eğitiminin Gerekliliği

Çocuk ilk olarak ailesi ve yakın çevresiyle iletişim kurmakta ve bu çevrede konuşmayı edinmektedir. Konuşma eğitimini ilk olarak ailede alan çocuk, burada edindiği konuşmanın doğru ya da yanlış olmasını ayırt edemeden kullanmaya başlamaktadır. Bu da çocuğun konuşmasında telaffuz, cümle kurulumu gibi hataların

meydana gelmesine sebep olmaktadır (Kara, 2009). Çocuğun okulda aldığı konuşma eğitimi konuşmanın doğru ve standart biçimini almasını sağlamaktadır. Öyle ki “*Konuşma eğitiminin asıl amacı, kişinin hazırlıklı veya hazırlıksız, bir kişi veya topluluk karşısında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesini sağlamaktır*” (Temizyürek, 2007: 121). Çocuk okulda aldığı konuşma eğitimi sayesinde kendisini hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak ifade ederken dili etkili ve standart biçimde kullanabilmektedir. Bu da diğer bireylerle ve toplumla etkili iletişim kurmasını sağlamaktadır.

Konuşma becerisinin önemi ve bireyin konuşmasındaki ön görülen eksiklikler konuşma eğitiminin gerekliliğini işaret etmektedir. Bireyin sosyal bir varlık olarak kendisini etkili biçimde ifade etme ihtiyacı duyması, güzel ve etkili konuşan insanların toplum tarafından saygı görmesi, konuşmaya günlük yaşamda daha sık başvurulması, eğitimde konuşma becerisinin önemli bir yeri olması, okulda sağlanan konuşma eğitimiyle güzel konuşmanın öğrencide alışkanlık hâline getirilmiş olması, bireylerin toplumla etkili iletişim kurabilme ihtiyacı hissetmesi (Doğan, 2009) gibi durumlar ilkökul seviyesinden itibaren konuşma eğitiminin verilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Konuşmanın birey ve toplum hayatındaki yeri ve önemi konuşma eğitiminin de gerekliliğini vurgulamaktadır.

2. 3. 3. Konuşma Eğitiminin Niteliği

Konuşma eğitiminin asıl amacı bireyin duygu ve düşüncelerini diğer bireylere aktarırken hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak kendisini rahatlıkla ifade edebilmesidir. Konuşma eğitimiyle öğrencilerin akıcı, etkili ve rahat konuşmasını sağlayacak niteliğe sahip olması sağlanmalıdır (Doğan, 2009). Konuşma eğitiminde örnek çalışmalarına yer verilmesine ve öğrencilerin ideal örnek konuşmalara maruz kalmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci örnek konuşmaları esas alarak kendi konuşmasında hataları fark edebilmekte ve konuşma becerisini etkili hâle getirebilmektedir. Örnek konuşmalar öğrenciler için özellikle model hâline gelmektedir.

Okul ortamında öğrencilerin sıklıkla iletişim kurduğu öğretmenlerin model olması da konuşma bakımından dikkat edilmesi gereken hususlardan birisidir. “*Bu çerçevede bütün öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarının her aşamasında, yöresel ağzı kullanmama ve standart dili kullanma konusuna özen göstererek öğrencilere iyi*

model olma görevini yerine getirmelidirler” (Doğan, 2009: 192). Öğretmen standart Türkçeyi model olarak alan öğrenciler ailesinden edindiği yöresel dil yerine standart Türkçeyi kullanabilmektedir. Bu bakımdan öncelikle model olarak ardından eğitimde kullandıkları yöntem ve teknik olarak öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Öğretmenler konuşma eğitimine dair çalışmalar yaparken “kolaydan zora” ilkesini esas almalıdır (Doğan, 2009; Kurudayıoğlu, 2013). Öğrencilerin aşına oldukları konudan, yöntemlerden bilmedikleri konulara, yöntemlere doğru konuşma çalışması yapmalarına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalara dair yapılabilecek ön hazırlık hakkında bilgi verilip çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencinin konuşma çalışmalarına etkin katılımı ve konuşma için özgüveni sağlanmalıdır. Topluluk önünde konuşmaya çekinen öğrencilerin güvenini sağlayabilmek adına öncelikle küçük gruplar arası grup içi konuşma çalışmaları yapılmalıdır. Konuşma çalışmalarının günlük yaşama da yönelik olmasına dikkat ederek öğrencilerin öğrendiklerini yaşamında da harekete geçirebilmesi ve öğrendiklerinin kalıcı olması sağlanmalıdır. Öğrencinin zihinsel ve fiziksel tüm konuşma unsurlarını harekete geçirip bu unsurların farkına vardırarak ve ilişkilendirmesini sağlayacak konuşma çalışmaları yapılmalıdır.

Öğretmenin konuşma eğitimine dair bilgisi, yeterliği, uygulamaları, uygulamada kullandığı yöntem ve teknikleri konuşma eğitiminin niteliğini belirlemektedir. Konuşma eğitiminin niteliklerine yönelik olarak konuşma eğitiminde uyulması gereken bazı temel ilkeler söz konusudur. Yalçın’a (2018) göre konuşmanın temel ilkeleri şöyledir:

- Konuşma eğitimi uygulama ve eğitimle gerçekleştirildiği için yalnızca öğretim olarak değil oyun ve uygulama şeklinde de verilmeli ve konuşma bu şekilde geliştirilmelidir.
- Konuşma eğitiminde konuşma ve sosyalleşme arasındaki ilgiye dikkat edilmelidir.
- Konuşma tür ve şekiller tüm sınıf düzeylerinde uygulamalı ve sınıf düzeyleri arasında tamamlayıcı biçimde öğretilmelidir.

- Yaş, bulunan yer, durum ve kitlelere göre konuşma tarzı, türü ve biçimi değişmektedir. Konuşmanın tek bir standart kalıbı olmadığı dikkate alınarak bu anlayışa göre konuşma eğitimi verilmelidir.

Etkili konuşma eğitimi için öğretmenin konuşma eğitiminin ilkelerine hâkim olması önemlidir. Konuşma eğitiminin nitelikli olması için öğretmenlerin konuşmanın temel ilkelerini dikkate almasıyla birlikte bu ilkeleri eğitim ortamlarında uygulaması ve öğrencilere model olması gerekmektedir. Böylece konuşma eğitiminin niteliği artmakta ve konuşma eğitimi etkili biçimde gerçekleştirilebilmektedir.

2. 3. 4. Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler

Konuşma, zihinsel ve fiziksel süreçlerin sonucunda meydana gelmektedir. Bu süreçte konuşmanın etkili bir şekilde üretilebilmesi için zihinsel ve fiziksel unsurların sağlıklı olması gerekmektedir. Bu unsurların bilinçli kullanılmasıyla etkili konuşma meydana gelebilmektedir. Bu da konuşma eğitimiyle gerçekleşmektedir. Konuşmanın etkin, düzgün ve anlamlı olabilmesinde nefes ve ses, telaffuz, entonasyon (prozodik araç) eğitimi önemli ve gereklidir (Selen, 1976). Bu unsurlardan nefes, sesin çıkmasında gerekli enerji kaynağını sağlamaktadır. Doğru nefes alabilmek sesin doğru ve etkili çıkabilmesi için önemlidir. Yetersiz ya da doğru alınamayan nefes, konuşmanın kesintiye uğramasına sebep olmaktadır. Telaffuz, doğru boğumlamayla çıkarılmak istenen ses ve sözcüklerin doğru bir şekilde işitilmesini ve mesajın eksiksiz iletilmesini sağlamaktadır. Prozodik unsurlar ise konuşmanın doğru duygu ve iletiyi taşıyabilmesi için gerekli vurgu, tonlama gibi unsurları sağlamaktadır.

Nefes, telaffuz ve entonasyon konuşmayı etkili ve anlamlı kılmaktadır. Bu nedenle bu unsurların eğitilmesi konuşmanın etkili olmasını sağlamaktadır. Nefes, telaffuz, entonasyon dışında sese ait özellikler, konuşmanın unsurları, konuşmacının özellikleri gibi konuşmayı etkileyen bireysel ve çevresel çeşitli faktörler bulunmaktadır. Konuşmayı etkileyen bu faktörler arasında ses, sesin niteliği, boğumlama, doğru nefes alımı, zihinsel unsurlar, beden dili, konuşma ortamı, konuşmacının görünüşü yer almaktadır (Tosun ve Aydın, 2013). Bu faktörler konuşmanın etkili ve güzel olmasında etkilidir. Bu nedenle konuşma eğitiminde de bu faktörlere dikkat edilerek çalışmalar yapılmalıdır.

Konuşma eğitiminde konuşmayı etkileyen faktörlere dikkat edilmelidir. Ses, nefes, boğumlama gibi faktörlerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çalışmalar uygulamalı etkinliklerle yapılmalı ve bu süreçte öğrencinin etkinliklere aktif katılması sağlanmalıdır. Bu hususlara dikkat edilerek yapılan konuşma eğitimi neticesinde öğrencilerin konuşma hatalarının önüne geçilmektedir. Konuşma eğitimini bireysel faktörler kadar çevresel faktörler de etkilemektedir. Konuşma eğitiminin öğrencinin güven duyduğu bir mekân ve dinleyici kitlesi karşısında gürültüden uzak bir ortamda yapılmasına özen göstermelidir. Öğrenci psikolojik olarak da desteklenmeli ve konuşmaya hazır hâle getirilmelidir.

2. 3. 5. Konuşma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Konuşma eğitimiyle birey, edinmiş olduğu konuşma becerisini etkili hâle getirmektedir. Bu süreç örgün eğitimde öğretmen rehberliğinde gerçekleşmektedir. Konuşma eğitiminin gerçekleşmesi öğretmenin sorumluluğuyken bu süreçte öğretmenin dikkat etmesi gereken birkaç husus söz konusudur.

Konuşma eğitiminde en sık karşılaşılan durum öğrencilerin ailede standart Türkçeyi tam olarak edinmemiş olmasıdır. Örgün eğitime başlanılan ilk dönemlerde öğrencilerde sıklıkla mahallî ağız kullanımıyla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu durumlarda öğrencilere rol model olup öğrencilerin konuşmalarını düzeltmeleri için uygun ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Öğrencilere çok kitap okutmak da standart dile ilişkin alışkanlık sahibi olabilmek için önemli uygulamalar arasında yer almaktadır. Böylece çocuğun konuşmayı edinirken ailenin bu konuda olumsuz tutumla yanlış eğitim vermesinden ortaya çıkan olumsuzlukların konuşma eğitimiyle düzeltilip geliştirilmesi mümkündür (Özbay, 2006; Temizyürek, 2007). Bu nedenle öğrencinin standart Türkçeyi konuşabilmesi öğretmenin rol modelliği ve konuşma eğitimindeki uygulamalarla yakından ilgilidir.

Konuşma eğitiminde öğrencilerin konuşmalarının geliştirilmesi çeşitli uygulama ve çalışmalarla mümkündür. Öğrencilerin konuşmaya istekli ve meraklı olması için konuşacağı konu öncelikle tanıdık ve ilgi çekici olmalıdır. Öğrencilere yapılan konuşma çalışmalarında yakın çevrelerinden başlayıp uzak çevrelere ilişkin konular verilerek bu konulara ilişkin konuşma yapmaları gerekmektedir (Temizyürek,

2007). Tanıdık konular öğrencilerin konuşmaya karşı ön yargılı ya da çekingen olmamasını ve özgüvenli olmasını sağlamaktadır.

Konuşma çalışmalarının öğrenciye göre olması önemlidir. Çalışmaların öğrencilerin yaşı, yaşantısı, ilgisi ve ihtiyaçlarına dönük olması beklenmektedir. Çalışmalarda hedef kitleye görelilik ilkesi esas alınmalıdır. Hedef kitle olan öğrencide konuşma isteği uyandırılarak standart dile göre öğrencinin dilinde tespit edilen yanlışlar düzeltilmelidir. Seviyelerine uygun kitapları okumaları teşvik edilerek standart dile sahip olmalarını sağlamaları gerekmektedir (Gökkaya, 2008). Yaş, yaşantı ve çocuğun dönemine uygun biçimde verilen konuşma eğitimi öğrencinin konuşma gelişimine katkı sağlamaktadır. Konuşma eğitiminde çocuğun beceri, ilgi ve yeteneklerinin gözetilmesi öğrencilerin konuşmalarındaki yanlışları düzeltmesine ve etkili konuşmasına etki etmektedir.

Duygu ve düşüncenin sözlü biçimde aktarıldığı konuşma becerisinde iletilerin aktarıldığı sırada birtakım duygular hissedilmekte ve bu duygular fiziksel olarak kendisini göstermektedir. Konuşma esnasında meydana gelen duygulardan biri heyecandır. Bireyler konuşma anında heyecanlanabilmekte ve bu heyecan konuşmayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan birisi heyecan duygusunun farkında olmak ve onu kontrol edebilmektir. Öğrencilere konuşurken heyecanlandıklarında fiziksel değişimler fark ettirilmeli ve heyecanını nasıl kontrol edeceğine dair bilgi verilmelidir. Konuşma sırasında heyecanının kontrol edilebilmesi için hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda yapılabilecek ön hazırlık ve konuşmanın tekrar edilmesine ilişkin hususlara konuşma eğitiminde yer verilmelidir (Yalçın, 2018). Konuşma esnasında meydana çıkan heyecanın nasıl önüne geçebileceğini bilen öğrenciler konuşmasını etkin hâle getirebilmektedirler. Konuşma esnasında heyecanlanma duygusunun yeteri miktarda meydana çıkmasında konuşmaya hazır olunmasının yakından ilişkisi bulunmaktadır. Etkili bir konuşma için de konuşmaya hazırlık yapmak gereklidir. Konuşmanın planlanması ve önceden konuşma metninin hazırlanması iyi bir konuşma için oldukça önemli bir husustur (Yalçın, 2018). Öğrencilere de konuşmaya nasıl hazırlanacağını eğitimi verilmelidir. Konuşmaya hazırlanabilen öğrenciler konuşma esnasında heyecanını bastırabilmekte ve iletilerini etkili bir şekilde ifade edebilmektedir.

Konuşmanın hazırlanmasında konuşma konusuna dair sahip olunan bilgi ve o alana yönelik kelime bilgisi de önemlidir. Konuşma konusuna ilişkin bilinen kelimenin miktarı konuşmasının zengin olması konusunda etkilidir. Bir kelimenin telaffuzu, anlamı ve kullanımına hâkim olmak o kelimenin birey tarafından bilindiğini göstermektedir. Zengin kelime bilgisine sahip olan çocuklar duygu ve düşüncelerini anlamlı bir şekilde ifade edebilmektedir (Özbay, 2006). Bu sebeple öğretmenler konuşma eğitimiyle eşgüdümlü olarak öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirecek çalışmalara da yer vererek konuşma eğitimini desteklemelidir.

Konuşma eğitiminde öncelikli sorumlu olan ve öğrencilere rehber olan bireyler öğretmenlerdir. *“Özellikle Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin birinci öncelikli işi, hazırlıklı ve hazırlıksız iyi bir konuşma yeteneğine ulaşmaktır. Daha sonra öğrencilerini aynı niteliklere sahip iyi birer konuşmacı hâline getirmektir”* (Yalçın, 2018: 286). Öncelikle öğretmenler kendileri iyi birer konuşmacı olmalı, ardından da öğrencilerin iyi bir konuşma becerisine sahip olmaları için çalışmalar yapmalıdır. Bunun için öncelikle öğretmenler konuşma sürecine hâkim olmalıdır. Konuşma becerisinin insan yaşamındaki önemi dikkate alınarak etkili ve güzel bir konuşma için konuşmanın zihinsel ve fiziksel boyutları dikkate alınarak konuşma eğitimi yapılmalıdır (Kurudayıoğlu, 2003). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel boyutlarının farkında olarak konuşma eğitimini gerçekleştirmenin yanı sıra öğrencilerin konuşmalarındaki olumsuzluklara müdahale edebilmek için dil gelişiminin her aşamasını bilmeli ve bu konuda da aileleri bilgilendirmelidir (Özbay, 2006). Dil gelişim aşamalarını bilen öğretmen öğrencisinde meydana gelen konuşma bozukluklarını fark edebilmekte ve bunun önüne geçebilmek için gerekli çalışmaları yapabilmektedir. Gerekli çalışma ve uygulamaların yapılabilmesi için öğretmen konuşma eğitimine dair hususları, yöntem ve teknikleri iyi bilmelidir. Konuşma eğitimine ilişkin yeni yaklaşımlar takip edilip derslerde bu uygulamalara ve etkili konuşmanın ilkelerine yer verilmelidir. Öğrencilerin de bu ilkeleri bilmesine önem verilmelidir (Bağcı Ayrancı, 2016; Gökkaya, 2008). Öğretmenin konuşma ilkelerini, güncel yöntem ve tekniklerini takip edip konuşma eğitiminin hususlarına ilişkin bilgi sahibi olması konuşma eğitiminin etkili ve anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir konuşmacı olup konuşma sürecine hâkim olması ve öğrencilerin konuşma olumsuzluklarına müdahale edebilmesi için konuşma ilke, yöntem ve tekniklerini bilmesi önemlidir.

Konuşma eğitiminin gerçekleştiği ortam öğrencilerin konuşma istekleriyle ilgilidir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri konuşma ortamının olması önemlidir. Konuşma ortamının uygun hâle getirilmesinde fiziksel koşulların, bireysel özelliklerin yanı sıra çalışmalarda başvurulan yöntemin de etkisi vardır. Öğrencilerin sınıf içerisinde rahatlıkla konuşma yapabilmeleri için soru-cevap yöntemine ve bu yöntemin kullanımına özen gösterilmelidir. Öğrencilere sınıf içinde yöneltilen soruların kendilerini rahatça ifade edip uzun anlatımlara başvuracağı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Sorulara tek kelimelerle değil, cümlelerle ifade etmeye teşvik edilmelilerdir (Özbay, 2006). Bu süreçte öğrencilerin cesaretlendirilmesi önemlidir. Konuşmaya ve konuşma çalışmalarına katılmaya cesaretlendirilmiş olan öğrenciler sınıfta kendisini rahat bir şekilde ve uzun cümlelerle ifade edebilmektedir.

Sınıf ortamında öğrenciler birbirinden farklı ve biriciktir. Öğretmenler konuşma eğitimi sürecinde özellikle her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ederek onların özgüvenini kırarak müdahalelerden uzak durmalıdır. Öğrencileri konuşma çalışmalarına katımlarında istekli kılabilmek ve onların özgüvenini kırmamak için sınıfta topluca seslendirmeyi içeren çalışmalar yapmalı ve yanlış seslendiren öğrencilere karşı anlayışlı olup cesaret verici tutum sergilemelidir (Temizyürek, 2007). Konuşmalarda meydana gelen hatalar ise özgüven kırıcı olmayacak şekilde düzeltilmelidir. Öğrencilerin konuşurken dili doğru ve akıcı kullanması takip edilmelidir (Gökkaya, 2008). Akıcı ve doğru konuşabilen öğrenci iyi bir konuşmacı olarak nitelendirilebilir. Bunun için de öğrencilerin doğru ve akıcı konuşmalarının önüne geçen faktörler ve eksiklikler takip edilip bu duruma yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere model olunmalı ve onlara örnek çalışmalar sunulmalıdır.

Konuşma eğitimiyle bireyin bulunduğu farklı ortamlara göre nasıl konuşması gerektiğine ilişkin bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu becerinin sağlanması için de konuşma eğitiminde öğretmen, kelime bilgisi, konuşma ilke ve yöntemleri, bireysel farklılıklar gibi hususlara dikkat etmelidir. Bu hususlara dikkat edilerek tasarlanan ve gerçekleştirilen konuşma eğitimi bireyin konuşma becerisinin etkili, doğru ve güzel olmasını sağlamaktadır. Böylece birey çeşitli ortamlarda kendisini etkili biçimde ifade edebilmektedir. Bu nedenle konuşma eğitiminde

öğretmen, kelime bilgisi, konuşma ilke ve yöntemleri, bireysel farklılıklar gibi hususlara dikkat edilmesi önemlidir.

2. 3. 6. İyi Bir Konuşmanın Özellikleri

Bu bölümde iyi bir konuşmanın özellikleri doğru konuşma, etkili konuşma ve güzel konuşma başlıkları altında incelenmektedir.

2. 3. 6. 1. Doğruluk

Konuşmanın doğru bir biçimde üretilebilmesi için konuşma sürecindeki zihinsel ve fiziksel unsurlarının eksiksiz biçimde görevlerini yerine getirmesi ve böylece konuşma sürecini tamamlaması gerekmektedir. Eksiksiz bir konuşma süreci konuşmanın etkili olmasının ön koşulu niteliğindedir. Doğru konuşma, etkili konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Konuşma esnasında sözcüklerin doğru seslendirilmesi, seçilen kelimelerin amaca uygun olması, cümlenin doğru şekilde kurulması konuşma becerisi kapsamında bulunmaktadır (Başaran ve Erdem, 2009). Doğru solunum, doğru seslendirilen cümleler, doğru kelime seçimleri gibi hususlar konuşmanın doğru olmasıyla ilişkilidir. Doğru konuşma, konuşmanın etkili olmasında önemlidir. Bu nedenle etkili konuşma ile doğru konuşma arasında bir bağlantı olduğunu söylemek mümkündür.

2. 3. 6. 2. Etkililik

Konuşma becerisi doğuştan edinilen bir beceri olmasına rağmen bu beceri eğitim yoluyla geliştirilebilmekte, etkili hâle getirilebilmekte ve etkili konuşma becerisi meydana gelmektedir. Konuşma becerisiyle sözlü iletişim kurulması sebebiyle etkili konuşma aynı zamanda etkili iletişimi de beraberinde getirmektedir. Sever (1998) etkili iletişim için vericinin (konuşan ya da yazan) aktarmak istediklerini en etkili simgeleri seçip bunları doğru kanalla iletmesi gerekmesinin yanı sıra alıcının (dinleyen ya da okuyan) simgelerle anlatılanları kavrayıp zihninde uygun biçimde anlamlandırması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre iletişimde verici olmanın bir boyutu olan konuşanın etkili olabilmesi için mesajın uygun sözlü-sözsüz iletiler, dil ve beden yoluyla alıcı olan dinleyiciye aktarılması gerekmektedir. Konuşmanın etkili olabilmesi için konuşmacıda iletişim anında ya da konuşma esnasında bulunması gereken özelliklerden birisi öncelikle mesajın aktarılma biçimidir.

Konuşmacının ve konuşma unsurlarının özellikleri gibi etkili konuşmanın meydana gelmesini sağlayan çeşitli faktörler söz konusudur. *“Etkili konuşma, konuşmacı tarafından kodlanan her türlü mesajın, konuşma ilkelerine uygun olarak ve dinleyicinin en üst düzeyde etkilenmesini sağlayacak şekilde meydana gelir. Etkili konuşmada konuşmacının ne söylediği kadar onu nasıl söylediği de önemlidir”* (Temizyürek vd., 2017: 207). Konuşmacının mesajını kodlama biçimi, konuşma ilkelerine uygunluğu, iletilerini nasıl ifade ettiği konuşmanın etkililiğini belirleyen etmenler arasındadır.

Konuşmanın etkili olmasında konuşmacının iyi bir konuşucu olması önemlidir. Konuşmanın söyleyişi, ifade biçimi, beden dili konuşmanın etkili olmasında belirleyicidir. Konuşmacının ifade ettiği cümlelerle beden dilinin, ses tonunun uyumlu olması iyi bir konuşmacı olmasında ilk adım niteliğinde olup bu konuşmacının bazı becerilere sahip olması da beklenmektedir. *“İyi bir konuşmacı; söyleyiş, vurgu, tonlama, ulama, durgu ve durak becerilerini konuşmada bütünleştirmesini bilmelidir. Konuşma sırasında, bütünleştirilen bu becerilere, beden hareketlerinin de (tavrın, jest ve mimiğin) sözün anlamını pekiştiren, anlama güç katan bir biçimde katkı sağlaması beklenir”* (Sever, 1998: 60). Konuşmacının konuşmasında birleştirdiği bu becerileri ve tavırları kadar dinleyiciye sunmuş olduğu konuşma içeriği de önemlidir. Konuşmacının içeriği ve konuşmacının tutumu, konuşmacının dinleyici üzerindeki etkisinde belirleyicidir. Konuşmanın anlaşılır, açık, etkileyici olmasıyla konuşmacının güven verici olması beklenmektedir (Sargın, 2006). Güven verici bir konuşmacının ilettiği mesajlarla konuşma dinleyiciler için daha etkileyici ve anlaşılır olmaktadır. Bu da konuşmanın etkili olmasını sağlamaktadır.

Etkili konuşmada konuşmacı, konuşma içeriği, sesletim ve beden dili öncelikli olarak etkili faktörlerdir. Bu faktörlerin uyumu iyi bir konuşmacıyı, ilgili bir dinleyiciyi ve etkili konuşmayı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle etkili konuşma için konuşmacıların bu faktörlere dikkat etmesi önemlidir.

2. 3. 6. 3. Güzellik

Güzel konuşma, etkili konuşma gibi konuşma becerisinin geliştirilmiş hâlidir. Güzel konuşabilmek konuşmanın eğitimle sanat hâline dönüşmesidir. *“Güzel konuşma bir kimsenin başkaları karşısında, önceden planlamamış bile olsa duygu, dilek ve*

düşüncelerini etkili bir biçimde anlatma becerisidir” (Yalçın, 2018: 216). Güzel konuşma, etkili konuşmayla ilişkilidir. Güzel konuşabilmek için konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurlarının işlevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Güzel konuşma, beyinden başlayarak vücudun konuşma için harekete geçen diğer organlarının ahenkli ve eşgüdümlü olarak çalışmasıyla meydana gelen bir beceri, yetenek, alışkanlık, sanattır (Kurudayıoğlu, 2013; Yalçın, 2018). Konuşmada görevli bütün organların iş birliği içinde uyumlu çalışması konuşmanın güzel olmasını sağlamaktadır. Konuşmanın güzel olmasında ses organları arasındaki uyum söz konusudur.

Güzel konuşma için konuşmacının konuşmaya ve konuşma diline dair farkında olması gereken hususlar bulunmaktadır. Güzel konuşma, bireyin sözcükleri ve sesleri iyi tanımasını gerektirmektedir. Sözcüklerin kusurlu boğumlanması, yanlış vurgulanması ve tonlanması (Özdemir, 2014) etkili konuşmanın önüne geçmektedir. Bu sebeple etkili ve güzel konuşmanın doğru nefes, artikülasyon, telaffuz, vurgulama ve tonlama becerilerinin toplamı (Başaran ve Erdem, 2009) olduğunu ifade edebilmek mümkündür. Bu sebeple güzel konuşma için ses organlarının uyum içerisinde çalışması ve konuşmanın üretimi aşamasında parçauüstü birimlere ve sözcük seçimlerine dikkat edilmesi önemlidir.

2. 3. 7. Doğru, Etkili ve Güzel Konuşmanın Önemi

Birey başta sosyal yaşamında, kariyerinde, eğitiminde olmak üzere hayatının çeşitli alanlarında diğer bireylerle iletişim kurmaktadır. Bireyin hayatının çoğu alanında başarılı ve mutlu olabilmesinde doğru, etkili, güzel konuşması etkilidir. Bu bakımdan konuşmanın bireysel ve toplumsal hayatta önemi vardır. Bireysel açıdan konuşma bireyin eğitim ya da meslek hayatındaki başarısını ve yaşam niteliklerini etkilemektedir. Güzel ve etkili konuşma bireyin hayatta etkin ve okul, iş, aile yaşamında başarılı olmasını sağlamaktadır. Toplum açısından ise güzel, etkili konuşan birey toplumda daha saygın karşılanmakta (Kurudayıoğlu, 2013; Temizyürek vd., 2017) toplum tarafından kabul görmekte ve kendisini, fikirlerini iyi bir şekilde ifade edebilmektedir. Bu da bireylerin toplumda başarılı olmasını sağlamaktadır. Başarılı olmakla doğru, etkili ve güzel konuşma arasında bir ilişki vardır (Başaran ve Erdem, 2009). Dili etkili, güzel ve doğru kullanabilen bireyler kendisini toplum ve bireyler arasında rahat ifade edebildiği için özgüvenine katkı sağlamaktadır. Başarı duygusunu da güdülemektedir (Zeyrek, 2021). Etkili, doğru ve güzel konuşma becerisi başarıyı

da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle bu beceriye sahip bireylerin bireysel ve toplumsal yaşamında başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma bireyler arasında ya da toplum önünde gerçekleştirilmektedir. Sosyallik, karşılıklı etkileşim ve ilişki gerektirmektedir. Toplumla etkileşim hâlinde olan bireylerin hayatta etkin ve başarılı olabilmesi için konuşma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu bağlamda ana dili eğitime ve ana dili eğitimcilerine sorumluluk düşmektedir. Dil becerilerinin bir bütün ve etkileşim hâlinde olduğu dikkate alındığında bu becerilerden biri olan konuşma becerisinin ana dili eğitimindeki önemi kaçınılmazdır. Konuşmanın fiziksel ve zihinsel süreçlerine hâkim, iyi bir konuşmanın hangi özellikleri içerdiğinin farkında olan ana dili eğitimcileriyle etkili konuşma becerisinin ilkelerine uygun bir biçimde bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

2. 3. 8. Etkileyici ve Güzel Konuşma İlkeleri

İyi bir konuşmanın özellikleri arasında konuşmanın doğru, güzel ve etkili olması yer almaktadır. Bu özelliklere sahip olan konuşma, dinlenebilir ve etkileyici bir konuşmadır. Konuşmanın etkili olması için etkileyici ve güzel konuşma ilkelerinin konuşmacı tarafından bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir. Bu ilkelerin benimsenmesi ve davranış hâline getirilmesi konuşmanın etkili ve anlaşılır olmasını sağlamaktadır. Sever (1998: 56-57) doğru, anlaşılır ve etkili bir konuşma için davranışa dönüştürülmesi gereken ilkeleri şöyle sıralamıştır:

1. *“Derin, çabuk, düzenli ve gürültüsüz biçimde soluk alma*
2. *Konuşurken burundan soluk alma*
3. *Konuşurken göğüs boşluğundan ve diyaframdan soluk alma*
4. *Soluk alırken konuşmama*
5. *Sözcükleri doğru ve anlaşılır biçimde söyleme*
6. *Açık, anlaşılır ve doğru cümleler kurma*
7. *Sözcük ve cümleleri anlamına göre vurgulama*
8. *Konuya ve konuşmanın düzeyine uygun bir tonla (ağırbaşlı, neşeli, duygulu, saygılı vb.) konuşma*
9. *Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmamak*
10. *Konuşurken konu dışına çıkmamak*
11. *Konuşurken dinleyenle / dinleyenlerle göz iletişimi kurma*
12. *Söz, jest, mimik uyumunu sağlayarak konuşma*
13. *Tekrarlara yer vermeden konuşma*
14. *Yerel ağız ve argo söyleyişlere yer vermeme*
15. *Konuşurken gereksiz sesler çıkarmama*
16. *Gereksiz ayrıntılara girmeme*
17. *İşitilebilir bir sesle konuşma.”*

Bu ilkelere göre konuşmacının etkili bir konuşma yapabilmesi için öncelikle doğru soluk alması ve boğumlamalarını doğru gerçekleştirmesi gerekmektedir. Kurduğu cümlelerin dilin sözdizimine ve dil bilgisine uygun olduğuna dikkat etmelidir. Konuşmasında gereksiz duraklamalarla dolgu seslere yer vermemelidir. Konuşma konusuna bağlı bir anlatım gerçekleştirirken beden diline ve ifadelerinde standart Türkçeye başvurmaya özen göstermelidir. Bu ilkelerin yanı sıra konuşmanın etkili olması için konuşmacı konuşmasına uygun bir konu belirlemeli, konuşma konusuna dair geniş bir bilgi birikimine sahip olmalı, konuşma için ön hazırlıkla konuşmaya iyi hazırlanmalı, konuşmanın konuşmacı ve dinleyici için olan amaçlarını belirlemeli, konuşma amacına ulaşmalı, konuşma dilinin inceliklerini ve dil bilgisi kurallarını iyi bilmeli, çevreyi ve olayları iyi gözlemleyerek konuşmasında bunlara yer vermeli, konuşması mantığa uygun olmalı, sözcük seçimlerine özen göstermeli, ses tonu ve vurgularını iyi ayarlamalı, jest ve mimiklerini doğallığa uygun biçimde kullanmalı, iyi bir dinleyici olarak karşısında konuşana saygı göstermeli, konuşma sırasında beden dilini etkili kullanmalı, konuşmasını yaparken kendisine güven duymalı ve dinleyiciye güven vermeli, dinleyicinin dikkatini konuşmasına yoğunlaştırmalı, giyim tarzı uygun ve düzgün olmalı, dinleyiciyi yakından tanımalı, dinleyici özellikleri ve konuşma ortamını tanımalı, kendi kişiliğini göz önünde bulundurmalı, konuşmanın fiziksel unsurlarını iyi bilmeli, kendi konuşmasına eleştirel yaklaşmalı ve ahlaksal sorumluluklarının bulunduğunu aklından çıkarmamalıdır (Kuru, 2013a; Kurudayıoğlu, 2013; Sever, 1998; Taşer, 2020; Temizyürek vd., 2017). Bu ilkeleri içselleştirip yaşantı ve davranış hâline getiren konuşmacı etkili konuşma becerisine sahip olmaktadır.

Konuşmacının konuşma ilkelerini benimseyip uygulayabilmesi için konuya ve konuşmaya hazır olması önemlidir. Etkili ve güzel bir konuşma yapabilmek için hazırlık gerekmektedir. Hazırlık ise konuşma isteği anından itibaren başlamaktadır. Hazırlık sürecinde konuşmacı dinleyici, ortam ve koşullara ilişkin bilgi edinmelidir (Kuru, 2013a). Bu bilgiler konuşmacının hazırlanmasında ve konuşmasına yön vermesinde etkilidir. Konuşma konusuna uygun biçimde konuşmasına yön vermiş ve hazırlanmış hâkim bir konuşmacı konuşmasını etkili biçimde ifade edebilmektedir.

Konuşmacının konuşmasına hazırlanırken konuşmasına ilişkin bilgileri toplaması gerekmektedir. Hâlihazırda kültürel bilgi birikimi olan bir konuşmacı etkili

ve güzel konuşmaya hazırdır. “*Etkili, düzgün, güzel konuşabilmek için insanın bilgi, güven duygusu, irade gücü, anlayış, sezgi ile yeterli bir kültüre sahip olması gereklidir*” (Girgin, 2010: 22). Yeterli kültür ve bilgi birikimine sahip bireyler konuşma esnasında kendilerine güven duyarak konuşmasını daha etkin hâle getirebilmektedir. Ancak konuşmacının sahip olduğu bilgi birikimi ile konuşma konusunun ilişkili olması gerekmektedir. Bu bağlamda mantıksal bağlantı önemlidir. Güzel ve etkili konuşma, dil-mantık ilişkisiyle ilişkilidir. Doğru düşünüp doğru konuşmayı sağlayacak olan mantık, konuşmayı etkili hâle getirmektedir. Konuşmanın konusu, ifade edilen kelimeler, jest, mimik ve hareketler de mantıklı olmalıdır (Girgin, 2010). Konuşmada mantığın hâkim olması konuşmayı doğru ve etkili hâle getirmektedir.

Etkili, doğru ve güzel konuşabilen bir bireyin iyi bir konuşmacı olduğu söylenebilir. İyi bir konuşmacı dinleyicide olumlu tutumlar sergiletecek şekilde yapıcı olan, değerli konuları ele alan, belli bir amacı esas alan, dinleyicilerin dikkatini toplayabilen, etkili ses tonu ve beden dili olan, canlı bir dil ve üslup kullanan özelliklere sahiptir (İşcan, 2015). Yalnızca konuşma esnasında konuşması odağında olmayıp dinleyiciye yönelik olarak da konuşma sırasında düzenleme ve geri bildirim verme gibi öğeleri birlikte harekete geçirebilmektedir (Aslan ve Yaylı, 2021). Bu özellikler konuşmanın etkili ve etkileşimli bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır.

Etkili ve güzel konuşmanın ilkeleri ve özellikleri dikkate alındığında konuşucunun konuşma sırasında anlaşılır, uygun bir ses tonuna, monotonluktan uzak ve takip edilebilir bir hıza sahip olması beklenmektedir. Konuşmacının uygun jest, mimik ve beden dilini kullanarak konuşmasına canlılık katması konuşmayı etkili kılmaktadır. Duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilmesi için uygun sözcük, cümle, ses ve söyleyişe sahip olması gerekmektedir. Böylece iyi bir konuşmacı olunmaktadır.

2. 3. 9. Etkili ve Güzel Konuşma Becerisini Geliştirme

Konuşma yetisiyle dünyaya gelen insanların konuşmasını geliştirip etkili konuşma becerilerine sahip olmasını konuşma eğitimi sağlamaktadır. Etkili konuşabilmek için öncelikle bireyin ses organlarının sağlıklı olması gerekmektedir. Yani konuşmanın bireylerin doğuştan getirmiş olduğu bir yetenek olmaması sebebiyle

fizyolojik herhangi bir problemi olmayan her birey konuşma alıştırmalarıyla etkili konuşma becerisine sahip olabilmektedir (Sever, 1998). Zihinsel ya da fiziksel problemi olmayan bireylerin konuşma becerisi eğitimle gelişmekte ve etkili hâle gelmektedir.

Konuşma becerisi çevreden işitsel girdilere maruz kalınmasıyla edinilmektedir. Bu süreçte etkili olan bazı bireysel ve çevresel faktörler söz konusudur. Özellikle çevre faktörü çocuğun doğumundan itibaren konuşmayı şekillendirmektedir. Bu da çocuğun duyduğu şekliyle konuşmasını etkilemektedir. Çocuğun henüz örgün eğitimden önce etkili konuşma becerisine sahip olmaya başlayabilmesi için çevrede örnek modellerin yer alması gerekmektedir (Başaran ve Erdem, 2009). Çocuğun ilk modeli olan ailenin ardından örgün eğitime başlamasıyla konuşmada bir örnek model olma görevi de öğretmene düşmektedir. Öğrenciler okulda öğretmenlerini örnek almaktadır. Bu sebeple öncelikle öğretmen anlatım gücüyle öğrenciye model olmalıdır. Öğrencilerin konuşma uygulamaları bittikten sonra yapmış oldukları hatalar düzeltilmelidir (Uçgun, 2007). Konuşmanın etkili ve güzel olmasında öğretmenlerin ders içinde uyguladıkları etkinliklerin ve yapılan konuşmalara dair dönütlerinin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenler konuşmanın bir beceri işi olduğunun farkındalığıyla konuşma eğitimini ders içi ve ders dışı etkinliklerle desteklemelidir. Standart dili dikkate alarak öğrencilerde var olan ağız özelliklerini düzeltmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Dinleyicinin rahatlıkla takip edebileceği etkili bir konuşma için öğrencilerinin konuşmasının akıcı olmasına dikkat etmelidir (Arhan, 2007). Bu hususlara dikkat etmek öğretmenin öğrencinin konuşma sürecine hâkim olmasını ve konuşma becerisindeki gelişimini takip etmesini sağlamaktadır.

Öğrencinin konuşma gelişiminin takibinde olan öğretmen, iyi bir değerlendirme yapabilmek ve konuşmayı etkin bir biçimde geliştirebilmek için beyin işlevlerini ve konuşmanın zihinsel unsurlarını iyi bilmelidir. Böylece öğrencide meydana gelen telaffuz bozukluklarının kaynağını çözümleyebilmektedir. Zihinsel işleymden ileri gelen bir bozukluk varsa öğretmen aileyle iş birliği içinde olmalı ya da bozukluk önceki eğitimden kaynaklıysa bu konu hakkında öğretmen öğrenciyle ilgilenmelidir (Uçgun, 2007). Böylece zihinsel ve fiziksel temeli olmayan konuşma bozuklukları ders içi konuşma etkinlikleri sayesinde önlenip konuşma etkin hâle getirilebilmektedir. Bunun ayrımının yapılıp öğretmenin eğitim sürecini

düzenleyebilmesi için konuşmanın zihinsel ve fiziksel unsurlarına ilişkin bilgisinin olması gerekmektedir.

Etkili ve güzel konuşma becerisi eğitim yoluyla gelişmektedir. Bu eğitimin uygulamalı olması ve öğrencilerin katılımının sağlanması önemlidir. Bu sebeple öğretmen sınıf içi etkinliklerde öğrencilere konuşma fırsatı tanınmalıdır. Türkçe dersinde öğrencilerin uygulama yapmasına fırsat vererek yaşayarak öğrenmesini destekleyecek etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklerle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin inceliklerine uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi geliştirilmesi hedeflenmektedir (Bağcı Ayrancı, 2016; Başaran ve Erdem, 2009). Öğrenci uygulayarak dilin inceliklerini keşfetmeli ve deneyimlemelidir. Bu deneyimler etkili konuşma becerisi için önemlidir.

Bir topluluk önünde hazırlıklı ya da hazırlıksız olarak konuşabilmek konuşma eğitimi amaçları içerisinde yer almaktadır. Bu beceriyi kazandırabilmek için öğrencilerin topluluk karşısında konuşma deneyimi kazanması sağlanmalıdır. Önemli gün ve haftalarda öğrenciye, yapılan program içerisinde görev vermek öğrencinin topluluk karşısında konuşabilme alışkanlığına olanak verip hatalarını düzeltmesine fırsat sunmaktadır (Uçgun, 2007). Böylece öğrenci heyecanını bastırabilmekte, hatalarını tespit edebilmekte ve özgüven sahibi olmaktadır. Bu sebeple ders içi ve ders dışı etkinliklerde konuşma yöntem ve tekniklerine başvurarak öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır. Konuşmanın fiziksel unsurlarının görevlerinin bilinçli yerine getirilebilmesi için bu etkinliklerle konuşmanın fiziksel uygulaması hakkında öğrenciler bilgilendirilmelidir. Etkili ve güzel konuşma becerisini geliştirebilmek için solunum destekli, kontrollü ses üretilmelidir. Boğumlama ve diksiyon çalışmaları yapılmalıdır (Sönmez, 2014). Bu, öğrencilerin konuşma sürecinin farkında olup kendi hatalarını da tespit etmelerine olanak tanımaktadır. Çünkü etkili konuşabilmek için konuşulan dilin dil bilgisi kurallarını iyi bilmek yeterli değildir (Aktaş, 2010). Bir öğrenci kendi dilinin kurallarına hâkim olmasına rağmen etkili bir konuşma yapamayabilir. Ancak konuşmada harekete geçen organlarının işlevini ve rolünü bilirse konuşmasında meydana gelen hataları belirleyerek etkili konuşabilir. Bu nedenle öğretmenler öğrencileri konuşmanın fiziksel boyutuyla ilgili bilinçlendirmelidir. Bunun yanı sıra öğretmen güzel ve etkili konuşmanın ilkelerine yönelik uygulamalarına da derste yer vermelidir. Bu ilkelerin

öğrenciler tarafından bilinmesi konuşmanın etkili olmasına sağlamaktadır (Bağcı Ayrancı, 2016). Etkin bir konuşma eğitimi öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirmektedir.

2. 4. Akıcılık

Akıcılık kavramı en temel anlamıyla akıp gitme, akma durumunu içermektedir. Bu akıp gitme durumu bir işte ya da eylemde olabildiği gibi yapılan işin zorluğuna ilişkin bilgi vermektedir. Akıcılık, herhangi bir şeyi iyi ya da kolay yapabilmekle ilgilidir (Baştuğ, 2012). İş zorlanmadan, güçlük çekmeden ve kesintilere uğramadan tamamlayabilmektir. Bu durum hayatın çeşitli alanlarında görülmektedir. Akıcı kelimesinin kullanım alanı günlük dilden akademik terminolojiye değin oldukça geniştir. Bir filmin, metnin akıcı olması gibi dil becerileri de akıcı olmaktadır. Farklı alanlardaki akıcı olmanın ortak noktası ise kesintiye uğramadan ve bütünlük özelliğini kaybetmeden pürüzsüz olmasıdır (Atasoy, 2015). Bu nedenle akıcı olma durumu herhangi bir engelle takılmadan bütüncül olarak beceri, olay ya da durumun tamamlanmasıyla ilgilidir.

Pürüzsüzlük, bir engelle takılmadan ya da zorlanmadan eylemi gerçekleştirme anlamlarını içeren akıcı olma özelliğine dil becerilerinin de sahip olması beklenmektedir. Dil becerilerinde akıcılık, dilin kesintisiz bir şekilde kullanılarak iletilerin aktarılabilmesiyle ilişkilidir. Dil üretimiyle ilgili olup dil birimlerinin kolaylıkla ve uygun hızda üretilmesi yeteneğidir (Vitthal, 2010). Dilin üretim boyutu olan konuşma ve yazma becerisinin akıcı olmasıyla dil birimleri doğru, kolaylıkla ve uygun hızda üretilebilmektedir. *“Dilin düzgün, doğal, doğru, akıcı biçimde kullanılması; hem sözlü hem de yazılı dil için kullanılır”* (İmer vd., 2019: 19). Yazı dilinde ya da konuşma dilinde akıcılık özelliği söz konusudur. Bu da becerinin olağan akışında kesintisiz bir şekilde ileti ve anlamları aktarmasını işaret etmektedir. Yazma ve konuşma becerisi bakımından akıcılık, ifade yeterliliğidir. İletişim süreci esnasında cümlelerin ya da sözcüklerin kesintiye uğratılmaksızın iletilmesi amaçlanan düşüncelerin anlaşılır bir biçimde aktarılabilmesi akıcılıktır. Metnin içeriği ve üslup ile akıcılık arasında bir ilişki söz konusudur (Atasoy, 2015). Akıcı olan yazma ya da konuşma becerisinde iletişim etkili ve anlaşılır biçimde sağlanmaktadır. Kaynaktan iletiler herhangi bir engelle kesintiye uğramaksızın bütüncül olarak alıcıya ulaşabilmektedir.

Dil becerilerinden yazma ya da konuşma becerisinin yanı sıra okuma becerisinde de akıcılık kavramı yer almaktadır. Özellikle sesli okuma becerisinde akıcılık beklenmektedir. Öyledir ki Hedge (1978) akıcılık kavramını açıklarken konuşma ve okuma eylemlerinden söz ederek akıcılığın her türlü akıcısızlık, sessiz uzatma ve sessiz duraklamalar olmaksızın devam eden konuşma veya sözlü okuma davranışları olarak tanımlanabildiğini ifade etmektedir. Akıcılığı konuşma ya da okumada olmaması gereken sessiz uzatma ve duraklara yer verilmemesi konusunda vurgulamaktadır. Olumsuz davranışları ifade ederek akıcı konuşma ve okumada olması gereken becerileri belirtmektedir.

Akıcılık, dil becerilerinde yeterlilik düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Chambers'e (1997) göre sözlü performansın değerlendirilmesinde sıklıkla başvuru olan bir ölçüttür. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan akıcılık kavramı, sözlü yeterliliği değerlendirmede tanımlayıcılardan biridir. Bu ölçütün çok katmanlı ve karışık olması sebebiyle özel olarak tanımlanması gerekmektedir. Ancak akıcılığın çeşitli tanımlarının bir arada bulunması, akıcılığın bireysel ve birbirleriyle ilişkili birçok faktörün etkisinde olması (Götz, 2013) ve akıcılık kavramına ilişkin bilgilerin eksikliği sebebiyle geliştirilmiş bir tanımlama yoktur. Bu nedenle bu kavram olumsuz terimlerle tanımlanmaktadır (Adams, 1982). Akıcısızlık unsurları ve bu unsurlardan uzak durulması ifade edilerek akıcılığa işaret edilmektedir. Hedge (1978) de bu yaklaşıma benzer bir biçimde akıcılığın her türlü akıcısızlıktan, sessiz uzatmalardan, sessiz duraklamalardan yoksun ve devam eden konuşma olarak tanımlanabileceğini ileri sürmüştür. Esasında bu ifadeler akıcılığın ne olmadığını ifade etmektedir. Yani ne olmadığından hareketle akıcılığın ne olduğu belirtmeye çalışılmaktadır. Akıcılığın genellikle olumlu terimlerle tanımlanamamasının en büyük sebeplerinden biri ise akıcılığın boyutlarının sistematik olarak analiz edilememesidir (Hedge, 1978).

Akıcılık kavramı olumsuz terimlerle açıklanmaya çalışılmasına rağmen literatürde akıcılığa ilişkin çeşitli açıklamalar ve tanımlar bulunmaktadır. Richards (2009) akıcılığı, *“bir konuşmacı anlamlı etkileşime girdiğinde ve iletişimsel yeterliliğindeki sınırlamalara rağmen anlaşılır ve devam eden iletişimi sürdürdüğünde ortaya çıkan doğal dil kullanımı”* olarak tanımlamaktadır (Richards, 2009: 14'ten akt. Iswara vd., 2012). Sajavaara (1987) akıcılığı söz ediminin iletişimsel olarak kabul edilebilirliği veya *“iletişimsel uyum”* olarak tanımlamıştır (akt. Kormos ve Denes,

2004). Dil becerilerinin akıcı olması doğal dil kullanımıyla iletişimdeki sürdürülebilirliği ve uyumu içermektedir. Bu nedenle akıcı dil becerileriyle doğallık ve iletişim ilişkilidir.

Akıcılık bir bakıma dil becerisine ilişkin bir performans göstergesidir. Bu performans doğruluk ve süreyle ilişkilidir. Bu nedenle akıcılık, dil bilgisel doğruluğu ve üretimde harcanan kısa süre içerisinde normal performansın üzerinde performans sergilenmesini göstermektedir (Nation, 1989). Dil becerilerinin akıcı olması dil üretiminin kısa sürede normal performansın üzerinde ve dil bilgisel olarak doğru, anlaşılır olması demektir.

Lennon (1990) geniş ve dar anlamli olmak üzere akıcılığı iki açıdan açıklamaktadır. Geniş anlamda akıcılık, dilin üretiminde hatasız dil bilgisi ve geniş kelime hazinesiyle ana diline uygun telaffuz anlamındadır. Genel konuşma yeterliliğine ve yetkinliğine işaret etmektedir. Dar anlamda ise akıcılık, sözlü dil becerilerinin değerlendirilmesinde başvuru olan sözlü yeterliliğin yalnızca bir bileşenidir. Akıcılık dar anlamda sözel yeterliliğin bir unsuru olarak ifade edilirken genel anlamda sözel yetkinliğini göstermektedir.

Schmidt (1992) akıcılığı bilgidan ziyade beceriyle tanımlamayı tercih ederek dilin gerçek zamanlı olarak gerçekleştirilmesinin performans yönünü vurgulamıştır. Buna göre akıcılık, dilin zamansal ve performans yönüne ilişkin bir beceridir. Bu beceride dilin üretiminde zahmetsizlik ve otomatiklik söz konusudur. Richards ve Schmidt (2010) akıcılığı tanımlarken duraklama, ritim, tonlama, konuşma hızı, ünlem ve doğal gibi (native-like) duraklamaların kullanımlarının konuşmanın doğal ve normal olmasını sağladığını ifade etmektedir. Akıcılık konuşmanın doğal ve normal olmasını sağlamaktadır.

Akıcılık, iletişimde yeterlilik düzeyini göstermektedir. Akıcılık kavramı yazı ve konuşma dilinin kolaylıkla üretilmesini, konuşma becerisinde uygun tonlama, kelime ve dil bilgisi olgularına yer verilmesini, fikirlerini etkili biçimde iletebilmesini, konuşmayı devamlı olarak üretebilmesi becerilerini içermektedir (Richards ve Schmidt, 2010). Akıcılık becerisine sahip olan bireyler konuşmasını doğru, anlamlı ve kısa sürede kesintisiz biçimde üretmekte ve iletişimde yetkinliğini göstermektedir. Onan (2020) akıcılık kavramını konuşmanın hızı ve niteliğiyle açıklamıştır.

Konuşucunun anlaşılır hızda, yumuşak tonda, gerekli vurgularla konuşabilmesini içermektedir. Konuşmanın zihinsel ve fiziksel süreçlerini de içeren bu kavram, konuşucunun belleği, prozodik unsurlar ve beden diliyle de ilişkilidir.

Literatürde yer alan bu tanımlara ve açıklamalara göre akıcılık kavramı tanımlanırken konuşma becerisi ön plana çıkarılmakta ve dilin doğal, zahmetsiz kullanımı, iletişimsel uyumu, kısa sürede kural ve kullanımlarına uygun etkili dil üretimi olduğu vurgulanmaktadır. Akıcılık, dil üretiminin doğal biçimde sağlanırken herhangi bir pürüze, zahmete ya da kesintiye uğramamasıdır. Akıcılık kavramı müstakil hâlde tereddütsüzlüğü ve güçlük duymadan tamamlanmasını içerirken dil becerileriyle hızı, niteliği, prozodik unsurları, belleği içermektedir. Günlük yaşamda herhangi bir aktivitenin bütüncül olarak tamamlanabilmesi gibi dil becerilerinin de pürüzsüz bir şekilde harekete geçirip tamamlanması akıcılık kavramıyla mümkündür.

2. 4. 1. Akıcılık ve Dil Becerileri

Bu bölümde akıcı okuma, akıcı yazma ve akıcı konuşma kavramları özellikleri ve unsurlarıyla birlikte incelenmektedir.

2. 4. 1. 1. Akıcı Okuma

Yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olan okumanın gerçekleşebilmesi için seslerin, harflerin, kelimelerin, cümlelerin tanınıp birimler arası ilişkinin zihinsel olarak ilişkilendirilmesi gerekmektedir. “Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” (Yalçın, 2018: 119). Fiziksel olarak algılanan sembollerin zihinsel faaliyetlerle değerlendirilerek anlamlandırılabilmesi okuma becerisiyle sağlanmaktadır. Bilgiye kolay ulaşma, anlamlandırabilme bakımından öneme sahip olan okumanın akıcı olması, bu becerinin niteliği ve kesintisizliği bakımından önemlidir.

Akıcı okuma, okuma becerisinin gelişmiş ve ilerletilmiş hâlidir. Akıcı okuma, okumanın üzerinde çalışılarak birkaç derece daha ilerletilen bir beceridir. En önemli amacı ve okuyucuya avantajıysa okuduğunu anlayabilmektir (Keskin, 2012). Akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisinin ve metnin okunma performansının göstergesidir. Okumanın akıcılık düzeyi bireyin nasıl bir okuyucu olduğuna dair bilgi

vermektedir. Okuma hızının ya da hızlı okumanın ötesinde olan akıcı okuma esnasında noktalama işaretleri hissedilmektedir. Sesli okuma sırasında doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birlikte bulunmasıyla akıcı okuma gerçekleşmektedir. Akıcı okumanın unsurları arasında doğru okuma, hız ve prozodi bulunmaktadır. Bunlardan birinin eksik olması okumanın akıcı olmasının önüne geçmekte olup birbirleriyle ilişkili olan bu üç beceri anlamaya köprü oluşturmaktadır (Baştuğ, 2012; Baştuğ, 2021). Bu nedenle akıcı okumanın ve okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşebilmesi için okuma sürecinde hız, prozodi ve doğru okuma önemli hususlardır. Akıcı okuma becerisine sahip olan bireyler kelimeleri tanıyarak doğru okumakta, kelimeleri tanımadaki otomatikleşerek okuma hızını ve anlama uygun tonlamaya, vurguya dikkat ederek prozodik özellikleri sağlamaktadır. Okumanın akıcı olması okurun anlamı yapılandırmasını kolaylaştırmakta, okuduğunu anlama becerisini olumlu şekilde etkilemekte ve akademik başarının gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Akıcı okuma ve akıcı konuşma başta seslendirme olmak üzere bazı benzerlikleri içermektedir. Literatürde akıcı okumanın sıklıkla konuşmaya benzetilmesinin sebebi okurun metni okurken konuşur gibi seslendirmesidir. Yazılı anlam sese dönüşmektedir. Okur akıcı okuma esnasında geriye dönüşler, gereğinden fazla hecelemeyle duraklamalar yapmamaktadır. Kelimeleri seslendirilmesinin ötesinde okuma, anlam bütününe uygun biçimde gerçekleştirilmektedir. Okur seslendirmeden önce cümleyi anlamlandırmaya hazırlanmıştır. Bu da anlama uygun okumayı sağlamaktadır (Baştuğ, 2021). Konuşmada ise farklı olarak hâlihazırda bir metin yer almaz ve anlam o anda üretilir. Akıcılığın daha karmaşık hâle gelmesine rağmen sözlü ya da yazılı metnin seslendirilmesi ve bu seslendirmedeki prozodik unsurlar, duraklamalar bakımından konuşma ve okuma akıcılığı benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan bu becerilerin akıcılığıyla ilgili olarak öne çıkan unsurlar doğruluk, hız ve prozodidir.

Akıcı okumayla ilgili bir kavram olan doğruluk kelime tanımayla ilgilidir. Okumanın doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireyin okuduğu metindeki kelimeleri tanıması gerekmektedir. Doğruluk, kelimelerin doğru tanınarak doğru çözümlenebilme becerisidir (Baştuğ, 2012). Kelimelerin doğru tanınabilmesi için sesler, heceler, kelimeler, kelimelerin yapı, anlam ve kullanımı bilinmelidir. Harfler, heceler, sözcükler, cümleler tanınarak metin anlamlı bir bütün hâlinde

okunabilmektedir. Bu unsurların bilinmesiyle kelime tanınmakta, doğru çözümlenebilmekte ve okunmaktadır. Doğru okuma becerisi, okumanın otomatik olarak devam ettirilmesi, prozodik özelliklerin okumada kullanılabilmesi bakımından metnin anlama ve akıcı okumanın temeli niteliğindedir. Doğru okuyarak doğru anlamlar kurulabilmektedir (Keskin, 2012). Doğru anlamlar kurulmasının ilk adımı doğru okumaktır. Doğruluk beraberinde hızı ve prozodiyi getirmekte ve bu unsurlara temel oluşturmaktadır. Çünkü akıcı okumanın ilk becerileri arasında kelime ve kelimeyi meydana getiren birimlerin tanınarak ayırt edilmesi yer almaktadır. Belli bir okuma hızı ve uygun prozodi için öncelikle bu becerinin meydana gelmesi gerekmektedir (Baştuğ, 2012). Okuma sürecinde okuma hızı ve uygun prozodi doğru okumanın sonunda meydana gelebilmektedir. Ancak akıcı okuma için doğruluğun ardından okuma hızı ve prozodi de olması gereken unsurlardır.

Akıcı okumayla ilgili diğer bir kavram okumanın otomatikleşmesi yani bir hız kazanması durumudur. Otomatikleşme, işlemin hızlı ve kendiliğinden gerçekleşmesiyle ilişkilidir. Okumada otomatikleşme de hıza işaret etmektedir. Okuyucunun metni uygun bir hızla okuması gerekmektedir. Kelimenin tanınıp sesli ya da sessiz okunmasına kadar geçen süre okuma hızıyla ilgilidir. Doğru okuma becerisiyle birlikte okuma hızı da kazanılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Baştuğ, 2012). Akıcı okuma için okurların doğru okumanın yanı sıra uygun okuma hızına sahip olmaları da gerekmektedir.

Okuma hızıyla bireyin sahip olduğu kelime hazinesi yakından ilişkilidir. Sıklıkla okuyan ve okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin deneyim ve kelime hazineleri gelişmiştir. Okumada birey tecrübe kazandıkça, aynı kelimeleri defalarca gördükçe algı hızı artarak kelime ya da kelime gruplarını daha kolay tanımakta ve dikkati yazılı harfleri çözmekten anlamlandırmaya geçmektedir. Otomatiklik becerisinin kazanılması okunan kelimenin doğru ve hızlı bir şekilde tanınması sayesinde vurgu, tonlama, noktalama gibi uygun prozodik özelliklerin rahatlıkla sergilenmesini sağlamaktadır. Okuma hızı, prozodik özellikleri desteklemektedir (Baştuğ, 2012; Bilge, 2019). Okumanın otomatikleşmesi okuduğunu anlama becerisinin gelişimini göstermekle birlikte prozodik unsurlara yer verilmesini sağlamaktadır. Hızlıca okuyabilen, okuduğu kelimeyi tanıyan bireyler metni anlamlandırarak metne uygun duyguyu sesli okuma esnasında ifade edebilmektedir.

Okumanın otomatik hâle gelebilmesi için davranışın otomatik hâle gelene kadar tekrar edilmesi gerekmektedir. Okuma alıştırmalarının yeterince yapılmasıyla kelime otomatik olarak tanınmaktadır. Sık yapılan okuma etkinlikleriyle okuma hızı kazanılmaktadır. Okuma esnasında kelimelerin otomatik olarak tanınması bireyin dikkatini okuma sürecine vermesine de kaynaklık etmektedir (Keskin, 2012). Yapılan sık okumalarla bireyin gelişmiş kelime hazinesi, kelimeleri tekrar tekrar görme durumu otomatikleşme ve okuma hızını sağlamaktadır. Hız ve otomatiklik de metnin anlamlandırılmasında etkilidir. Okuduğunu anlama becerisine katkı sağlamaktadır.

Akıcılık bağlamında doğru ve hızlı okuma uygun bir şekilde yerine getirilen prozodiyle tamamlamaktadır. Prozodi, dilin müziğidir. Dilde, iletilmek istenen iletiye uygun vurgu ve tonlamayla ses tonunun kullanılmasıdır (Çetin, 2013). Okuma esnasındaki okuma prozodisiye metne ilişkin anlam kurulmasında ipucu sağlamaktadır (Keskin, 2012). Metne anlam katan prozodi olmakla birlikte okurun metni anladığına ilişkin de bilgi vermektedir.

“Prozodi, yazılı bir metnin sesli olarak betimlenmesidir. Okuyucu, prozodik okuyarak metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini gösterir. Ayrıca prozodik okuma metni zenginleştirir. Metinde geçen kelimeler ve cümleler tek tek seslendirildiğinde çok fazla bir anlam ifade etmez. Ancak bunların metne uygun olarak duyguyla ve uygun bir ifadeyle seslendirilmesi, metnin farklı düzeylerde yorumlanmasını sağlar” (Baştuğ, 2012: 52).

Prozodiyle metne anlam yüklenmekte, metin yorumlanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Prozodik olmayan bir okuma monoton, tekdüzedir. Anlam ayırt etmek zordur. Akıcı okuyamayan öğrencilerin yalnızca kelime seslendirmelerine dikkat ederek duygu geçişlerine dikkat edemedikleri ve tekdüze okudukları dikkat çekmektedir (Bilge, 2019). Metindeki duyguyu ortaya çıkaran da okuma prozodisidir. Ancak okuma prozodisi için öncelikle kelimeler tanınmalı ve okuma hızı kazanılmalıdır. Doğru okuma ve okuma hızı becerisinin kazanılmasının ardından prozodik okuma becerisi kazanılmaktadır (Baştuğ, 2012). Akıcı okumada becerilerin kazanılma sırası ve birbirleriyle ilişkisi söz konusudur. Doğruluk, otomatiklik ve okuma hızıyla tamamlanan okuma prozodisi okurun akıcı bir okur olduğunu göstermektedir.

2. 4. 1. 2. Akıcı Yazma

Yazma, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla özel simgelerle aktarılmasıdır. Bu beceri, düşünceleri özel işaretlerle anlatma, yazıyla bildirme gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Yazma ile sesler harfe çevrilmekte, düşünceler işaretlerle aktarılmaktadır. Zihinde şekillenen düşüncelerin yazıya dökülmesi yazma becerisiyle sağlanmaktadır. Böylece yazma becerisi zihinsel süreçle başlayarak fiziksel süreçle devam ettirilip sonlandırılmaktadır (Güneş, 2019). Zihinsel ve fiziksel boyutları içeren yazma becerisi oldukça karmaşık bir sürece sahiptir. Ancak en temel ifadesiyle düşüncelerin yazıyla aktarılmasını içermektedir.

Temel yazma becerisinin geliştirilmiş hâli akıcı yazmadır. Akıcı yazma, bireyin iletilerini uygun şekilde ve üstün çaba göstermeksizin metne dönüştürebilmesiyle ilgilidir. Yazılan metin tutarlı, kelime hazinesi yönünden zengin, anlamlı ve bütüncüdür. Bellekte bulunan ilgili bilgi ve düşüncelerin yazma işiyle eşgüdömlü olarak harekete geçirilebilmesidir. En genel anlamıyla akıcı yazma “*Kısa süre içinde mümkün olan en fazla sayıda dil birimini doğruluk ölçütlerine, düşüncelerin metin içinde mantıklı ve tutarlı bir şekilde düzenlenişine, kelimelerin ve cümlelerin işlek bir şekilde kullanılmasına dikkat ederek yerine getirilen yazma eylemi*” (Atasoy, 2015: 32) şeklinde tanımlanabilmektedir. Belli bir zaman diliminde üretilen metnin miktarı ve kalitesini içermektedir.

Akıcı okumayla benzer olarak akıcı yazmada da otomatiklik kavramı söz konusudur. Akıcı okumadaki otomatiklik kavramı kelimeleri tanıma hızı ve dolayısıyla okuma hızıyla ilgilidir. Akıcı yazmadaki otomatiklik de yazılı metin üretirken ilgili dil birimlerinin hafızadan getirilip yazıya kısa zamanda aktarılmasıdır. Yazma sürecinin alt düzey işlemleri arasında yer alan ilgili kelimenin hafızadan getirilmesi, kâğıda geçirilmesi ve yazım kurallarına uyulması gibi işlemlerin otomatiklik kazanması yazının niteliğini etkilemekte ve yüksek seviyeli işlemlere daha fazla yer ayrılmasını sağlamaktadır (Bilge, 2019). Yazma becerisindeki otomatiklik yazara hız kazandırmakta ve yazma sürecindeki diğer işlemlere daha fazla zaman ayırmasını sağlamaktadır.

Akıcı yazmada hız ve okunaklılık önemli kavramlardır. Akıcı yazma becerisine sahip bireylerin bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu anlamda akıcı yazmada

öğrencilerin kazanması beklenen beceriler arasında hız ve okunaklılık yer almaktadır. Yazma hızının yavaş olması zihindeki düşüncelerin yazıya aktarılamadan kaybolmasına neden olmaktadır. Akıcı yazmanın geliştirilebilmesi için akıcılık, kendini ifade etme ve yazmaya güdülenme becerileri geliştirilmelidir. Bu üç beceriye göre okurun ilgisini dağıtacak detayların yer almadan noktalama işaretlerine uygun okunaklı metin yazılmalı, ön bilgileri ve dil becerileriyle kendisini ifade edebilmeli ve yazmaya merak uyandıracak yazmaya güdüleme becerileri geliştirilmelidir (Güneş, 2019). Yazma becerisinin öğrencilere kazandırılmasının ardından akıcı yazabilmelerini sağlamak için yazma hızına, niteliğine, düşüncelerin düzenlenişine dair çalışmalara yer verilmeli ve bu beceriler geliştirilmelidir.

Çok fazla çaba harcanmadan kısa zamanda gerçekleşen metin üretim sürecini içeren akıcı yazma becerisine sahip olan bireyler düşüncelerini rahatlıkla yazıya aktarabilmekte, yazma sürecinde düzeltmelere sıkça yer vermemekte, kısa zamanda nitelikli metin elde etmekte, yazdıklarında dil bilgisi kurallarına uymakta, farklı kelimelere başvurmakta ve düşüncelerini tutarlı bir bütünlük içerisinde sunabilmektedir. Akıcılığı engelleyen unsurlar arasındaki gereksiz ek ve sözcük kullanımına, söylenmesi zor sözcüklere, tekrarlı sözcüklere, yorucu uzunluktaki cümlelere yer verilmemektedir. Yazının akıcı olabilmesi için anlamın açık olmasına, iletilmek istenen iletiye uygun sözcüklerin seçilmesine, sözün öz olarak anlatılmasına, anlaşılması zor cümlelere yer verilmemesine özen gösterilmelidir (Atasoy, 2015). Akıcı yazma düşünceleri rahatlıkla yazıyla aktarmayı, dil bilgisi ve yazım kurallarına uymayı, anlamsal bütünlüğü ve açıklığı sağlamayı içermektedir. Akıcı yazma için anlamsal ve biçimsel olarak bütünlük ve nitelik gerekmektedir.

Akıcı yazma ile ilgili çalışmalara bakıldığında yazmanın akıcılık boyutuna yönelik bazı kavramlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlar genellikle yazma miktarı, yazma hızı, yazma işlekliliği, doğru yazma ve planlı yazma etrafında yoğunlaşmaktadır. Yazmada kazanılan otomatiklik ve yazma hızı, yazma miktarını etkilemektedir. Yazma miktarı süreyle ilişkilidir. Kısa zamanda nitelikli metnin üretilmesi yazma becerisinin akıcı olduğunu göstermektedir (Atasoy, 2015). Bu nedenle sürenin etkili bir şekilde değerlendirilerek yeterli ve nitelikli bir metnin oluşturulması, en kısa zamanda nitelikli metnin üretilebilmesi akıcı yazmayla ilgilidir.

Yazma sürecinde seçilen kelimelerin, yazım ve noktalamanın doğru kullanılması, iletilmek istenen mesajların doğru ifade edilmesi doğruluk, yani doğru yazmayla ilgilidir. Yazılanların doğruluğu yazmanın niteliğiyle ilgilidir. Doğru anlamak ve anlatabilmek için kelimelerin doğru seçilerek doğru ifade edilmesi ve bu süreçte yazım kurallarına uyulması oldukça önemlidir (Atasoy, 2015). Doğru seçilen kelime, cümle ve doğru ifade edilen iletiler, yazıyı nitelikli ve akıcı hâle getirmektedir.

Akıcı yazmaya ilişkin bir diğer kavram olan yazmada işleklilik, bireyin düşüncelerini yazıyla ifade ederken kısa zamanda uygun kelimelere karar verebilmesi ve doğru, mantıklı cümleler hâline getirmesiyle ilişkilidir. Yazarın yazım sürecinde en uygun kelimeyi en kısa zamanda seçerek yazıya aktarması kelime işlekliliğiyle metnin yazımında en kısa zamanda seçilen doğru kelimelerin mantıklı, uygun ve birbirini tekrar etmeyen cümleler hâline getirilmesi cümle ya da sözdizimi işlekliliğidir (Atasoy, 2015). Doğru kelimelerin seçilmesi ve bu kelimelerin doğru cümleler hâline getirilmesi yazmada işlekliliği sağlamaktadır. Zengin bir kelime hazinesi, zihinde yer alan kelimelerin farklı anlamlarının bilinmesi metnin zenginleştirilmesine ve nitelikli bir hâl almasına katkı sağlamaktadır.

Akıcı yazma ifade edilecek düşüncelerin uygun bir mantık çerçevesinde ve sırasında sunulmasını gerektirmektedir. Bir yazının akıcı olabilmesi için düşüncelerin uyumlu bir şekilde düzenlenmesi önemlidir. Düşüncelerin uyumuyla ilgili olarak karşılaşılan problemler ana düşüncenin belirsizliği, gereksiz düşünce tekrarlarına yer verilmesi, konu dışına çıkılması, paragraflar arası geçişin doğal olmaması, paragrafların geliştirilememesi, düşünceler arası geçişin mantıklı olmaması, konudan sapılması, yanlış bilgiye yer verilmesi, metinde mantıksal bir bütünün söz konusu olmaması yer almaktadır (Atasoy, 2015). Bu problemlerin olması yazıdaki düşüncelerin düzenlenememesine, iletinin etkili biçimde aktarılamamasına ve yazının akıcı olmamasına neden olmaktadır. Bir yazarda yazılı metin üretirken otomatiklik, yazma hızı, yazma işlekliliği, doğru yazma, planlı yazma gibi becerilerin olması akıcı yazma becerisine sahip olduğunu göstermektedir.

2. 5. Akıcı Konuşma

Duygu, düşünce ve bilgiler sözlü olarak konuşma becerisiyle aktarılmaktadır. Bireylerin etkin bir aktarım sağlayıp etkili iletişim kurabilmeleri için konuşma

becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. İyi ve etkili bir konuşma için konuşma akıcı olmalıdır. Böylece konuşmacı iletisini eksiksiz ve doğru bir şekilde ifade edebilmektedir (Özdemir, 2016). Akıcı konuşma, iletişim sürecinde ve bireyin etkili bir konuşmacı olmasında önemli bir beceridir.

Konuşmalar sıklıkla günlük yaşamda anlık ve hazırlıksız konuşma biçiminde üretilmektedir. Günlük yaşamda sözlü iletilerin aktarımının kesintiye uğramamasını ve iletişimin etkili olmasını sağlamak için konuşma becerisi akıcı olmalıdır. Konuşmanın akıcı olması konuşmayı meydana getiren ses ve sese ait özellikler arasındadır. Konuşma için iyi bir sesin özellikleri arasında işitilebilirlik, akıcılık, açıklık, hoşça giderlik, bükümlülük yer almaktadır. Bu özelliklere göre konuşucunun ifade ettiği sözcükler, cümleler dinleyiciler tarafından işitilebilir olmalı, kolayca anlaşılmalı, konuşma hızını ayarlamalı, düşünceler net bir şekilde ifade edilmeli ve çıkarılan ses monoton olmamalıdır (İşcan, 2015). İyi sese ait özellikler arasında akıcılık yer almaktadır. İyi bir sesle etkili konuşabilmek, dinleyiciler için takip edilebilir ve anlaşılabilir olmak için konuşmanın akıcı olması önemli bir unsurdur.

Akıcılık, konuşmanın bileşenleri arasında yer almaktadır. Konuşmanın artikülasyon (sesletim), ses, akıcılık (ritim) olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Ses telleri ile ses meydana gelmektedir. Artikülasyonla ünlü ya da ünsüz seslerin üretimi sağlanmaktadır. Konuşma sırasında hız ile akıcılığın birlikte olması beklenmektedir. Saniyede üretilen hece sayısı ve konuşma sürecindeki süresi, sıklığı ile hız ve akıcılık ölçülmektedir. Üretilen sözcükler artikülasyon ve sesle eşgüdümlü olmalıdır. Artikülasyon ve sesin eşgüdümlü olmadığı bir konuşma duraksamaları içermekte ve dinleyici için akıcı bir konuşma olmamaktadır (Turan, 2018). Akıcı bir konuşma dinleyiciler için dinlenebilir ve etkili bir konuşmadır. Iswara ve diğerleri (2012) akıcı konuşmayı tanımlarken konuşmanın dinleyici üzerindeki etkisini de vurgulamaktadır. Dinleyicinin konuşmacının mesajından uzaklaşmasına sebep olacak en az sayıdaki hatayla hızlı ve anlaşılır konuşma yeteneğinin akıcı konuşma olduğunu ifade etmektedir.

Etkili bir iletişim ve bireylerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri için akıcı konuşma becerilerine sahip olması ve bu becerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Akıcı konuşmanın meydana gelmesinde etkili unsurlar bulunmaktadır. Akıcı konuşma becerisinde özellikle hız, anlaşılabilirlik, doğruluk ve

prozodik unsurlar olmakla birlikte Kuru (2013a) akıcı ve iyi bir konuşmanın niteliklerini artikülasyon, hız, ton, durak, vurgu, ses, beden dili, açıklık, dil bilgisi unsurlarıyla sıralamıştır. Konuşmada seslerin doğru boğumlanması, sözcüklerin uygun hızla ifade edilmesi, uygun prozodik unsurlara başvurarak sesin iyi kullanılması, iletinin açık olması ve dil bilgisi kurallarına uygun olması konuşmayı akıcı ve etkili kılmaktadır.

Akıcı bir konuşmada, iletinin aktarılması esnasında seçilen sözcükler birbirleriyle uyum ve düzen hâliyle söylenmelidir. Konuşma süreci içerisinde de bazı hususlara dikkat edilmelidir. Gerekli yerlerde duraklamalara yer verme, uygun beden dili ve hız gibi unsurlara akıcı bir konuşma sürecinde dikkat edilmesi ve bu unsurların uyumlu olması beklenmektedir. Konuşmaya ait unsurların iş birliği içinde çalışmasıyla konuşma akıcı bir şekilde meydana gelmektedir. İletinin doğru bir şekilde istenilen zamanda iletilmesi bakımından akıcı konuşma önemlidir (Soysal ve Kurudayıoğlu, 2015). Akıcı konuşmayı dinleyip takip edebilmek daha kolay olduğu için dinleyici iletiyi daha rahat anlamlandırabilmektedir.

Konuşmanın etkili ve akıcı olmasında konuşmacının durumu, konuşmanın içeriği, iletinin aktarımı, vurgu ve tonlama, beden dili, konuşma hızı, boğumlama, sözcük seçimleri gibi faktörler etkilidir. En temel anlamıyla ise akıcı konuşma sözcüklerin doğru boğumlanarak, uygun yerlerde nefes alarak, uygun vurgulamaların yapılması etmenleri ile sözcükleri ya da tümceleri söylem bağlayıcılarına uygun kullanarak konuşma hızını ayarlama durumlarını içermektedir (Demirgüneş, 2021). Doğru nefes alımı, doğru boğumlama, uygun vurgulama, uygun hız ve gerekli duraklamalar konuşmanın akıcılığını göstermektedir.

Konuşma hızı, akıcı konuşmayla ilgili bir kavramdır. Konuşmanın uygun ve dinleyicinin takip edebildiği bir hızda olması gerekmektedir. Olağan konuşmalarda dakikada 125-175 sözcük arasında konuşma hızı değişmektedir. Bu aralıktaki konuşma hızı normaldir. Ancak dakikada daha fazla ya da az sözcük kullanan konuşmacı iyi bir konuşmacı sayılmamaktadır. Konuşma esnasında yer verilen duraklar da konuşma hızını etkilemektedir (İşcan, 2015). Konuşma hızının ne çok yavaş ne çok hızlı olmadığı, takip edilebilir bir hızda olduğu konuşmalar akıcıdır. Konuşmanın hızı, konu hakkında düşünmeye gereğinden fazla zaman verilmeden bellekten bilgilerin hızlıca çağırılması, geniş kelime hazinesi ve ön bilgiyle

konuşmanın zenginleştirilmesi konuşma akıcılığı için önemlidir. Akıcı konuşmanın temel özelliği sürekli, ileriye doğru akma ve sıralı olarak düzenlenmedir (Adams, 1982). Konuşmadaki iletiler ileriye doğru akarak zihinden getirilmeli ve ifade edilmelidir.

Fillmore (1979) akıcılığı dört aşamada açıklamıştır. Bunlara göre akıcılık; zamanı konuşarak doldurma ve birkaç yani az duraklamayla uzun konuşabilme, tutarlı, mantıklı ve anlamsal olarak yoğun cümlelerle konuşabilme, konuşma ortamında rahat olarak çeşitli bağlamlara uygun şekilde konuşabilme yeteneği ve kelime oyunları, metaforlarla ifade edilmiş yaratıcı konuşma yeteneğiyle açıklanmıştır. Bu becerilerin dördüne de sahip olan bireyler hangi ifadeyi ne zaman düşüneceğini belirlemek için sıklıkla duraklamalara yer vermemekte, söylemi boş ifadelerle doldurmamakta, sözlü olarak kendisini rahat ifade edebilmekte ve söyleyeceklerini hızlıca düzenleyerek bir duruma karşı kendisini ifade ederken bunun için çeşitli alternatif yolları gözden geçirerek kulağa en uygun geleni seçmektedir. Fillmore'a (1979) göre de tüm bu yeteneklere sahip olan kişi en yetenekli dil kullanıcısıdır. Buna göre yetkin dil kullanıcısı olarak akıcı konuşabilmek için konuşmacı gereksiz duraklamalara yer vermeden uygun hızda, yoğun cümlelerle, çeşitli bağlamlarda ve çeşitli kelimelerle konuşabilmelidir. Konuşma süresi etkin ve anlamlı biçimde doldurulmalıdır.

Faerch ve diğerleri (1984) akıcılığı anlamsal akıcılık, sözcüksel-sözdizimsel akıcılık ve artikülatör akıcılık olmak üzere üç türde açıklamıştır. Buna göre akıcılık, önermeler arasında bağlantı kurmayı, sözdizimsel yapıları, sözcükleri ve konuşma bölümlerini birbirine bağlamayı içermektedir. Yalnızca hız olmayan akıcılık, bu koşulların başarılmasıyla mümkündür (akt. Vitthal, 2010). Yani konuşmanın akıcı olması yalnızca konuşmanın hızıyla sınırlı değildir. Akıcı konuşma için anlamsal, sözcüksel-sözdizimsel ve artikülatör akıcılığa ilişkin koşulların sağlanması gerekmektedir.

Akıcılık, konuşmada yeterlik düzeyiyle ilgilidir. Konuşmacının dilde ne kadar yeterli olduğunu göstermektedir. Sözlü anlatımın akıcılık seviyesi dil yeterliliğini belirlemede bir ölçüt olarak kullanılmaktadır (Bosker, Pinger, Quene, Sanders ve De Jong, 2012). Akıcı bir şekilde konuşmak ana dili ya da yabancı dilde yetkin olmaya dair bilgi vermektedir. Genellikle yabancı dilde konuşan birinin etkili sözlü üretimine ilişkin olarak "Dili akıcı konuşuyor." ya da "Çok akıcı." gibi yapılan yorumlar

konusurun yabancı dilde yetkin olduğunu göstermek için kullanılan ifadelerdir (Chambers, 1997). Kendi dil yeterliliğini belirtmek isteyen bireyler de bunu “Dili akıcı bir şekilde konuşabiliyorum.” şeklinde ifade etmektedir (Kormos ve Denes, 2004). Bu nedenle akıcılık, konuşmacının dilsel yetkinliğini göstermektedir.

Akıcı konuşma, konuşma becerisinin zihinsel ve fiziksel boyutlarıyla yakından ilişkilidir. Konuşmaya akıcı bir biçimde başlayabilmek için bireyin çeşitli gereksinimleri karşılaması gerekmektedir. Adams (1982) bu gereksinimleri akciğerlerden yukarı doğru hava akışının başlatılması, gelen havaya gırtlakta yapısal direnç kaynağının yaratılması, seslendirme için hava basıncının titreşiminin yeterli seviyeye getirilmesi ve artikülâtör hareketi ile amaçlanan anlamlı ilk ayrılmaz parçanın tamamlanmasıyla sıralamıştır. Konuşmacı ses yolundaki bu olayları koordine edemediğinde akıcısızlık meydana gelmektedir. Adams’a (1982) göre konuşmacının sestense, heceden heceye ileriye doğru akan bir biçimde hızlı ve kolay bir biçimde ifade edebilmesi, solunum ve boğumlama koordinasyonunu sağlayabilmesi akıcılıktır. Sözlü üretimin hızlı ve kolay biçimde algılanması “akıcı” olarak değerlendirilmektedir. Akıcılık solunum ve boğumlanmasının koordinasyonlu ve tutarlı olarak ileriye dönük akan biçimde tutarlı olmasını gerektirmektedir (Adams, 1982). Bu bakımdan konuşmanın fiziksel boyutunda özellikle solunum, fonalasyon, artikülasyon faaliyetleri ve bu faaliyetlerin tutarlı biçimde ileriye dönük olması önemlidir.

Konuşmanın zihinsel boyutunda konuşmanın akıcı olabilmesi için uzun süreli bellekte düzenlenmiş bir biçimde depolanan bilgiler kısa süreli belleğe hızlıca aktarılabilmesi, nefes kullanımı ve telaffuz doğru olmalı, konuşulacak konuya ilişkin yeterince bilgi sahibi olunmalıdır. Akıcı konuşmanın sağlanabilmesi için konuşma becerisine ilişkin zihinsel ve fiziksel süreçlere dair problemlerin giderilmesi gerekmektedir (Onan, 2020). Zihinsel ve fiziksel süreçlere dair problemlerin önüne geçilmesi konuşmanın akıcı olmasına katkı sağlamaktadır. Konuşmanın fiziksel unsurları arasında yer alan diyaframın sağlıklı bir biçimde kullanılması konuşmadaki fiziksel kusurların giderilmesini sağlamanın yanı sıra söz gruplarının uzun süreli seslendirilmesini sağlayarak konuşmanın akışını düzenlemektedir (Yalçın, 2018). Bu bakımdan diyafram nefesi ve doğru nefes almak konuşmanın akıcı olmasına katkı sağlamaktadır.

Konuşmanın zihinsel boyutuyla ilişkili olan bellek de akıcı konuşmayla ilgili bir kavramdır. Bellek, konuşmadaki düşüncelerin düzenlenmesiyle ilgilidir. Bilgilerin zihinde düzenlenmiş olması konuşmayı akıcı kılmaktadır. Belleğinde bilgileri iyi düzenlenmemiş konuşmacı, bilgileri belleğinden getirmeye çalışırken kaybettiği zamanı dolgu seslerle doldurmaya çalışmaktadır (Onan, 2020). Bilgilerin bellekten çağrılması sürecinde düşünebilmek için konuşma esnasında yer verilen “ııı, eee, hmm” gibi ifadeler dolgu sesler ve uzun duraklamalar akıcılığı bozmaktadır.

Konuşmanın zihinsel ve fiziksel unsurlarının sağlıklı olup iş birliği içinde çalışması bu beceriyi akıcı hâle getirmektedir. Yazma becerisiyle benzer olarak konuşma becerisinde de pek çok unsurun eş zamanlı ve art zamanlı biçimde işe koşulması gerekmektedir. Ancak yazmadan farklı olarak daha hızlı işleyen bir sürece sahip olan konuşmada, düşünceye uygun kelimelerin hatırlanarak doğru dil bilgisi kurallarıyla sıralanması oldukça önemlidir (Bilge, 2019). Bu anlamda konuşmanın karmaşık sürecinin farkında olarak ilgili unsurların işe koşulması oldukça önemlidir.

Literatürde farklı yönleriyle ele alınan konuşmada akıcılık, bireyin dilde yeterliğine ilişkin bilgi vermektedir. Akıcı konuşabilen birey kendisini iyi ifade etmekte ve etkili anlatım gücüne sahip olmaktadır. Doğru telaffuz ve boğumlamalar, uygun konuşma hızı, konuşmadaki tutarlılık ve anlaşılabilirlik, konuşmaya uygun prozodik unsurlar ve tüm bu unsurları destekleyen beden dilinin katkısıyla konuşma akıcı hâle gelmektedir. Herhangi bir engele takılmadan en kısa zamanda etkili, doğru ve anlaşılır sözlü aktarımı içeren akıcı konuşmaya ilişkin kavramlar söz konusudur. Konuşma hızını, konuşma miktarını, prozodiyi, konuşmanın doğruluğunu ve düşüncelerin düzenlenişini içeren bu kavramlar, akıcı konuşmanın kapsamını oluşturmakta ve ifade edilmesini sağlamaktadır.

2. 5. 1. Akıcı Konuşma ile İlgili Kavramlar

Akıcı konuşma konuşucunun herhangi bir engele takılmadan, uygun kelime ve doğru cümlelerle belli bir sürede ürettiği dil birimiyle ilgilidir. Bu ifadede yer aldığı gibi akıcı konuşmada hız, miktar, doğruluk, düzenleme kavramları ön plandadır.

2. 5. 1. 1. Konuşmada Hız ve Miktar

Konuşma sürecinde işlemin kendiliğinden gerçekleşmesi yönüyle hız, otomatikleşmeyle ilişkilidir. Kontrollü ve otomatik işleme arasındaki ayrımı Schmidt (1992) ifade ederken otomatikliği hızlı ve verimli, zahmetsiz, engellenmesinin veya değiştirilmesinin zor olması, kısa süreli belleğin kapasitesiyle sınırlı, kontrol altında, iç gözleme uygun olmaması olarak açıklamıştır. Otomatiklik belirgin olarak iyi uygulanmış görevlerde ortaya çıkmaktadır. Bunun aksine kontrollü işleme ise yavaş ve verimsiz, kısa süreli bellekle sınırlı, çoğunlukla kontrol altında, esnek, iç gözlem için kısmen uygun olması ve çaba gerektirmesi şeklinde açıklanmıştır. Kontrollü işleme işlemleri yeni durumlara uygulama işlevlerine hizmet ederken belirgin olarak yeni ve tutarsız işleme görevlerinde meydana çıkmaktadır (Schmidt, 1992). Konuşmada otomatikleşme ve otomatik işlemeyle zahmetsizce, hızlı ve verimli olarak sözlü metin üretilmektedir. Otomatikleşme konuşmanın hızını belirlemektedir.

Konuşma hızı, konuşma esnasında söylenen sözcükler ve yer verilen duraklamaların toplamıdır. *“Hız, sözcük söyleyişinin ve sözcük aralarındaki duraklama sürelerinin aldığı zamandır”* (Girgin, 2010: 29). Konuşmanın hızını belirleyen sözcük ve duraklamaların birlikteliğidir. Dakikada üretilen ortalama hece ve sözcük miktarı hakkında bilgi vermektedir.

Konuşma hızı, hece uzunluğu ve susku ögelerinin birleşiminden meydana gelmektedir. Hece uzunluğu, bir ünlünün söylenmesi sürecinde geçen zamandır. Susku ise sözcükler arası anlamlı ve yerinde duraklamalardır. Söylenecek şeyin vurgulanması, dinleyiciye düşünme zamanı tanınması için susulmaktadır (Taşer, 2020). Konuşmanın akıcı olabilmesi için hece uzunlukları ile suskulara yeterince ve uygun zamanlarda yer verilmelidir. Akıcı bir konuşma için konuşma hızı iyi ayarlanmalıdır. Konuşmadaki hızın yer yer değiştirilmesi konuşmanın tekdüzelikten kurtulmasını sağlamaktadır (Özbay, 2005). Konuşma hızının gerekli yerlerde değiştirilmesi dinleyicinin ilgisini diri tutmada etkili olduğu gibi konuşmacının duygu durumu ve tutumunu da yansıtmaktadır. Bir konunun iyi bir şekilde anlaşılması istendiğinde konuşma hızının azaltıldığı gibi heyecanlı bir konuşma anında da artırılabilir (Girgin, 2010). Konuşmacı, dinleyici ve konuşmanın içeriğine bağlı olarak konuşma hızında değişiklikler yapılabilir.

Literatürde konuşmaya ilişkin ideal hız ifadesi bulunmaktadır. Dakikada 125-175 sözcük arasında değişen konuşma, olağan bir konuşma hızıdır. Bu aralıktaki konuşma hızı normaldir. Dakikada 175'ten fazla sözcüğü içeren bir konuşma çok hızlı, 125'ten az ise yavaş demektir (İşcan, 2015; Taşer, 2020). Konuşmacının hızını değiştirirken bu sınırları aşması konuşmanın daha hızlı ya da daha yavaş olmasına neden olup konuşmanın niteliğini ve akıcılığını etkilemektedir. Çünkü çok hızlı ya da çok yavaş konuşulması konuşmanın akıcılığını engellemektedir. Konuşma esnasında yapılan kelime ya da cümle tekrarları, gereksiz duraklamalar konuşma hızını olumsuz etkilemektedir (Yeşiltepe Sağlam, 2010). Bu durum da dinleyicilerin konuşmanın seyrini takip etmesini zorlaştırmaktadır. Konuşma hızı, dinleyicilerin konuşmayı algılayabileceği ve takip edebileceği hızda olmalıdır. Takip edilebilir bir konuşma hızı konuşmayı hem akıcı hem de etkili kılmaktadır.

Konuşma hızı, otomatikleşmeyle ilişkili olup konuşmadaki dil birimleri ve duraklamaların toplamıdır. Konuşma sürecinde üretilen hece, kelime ve cümle miktarıyla konuşma hızı ilişkilidir. Bu nedenle dil üretim miktarı, duraklama ve konuşma süresi unsurlarıyla akıcı konuşmanın bir boyutu olan konuşma hızı ve miktarının ilgili olduğunu söylemek mümkündür.

2. 5. 1. 2. Konuşmada Doğruluk

Akıcı konuşmayla ilişkili kavramlardan biri olan doğruluk, hatadan arınık olmak demektir (Atasoy, 2015). Hatalardan arınık ve hatasız bir konuşma akıcı olmayı sağlamaktadır. Bir bakıma konuşmanın doğruluğu, konuşmanın akıcı olmasında bir başlangıç noktasıdır (Iswara vd., 2012). Konuşmanın akıcı olabilmesi için öncelikle konuşmanın doğru olması gerekmektedir. Konuşmanın doğruluğu, konuşmacının konuşma becerisine dair birtakım becerileri gerçekleştirebilmesidir. Yazılı anlatımdaki yazım ve noktalama gibi doğruluklar konuşmada telaffuz, vurgu, tonlama, boğumlamada doğruluk ve konuya uygun kelime seçimi, kelimenin anlamına uygun kullanımı, doğru cümle kurulumu gibi ölçütleri içermektedir. Konuşma esnasında konuşmacı bu ölçütleri uygun bir şekilde yerine getirmelidir. Bu ölçütlere dikkat edilerek tekrar, atlama gibi konuşma kusurlarına yer verilmemesi konuşmanın doğruluğuyla ilişkilidir.

2. 5. 1. 3. Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi

Zihinde var olan düşünceler sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmektedir. Düşüncelerin düzenlenişi de sözlü ve yazılı aktarımda konuşmanın ve yazmanın akıcı olmasını etkilemektedir. Konuşmaya benzer şekilde düşüncelerin birbirleriyle uyumlu olarak yazılı sembollerle ifade edilmesi akıcı yazma becerisini işaret etmektedir. Yazılı anlatımda ana düşüncenin belirsizliği, düşünce tekrarları, konu dışına çıkılması, paragraflar arası geçişin mantıklı olmaması, paragrafların geliştirilememesi, bilgi yanlışlığı yapılması gibi problemler yazmanın akıcılığını engellemektedir (Atasoy, 2015). Konuşma becerisinde de konuşma konusunun geliştirilememesi, konuşmada sıkça benzer ifadelere ve kesintilere yer verilmesi gibi problemler konuşmada bilgilerin ve düşüncelerin iyi organize edilmediğini göstermektedir. Akıcı bir konuşma için konuşma konusuna dair bilgi ve düşüncelerin planlı, uyumlu olup düzenli biçimde sunulması gerekmektedir. Bu sayede bir plana göre düzenlenmiş konuşma esnasında konuşma dışına çıkmayarak ana düşünce ile yardımcı düşünceler belirgin bir şekilde ifade edilebilmekte ve düşünceler arası kopukluklar ya da gereksiz düşünce tekrarları meydana gelmemektedir.

2. 5. 1. 4. Prozodi

Prozodi, dilin müziğidir. Prozodinin birimleri dile anlam ve duygu katmaktadır. *“Prozodi, bürün, parçauüstü. Tek bir sesi değil, daha fazla sesi etkileyen ve onlarla birlikte var olan titrem, vurgu, durak, ulama, süre vb. ses birimlerinin genel adı; perde, süre, vurgu ve entonasyon örnekleriyle belirlenmiş konuşmanın melodik özellikleri”* (Topbaş ve Maviş, 2020: 117). Literatürde bürün olguları ya da parça(lar)üstü birimler biçiminde de yer alan ve kullanılan prozodi en genel anlamıyla *“Konuşmada vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak gibi parçalarüstü birimlerin dilin fonetik, semantik ve sentaks kurallarına uygun olarak üretilmesi”* (Çetin, 2013: 10) şeklinde tanımlanabilmektedir. Vurgu, durak, ulama gibi parçauüstü birimleriyle dildeki duygu fonetik, semantik ve sentaks bakımından uygun biçimde aktarılabilir.

Prozodi konuşmaya uyum ve müzikalite katmaktadır. Konuşmanın tekdüze ve monoton olmasının önüne geçmekte olup anlam ayırıcı özelliğiyle konuşmada anlamın belirginleşmesini sağlamaktadır. Bu nedenle prozodik birimlerle duygu ve

düşüncelerin anlamına göre konuşma arasında ilişki söz konusudur. Duygu ve düşüncelerin anlamına uygun seslendirilebilmesi için parçalarüstü birimlerin algılanması ve üretilmesi gerekmektedir (Coşkun, 2009). Anlamına uygun vurgu, tonlama, durak, ulama, boğumlanmayla üretilen konuşmada duygu ve düşünceler anlam kazanmaktadır. Doğru anlamların aktarılması, doğru anlamlandırmayı ve etkili konuşmayı sağlamaktadır. Bürünsel (prozodik) birimlerin yerinde ve dikkatli kullanılmasıyla konuşmanın yanlışsız ve etkili olması ilişkilidir (Ergenç, 1989). Etkili ve güzel konuşma için uygun prozodik birimlerle konuşmanın üretilmesi gerekmektedir. Böyle bir konuşmada doğru duygu aktarımı da sağlanmaktadır. Prozodi, duyguların en iyi biçimde yansıtılmasının yanı sıra konuşmaya akıcılık ve ahenk kazandırmaktadır (Çetin, 2013). Akıcı bir konuşma için prozodi birimlerine dikkat edilmesi ve bu birimlere konuşmada uygun biçimde yer verilmesi önemlidir.

2. 5. 1. 4. 1. Vurgu

Vurgu, söylenen kelimeler içerisinde bazı hecelerin diğerlerine göre, cümle içerisindeyse bazı kelimelerin diğerlerine göre daha yüksek ya da alçak söylenmesidir. En genel anlamıyla *“Bir sözcükteki ya da öbekteki bir seslemi, öteki seslemlerden daha belirgin, daha baskılı bir biçimde söyleme; böylece kimi zaman yeni bir anlam ortaya koyma”* (İmer vd., 2019: 272) şeklinde ifade edilebilmektedir. Bir kelimenin diğer kelimelere göre ya da bir hecenin diğer hecelere göre daha baskın seslendirilmesiyle vurgu ortaya çıkmaktadır (Dursunoğlu, 2006; Yılmaz, 2011). Vurgunun sözcük ve tümce düzeyinde olmak üzere iki ayrı düzeyde anlam ayırıcı işlevi vardır (Demircan, 2015). Vurgulanan kelimenin cümle içerisinde, vurgulanan hecenin ise kelime içerisinde bir anlamı bulunmaktadır. Anlam farklılaşmalarına ilişkin odağı sağlamaktadır. Konuşmada vurgu, dinleyicilerin dikkatini istediği yerlerde odaklanmasını ve kelimelerin anlamlarının farklılaşmasını sağlamaktadır (Arslan, 2010; Coşkun, 2009). Vurgulanmak istenen yer, söz öbekleriyle de ifade edilmektedir. Konuşma ve yazı dilinde *“burada vurgulanmak istenen”* gibi sözcüklerle alıcıyı bir alana odaklamayı ve konunun iyi anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Dursunoğlu, 2006). Konuşmacı konuşmasında dinleyicinin odaklanmasını istediği yerleri vurguyla odaklayabilmekte ve böylece iletilerini anlaşılır hâle getirmektedir.

Vurgulamayla konuşmada ifade edilecek duygu ve anlamlar daha etkili aktarılabilir. Vurgu, sözlerin etkililiği ve anlamını desteklemektedir.

Konuşmaya ahenk ve cümlelere renk katmakta, monotonluğun önüne geçmektedir (Dedeoğlu Orhun, 2009; Temizyürek vd., 2017). Konuşmayı canlı ve dinlenebilir kılarak dinleyicilerin konuşmayı aktif şekilde takip etmesini sağlamaktadır. Söze duygu değeri katması, konuşmayı etkili, güzel ve dinlenilir kılması, dinleyicinin ilgisini toplaması, anlamın kavranmasını sağlaması bakımından vurgu oldukça önemlidir (Dursunoğlu, 2006). İletinin alıcı olan dinleyici tarafından doğru bir şekilde kavranmasında etkisi vardır. Tüm bu özellikleriyle vurgu, konuşmada akıcılığı sağlamakta ve konuşma anlamıyla dinleyiciyi etkilemektedir. Akıcı bir konuşmada konuşmacının konuşmasındaki anlamı belirginleştirmek ve konuşmasını dinlenebilir kılmak için vurguya dikkat etmesi gerekmektedir.

2. 5. 1. 4. 2. Ton

Ton, belirli bir zamanda belirli düzenle tekrarlanan titreşimlerden meydana gelen ses izlenimidir (Özbay, 2005). Vurguyla benzer olarak bu ses izlenimiyle de konuşmadaki anlam ve duygu belirginleşmektedir. Ton, konuşmada anlam ayırıcı özelliğe sahiptir. Duygu yönünden sesi ortaya çıkarmaktadır (Coşkun, 2009). Sesin değişmesi tonlamayla ilgilidir. Tonlama, sesin alçalıp yükselmesi, yumuşayıp sertleşmesi, incelik kalınlaşması gibi ses değişiklikleridir (Özbay, 2005). Sesleme ilgili olan ton, seslemin tiz ya da pes söylenmesidir (Ergenç, 1989). Konuşmacının sevinç, korku, coşku gibi ruhsal durumlarına ilişkin konuşmaya anlam katmaktadır (Güler ve Hengirmen, 2005). Yani bu ses değişiklikleri konuşmada anlam ve duygu aktarımını sağlamaktadır.

Konuşmanın süreç içerisinde hep aynı tonlamayla devam etmesi konuşmanın monoton olmasına neden olmaktadır. Bu durum da duyguların doğru aktarılmasına ve konuşmanın etkili, akıcı olmasına engel olmaktadır. Konuşmanın etkili olabilmesi için tonlamanın doğru ve sağlıklı olması önemlidir (Özbay, 2005). Konuşmada yapılan tonlamalar konuşmacının ve konunun duygu durumuyla ilgili bilgi vermektedir. Konuşma esnasında dinleyiciye aktarılmak istenen duygu ve ruh durumları tonlamayla sağlanmaktadır. Konuşmanın monotonlaşmasını önlemektedir (Dedeoğlu Orhun, 2009; Temizyürek vd., 2017; Yılmaz, 2011). Tonlamadaki değişiklikler konuşmacının duygu durumundaki değişimlere işaret etmektedir. Konuşmacının cümlesine yüklediği bilgi ve duyguya göre tonlama değişiklik göstermektedir. Tonlama anlamla yakından ilişkili olup konuşmayı anlamlı kılmaktadır (Börekçi, 2005).

Konuşma esnasında konuya ve duygu durumuna göre yapılan tonlamanın dinleyici üzerinde de etkisi vardır. Ses tonunun çok yüksek ya da alçak olması dinleyiciyi rahatsız edebilmektedir. Ses tonu gerekli durum ve zamanlarda yükselip alçalmalıdır (Gökkaya, 2008). Uygun tonlamalar yapılarak dinleyici etkilenmekte, konuşma etkili ve akıcı hâle getirilmektedir. Bu nedenle akıcı konuşmada tonlama dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

2. 5. 1. 4. 3. Ezgi

Bir konuşma zincirindeki seslem, biçimbirim ve sözcükleri kapsayan ton değişimlerinin tümü ezgidir (Ergenç, 1989). Konuşmanın tamamında meydana gelen ton değişikliğini kapsayan ezgi “*Konuşma sırasında sözcük ve cümlelerdeki ton değişikliklerinin oluşturduğu bütünlük; konuşmanın tamamına egemen olan ton değişiklikleri*” (Topbaş ve Maviş, 2020: 86) olarak tanımlanabilmektedir. Ton sözcük ve cümle düzeyindeyken ezgi, konuşmanın tamamına ilişkindir. Dillerde genellikle biten ezgi, süren ezgi ve soru ezgisi olmak üzere üç tür ezgi vardır. Ses tonunun genellikle cümlenin sonunda yoğunlaştığı biten ezgi cümlenin bittiğini, süren ezgi ise cümlenin bitmeyip söylenecek başka şeylerin olduğunu belirtmektedir. Soruların cevapları kısa ya da uzun olabileceği için soru ezgisinin süresi ve melodi durağı yeri sürekli değişmektedir (Güler ve Hengirmen, 2005). Yani konuşmanın tamamına ilişkin ton değişiklikleri olan ezgi, konuşmanın bittiğine ya da süreceğine ilişkin bilgi vermektedir.

Dilin melodisi olan ezgi, konuşmacının duygu aktarımını sağlamaktadır. Ton ve vurgulamayla benzer olarak ezgi de konuşmacının neşeli, öfkeli, üzüntülü olma gibi ruhsal durumunu yansıtmaktadır (Güler ve Hengirmen, 2005). Konuşanın ruhsal durumunu yansıttığı ve çevresel özelliklere bağlı olduğu için ezginin saptanması ve kesin kurallara bağlanması zordur (Ergenç, 1989; Onan, 2020). Ancak ezgi, konuşmacının ruh hâlini yansıtmasında ve konuşmanın etkili olmasında önemli bir unsurdur. Konuşmada sözün ezgili söylenmesi monotonluğu gidermektedir (Erdem, 2019). Bu bakımdan ezgi, konuşmacının duygu durumunu yansıtmasının yanı sıra konuşmadaki anlam aktarımını ve konuşmanın akıcı, etkili, ahenkli, dinlenebilir olmasını sağlamaktadır. Konuşmanın monoton olmasının önüne geçmektedir. Bu nedenle akıcı konuşmada ezgi, dikkat edilmesi gereken önemli bir unsurdur.

2. 5. 1. 4. 4. Ulama

Ulama sözcükler arası akışı sağlamaktadır. “*Bir sözcüğün son sesi ile kendisini izleyen sözcüğün ilk sesi arasındaki geçiş bağlantısı*” (İmer vd., 2019: 261) ulamadır. Ulamayla kelimenin sonundaki ünsüzün ardından gelen kelimenin başındaki ünlü birlikte boğumlanmaktadır. Ancak kelime arasında durak yapıldığında ulama olmamaktadır (Gökkaya, 2008). Kelimeler arasındaki durak ulamayla engellenmektedir.

Akıcı konuşma monoton değildir. Ulama da konuşmanın monoton olmamasını yani konuşmadaki akıcılığı ve ahengi sağlamaktadır. Konuşmanın tekdüze olmasının önüne geçmektedir (Kurudayıoğlu, 2013). Ulama konuşmaya akıcılık, uyum, müzikalite katmakta ve konuşmanın etkili olmasını sağlamaktadır.

2. 5. 1. 4. 5. Durak

Konuşma esnasında sesi üretirken soluk alma ihtiyacı duyulmaktadır. Soluk alma ihtiyacı ve anlam ayırımının sağlanması konuşma sürecindeki duraklamalarla sağlanmaktadır. Durak, “*Konuşma sırasında anlam seçimine bağlı olarak birimler arasında yapılan kesinti*” (İmer vd., 2019: 107) şeklinde tanımlanabilmektedir. Duraklamalar anlama uygun kesintiler biçiminde yapılmaktadır. Konuşmada cümlelerin daha anlamlı hâle gelmesi ve kelimelerin kesintiye uğramaması için yazı dilindeki noktalama işaretlerinin konuşma dilindeki kullanımı duraklamadır (Arslan, 2010). Hem anlatımda anlam ayırımını sağlamakta hem de konuşmacıya gerekli nefes alma süresini tanımaktadır.

Duraklar, konuşmacının duygu ve düşüncelerini etkili, anlaşılır biçimde iletmesini ve alıcının da algılamasına yardımcı olmasını sağlamaktadır (Ergenç, 1989). Konuşma esnasında yapılan duraklar kelime ya da kelime gruplarının anlamını değiştirmektedir. Anlam ayırıcı özelliğinden dolayı durakların yerinde ve doğru şekilde kullanılması önemlidir (Güler ve Hengirmen, 2005). Örneğin “kara deniz hava yolları” grubunda her sözcük arasında durağa yer verildiğinde üç ayrı yoldan bahsedilmektedir. “Deniz” ve “yolları” kelimesinin ardından durağa yer verildiğinde “Karadeniz Havayolları” söz grubundan bahsetmiş olarak anlamı farklılaştırılmaktadır (Temizyürek vd., 2017). Bu da duraklamaların anlam ayırıcı özelliğe sahip olduğunu ve anlamı belirlediğini göstermektedir.

Durakların gerekli yerlerde yapılmaması konuşmada bazı sorunlara sebep olmaktadır. Anlam karmaşasının meydana gelebilmesinin yanı sıra duraklamanın olmadığı bir konuşma monotonluğu ve anlaşılabilirliği meydana getirmektedir. Durağın söz konusu olmadığı ya da yetersiz olduğu konuşma dinleyiciyi etkileme bakımından eksiktir (Dedeoğlu Orhun, 2009; Özbay, 2005; Temizyürek vd., 2017). Etkili bir konuşma için gerekli ve doğru yerlerde duraklamaya yer vermek önemlidir. Gerekli yerlerde yeterince duraklamalara yer verilmeyen bir konuşmada derin soluk alma ihtiyacı duyulmaktadır. Bu da gürültülü solukla bir konuşma kusurunu beraberinde getirmektedir (Kurudayıoğlu, 2013). Gürültülü, gereksiz ya da dolu duraklar konuşmanın akıcılığını engellemektedir. Doğru duraklamalar ise konuşmacıya nefes alma süresi tanımakta ve konuşmanın akıcı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle akıcı konuşma için gerekli yerlerde doğru duraklamalara yer verilmesi gerekmektedir.

2. 5. 2. Akıcı Konuşmanın Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Konuşmanın dildeki yeterliğine ilişkin bilgi veren akıcılık, sözlü hâkimiyeti ölçmektedir (Lennon, 1990). Konuşmanın akıcılığının ölçülmesiyle konuşmanın sözlü dile hâkimiyetine ilişkin bilgi sahibi olunabilmektedir. Konuşmada “akıcılık”, “doğruluk” ve “karmaşıklık” çok boyutlu kavramlar olup dil öğrenimindeki ilerlemeyi ölçmek için kullanılmaktadır. İkinci dil öğreniminde akıcılık ve doğruluk ayrımını yapan Brumfit (1984) iken üçüncü bileşen olan karmaşıklık ilk kez üç temel yeterlilik boyutu olarak yabancı dil öğrenim modeli öneren Skehan’dır (1989) (Housen ve Kuiken, 2009). Bu kavramlardan “akıcılık”, çok boyutlu olup ölçülmesi de farklı yaklaşımlarla birçok boyutu içermektedir.

Yabancı dilde akıcılığın ölçütleri dört farklı yaklaşımla tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımlar konuşma üretiminin zamansal yönleriyle, sıra alma / dönüş alma (turn-taking) mekanizmaları gibi etkileşimli özelliklerin incelenmesiyle, akıcılığın fonolojik yönlerinin araştırılmasıyla ve ikinci dil konuşmasında akıcılığın çalışılmasında kalıplaşmış konuşmanın analizini içermesiyle ilişkilidir (Kormos, 2006).

Guz’a (2015) göre akıcılık konuşma hızı, dolgulu duraklama, tereddüt ve onarım gibi bir dizi zamansal değişken bakımından ölçülmekte ve tanımlanmaktadır. Götz (2013) ise konuşmada akıcılığı “üretken akıcılık”, “algısal / algılanan akıcılık” ve “sözel olmayan akıcılık” olarak sınıflamıştır. Bu sınıflamada zamansal değişken

yalnızca üretken akıcılık boyutunun bir unsurudur. Bu unsurun içerisinde konuşma hızı, ortalama tekrar uzunluğu, doldurulmamış duraklar gibi değişkenler söz konusudur. Konuşma akıcılığının diğer boyutlarında ise algısal / algılanan akıcılıkta doğruluk, tonlama, sözcük çeşitliliği gibi özellikler dikkate alınarak dinleyicinin algısı ve sözel olmayan akıcılıkta konuşmacının konuşmasına eşlik eden jest ve mimikleri yer almaktadır. Buna göre akıcılığın değerlendirilmesinde yalnızca zamansal değişkenlerin göz önünde bulundurulması konuşmadaki cümle yapısının, sözcük çeşitliliğinin, prozodik unsurların ve beden dilinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Ancak konuşmanın akıcılığının bütünsel biçimde değerlendirilmesi bu boyutların da dikkate alınmasıyla mümkündür.

Chambers (1997) akıcılığın hız ve çabasızlık olmak üzere iki ana özelliği bulunduğunu belirtmiştir. Belirli bir zamandaki konuşma miktarı olan hız nicel olarak ölçülebilirken pürüzsüzlük, çabasızlık gibi özellikler genellikle genel bir izlenime dayanan nitel değerlendirmelerdir. Hız ve çabasızlık gibi ana iki özelliği bulunan akıcı konuşmanın çok boyutlu olması sebebiyle nicel ve nitel değerlendirmeye birlikte başvurulması akıcı konuşmanın doğasına uygundur. Böylece becerinin objektif değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Son çalışmalarda da nitel ve nicel değerlendirmeler söz konusudur. Nitel değerlendirmede alan uzmanları konuşmayı puanlayıcı olarak değerlendirmektedir. Nicel değerlendirmede ise araştırmacı verileri nicel olarak analiz etmeye, değerlendirmeye odaklanmaktadır (Iswara vd., 2012). Nicel ve nitel değerlendirilmelere yer verilmesi akıcı konuşmanın hem hız hem de çabasızlık özelliğine ilişkin bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır.

Akıcı konuşmanın değerlendirilmesinde akıcı konuşma unsurlarının ölçülmesine başvurulmaktadır. Mohle (1984) konuşma hızı, sessiz duraklamaların uzunluğu, doldurulmuş duraklamaların sıklığı ve dağılımı, tekrarlar ve kendi kendini düzeltme gibi çeşitli zamansal değişkenlerin incelenmesiyle akıcı konuşmayı değerlendirmenin mümkün olabileceğini öne sürmektedir (akt. Lennon, 1990). Bu zamansal değişkenlere benzer olarak çalışmaların çoğu, akıcılığın en iyi yordayıcılarının konuşma hızı ve 0.25 ve üzeri saniyelik duraklamalar arasındaki ifadelerde üretilen ortalama hece sayısı olan ortalama çırpı uzunluğu olduğu sonucuna varmaktadır (Ejzenberg, 2000; Freed, 1995, 2000; Lennon, 1990; Riggensbach, 1991; Towell ve diğerleri, 1996). Konuşmanın üretiminde geçen zamanın yüzde oranı olarak

harcanan zamanın yüzdesi olan seslendirme süresi oranı da akıcılığın iyi bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Lennon, 1990; Towell ve diğerleri, 1996; van Gelderen, 1994) (akt. Kormos, 2006). De Jong ve Bosker (2013) de çalışmasında duraklama eşikleri kullanılarak ideal bir kesme noktası bulunmaya çalışmış ve Goldman-Eisler'in (1968) önermiş olduğu 250 ms'lik geleneksel kesme noktasının iyi bir seçim olduğu sonucuna varmıştır. Bu yordayıcıların bütünü ile bütüncül olarak değerlendirilmesi akıcı konuşmaya ilişkin bilgi vermektedir.

Akıcı konuşmanın özellikle zamansal değişkenlerine ve nicel değerlendirmelerine ilişkin kavramların ölçülmesi için literatürde çeşitli formüller yer almaktadır. Kormos ve Denes (2004) akıcılığın ölçülmesinde konuşma hızı, eklemleme oranı, seslendirme süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu, ilerleme hızı (pace), vurgulu kelime oranı (space), ortalama duraklama uzunluğu, doldurulmuş duraklama sayısı, dakikada akıcısızlık sayısı kavramlarına ilişkin ölçüm formüllerini şöyle belirtmiştir:

Tablo 1
Kormos ve Denes'in (2004) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri

Kavram	Ölçüm Formülü
Konuşma Hızı	$(\text{Toplam hece sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Eklemleme Oranı	$[\text{Toplam hece sayısı} / (\text{duraklamalar hariç} \text{ Toplam süre})] \times 60$
Seslendirme Süresi Oranı	Konuşma için harcanan zamanın yüzdesi.
Ortalama Çırpı Uzunluğu	0,25 saniye ve üzeri olan duraklamalar arasındaki ortalama hece sayısı.
İlerleme Hızı (Pace)	Dakikada vurgulanan kelime sayısı.
Vurgulu Kelime Oranı (Space)	Vurgulanan kelime / Toplam kelime sayısı
Ortalama Duraklama Uzunluğu	0,2 ve üzeri duraklama uzunluğu / 0,2 ve üzeri toplam duraklama sayısı
Doldurulmuş Duraklama Sayısı	$(\text{Toplam dolu duraklama sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Dakikada Akıcısızlık Sayısı	$[\text{Toplam akıcısızlık sayısı} / \text{Toplam süre}] \times 60$

Kormos'un (2006) konuşma hızı, eklemleme oranı, seslendirme süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu, ortalama duraklama uzunluğu, ilerleme hızı (pace), vurgulu kelime oranı (space), sessiz duraklama sayısı, doldurulmuş duraklama sayısı, dakikada akıcısızlık sayısı kavramlarına ilişkin ölçüm formülleri şöyledir:

Tablo 2
Kormos'un (2006) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri

Kavram	Ölçüm Formülü
Konuşma Hızı	$[\text{Toplam hece sayısı} / (\text{duraklama dahil} \text{ Toplam süre})] \times 60$
Eklemleme Oranı	$(\text{Toplam hece sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Seslendirme Süresi Oranı	Geçen zamanın yüzde oranı olarak konuşma için harcanan zamanın yüzdesi.
Ortalama Çırpı Uzunluğu	0,25 saniye ve üzeri duraklamalar arasındaki ifadelerde üretilen ortalama hece sayısı.

Tablo 2

Kormos'un (2006) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri (Devamı)

Ortalama Duraklama Uzunluğu	$0,2 \text{ saniyenin üzerindeki duraklamaların toplam uzunluğu} / 0,2 \text{ saniyenin üzerindeki toplam duraklama sayısı}$
İlerleme Hızı (Pace)	Dakikada vurgulanan kelime sayısı.
Vurgulu Kelime Oranı (Space)	$\text{Vurgulanan kelime} / \text{Toplam kelime sayısı}$
Sessiz Duraklama Sayısı	$(0,2 \text{ saniyenin üzerindeki toplam duraklama sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Dakikada Akıcısızlık Sayısı	$[\text{Akıcısızlık sayısı (tekrar, onarım vs.)} / \text{Toplam süre}] \times 60$

Bosker ve diğerleri (2012) çalışmasında akıcılığa ilişkin ortalama hece uzunluğu, konuşma hızı, sessiz duraklama sayısı, sessiz duraklamaların ortalama uzunluğu, doldurulmuş duraklama sayısı, tekrar sayısı, düzeltme sayısı kavramlarına ilişkin şu ölçüm formüllerini kullanmıştır:

Tablo 3

Bosker ve diğerlerinin (2012) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri

Kavram	Ölçüm Formülü
Ortalama Hece Uzunluğu	$\text{Hece sayısı} / \text{Konuşma süresi}$
Konuşma Hızı	$\text{Toplam hece sayısı} / \text{Toplam süre}$
Sessiz Duraklama Sayısı	$\text{Sessiz duraklama sayısı} / \text{Konuşma süresi}$
Sessiz Duraklamaların Ortalama Uzunluğu	$\text{Sessiz duraklamaların toplamı} / \text{Sessiz duraklamaların sayısı}$
Doldurulmuş Duraklama Sayısı	$\text{Doldurulan durak sayısı} / \text{Konuşma süresi}$
Tekrar Sayısı	$\text{Tekrar sayısı} / \text{Konuşma süresi}$
Düzeltilme Sayısı	$\text{Düzeltilme sayısı} / \text{Konuşma süresi}$

Bilge (2019) çalışmasında tutukluk sıklığı, konuşma hızı, ekleme oranı, budanmış konuşma hızı, seslendirme süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu, ortalama duraklama uzunluğu kavramlarını şu formüllerle ölçmüştür:

Tablo 4

Bilge'nin (2019) Akıcılığa İlişkin Ölçüm Formülleri

Kavram	Ölçüm Formülü
Tutukluk Sıklığı	$(\text{Toplam tutukluk sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Konuşma Hızı	$(\text{Toplam hece sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Ekleme Oranı	$(\text{Gerçek hece sayısı} / \text{Konuşma süresi}) \times 60$
Budanmış Konuşma Hızı	$(\text{Gerçek hece sayısı} / \text{Toplam süre}) \times 60$
Seslendirme Süresi Oranı	$(\text{Konuşma süresi} / \text{Toplam süre}) \times 100$
Ortalama Çırpı Uzunluğu	$\text{Toplam hece sayısı} / \text{Çırpı sayısı}$
Ortalama Duraklama Uzunluğu	$(\text{Toplam durak süresi} / \text{Toplam süre}) \times 60$

Literatürde yer alan ve ölçülen kavramlar benzerlik göstermekle birlikte farklı çalışmalarda farklı kavramların ölçümü de yer almaktadır. Yani bu çalışmaların çoğunda konuşma hızı, ekleme oranı, seslendirme süresi oranı gibi kavramlar yer alırken tekrar sayısı, düzeltme sayısı, budanmış konuşma hızı gibi kavramlar az sayıda çalışmada bulunmaktadır. Çalışmalarda akıcı konuşma için ölçülen kavramlarda farklılık bulunsa dahi ölçülmesi sonucunda nicel bir değerlendirme yapılmaktadır. Akıcı konuşmanın nicel değerlendirilmesi somut veriler sunmaktadır. Ancak akıcı

konuşmanın pürüzsüzlük, doğruluk, düşüncelerin düzenlenmesi gibi unsurların sayısal verilerle ölçülememektedir. Bu kavramlar için nitel değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Akıcı konuşmanın bütüncül bir biçimde incelenebilmesi için hem nicel hem nitel değerlendirmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Konuşmanın akıcılığının nicel ve nitel değerlendirilmesinde öznel ve nesnel olmak üzere iki değerlendirme yöntemine başvurulmaktadır. Öznel değerlendirmede konuşma kayıtları dinlettirilen uzman puanlayıcılar ölçek doğrultusunda puanlama yapmaktadır. Ancak yanlılık etkisi ve puanlayıcıların akıcılıktan anladıkları kapsamın değişebilmesi sebebiyle güvenilirliği düşük olabilir. Nesnel değerlendirmede ise nicel çıktılara başvurulmaktadır. Konuşma kayıtları süre, kelime sayısı, cümle sayısı gibi hesaplamalar çeşitli formüllerle gerçekleştirilmekte ve güvenilir oranlara ulaşılmaktadır. Bu değerlendirmede yanlılık söz konusu değildir. Elde edilen sonuçlar güvenilirdir (Bilge, 2019). Ancak akıcı konuşmanın değerlendirilmesinde hem ölçeklere hem de nicel çıktılara yer vermek bu becerinin kapsamlı ve her boyutunun ölçülebilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple akıcı konuşmayı değerlendirirken gerekli güvenilirlik çalışmalarının yapılması durumuyla iki değerlendirme yöntemine de başvurulması gerekmektedir. Bu durum elde edilen sonuçların daha anlaşılır ve açıklanabilir olmasını sağlamaktadır.

Uygun akıcılık ölçümlerinin oluşturulmasıyla ilgili alandaki çalışmalar üç farklı yaklaşımı esas almaktadır. Bu yaklaşımlar boylamsal araştırmalar, akıcı olan ve akıcı olmayan konuşmaların karşılaştırıldığı araştırmalar ve akıcılığın zamansal değişkenlerle ilişkilendirildiği araştırmalardır. Bu çalışmaların çoğunda katılımcı sayısı azdır ve duraklamaların güvenilir biçimde belirlenebilmesi için istatistiksel analiz ve bilgisayar teknolojisine başvurulmamıştır (Kormos ve Denes, 2004; Kormos, 2006). Konuşma akıcılığının ölçülmesinde katılımcı sayısının fazla olması ve duraklamaları belirlemek için bilgisayar programlarına başvurulması ölçümün objektif olmasını desteklemektedir.

Konuşmada akıcılığın ölçülmesi dilde yeterlik ve sözlü hâkimiyete ilişkin bilgi vermektedir. Dilde yeterli olmak akıcılık yani hız ve çabasızlıkla ilgilidir. Hız ve çabasızlık gibi ana unsurları bulunan akıcı konuşmanın bu iki ana özelliğinin ölçülebilmesi için hem nicel hem de nitel değerlendirilme yapılması gerekmektedir. Nicel ve nitel değerlendirmeler akıcı konuşmanın kapsamlı bir şekilde

değerlendirilmesini sağlamaktadır. Yapılan değerlendirmelerin objektif olması için akıcı konuşmanın ölçülmesinde özellikle nicel değerlendirmelerde bilgisayar programlarına başvurulması önemlidir. Bu nedenle elde edilen sonuçların açık, anlaşılır, kapsamlı, objektif olabilmesi için nicel ve nitel değerlendirilmelerin birlikte yapılmasının ve nicel değerlendirmelerde bilgisayar programına başvurulmasının gerektiğini söylemek mümkündür.

2. 5. 3. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu)

Akıcı konuşma, bir kesintiye uğramadan en kısa zamanda düşüncelerin doğru ve etkili biçimde aktarılmasıdır. Konuşmanın kesintiye uğraması ya da bir aksaklığın yaşanması konuşmanın akıcısız olmasına neden olmaktadır. Konuşma sürecinde yaşanan herhangi bir aksaklık sebebiyle meydana gelen akıcı konuşma bozukluğu *“Konuşmada beklenenden farklı hız, ritim gözlenmesi, ses, hece, sözcük ya da sözcük öbeği tekrarları, uzatmalar veya bloklar biçiminde konuşma akışının kesintiye uğramasıdır. Bunlara aşırı gerginlik, çabalama davranışları ve ikincil davranışlar eşlik edebilir”* (MEB, 2008: 4) şeklinde ifade edilmektedir. Sözel ifadenin bozulması, akıcı konuşma bozukluğudur. Meydana gelen ses, sözcük tekrarları, uygun olmayan duraklar, uzatmalar, düzeltmeler konuşmanın akışını etkilemektedir (MEB, 2008). Ses, hece, kelime ya da cümle üretimindeki hatalar, bu dil üretiminde meydana gelen gereksiz uzatmalar, duraklar, hız bozukluğu konuşmanın akıcılığını bozmaktadır.

Akıcılık genel anlamıyla pürüzsüzlük ve çabasızlıkla ilgilidir. Akıcı bir konuşmada da geriye dönüşlerin olmadığı bir akış beklenmektedir. Konuşmanın akışında meydana gelen herhangi bir problem konuşmanın akıcılığını bozmaktadır. Konuşmadaki akıcılık problemleri, konuşmanın hızı ve akışında meydana gelen bozukluklarla ilişkilidir. Gerilimli ya da heyecanlı durumlar konuşmanın akıcı olmasının önüne geçebilmektedir. Söylenmek istenen sözcüklerin ifade edilememesi, hece ya da sözcük tekrarlarının sıklaşması konuşmanın akıcılığını bozmaktadır (Diken, 2020). Tekrarlanan hece, sözcük ya da cümleler konuşmanın kesintiye uğramasına ve bu nedenle akıcı olmamasına neden olmaktadır.

Akıcı konuşmanın miktar, hız, doğruluk, düşüncelerin düzenlenmesi, prozodi gibi çeşitli boyutları vardır. Bu her bir boyutta meydana gelen sorun ya da hatalar konuşmanın akıcısız olmasına neden olmaktadır. Bu sorun konuşmanın akıcı

olmasının önüne geçmekle birlikte dinleyicinin de konuşmayı takip etmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bireyin duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade edememesine ve iletişim kurmalarında problem yaşamalarına neden olmakta, günlük yaşamdaki, iş hayatındaki, okuldaki başarısını olumsuz etkilemektedir. Çevreyle etkileşiminin azalmasına neden olarak bireyin sosyalleşmesinin önüne geçebilmektedir. Bu nedenle konuşmada akıcısızlık probleminin olmaması beklenmektedir. Akıcısızlığın neden ve nasıl meydana geldiğini açıklayabilmek için bu bölümde konuşma akıcısızlığının nedenlerine, türlerine ve akıcısızlık üzerinde etkili faktörlere ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

2. 5. 4. Konuşma Akıcısızlığının (Tutukluğunun) Nedenleri

Konuşma bozuklukları ve konuşmada meydana gelen aksaklıklar nedeniyle konuşmanın akıcılığı bozulmaktadır. *“Konuşma bozukluğu; konuşmanın akıcılığında, ritminde, vurgularında, zihinsel organizasyonunda sorunların olmasıdır. Konuşmayı sağlayan pek çok etkenin varlığından dolayı, bu etkenlerden birinin veya birkaçının sorunlu olmasından konuşma bozukluğu meydana gelir”* (Erdem, 2013: 419). Bu konuşma bozukluklarının meydana geldiği bir konuşma akıcı olmamakla birlikte bu durumun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler psikolojik, sosyal, fiziksel, zihinsel ya da bireysel özelliklerden kaynaklanabilmektedir.

Konuşmanın meydana gelmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel unsurlarından bir ya da birkaçının yapı-işleyiş bozuklukları konuşmanın akıcı olmasının önüne geçmektedir (Erdem, 2019). Bu durum konuşmada akıcısızlığın fiziksel ya da zihinsel nedenlerle ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Konuşmada akıcılık bozukluğu işitme, görme, zihin engellerinin, nedeni belli olan ya da olmayan olguların sonucunda meydana gelebildiği (Topbaş, 1994) gibi psikolojik, nörolojik ya da fiziksel nedenlerle konuşma aksayabilmektedir (İşci, 2020). Ayrıca bilgi ve becerideki yetersizlik, ekonomik, sosyal ve kültürel şartlar da konuşmayı olumsuz etkileyebilmektedir. Konuşmayı yetersiz kılan bilgi yanlışlığı, bilgilerin dağınıklığı, yetersiz konuşma, kelime hazinesinin yetersizliği, kelimeleri doğru anlamda kullanamama, telaffuz hataları, anlamsız sesler çıkarma, prozodik unsurlara uymama, beden dilini uygun kullanmama, yerel ağız ile konuşma gibi (Sargın, 2006) gibi nedenlerle konuşmada akıcısızlık meydana gelebilmektedir. Bu nedenlerin yanı sıra bireyin utangaç olması gibi kişisel özellikleri de konuşmanın akıcılığıyla ilgilidir.

Fiziksel, zihinsel, bireysel gibi çeşitli nedenlerle konuşma bozuklukları meydana gelebilmekte ve konuşma akıcısız biçimde üretilebilmektedir. İşçi (2020) konuşma bozukluğu yaşayan bireylerde sesin şiddetini ayarlayamama, sesleri atlama, vurgu ve tonlamada sorun yaşama, cümle kurmada ve sözdiziminde hata gibi durumların söz konusu olabileceğini ifade etmiştir. Yani konuşma akıcısızlığı seste, hecede, kelimedede ya da cümlede hatalarla meydana gelebilmektedir. Akıcı konuşma için doğru ses, boğumlama ve prozodi önemlidir. Bu unsurlardan birinde meydana gelen aksaklık sonucunda konuşmanın akıcılığı bozulmakta ve konuşmanın akıcı olmasının önüne geçilmektedir.

2. 5. 4. 1. Gecikmiş Konuşma

Çocuğun dil düzeyinin beklenenden geri olması konuşma ve dil gecikmesidir (Topbaş ve Maviş, 2020). Gecikmiş konuşma akıcı konuşmayı engelleyen nedenler ve konuşma kusurları arasındadır. Dil gelişiminin olması gerekenden geri olmasını, bireyin dil gelişim özelliklerine uygun konuşamamasını içermektedir. Konuşma kusurları arasında sıkça ortaya çıkan bir durumdur. Akranlarına kıyasla konuşmanın akıcılığının, içeriğinin, anlamının ve kelime hazinesinin yetersiz olmasının (Zan, 2005) yanı sıra bu bireylerde sınırlı konuşma, dikkat azlığı, konuşmanın hızlı ve anlaşılmazlığı, vücut dilini kullanma isteği, kendisini çevreden izole ederek uzak tutma isteği ve artan hırçınlık gibi özellikler söz konusudur (Çiyiltepe, 2021).

Gecikmiş konuşma bebeklik döneminde geçirilmesi gereken bir konuşma gelişim aşamasına takılma ya da aşamalardan birine dönüş yapılma durumudur. Sözcük ediniminde, cümle yapısında, yeni sözcüklerin sesletiminde gecikme en temel belirtileri arasında yer almaktadır. En temel nedenleri arasında ise zekâ geriliği, işitme kaybı, sağlık durumu, konuşma organlarının koordinasyonu, duygusal yapı ve aile çevresi yer almaktadır (Zan, 2005). Bu nedenlerin yanı sıra zihinsel engel, duyuşsal-algısal gelişme bozukluğu, beyin travması, işlevsel neden, özgün dil bozukluğu, otizm, iki dillilik, çevre yetersizliği, kalıtsal yatkınlık ya da nedeni belirlenemeyen gibi faktörler de (Çiyiltepe, 2021) konuşma gelişimindeki gecikmenin nedenleri arasında bulunmaktadır. Bu nedenlerle meydana gelen gecikmiş konuşma, konuşmanın akıcılığına engel olmaktadır.

2. 5. 4. 2. Telaffuz (Boğumlanma / Artikülasyon) Bozuklukları

Konuşma sesinin meydana gelmesini sağlayan boğumlanma, “*Sesin oluşunda kullanılan hava akımına göre, akciğerlerden, gırtlaktan veya artdamaktan gelen havanın belli bir konumlara girmesini sağlayan gırtlığın üst kısmında bulunan ses organları aracılığıyla konuşma seslerini oluşturma ve çıkarma*” (İmer vd., 2019: 117) eylemi olarak tanımlanmaktadır. Literatürde artikülasyon olarak da yer alan boğumlanmayla hava, konuşma sesi hâlini almaktadır. Konuşmanın anlaşılabilir olması için de boğumlanmanın doğru ve hatasız olması gerekmektedir. İyi bir artikülasyonla konuşma anlaşılır hâle gelmektedir. Artikülasyonun dinleyicinin dikkatini dağıtmayacak biçimde olması gerekmektedir. Artikülasyon kasları da beden diğer kasları gibi tembelliğe eğilimli olduğu için düzenli olarak çalıştırılmalıdır (Suner, 1997). Düzenli çalıştırılmayan kaslar neticesinde sesi iyi boğumlayamayan ya da görevini yerine getiremeyen ses organlarıyla boğumlanma kusuru yani boğumlanma bozukluğu ortaya çıkabilmektedir.

Boğumlanma bozukluğu “*Konuşma seslerinin dudakların, dilin hatalı yerleşimleri, zamanlamaları, basınçları, hızları ve hareketlerinden dolayı doğru üretilmemesi. Konuşma seslerinin yanlış yerde üretilmesi, dudak, dil ve yumuşak damağın yanlış entegre edilmesi nedeniyle konuşma seslerinin üretiminin bozulması*” (Topbaş ve Maviş, 2020: 11) şeklinde tanımlanabilmektedir. Yani konuşma seslerinin yanlış yerde yanlış şekilde boğumlanması sonucu meydana gelen konuşma seslerindeki bozukluk boğumlanma bozukluğudur. Boğumlanma bozuklukları, ağız bölgedeki sorunlar sebebiyle meydana gelmektedir. Bu kusurda özellikle boğumlanma temas noktasında hatalar söz konusudur. Bu kusurda sıkça rastlanan telaffuzların arasında “r” sesi yerine “y” ya da “l” sesinin seslendirilmesi, “s” ve “z” seslerinin değiştirilerek seslendirilmesi, “bir dakika” yerine “bir dakka” şeklinde bazı harflerin yutulmuş olarak söylenmesi, bir sesin hiç yokmuş gibi “hava” yerine “ava” şeklinde söylenmesi, kelimedeki olmayan bir sesin eklenerek “saat” yerine “sahat” denmesi gibi boğumlanma kusurları yer almaktadır (Erdem, 2013). Bu kusurlar konuşmanın akıcılığını olumsuz etkilemekte ve konuşma sesinin doğru bir şekilde çıkarılmaması nedeniyle iletişimde problemler yaşanabilmektedir.

Boğumlanma kusurlarının nedenleri fiziksel ya da psikolojik olabilmektedir. Konuşma organlarındaki bozukluklar, dudak yarıklığı, diş, çene ve dil yapısı, işitme

sorunları (Erdem, 2013), mahallî söyleyiş ve dil, dudak tembelliği boğumlanma kusurunun nedenleri arasında yer almaktadır (Çölok, 2005; Temizyürek vd., 2017). Bu nedenler fiziksel kusurlarla ilgilidir. Ancak bu kusurun tek sebebi fiziksel ya da yapısal değildir. Bu sorunun temelinde psikolojik, fiziksel sorunlar olabileceği gibi heyecan ve gerginlik de neden olabilmektedir (Çölok, 2005). Bireyin konuşma anında hissettiği heyecan ya da gerginlik hatalı boğumlanmaya neden olabilmektedir. Önemli olan ise bu kusurun kalıcı hâle gelmeden tedavi edilmesi ve iyileştirilmesidir.

Boğumlanma bozukluğunda bireyin ne tür bir kusuru olduğu tespit edilip tedavi sürecinde uzman kişilere başvurulmalıdır. Gerekli durumlarda tıbbi müdahaleye gidilmelidir. Zihinsel ve fiziksel etkinliklerin birlikte yapılmasına özen gösterilmelidir (Erdem, 2013). Bu süreç ses, nefes ve boğumlanma çalışmalarıyla desteklenmelidir. Boğumlanmayı yeterli düzeyde gerçekleştiremeyen bireylerin konuşmalarını etkili ve anlaşılır kılmaları için başta nefes ve ses eğitimi olmak üzere gerekli çalışmalar ve uygulamalar yapılmalıdır. Soluğun eğitilmesi ve doğru nefes alışverişinin sağlanması boğumlanmanın istenilen düzeyde olmasını sağlamaktadır (Özbay, 2005). Bu nedenle artikülasyon bozukluğunun tedavisinde ses eğitimi çalışmaları, nefes ve ses egzersizleri, doğru soluk alma, doğru sesi üretme ve doğru artikülasyon becerisini sağlayan çalışmalar önemlidir (Çakan ve Gül, 2018). Doğru nefes alma ve sesi doğru üretmenin ardından boğumlanma egzersizleriyle boğumlanma geliştirilmelidir. Ses tekrarları ve tekerlemelerle ses eğitimi desteklenmelidir. Ses eğitimi ve gerekli boğumlanma çalışmaları seslerin doğru çıkarılmasını, konuşmanın etkili ve akıcı olmasını sağlamaktadır. Konuşmanın akıcılığında bozukluğa neden olan boğumlanma kusurunun giderilmesi akıcı ve dinlenebilir bir konuşma üretilebilmesi bakımından önemlidir.

2. 5. 4. 3. Kekemelik

Bir akıcılık kusuru olan kekemelikte sözcükler ya da sözcüklerin bir bölümü sıkça tekrarlanmaktadır. Konuşmanın akıcılığında karışıklık söz konusudur (Topbaş ve Maviş, 2020). Konuşmanın akıcılığını engelleyen bir konuşma kusurudur. Konuşmada meydana gelen kesilmeler konuşmanın akışını engellemektedir.

Dil gelişiminin erken dönemlerinde ortaya çıkan kekemelik, yaklaşık 2-6 yaş civarlarında meydana gelmektedir. Nadiren okul çağında ya da yetişkinlerde de

rastlanmaktadır. Kızlara kıyasla erkeklerde daha sık rastlanmaktadır (Erdem, 2013; Zan, 2005). Çoğunlukla çocukluk döneminde rastlanmasına rağmen yetişkinlikte de ortaya çıkan kekemelik benzer belirtileri göstermektedir. Çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerde de uygun olmayan duraklamalar, sesleri yanlış sesletme, gereksiz tekrarlar gibi konuşmanın akıcılığını bozan durumlar meydana gelebilmektedir (Akgün, 2005). Kekemeliğin fizyolojik, psikolojik, zihinsel gibi çeşitli nedenleri olabilmektedir. Nedenleri arasında konuşma organları bozuklukları, beyindeki problemler ve genetik sebepler yer almaktadır. Bireylerin yaşadıkları korku, gerilim, sıkıntı gibi durumlarda kekemelik ortaya çıkabilmektedir (Erdem, 2013). Fiziksel ve zihinsel nedenler kadar duygu durumu da kekemeliği etkilemektedir. Heyecan ya da gerilim durumu bireyin kekeleyişine neden olabilmektedir.

Kekemelik sonucunda bireyin davranışlarında ve tavırlarında değişiklik olabilmektedir. Kekemelik kusuruna sahip olan bireyler genellikle konuşmaya dair olumsuz tavır sergileyerek içe kapanık bir yapıya sahiptir. Sözlü anlatımdaki yetersizlik beden diline yansıdığı için jest ve mimiklerde meydana gelen abartı dikkat çekmektedir (Erdem, 2013). Bireylerin tedavi edilmesinde psikolojik, fiziksel ve zihinsel çözüm yollarına başvurulabilmektedir. Bireyler kekemeliğe sebep olan gerilimlerden kurtarılarak ve fiziksel-nörolojik problemleri çözümlenerek konuşma kusurları tedavi edilmektedir. Tedavi sürecinde önemli bir yere sahip olan ses eğitimi çalışmalarıyla diyafram nefes ve artikülasyon çalışmaları yer almaktadır (Çakan ve Gül, 2018). Nefes ve boğumlanma çalışmalarıyla kekemelik tedavisi desteklenebilmektedir. Kekemeliğin tedavisi neticesinde bireyin günlük yaşamdaki iletişimi, başarısı, sosyal etkileşimi olumlu biçimde etkilenmekte ve akıcı konuşabilmektedir.

2. 5. 4. 4. Yabancı Dil ve Bölgesel Konuşma Ayrılıkları

Bireyin evde maruz kaldığı dilin birden fazla olması ve bu dillerin ses, vurgu, konuşma hızı gibi özelliklerinin birbirine uzak olması konuşma kusurunu meydana getirmektedir. Yurt dışında uzun süre yaşayıp konuşma gelişimini tamamlayan çocuklar, yurda dönünce konuşma sorunları yaşayabilmektedir. Bu çocukların konuşmaları çevresindeki arkadaşları tarafından konuşma kusuru olarak görülebilmektedir (Zan, 2005). Bölgesel ve kültürel ağızlar, konuşulan dil arasında

farklılıklar barındırarak iletişim kurmakta problem yaşamaya sebep olabilmektedir. Ortak iletişim kurmaya engel olması bakımından da bir konuşma kusurudur.

Konuşmanın akıcı olabilmesi için bu kusurun nedeninin belirlenmesi ve tedavi edilmesi önemlidir. Yabancı dil ve bölge konuşma ayrılıklarında özellikle artikülasyon bozukluğunda artış söz konusudur. Bu konuşma kusuruna sahip olan çocukların dikkatlice incelenerek, öğrenciyi etkileyen koşul bilinmeli ve böylece gerekli olan konuşma sağaltım modeli ayarlanmalıdır (Zan, 2005). Konuşma sağaltımı bireyin yabancı dil ve bölgesel ayrılıklar nedeniyle konuşmadaki farklılıklarının ve kusurunun önüne geçilmesini sağlamaktadır. Böylece yabancı dil ve bölgesel konuşma ayrılıkları yaşayan birey standart dille akıcı biçimde konuşabilmektedir.

2. 5. 4. 5. Damak ve Dudak Yarıklığı

Damak ve dudak yarıklığı, annenin hamilelik sürecinde beslenme bozukluğu ve rahim içi baskıların cenin üzerindeki etkisiyle meydana gelen yapısal bozukluktur. Bu yapısal bozuklukta kalıtsal nedenlerin de etkisi vardır. Damak ve dudak yarıklığı damağın ya da dudağın sağında, solunda ya da ortasında olabilmektedir. Farklı bölüm ve derecelerde görülmektedir. Farklı şekillerdeki damak ve dudak yarıklıkları burun deliklerini kapsayan, sert damakta ya da küçük dilde yarık olması şeklinde meydana gelebilmektedir (Zan, 2005). Bu, fiziksel bir problemdir. Fiziksel sorunlar sebebiyle konuşmada ve ses üretiminde kusur meydana gelmektedir. Yarıklıklar burun yolunu tıkayabilmekte ve bu da seslerin yanlış boğumlanmasına neden olmaktadır. Boğumlanma sorunları da konuşmayı olumsuz etkilemektedir (Temizyürek vd., 2017). Hatalı boğumlanma konuşmanın anlaşılmasına, etkili ve akıcı olmamasına neden olmaktadır.

Damak ve dudak yarıklıklarının tedavi edilmesiyle bu konuşma kusuru giderilebilmektedir. Bu durumlarda tıbbi önlemlerin alınması gerekmektedir (Topbaş, 1994). Tıbbi önlem sürecinde birey psikolojik olarak da desteklenmeli ve hazırlanmalıdır. Damak ve dudak yarıklığının tedavisi öncelikle psikolojik ve fiziksel tedaviler uygulandıktan sonra boğumlanma, sesi hissettirme çalışmaları yapılmalıdır. Solunum ve kas eğitimi verilerek telaffuzlar pekiştirilmelidir (Temizyürek vd., 2017). Yapısal problemin giderilmesinin ardından boğumlanma ve solunum etkinlikleri gibi çalışmalarla konuşma kusuru giderilip konuşma etkili ve akıcı hâle getirilebilmektedir.

2. 5. 4. 6. Afazi

“Afazi, dilbilimsel olarak, dil sisteminin çeşitli bileşenlerinde var olan tutukluklar sonucu konuşma, anlama, okuma, yazma gibi dil işlevlerinden birinin, birkaçının ya da tümünün bozulması durumunda ortaya çıkan rahatsızlığa verilen genel addır” (Zan, 2005: 31). Fiziksel bir problem söz konusu değildir. Zihinsel sorun sebebiyle dil bozukluğu meydana gelmektedir. Beynin sol tarafında meydana gelen hasar neticesinde meydana gelen dili anlama ve iletişim sağlamada bozukluktur (Topbaş ve Maviş, 2020). Afazinin derecesi beyindeki hasara bağlıdır. Beyindeki hasarın yeri ve büyüklüğüne bağlı olarak afazi hafif, orta ya da ciddi şekilde iletişim sorununa neden olabilmektedir. Dil becerilerinin bir ya da birden fazlasında sorunlar meydana gelebilmektedir (Gökkaya, 2008).

Afazinin farklı tür ve biçimleri bulunmaktadır. Afazi, dil bozukluğu sendromlarının genel adıdır. Dil şebeke sendromları arasında rastlanma sıklığı bakımından Broca afazisi, Wernicke afazisi ve global afazi öne çıkmaktadır. Broca afazisinde konuşma tutuk, anlama hafif bozuk, isimlendirme bozuk; Wernicke afazisinde konuşma akıcı ancak anlama şiddetli bozuk; global afazide konuşma tutuk, anlama şiddetli bozuk ve Broca ile Wernicke afazisinin toplamıdır (Tanrıdağ, 2020). Bu tür afaziler konuşmanın tutuk ve anlamanın bozuk olmasına neden olmaktadır. Akıcı konuşma bozukluğu nedenleri arasında afazi yer almaktadır.

2. 5. 4. 7. Dizartri

Dizartri, *“Merkezi ve periferel sinir sistemindeki bir hasardan kaynaklanan kas, hareket gücü ve eşgüdümünde sorunların ortaya çıktığı bir grup konuşma bozukluğu; solunum, fonasyon, sesletim, resonans ve prosodi özelliklerinin belirgin şekilde bozulduğu, konuşmanın anlaşılabilirliğinin azaldığı motor konuşma bozukluğu”* (Topbaş ve Maviş, 2020: 47) şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu kusurda zihinsel hasar sonucunda boğumlanmada problemler yaşanmaktadır. Yüzde meydana gelen felçler sebebiyle kelimelerin boğumlandırılmasında bozukluk ve güçlükler meydana gelmektedir (Gökkaya, 2008). Dizartride konuşmanın ses tonu ve kapsamının normal olmasına rağmen kelime telaffuzu ve artikülasyonun hatalı olması söz konusudur. Seslerin çıkartılmasında gerekli olan koordine kas hareketlerinde güçlük vardır (Erdem, 2013; Zan, 2005). Fiziksel hataların meydana gelmesinde sinir ve kaslardaki

sorunlar neden olmaktadır. En önemli nedenleri arasında beyin felci, parkinson, menenjit, beyin tümörü gösterilmektedir (Gürlek ve Aksu, 2015). Bu kusurun giderilmesinde tedavi süreci için uzman yardımı gerekmektedir. Sinirsel bir kusur olduğu için nöroloji uzmanlarını ilgilendirmektedir (Zan, 2005). Nörolojik destek ve tedavilerle bu kusur engellenmekte ve böylece konuşmada akıcılık bozukluğunun meydana gelmesinin önüne geçilmektedir.

2. 5. 4. 8. Mahallî Ağızla Konuşmak

İnsanlar dili ailesi ve yakın çevresiyle edinmektedir. Bu edinim sürecinde dil, çevredeki dil özelliklerine benzer şekilde kazanılmaktadır. Bu da özellikle okul öncesi dönemde çocuklarda yöresel yani mahallî ağız özelliklerinin belirginleşmesine neden olmaktadır. Mahallî ağızla konuşma kusuru da bireyin sözcükleri ve sesleri yetiştiği çevrenin ağız özelliklerine benzer çıkarmasıdır (Gökkaya, 2008). Çevresindeki ağız özelliklerine uygun olarak eklerde, kelimelerde değişimler meydana gelmektedir. Yani mahallî ağızla konuşmak, konuşma esnasındaki seslerde, eklerde ya da kelimedede görülen bir problemdir (Erdem, 2013). Standart Türkçeden farklı ses, kelime ve ek seslendirilmesi söz konusudur. Mahallî söyleyiş seslerin doğru boğumlanmamasına sebep olmaktadır. Kalın “k, r”nin yutulması “-ken” ekinin “-kene” şeklinde söylenmesi, “-yo” ekinin farklı biçimlerde söylenmesi gibi örnekler bu kusura örnektir (Erdem, 2013; Temizyürek vd., 2017).

Mahallî ağızla konuşma kusuruna sahip bireyler ortak iletişim ve etkileşim kurmakta zorlanmaktadırlar. Duygu ve düşünce aktarımı sekteye uğramaktadır. Bölgesel özellik taşıyan söyleyişler dinleyicinin duygu ve düşüncüyü çözümlemesinde problem yaşamasına neden olmaktadır. Bu problemlerin önüne geçebilmek için bu kusura sahip olan bireyler yazılı dile yönlendirilmeli, sesli okumalar ve dikte çalışmaları yaptırılmalıdır (Erdem, 2013). Bu çalışmalarla bireyler mahallî ağızla konuşma kusurunun önüne geçebilmekte ve böylece bireylerin duygu ve düşüncelerini etkili biçimde aktarması, alıcı tarafından iletinin doğru çözümlenmesi sağlanmaktadır.

2. 5. 4. 9. Dil ve Dudak Tembelliği

Konuşma esnasında seslerin işitilebilir hâle gelmesi, dil ve dudağın hareketleri ve boğumlanmayla gerçekleşmektedir. Dil ve dudak kaslarının işlevlerini yerine getirmesi ve doğru boğumlanmayla konuşma etkili biçimde dinleyiciye

aktarılabilmektedir. Dil ve dudak tembelliği boğumlanma kusuruna neden olmaktadır. Sesler ağızdan net olarak çıkamamaktadır (Temizyürek vd., 2017). Bu da konuşmanın dinleyiciye akıcı, doğru ve etkili biçimde iletilmesinin önüne geçmektedir.

Çoğu fiziksel nedenler olmak üzere dil ve dudak tembelliğinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Dudak ve ağız kaslarının yeterince eğitilmemesi, güçlendirilmemesi ve yeterli işleve sahip olamayıp işlevini yerine getirememesi sebepleriyle dil ve dudak tembelliği meydana gelmektedir. Çene, dudak ve dil kaslarını çalıştıracak egzersizlerle kaslar güçlendirilebilmektedir (Çölok, 2005; Erdem, 2013). Gerekli egzersizlerle dil ve dudak kasları güçlendirilerek seslerin ağızdan net bir şekilde çıkması sağlanabilmektedir. Böylece konuşma akıcı ve anlaşılır hâle gelmekte, dinleyicilerin konuşmacıyı anlaması daha etkili hâle gelebilmektedir.

2. 5. 4. 10. Hızlı Konuşma

Hızlı-bozuk konuşma, *“Konuşma sırasında aşırı ya da uygun olmayan hızda konuşma ile karakterize, seslerin atlanması, sözcüklerin sıkıştırılması, ses/hece yer değiştirmeleri ve dil bilgisinde aksamalar da gözlenebilen, konuşmanın anlaşılabilirliğinin düşük olduğu bir bozukluktur”* (Topbaş ve Maviş, 2020: 29) şeklinde tanımlanabilmektedir. Hızlı konuşma kusuru olan bireylerde tüm bu bozuklukların bir arada bulunması gibi bulunmaması da söz konusudur. Konuşulanların anlaşılmasını engelleyen hızlı konuşma kusuruna sahip bireylerin çoğu sesi yutmakta, vurgu ve tonlamaya dikkat etmemekte, dolgu sözcüklere yer vermektedir (Erdem, 2013). Dinleyicilerin anlamakta zorluk çektiği bir konuşmadır. Takip etmesi ve anlamlandırması zordur. Bu konuşma kusuru konuşmacının davranış ve duygularını da etkilemektedir. Hızlı konuşan konuşmacılar nefes almaya fırsat bulamadıkları için daha heyecanlı ve gerginlerdir (Temizyürek vd., 2017). Konuşmacının tutumu konuşma sürecini ve dinleyici izlenimini etkilemektedir. Bu da konuşmanın etkililiğini ve akıcılığını olumsuz etkilemektedir.

Akıcı ve etkili bir konuşma için hızlı konuşma kusurunun giderilmesi gereklidir. Hızlı konuşma kusuru olan bireyler diyafram nefesini almaya alışmalıdır. Tekerleme çalışmalarına başvurulmalı ve tonlama, vurgu, duraklama kavratılmalıdır (Erdem, 2013). Bu unsurlara dair çalışmalar hızlı konuşma kusuru olan bireylerin kusurlarını gidermesini sağlamaktadır. Bu kusurların giderilmesiyle dinleyici

tarafından dinlenebilir, akıcı ve etkili konuşma üretilebilmektedir. Bu nedenle hızlı konuşma kusurunun nedeninin tespit edilip bu nedenlere yönelik çalışmaların yapılması önemlidir.

2. 5. 5. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu) Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Konuşmanın akıcılığında bireysel, çevresel ve sosyal gibi çeşitli faktörlerin etkisi söz konusudur. Literatürde bu faktörlerin akıcı konuşmaya etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bortfeld ve diğerleri (2001) çalışmasında konuşmayı akıcı hâle getiren değişkenler bakımından bilişsel yük, koordinasyon işlevleri, konuşma ortağının ya da alıcının tanıdık olma durumu, yaş ve cinsiyet değişkenlerini ele almıştır. Branigan, Lickley ve McKelvie (1999) çalışmasında doğal / spontane konuşmadaki akıcısızlık üzerinde etkili olan faktörleri cinsiyet, konuşma rolü, aşinalık, göz teması ve konuşma pratiği olarak ifade etmiştir. Laserna, Seih ve Pennebaker (2014) cinsiyet, yaş ve kişilik özelliklerine göre dolu duraklamaların ve söylem belirleyicilerinin sıklığını incelemiştir. Iswara ve diğerlerine (2012) göre ise öğrencilerin konuşma akıcılığını etkileyen bir diğer husus, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde sunduğu etkinliklerin türüyle ilgilidir. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygulanacak yaklaşım ve tekniğin seçilmesi de dâhil olmak üzere öğretmenlerin belirli bir yöntemi uygularken ve geliştirirken çok dikkatli olması gerekmektedir.

Bu çalışmalardan hareketle genel olarak konuşmanın akıcılığı, akıcısızlığı ya da akıcısızlık türleri üzerinde cinsiyet, yaş, aşinalık, pratiklik, bilişsel yük gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bölümde de konuşma akıcısızlığı üzerinde etkili olan faktörlere yer verilmektedir.

2. 5. 5. 1. Yaş

Konuşmacının yaşı, cinsiyeti, eğitimi gibi özelliklerine göre akıcılık farklılık gösterebilmektedir (Götz, 2013). Yani akıcılık bağlamında dil cinsiyet, yaş ve kişilik gibi özellikleri de ortaya çıkarmaktadır (Laserna vd., 2014). Yaş faktörü bireyin fizyolojik özellikleri arasında yer almaktadır. Konuşma ediminde bireyler belirli ay ve yaşlarında belirli gelişim aşamalarını geçirmektedir. Konuşmanın akıcılığı bireyin konuşma gelişim aşamalarını sağlıklı biçimde tamamlamasıyla ilişkilidir. Farklı dönemleri içeren çocukluk, yetişkinlik gibi dönemlerdeki konuşmaların

akıcılıklarındaki farklılaşma yaş faktörüyle ilgilidir. Konuşma sürecinde üretilen sözcüklerin çeşitliliği, konuşma hızı, konuşmanın içeriği ve konuşma akıcısızlıkları yaşa göre farklılık gösterebilmektedir.

2. 5. 5. 2. Cinsiyet

Cinsiyet, konuşma akıcılığında etkili fizyolojik bir faktördür. Konuşmanın koşulları, kapsamı ve konusuna bağlı olarak konuşma akıcılığında cinsiyete göre farklılıklar belirlenebilmektedir. Ancak cinsiyet faktörüne göre konuşma akıcılığına dair literatürde farklı sonuçlar yer almaktadır. Örneğin Altıparmak (2015) çalışmasında hazırlıklı konuşma durumunda 18-23 ve 23 ve 50 üzeri yaş grubundaki erkeklerin akıcısızlık türlerinden uzatmayı, 33-50 yaş arasındaki erkeklerin yanlış başlangıç ve dil sürçmesini; hazırlıksız konuşma durumunda ise 18-23 yaş grubundaki erkeklerin tereddüt ve dil sürçmesini, 18-23 ve 23 ve 50 üzeri yaş grubundaki erkeklerin uzatma ve yanlış başlangıç kadın katılımcılara kıyasla daha fazla ürettiğini tespit etmiştir. Buna göre 18-23 ve 23 ve 50 üzeri yaş grubundaki erkekler dolu duraklar ve tekrarlar hariç diğer akıcısızlık türlerinde kadınlara kıyasla konuşmalarını daha akıcısız üretmişlerdir. Branigan ve diğerleri (1999) ise çalışmalarında cinsiyetler arasında akıcı konuşmama konusunda genel bir fark bulunduğunu, bazı durumlarda kadın konuşmacıların erkeklere kıyasla daha az akıcı olduğunu tespit etmiştir. Konuşmacı ve dinleyicinin cinsiyetini dikkate alan bu çalışmada dinleyicinin cinsiyetinin akıcılığı etkilemediği belirlenmiştir. Bu nedenle cinsiyet faktörünün müstakil biçimde ele alınması yerine konuşma anındaki diğer koşul ve özellikler göz önünde bulundurularak dikkate alınması gerekmektedir.

2. 5. 5. 3. Konuşulan Kişiyeye Olan Aşinalık

Konuşmada aşinalık, konuşulan kişinin tanıdık veya yabancı birey ya da bireyler olmasıyla ilgilidir. Konuşulan kişinin tanıdık ya da yabancı olması konuşmanın hazırlık aşamasından üretimine kadar etki etmektedir. Konuşmacının nasıl konuştuğu dinleyicinin arkadaş ya da yabancı olduğuna ilişkin bilgi vermektedir (Laserna vd., 2014). Konuşmacının konuşma hızı, sözcük seçimi, konuşma konusuna yön vermesi ve heyecanı gibi durumlar konuşulan kişiye aşinalıkla ilişkilidir.

Bireylerin konuşma esnasında konuştuklarının kişiye aşına olup olmamalarına göre kaygı ve heyecan durumu farklılık göstermektedir. Konuşmacılar aşına olmadığı

yabancı bir alıcıyla konuşurken daha dikkatli ve konuşmaya başlamadan önce konuşmasını planlama eğiliminde olabilir. Bu da aşına olunmayan biriyle konuşurken akıcısızlığın daha düşük olmasına sebep olabilir. Ayrıca benzer bir sonuç olarak tanıdık, aşına olunan bir alıcıyla konuşmak da konuşmacının daha az endişeli olup akıcısızlık oranının düşük olmasına neden olabilmektedir. Alıcının konuşma tarzı, sıra alma / konuşma sırası (turn-taking) taktiklerine aşinalık ve tanıdık konuşmacılar arasındaki diyaloglar daha az akıcılığa olmasına neden olabilmektedir (Branigan vd., 1999). Yani konuşmacının konuşulan kişinin aşına olup olmamasının akıcılığı etkileme durumu konuşma anı ve konuşmacının özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Konuşmacının dinleyiciye aşına olup olmaması konuşmadaki heyecan ile kaygı düzeyini belirlemektedir. Ayrıca bu durum, konuşmacının konuşma hazırlığını, konuşma tutumunu ve dolayısıyla akıcılığını etkilemektedir. Bu nedenle cinsiyet faktöründe olduğu gibi konuşulan kişiye aşinalık faktörünün de konuşma anı ve konuşmacının özellikleri dikkate alınarak bütüncül biçimde değerlendirilmesi önemlidir.

2. 5. 5. 4. Konuşma Pratiği

Konuşma pratiği, konuşmacının konuşmasını otomatikleştirmesine, konuşma esnasında bilgi ve düşünceleri nasıl düzenlemesi gerektiğine katkı sağlamaktadır. Konuşma pratiğine sahip konuşmacının tereddüt, tekrarlar, dolu duraklar gibi konuşma akıcısızlığı türlerine daha az yer vermesi beklenmektedir. Konuşma pratiği, konuşmacının konuşmaya dair tecrübe sahibi olduğunu göstermektedir. Konuşma pratiği ve tecrübeyle ilgili olarak Branigan ve diğerleri (1999) çalışmasında ikinci kez görev alan konuşmacıların konuşmada daha az tekrar ürettiğini tespit etmiştir. Çalışmanın sonucuna göre konuşma akıcısızlığı türü olan tekrar, pratik ve konuşmanın tekrarlanmasıyla azalmıştır. Konuşma tekrarı ve pratiğiyle konuşmacı tecrübe sahibi olmaktadır. Bu da sözlü üretimin otomatikleşmesini ve konuşmada daha az akıcısızlığa yer verilmesini sağlamaktadır.

2. 5. 5. 5. Konuşma Hızı

Bireyin konuşma üretimindeki konuşma hızı, konuştuğu konuya ve kavram alanına ilişkin bilgilerin bellekten getirilme hızı ve düşüncelerin planlanmasıyla ilişkilidir. Düşüncenin planlanma ve bilgilerin bellekten çağırılma hızı konuşma hızını

belirmektedir. Konuşma hızı da konuşmada meydana gelebilecek konuşma kusurları ya da akıcısızlıklarla ilgilidir. Konuşma hızının fazla olması konuşmacının konuşmasında eksiltmeler yapmasına ve dinleyicinin konuşmayı takip edememesine; konuşma hızının yavaş olması ise konuşmanın monotonlaşmasına ve dinleyicinin konuşmayı takibinden sıkılmasına neden olabilmektedir.

2. 5. 5. 6. Bilişsel İşleme Yüğü

Konuşmadaki uzun ifadeler bilişsel işleme yükünü arttırmaktadır. Konuşma akıcısızlığının meydana gelmesinde uzun ifadeler neden olmaktadır (Altıparmak, 2015). Bu da konuşmanın akıcısızlığına sebep olabilmektedir. Konuşulan konuya hâkim olma durumu da bu faktörü etkilemektedir. Bilişsel yükün akıcısızlık için önemli bir yordayıcı olması uzun konuşmalardan önce ve konu yabancı olduğunda sıklıkla akıcısızlığın meydana gelmesiyle desteklenmektedir (Corley ve Stewart, 2008). Hâkim olunmayan bir konu, bilişsel işleme yükünü arttırmakta ve konuşmada akıcısızlığa neden olabilmektedir.

Konuşmada bilişsel işleme yükü özellikle uzun ifadeler ve aşına ya da hâkim olunmayan konuyla ilgilidir. Ayrıca konuşma konusunun ait olduğu disiplin de bilişsel işleme yükünü belirlemektedir. Çünkü disiplinler, konuşmacının konulara ilişkin seçenekler arasında seçim yapmasını gerektirmesi bakımından farklılık göstermektedir (Schachter, Christenfeld, Ravina ve Bilous, 1991). Schachter ve diğerleri (1991) çalışmasında doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşerî / insanî (humanities) bilimlerdeki ders anlatımlarını kaydederek doldurucu sayısını analiz etmiştir. Doğa bilimlerinde en az, beşerî / insanî (humanities) bilimlerde ise en sık dolgu kullanımının olması akıcısızlığın konulara göre farklılaştığını göstermektedir. Yani öğretim elemanlarının konuşma akıcılıklarının konuya göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda bu farklılığın nedenini fen bilimlerinde daha az dilsel seçenek olması ve öğretim üyelerinin uygun terimleri seçerken daha az tereddüt yaşamaları olduğu ifade edilmiştir. Daha sonraki bir çalışmada (Schachter, Rauscher, Christenfeld ve Crone, 1994) ise akademik çalışmalarda ve derslerdeki kelime dağarcıkları ölçülerek doğa bilimlerinde en az, beşerî bilimlerde ise en fazla farklı sözcük kullanıldığı tespit edilmiştir. Yani konuşma konusu ya da konunun ait olduğu disiplin sahip olduğu dilsel seçenekler ve terim kullanımlarıyla konuşmanın bilişsel işleme yükünü, böylece akıcılığını da

etkilemektedir. Bu nedenle konuşmanın akıcılığında ifadelerin uzunluğu kadar konuşma konusu da konuşmacının bilişsel işleme yüküyle ilişkilidir. Konuşmacının aşına olduğu ve dilsel seçeneklerinin sınırlı olduğu konularda konuşmanın daha akıcı olması beklenmektedir.

2. 5. 5. 7. Konuşma Ortamı

Konuşmanın akıcılığını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden konu, hedef kitle, durum, stres, gürültü ve diğer faktörlere göre konuşmacının akıcılığı artabilmekte ya da azalabilmektedir (Lennon, 1990). Konuşmanın gerçekleştirildiği konuşma ortamının resmî, ciddi, rahat, tanıdık, yabancı gibi ortamlar olması ya da konuşmacının dinleyicilerle etkileşimde olup olmaması konuşmanın akıcılığını etkilemektedir.

Göz teması konuşmacının dinleyici ya da dinleyicilerle etkileşimde olmasını sağlamaktadır. Konuşmada göz teması konuşmacıya güven vermekte ve konuşma ortamını kontrol ederek konuşmasına devam etmesini sağlamaktadır. Branigan ve diğerleri (1999) çalışmalarında konuşmacıların dinleyicilerle göz teması kuramadığında daha fazla tekrar ürettiklerini belirlemiştir. Konuşmada akıcısızlığın meydana gelmesi göz temasıyla ilgilidir. Ayrıca karşılıklı konuşma ya da dinleyicinin konuşmaya katıldığı bir konuşma ortamında da göz teması önemlidir. Çünkü göz teması, konuşma sırası alma konusunda etkilidir. Göz teması katılımcının konuşmak istediği zaman hakkında bilgi vermektedir. Göz temasının olması, olmaması durumuna göre daha az akıcısızlık oranının meydana gelmesini sağlamaktadır (Branigan vd., 1999). Konuşmacılar arası konuşma sırasına ilişkin bilgi veren göz teması, konuşmacıların sözünün kesilmemesine ve konuşmacıya güven vererek konuşmanın akıcı devam etmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle konuşmanın gerçekleştiği konuşma ortamının koşulları ve dinleyiciyle etkileşim konuşmanın akıcı olmasında etkilidir.

2. 5. 5. 8. Eğitim Düzeyi

Götz (2013) akıcılıkta farklılık gösteren özellikler arasında yaş, cinsiyet ve eğitimi ifade etmektedir. Farklı yaş gruplarında meydana gelen sözcük çeşitliliği, konuşma hızı, konuşma içeriği ve konuşma akıcısızlıkları türü eğitim düzeyiyle ilişkilidir. Bireylerin konuşma esnasında ilgili ve çeşitli kelimelere yer vermesi,

karmaşık cümleler kurabilmesi ve konuşmasını akıcı şekilde devam ettirebilmesi tecrübe ve eğitim düzeyiyle ilgilidir. Ancak eğitim düzeyiyle birlikte artan sözcük çeşitliliği konuşma anında sözcüklerin seçilmesindeki kararsızlık sebebiyle bireylerin konuşmasında akıcısızlıklara yer vermesine de neden olabilmektedir. Bu nedenle cinsiyet faktöründe olduğu gibi eğitim faktörünün de müstakil biçimde ele alınmadan konuşma anındaki diğer koşul ve özellikler göz önünde bulundurularak dikkate alınması önemlidir.

Konuşmanın akıcılığında yaş, cinsiyet, konuşulan kişiye aşinalık, konuşma pratiği, konuşma hızı, bilişsel işleme yükü, konuşma ortamı, eğitim düzeyi gibi bireysel, çevresel, sosyal gibi çeşitli faktörler etkilidir. Bu faktörlerin her biri konuşmanın akıcılığında müstakil olarak etkilidir. Ancak konuşmanın akıcılığına ve akıcısızlık türlerine ilişkin bilgi sahibi olunabilmesi için bu faktörlerin bütüncül biçimde ele alınması ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle bu faktörlere, bu faktörlerin etkilerine ve birbirleriyle etkileşimlerine ilişkin bilgi sahibi olunması gerekmektedir.

2. 5. 6. Konuşma Akıcısızlığı (Tutukluğu) Türleri

Konuşma dilinde tekrarlar ve düzeltmeler gibi akıcısızlıklar yer almaktadır. Akıcısızlık, ideal konuşmadaki herhangi bir sapmadır (Ferreira ve Bailey, 2004). Konuşmada meydana gelen tutukluk, sapma ya da durma konuşmada kesintiye yani akıcısızlığa neden olmaktadır. Çeşitli akıcısızlık türleri nedeniyle konuşmanın akışı kesilebilmekte ve akıcı olmayan bir konuşma üretilebilmektedir. Hazırlıksız konuşma duraklamalar, uzatmalar, “uh, um” gibi doldurucular, tekrarlanan sözcükler, “demek istediğim, biliyorsunuz” gibi düzenleme ifadeleri gibi akıcısızlıklarla doludur (Clark ve Wasow, 1998) ve yanlış başlangıçlar, sessiz duraklamalar, uzatmalar, “uh, um” gibi anlamsız sözcüklerle konuşma kesintiye uğrayabilmektedir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Yanlış başlangıçlar, sessiz duraklamalar, uzatmalar gibi akıcısızlık türleri konuşmayı kesintiye uğratmakta yani konuşmanın akıcısızlığına neden olmaktadır.

Literatürde konuşma akıcısızlığı türleri çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Yerli literatürde konuşmanın akıcılık sorunu türlerini Özdemir (2016) “imm, umm, eee” gibi seslere yer verilmesiyle “dolu durak”, işte, şey gibi sözcüklerin gereğinden fazla

kullanılmasıyla “dolgu sözcük”, tekrarlanan sözcükler, sözcük gruplarıyla “tekrar”, konuşma esnasında sözcüğün yarıda kesilmesiyle “tereddüt”, sözcüklerin normalden daha fazla uzatılarak seslendirilmesiyle “uzatma” ve anımsanan yanlış bir sözcükle konuşmaya başlayarak devam ettirilmesiyle “yanlış başlangıçlar” şeklinde ifade etmiştir. Altıparmak (2015) ise çalışmasında konuşma akıcısızlığı türleri olarak “dolu durak, tereddüt, uzatma, yanlış başlangıç, dil sürçmesi, tekrar” türlerini ele almıştır. Konuşmanın akıcı olmamasına neden olan bu akıcısızlık türleri aynı zamanda konuşmanın planlanması ve konuşmacının zihinsel süreci hakkında fikir vermektedir. Erten (2014) sessiz duraklamalar, doldurucular, yanlış başlangıçlar ve tereddütlerle ilgili olan akıcısızlıkların kaçınılmaz ve doğal olduğunu ifade etmektedir. Bu akıcısızlık türleri konuşmacıların bilişsel bir süreç içinde olduğunu ya da düşündüğünü göstermektedir.

Konuşmada meydana gelen akıcısızlık türlerinin konuşmacının düşündüğünü ve bilişsel bir süreç içerisinde olduğunu göstermesi aynı zamanda bu süreçte düşüncelerin düzenlenmesi ve planlanmasının söz konusu olduğunu da göstermektedir. Yani düşüncelerin düzenlenip planlanması akıcısızlık türleriyle ilgilidir. Çünkü akıcısızlıklar çoğunlukla planlama problemini yansıtmaktadır. Konuşmacı tek seferde tüm ifadeyi düzenleyemediğinde konuşmasını askıya alıp durdurabilmekte ya da dolgu ifadelerine yer verebilmektedir. Ayrıca konuşulan konuya ilişkin fikir değişikliği de konuşmanın durdurulmasına ve üretilen kelimelerin değiştirilmesine neden olmaktadır (Clark ve Wasow, 1998). Bu nedenle konuşmada meydana gelen akıcısızlık türleri planlama problemi ya da konuşma anındaki fikir değişikliği gibi çeşitli sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Özellikle hazırlıksız konuşmada konuşmacı düşüncelerini planlayabilmek için zaman kazabilmek ya da konuşmanın devamında bir sonraki sözlerini, cümlelerini planlayabilmek için konuşmasında akıcısızlıklar meydana gelebilmektedir. Bu bölümde konuşmada doğal olarak oluşan ve literatürde yer alan akıcısızlık türleri açıklanmaktadır.

2. 5. 6. 1. Boş Duraklar

Konuşmanın dinleyici tarafından anlaşılması ve konuşmacının nefesi kesilmeden etkili konuşma yapabilmesi için konuşmada duraklara yer verilmesi gerekmektedir. Chambers (1997) konuşmada duraklamalar için “doğal” ve “doğal olmayan” ayrımı olduğunu ifade etmektedir. Doğal duraklamalar nefes alma

boşluğuna izin vermekte ve genellikle cümle bağlantıları ile kelime gruplarından sonra meydana gelmektedir. Bu durumların dışında meydana gelen duraklamalar tereddüt olarak değerlendirilmektedir. Duraklamalar, sessiz duraklama ya da dolgu sözcük (“biliyorsunuz” vb.) veya dolgu ses (“uh”, “um” vb.) ile doldurulmuş biçimde olabilmektedir. Bu nedenle konuşma esnasında nefes alma dışında meydana gelen ve tereddüt içeren duraklar “doğal olmayan” türden duraklardır. Bu duraklar sessiz olduğu gibi dolgu ses ya da dolgu sözcüklerle de meydana gelebilmektedir.

Duraklamalar, doldurulmuş ya da doldurulmamış olmak üzere iki alt bölüme ayrılabilir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Yani sessiz duraklamalar doldurulmamış duraklar bölümünde; dolgu ses ve dolgu sözcük doldurulmuş duraklar bölümünde yer almaktadır. Doldurulmuş duraklar dolu durak, doldurulmamış duraklar ise boş durak şeklinde de ifade edilmektedir.

Duraklamalar, konuşma akışındaki basit kesintilerdir. Duraklama sonucunda konuşma akışında önemli bir gecikme meydana gelmektedir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Boş duraklar ise konuşma akışında doğal olmayan biçimde meydana gelen ve nefes alma ihtiyacının ötesinde tereddüt barındıran bir akıcısızlık türüdür. Konuşma esnasında sözcük ya da cümle bağlantılarında verilmesi gerekenden daha uzun süreyi içeren duraklardır. Boş duraklarda konuşmacı, konuşmasını kesebilmekte ve normalden daha uzun süre sessiz kalabilmektedir. Boş duraklar konuşmacının konuşmasını planlamada zamana ihtiyaç duyması, söylediklerinden ya da söyleyeceklerinden tereddüt etmesi, belleğinden bilgileri çağırma süresi gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir.

2. 5. 6. 2. Dolu Duraklar (Dolgu Ses ve Dolgu Sözcük)

Konuşmacı konuşmasını planlamak, zaman kazanmak ya da konuşmasına devam edebilmek için konuşmasında dolu duraklara yer verebilmektedir. Yani duraklarda yer verilen doldurucular, konuşmacıların konuşma sırasında düşündükleri ya da duraksadıkları zaman kullandıkları söylem belirleyicileridir (Erten, 2014). Konuşmacı düşünürken konuşma anını doldurabilmek için bu dolduruculara başvurmaktadır.

Doldurucular konuşmada farklı biçimlerde meydana gelebilmektedir. Doldurulmuş duraklamalar olarak da ifade edilen dolu duraklar, sözcükleştirilmemiş

veya sözcükleştirilmiş biçimde olabilmektedir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Kesintiye uğrayan konuşmalarda duraklar sözcükleştirilmemiş biçimde “ııı”, “aaa”, “eee” gibi seslerle ya da sözcükleştirilmiş biçimde “şey”, “işte”, “hani”, “yani” gibi sözcüklerle doldurulmaktadır.

Sözcükleştirilmemiş dolu duraklar dolgu ses, sözcükleştirilmiş dolu duraklar ise dolgu sözcük olarak ifade edilebilmektedir. Konuşmacının konuşmasını düzenleyemediği ve konuşmasına devam etmeden önce yer verdiği “eee, ııı, ııııı” gibi ifadeler dolgu sestir. Normalden fazla bir şekilde konuşmada yer verilen “şey, işte, falan” gibi sözcükler ise dolgu sözcüklerdir (Özdemir, 2016). Dolgu sözcükler ve dolgu sesler konuşmada yaygın olarak kullanılmaktadır (Laserna vd., 2014). Dolgu ses ya da dolgu sözcük kullanımı konuşmacının konuşmayı beklediğini, düşündüğünü ve konuşmaya devam edeceğini göstermektedir. Konuşmacının düşüncelerini ifade edebilmek için zihinsel hazırlık süreci boyunca konuşmasını dolgu ses ya da dolgu sözcüklerle bekletmesi yani konuşmasında dolu duraklara yer vermesi konuşmanın akıcılığını engellemektedir.

2. 5. 6. 3. Tereddütler

Tereddütler, konuşmacının cümlesini ya da sözcüğünü yarıda kesmesi, yarıda kesilen yerine başka sözcüğün söylenmesidir. Konuşmacının konuşmasına devam ettiği süreç içerisinde meydana gelmektedir. Yani konuşma anında yaşanan tereddüt neticesinde sözcüğün üretimi yarıda kesilmektedir (Özdemir, 2016). Bu tereddütler bellekten yanlış bilginin, yanlış kelimenin getirilmesinden, üretilen cümle ya da sözcükten tereddüt edilmesinden kaynaklanmaktadır. Cümle, sözcük ya da sözcük grubunun yarıda kesilmesini içeren tereddüt, bir akıcısızlık türü olarak konuşmanın akıcı olmamasına neden olmaktadır.

2. 5. 6. 4. Uzatmalar

Uzatmalar, normal konuşma hızından farklı olarak seslerin daha uzun çıkartılmasını içermektedir. “*Konuşma sırasında sözcüklerin normalde olduğundan daha uzatılarak çıkarılmasıdır.*” (Özdemir, 2016: 26). Yani konuşma esnasında bir sözcüğün söylenişinden farklı olarak uzun birim şeklinde, daha uzun seslerle ifade edilmesidir. Bu akıcısızlık türü konuşmacıya zaman kazandırmakta olup konuşmacının konuşmasında tereddüt hissettiğini göstermektedir.

Konuşmacının hissettiği tereddüt ya da düşüncesini planlaması için kazanmaya çalıştığı zamanlarda gereksiz dolgu ya da dolgusuz uzatmalar meydana gelmektedir. Ayrıca konuşma esnasında konuşmacılar ani bir soru karşısında kendisine uzun düşünme süresi ayırması sebebiyle de ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte konuşmacı vurgu ve tonlamaya dikkat etmeyerek her sözcüğün sonunda uzun durabilmekte ya da “eee, ıı, ööö” gibi dolgu sesler çıkarabilmektedir. Bu durumlar konuşmanın akışını bozmaktadır (Akbayır, 2007). Hazırlıksız konuşmalarda konuşmacılar kendisine düşünme, planlama süresi ayırırken bazı sözcüklerin seslerini uzunca seslendirebilmektedir. Bu durum da konuşmanın akıcısızlığına neden olmaktadır. Konuşmada akıcısızlık türü olan uzatmalar, aynı zamanda kekemelikte gözlemlendiği için kekemeliğe ait bir konuşma akıcısızlığı olarak da ifade edilmektedir.

2. 5. 6. 5. Yanlış Başlangıçlar

Konuşmacılar başladıkları konuşmalarına farklı biçimde giriş yapabilmek için konuşmalarını yarıda kesip yeniden konuşmaya başlayabilmektedir. Konuşma akışında konuşmacının değişiklik yaparak ya da değiştirmeden hemen önceki konuşmanın bir bölümünü tekrarladığı kesintiler yeniden başlama ya da yeniden başlangıçlardır. Konuşmacının sözcüye başlayıp sonra sözcüye yeniden başlattığı ya da bir ifadeye başlayıp ardından kesintiye uğratarak o ifadeyi üretmemesi durumunda olabilmektedir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Literatürde yeniden başlama, yeni başlangıçlar, tekrar başlangıçlar olarak da yer alan yanlış başlangıçlar, konuşmacının konuşmasını keserek ifade ettiği birimi tekrarlaması ya da yeni bir birim üretmeye başlamasıdır. Konuşmacının konuşma anında üretimini düzeltmesidir. Konuşmacının konuşmasında yanlış bir sözcüğü hatırlayarak cümlesine başlaması ve bunu fark edince yeni bir sözcükle konuşmaya devam edilmesi durumudur (Özdemir, 2016).

Yanlış başlangıçlarda üretim ardından duraklama ve yeniden üretim söz konusudur. Bir söze başlanıp ardından o sözün üretilmesinden vazgeçildiğinde genellikle bu durumu duraklama izlemektedir. Duraklamanın ardından yeni söz üretilebilmekte ya da konuşma tamamen kesilebilmektedir (Gabrea ve O’Shaughnessy, 2000). Konuşmacı konuşmasının akışını değiştirdiğinde ya da daha sonra ifade etmesi gereken bir ifadeye konuşmasında zamanından önce yer verdiğinde yanlış başlangıç yaparak yapıyı tekrar kurabilmektedir. Yanlış başlangıçlar cümlelerin ya da sözcüğün kesilip tekrar kurulmasının yanı sıra cümlelerin ya da kelimenin ifade

edildikten sonra benzer şekilde ancak doğru biçimde onarımlar yapılarak kurulması biçiminde de görülmektedir.

2. 5. 6. 6. Tekrarlar

Konuşma esnasında sesler, sözcükler ya da sözcük grupları tekrarlanabilmektedir. Tekrarlar, konuşmada öge ya da ögeler grubunun tekrar edilmesidir (Özdemir, 2016). Clark ve Wasow (1998) tekrarları dört aşamaya ayırmaktadır. Bunlar bileşene ilk bağılılık (“I” ile), konuşmanın durdurulması, konuşmada doldurulmuş boşluk / aralık (hiatus) bırakılması ve ögenin yeniden başlatılmasıdır. Bu dört süreç de çeşitli koşullarda meydana gelmektedir. Bu süreçlerin birleşimi tekrarlanan kelimelere neden olmaktadır.

Tekrarlar konuşmacının heyecanından ya da seçilen kelimeye ilişkin endişesinden kaynaklanabilmektedir. Konuşmacı seçtiği kelimenin konuya dair ilişkisi hususunda tereddüde düştüğünde ses ya da kelimeyi tekrarlayabilmektedir. Bir bakıma seslendirme dolgusu olan tekrarlar, konuşmacının konuşmasından emin olma sürecinde kendi kendini onarma biçimi olarak da ifade edilebilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerilerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “*Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir*” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 14). Bu modelde araştırmacı veri elde etme sürecinde herhangi bir müdahalede bulunmaz. Bunun yerine geçmişte ya da an itibarıyla mevcut durumun betimlenmesi esastır. “*Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belgeleyebilmektedir*” (Karasar, 2020: 109). “*Tarama araştırmalarında belirlenen bir konuya araştırma örneklemini oluşturan grubun o konuya ilişkin bilgileri, algıları, tutumları belirlenmeye çalışılır*” (Tuncer, 2020: 223). Tarama araştırmalarının araştırmacılara sağladığı en büyük avantaj sayı olarak çok geniş örneklem gruplarından veri elde etmeye uygun bir çalışma ortamı oluşturmasıdır. Bu türdeki araştırmalar ayrıca örneklem grubundan elde edilen verilerin geniş gruplara genellenmesine olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri incelenmektedir. Bu amaçla araştırma sürecinde geliştirilen veri toplama araçları yoluyla öğretmen adaylarından herhangi bir müdahalede bulunmadan veri elde edilmiştir. Böylece sayı olarak geniş bir grup olan öğretmen adaylarının an itibarıyla buldukları akıcı konuşma düzeyleri betimlenmiş ve analize tâbi tutulmuştur. Bu betimleme ve analizler, sonraki aşamada tablolar şeklinde düzenlenerek

sayısallaştırılmış ve okura sunulmuştur. Bu yönleriyle çalışma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Evrenin bütününe ulaşmak ve konuşma kayıtlarını alarak analiz etmek zaman ve ekonomik açılarından mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın konusu olan konuşma becerisinin örneklem grubundan ses kayıtları almayı gerektirmektedir. Ayrıca veri toplama sürecinde oluşabilecek tehditlerin ortadan kaldırılması amacıyla ses kayıtlarının tekrarlanması olasılığı bulunmaktadır. Bu nedenlerle araştırma sürecinde daha kolay ulaşılacak bir örneklem grubu tercih etme yoluna gidilmiştir. Böylece araştırmanın örneklemini Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturmasına karar verilmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin sayısal veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 5
Araştırmanın Örneklem Grubu

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Toplam
Birinci Sınıf	35	153
İkinci Sınıf	34	
Üçüncü Sınıf	43	
Dördüncü Sınıf	41	

Tabloda araştırmanın örneklem grubuna ilişkin sayısal veriler bulunmaktadır. Buna göre araştırmaya birinci sınıf düzeyinden 35, ikinci sınıf düzeyinden 34, üçüncü sınıf düzeyinden 43 ve dördüncü sınıf düzeyinden 41 olmak üzere toplam 153 öğretmen adayı katılmıştır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada akıcı konuşmanın miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutlarına ilişkin veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının özellikleri ve geliştirilme süreçleri aşağıda açıklanmaktadır.

3. 3. 1. Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu

Konuşma Miktarı Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının 1 dakikalık sürede ve toplam sürede ne kadar sözlü ifade birimi ürettiklerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Bu form araştırma sürecinde hece, kelime ve cümle birimleri için ayrı olacak şekilde kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Hece Miktarı Değerlendirme Formu

Hece Miktarı Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri konuşma boyunca ürettikleri hece miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6

Hece Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Toplam Hece	Ortalama Hece Uzunluğu	Budanmış Hece	Ortalama Budanmış Hece Uzunluğu	Gerçek Hece	Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu
1							
2							
3							
4							
5							

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerinde ürettikleri hece miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Buna göre hece miktarı değerlendirme formu “toplam süre, toplam hece, ortalama hece uzunluğu, budanmış hece, ortalama budanmış hece uzunluğu, gerçek hece, ortalama gerçek hece uzunluğu” boyutlarından oluşmaktadır. Toplam süre konuşmanın başlangıcı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelmektedir. Toplam hece konuşma süresi boyunca üretilen her bir hecenin sayılması sonucunda oluşan hece miktarıdır. Ortalama hece uzunluğu 1 dakikalık sürede üretilen hece miktarının ortalama değeridir. Budanmış hece gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, tereddüt, gereksiz tekrar gibi tutukluk içeren hece miktarıdır. Ortalama budanmış hece uzunluğu 1 dakikada üretilen budanmış hecelerin ortalamasıdır. Gerçek hece, toplam hece miktarından budanmış hece miktarının çıkarılması sonucunda oluşan hece miktarıdır. Ortalama gerçek hece uzunluğu ise 1 dakikada üretilen gerçek hece miktarının ortalamasıdır.

Hece miktarı değerlendirme formunun kapsam ve görünüş geçerliliklerini sağlamak amacıyla genel olarak Türkçe Eğitimi özel olarak da konuşma becerisi ile

akıcı konuşma alanlarıyla ilgili bilimsel çalışmaları bulunan 18 öğretim elemanı belirlenerek (Ek 1) uzman görüşüne başvurulmuştur.

Kapsam geçerliliği veri toplama aracında bulunan boyut ya da maddelerin ölçülmek istenen konuyu ne kadar kapsadığı ile ilgilidir. Ölçülmek istenen davranış ya da özelliğin ölçülmesinde veri toplama aracının nicelik ve nitelik olarak yeterliliğinin göstergesi olan kapsam geçerliliğini test etme yollarından biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Görünüş geçerliliği ise bir veri toplama aracının “neyi ölçüyor” görüldüğü ile ilgili bir kavramdır. Görünüş geçerliliğinin göre bir veri toplama aracının adı ve amacı ne ise içeriğinin de bu ad ve amaca uygun olması demektir. Bu bağlamda hece miktarı değerlendirme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan formun içerdiği boyutların akıcı konuşmanın hece miktarını ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu formun belirtilen konuyu ölçüyor görünüş görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 7
Hece Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Hece				
Ortalama Hece Uzunluğu				
Budanmış Hece				
Gerçek Hece				

Görüşüne başvuru alan uzmanlar, hece miktarı değerlendirme formundaki kavramların veri toplama aracının amacına ve ölçmek istenen boyutlara uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ortalama budanmış hece uzunluğu ve ortalama gerçek hece uzunluğu kavramları eklenerek hece miktarını değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

3. 3. 1. 2. Kelime Miktarı Değerlendirme Formu

Kelime Miktarı Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri konuşma boyunca ürettikleri kelime miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8

Kelime Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Toplam Kelime	Ortalama Kelime Uzunluğu	Tutuk Kelime	Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu
1					
2					
3					
4					
5					

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerinde ürettikleri kelime miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Buna göre kelime miktarı değerlendirme formu “toplam süre, toplam kelime, ortalama kelime uzunluğu, tutuk kelime, ortalama kelime uzunluğu” boyutlarından oluşmaktadır. Toplam süre konuşmanın başlangıcı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelmektedir. Toplam kelime konuşma süresi boyunca üretilen her bir kelimenin sayılması sonucunda oluşan kelime miktarıdır. Ortalama kelime uzunluğu 1 dakikalık sürede üretilen kelime miktarının ortalama değeridir. Tutuk kelime gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, tereddüt, gereksiz tekrar gibi tutukluk içeren kelime sayısıdır. Ortalama tutuk kelime uzunluğu 1 dakikada üretilen tutuk kelime ortalamasıdır.

Kelime miktarı değerlendirme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan formun içerdiği boyutların akıcı konuşmanın kelime miktarını ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu formun belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 9

Kelime Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Kelime				
Ortalama Kelime Uzunluğu				
Tutuk Kelime				
Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu				
Kelime İşlekliliği				
Kelime Yoğunluğu				

Uzman görüşüne sunulan bu tabloda yer alan kelime işlekliliği farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranıdır. Kelime yoğunluğu ise manalı kelime sayısının toplam kelime sayısına oranıdır. Uzmanlardan gelen görüşler, kelime işlekliliği ve kelime yoğunluğu kavramlarının yazılı metinler için uygun olduğu

dolayısıyla bu iki kavramın sözlü metinler bağlamında düşünülmemesi gerektiği yönündedir.

Örnek uzman görüşü:

“‘Kelime işlekliliği’ ve ‘Kelime yoğunluğu’ kavramlarının kelime miktarı başlığı altında oluşturulan formda olmaması gerekir diye düşünüyorum. Çünkü her ne kadar birim (kelime) ortak olsa da değerlendirilen özellikler çok başka. Bununla birlikte bu çalışmada ‘Akıcı yazma’ kavramı altında ele alındığı gibi ölçülmemeli bana kalırsa. Bu durum yeniden değerlendirilebilir.”

Bu nedenle kelime işlekliliği ve kelime yoğunluğu kavramları çıkarılarak kelime miktarını değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

3. 3. 1. 3. Cümle Miktarı Değerlendirme Formu

Cümle Miktarı Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri konuşma boyunca ürettikleri cümle miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10
Cümle Miktarı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Toplam Cümle	Ortalama Cümle Uzunluğu	Tutuk Cümle	Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu
1					
2					
3					
4					
5					

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerinde ürettikleri cümle miktarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Buna göre cümle miktarı değerlendirme formu “toplam süre, toplam cümle, ortalama cümle uzunluğu, tutuk cümle, ortalama tutuk cümle uzunluğu” boyutlarından oluşmaktadır. Toplam süre konuşmanın başlayışı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelmektedir. Toplam cümle konuşma süresi boyunca üretilen her bir cümlenin sayılması sonucunda oluşan cümle miktarıdır. Ortalama cümle uzunluğu 1 dakikalık sürede üretilen cümle miktarının ortalama değeridir. Tutuk cümle gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, tereddüt, gereksiz tekrar gibi tutukluk içeren cümle sayısıdır. Ortalama tutuk cümle uzunluğu 1 dakikada üretilen tutuk cümle ortalamasıdır.

Cümle miktarı değerlendirme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan formun içerdiği boyutların akıcı konuşmanın cümle miktarını ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu formun belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 11
Cümle Miktarı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Cümle				
Ortalama Cümle Uzunluğu				
Tutuk Cümle Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu				

Görüşüne başvuru uzmanlar, cümle miktarı değerlendirme formundaki kavramların veri toplama aracının amacına ve ölçmek istenen boyutlara uygun olduğunu belirtmişlerdir.

3. 3. 2. Konuşma Hızı Değerlendirme Formu

Konuşma Hızı Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının konuşma metinlerini üretirken konuşma için ayırdıkları süreyi, duraklamalarını değerlendirmek ve konuşma hızlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12
Konuşma Hızı Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Sessiz Duraklama Süresi	Konuşma Süresi	Seslendirme Süresi Oranı	Konuşma Hızı	Budanmış Konuşma Hızı	Ortalama Duraklama Uzunluğu	Ortalama Duraklama Sıklığı
1								
2								
3								
4								
5								

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerin üretirken meydana gelen konuşma hızlarını değerlendirme amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Buna göre konuşma hızı değerlendirme formu “toplam süre, sessiz duraklama süresi, konuşma süresi, seslendirme süresi oranı, konuşma hızı, budanmış konuşma hızı, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama duraklama sıklığı” boyutlarından oluşmaktadır. Toplam süre konuşmanın başlangıcı ile bitişi arasındaki

süre anlamına gelmektedir. Sessiz duraklama süresi, .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresidir. Konuşma süresi, toplam süreden .25 saniye ve üzeri sessiz duraklamaların toplamının çıkarılması ile meydana gelen sözlü üretimle geçirilen süredir. Seslendirme süresi oranı konuşma süresinin toplam süreye bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla konuşmanın yüzde kaçının konuşmayla geçtiğini gösteren bir orandır. Konuşma hızı dakikada üretilen hece sayısıdır. Budanmış konuşma hızı dakikada üretilen gerçek hece sayısıdır. Ortalama duraklama uzunluğu .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresinin sessiz duraklama sayısına bölünmesiyle her bir sessiz duraklamanın ortalama süresidir. Ortalama duraklama sıklığı ise .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresinin toplam süreye bölünmesiyle saniyede ne kadar sürede sessiz duraklamaya yer verildiğine ilişkin sessiz duraklamanın ortalama değeridir.

Konuşma hızı değerlendirme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan formun içerdiği boyutların akıcı konuşmanın konuşma hızını ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu formun belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 13

Konuşma Hızı Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Kavramlar	Uygun	Kısmen	Uygun	Açıklama
	Değil	Uygun		(Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Konuşma Süresi				
Seslendirme (Fonasyon)				
Süresi Oranı				
Ortalama Koşu (Çırpı)				
Uzunluğu				
Budanmış Konuşma				
Hızı				
Ortalama Duraklama				
Uzunluğu				

Uzman görüşüne sunulan bu tabloda yer alan ortalama koşu (çırpı) uzunluğu .25 saniye ve üzeri olan duraklamalar arasındaki ortalama hece sayısıdır. Uzmanlardan gelen görüşler, ortalama koşu (çırpı) uzunluğu kavramının anlaşılmadığı ve konuşma hızının değerlendirilmesi bağlamında uygun olmadığı yönündedir.

Örnek uzman görüşü:

“Bu ifade anlaşılmamaktadır. Kastedilen konuşma uzunluğu ise yine uygun olmadığını düşünüyorum.”

Bu nedenle ortalama koşu (çırpı) uzunluğu kavramı çıkarılmıştır. Sessiz duraklama süresi, konuşma hızı ve ortalama duraklama sıklığı kavramları eklenerek konuşma hızı değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

3. 3. 3. Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu öğretmen adaylarının konuşma metinlerini üretiminde meydana gelen tutuklukları değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 14

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu

Öğrenci	Toplam Süre	Sessiz Duraklama	Dolgu Ses	Dolgu Sözcük	Gereksiz Tekrar	Tereddüt	Gereksiz Uzatma	Yanlış Başlangıç	Toplam Tutukluk Sayısı	Tutukluk Oranı
1										
2										
3										
4										
5										

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerini üretirken meydana gelen konuşma tutukluklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Buna göre konuşma tutukluğu değerlendirme formu “toplam süre, sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, tutukluk oranı” boyutlarından oluşmaktadır. Toplam süre konuşmanın başlayışı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelmektedir. Sessiz duraklama .25 saniye ve üzerindeki sürede herhangi bir sesin yer almadığı duraklamaların; dolgu ses “eee”, “ııı” gibi seslerin; dolgu sözcük anlama katkısı sağlamayan “hani, yani, falan, şey” gibi kelimelerin; gereksiz tekrar aynı kelime ya da kelime gruplarının tekrarının; tereddüt kelime ya da kelime gruplarının tamamlanmayıp üretilen yeni ya da aynı kelime veya kelime grubunun; gereksiz uzatma sözcüklerin seslendirilmesinde gereğinden fazla uzatılan seslerin; yanlış başlangıç cümle başında üretilen kelime ya da kelime grubunun tamamlanmayıp üretilen başka bir kelime ya da kelime grubunun sayısıdır. Toplam tutukluk sayısı sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma

ve yanlış başlangıç konuşma tutukluklarının toplamıdır. Tutukluk oranı ise toplam tutukluk sayısının toplam süreye bölünmesi ile dakikada meydana gelen tutukluk miktarıdır.

Konuşma tutukluğu değerlendirme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan formun içerdiği boyutların akıcı konuşmanın konuşma tutukluğunu ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu formun belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 15

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formuna İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Sessiz Duraklama				
Doldurulmuş				
Duraklama				
Tekrar				
Tereddüt				
Gereksiz Uzatma				
Yanlış Başlangıç				
Dil Sürçmesi				
Toplam Tutukluk				
Sayısı				
Tutukluk Oranı				
Tutukluk Sıklığı				

Uzman görüşüne sunulan tabloda yer alan doldurulmuş duraklama konuşucunun düşünme sürecinde konuşmasına anlam katmayan “ııı”, “eee” gibi seslerin ve “şey, hani, falan” gibi sözcüklerin tamamını içermektedir. Uzmanlardan gelen görüşler bu kavramın “dolgu ses” ve “dolgu kelime” şeklinde kullanılması yönündedir.

Örnek uzman görüşü:

“Dolgu ses ve dolgu kelime toplamı mı?”

“Doldurulmuş duraklama olarak duraklama sesleri (ıı, eee) ve duraklama kelimeleri (Şey, yani, hani gibi) daha uygun olur sanki.”

Uzman görüşüne sunulan tabloda yer alan dil sürçmesi ise istemsiz meydana gelen alışkanlık hâlini almış sapmalardır. Uzmanlardan gelen görüşler bu kavramın

doğruluk boyutu ile ilişkili olup konuşma tutukluğunun değerlendirilmesi bağlamında uygun olmadığı yönündedir.

Örnek uzman görüşü:

“‘Dil sürçmesi’ kavramını bir kelimeyi hatalı biçimde söylemek şeklinde anlıyorum. Bu durumda, dil sürçmesi kapsamında karşılaşılabilecek örnekler ‘Tutukluk’ mu yoksa ‘Doğruluk’ olarak mı ele alınmalı, yeniden gözden geçirilebilir.”

Uzman görüşüne sunulan tabloda yer alan tutukluk oranı ve tutukluk sıklığı kavramları ise literatürde aynı formül ile $[(\text{toplam tutukluk sayısı} / \text{toplam süre}) \times 60]$ yer almaktadır. Dakikada meydana gelen tutukluğun hesaplanmasıyla bir oran elde edildiği için “tutukluk sıklığı” kavramına ilişkin uzman görüşleri “uygun değil” yönündedir.

Bu nedenle doldurulmuş duraklama kavramı yerine “dolgu ses” ve “dolgu sözcük” kavramına yer verilmiştir. Dil sürçmesi ve tutukluk sıklığı kavramı tablodan çıkarılarak konuşma tutukluğu değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

3. 3. 4. Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı öğretmen adaylarının konuşma metinlerinin doğruluk derecesini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 16
Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	Konuşmada boğumlama hatası çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasıdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerinin doğruluk düzeylerini değerlendirme amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarında “boğumlama, vurgu, duraklama, doğru kelime seçimi, doğru cümle kurma” boyutları yer almaktadır. Boğumlama, ses organları vasıtasıyla akciğerlerden gelen havanın konuşma sesi hâlini alması anlamına gelmektedir. Vurgu, konuşma esnasında üretilen kelimeler içerisinde bazı hecelerin diğerlerine göre, üretilen cümleler içerisinde ise bazı kelimelerin diğerlerine göre daha yüksek ya da alçak söylenmesidir. Duraklama, konuşma esnasında ihtiyaç duyulan havanın alınması ve anlamın belirginleştirilmesi için üretilen birimler arasında yer verilen kesintilerdir. Doğru kelime seçimi, konuşma metninin üretilmesi sürecinde metne ve anlama uygun kelimelerin seçilerek üretilmesidir. Doğru cümle kurma ise dil bilgisi kurallarına uygun, anlatım bozukluğuna ya da anlam bulanıklığına uğramamış cümlelerin üretilmesidir.

Konuşma doğruluğu dereceli puanlama anahtarı uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan puanlama anahtarının içerdiği boyutların ve derecelendirme ölçütlerin akıcı konuşmanın doğruluğunu ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu puanlama anahtarının belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 17
Uzman Görüşüne Sunulan Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Konuşmada dinleyiciyi rahatsız edecek kadar yaygın boğumlama hataları vardır. Vurgu, tonlama ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu, tonlama ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu, tonlama ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	Konuşmada boğumlama hataları oldukça azdır. Vurgu, tonlama ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	Konuşma boğumlama, vurgu ve tonlama hatalarından arınmıştır. Duraklamalar doğru yerlerde yapılmaktadır. Kelime seçimi uygundur. Doğru cümleler kurulmaktadır.

Tablo 18

Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Boğumlama				
Vurgu				
Tonlama				
Durak (Duraklama)				
Doğru Kelime Seçimi				
Doğru Cümle Kurma				

Görüşüne başvurulmuş uzmanlar, konuşma doğruluğu dereceli puanlama anahtarındaki “boğumlama, vurgu, duraklama, doğru kelime seçimi, doğru cümle kurma” kavramlarının veri toplama aracının amacına ve ölçmek istenen boyutlara uygun olduğunu belirtmişlerdir. Uzman görüşüne sunulan tabloda yer alan “tonlama” kavramı ise konuşmanın duygusunu belirleyen anlam ayırıcı özelliğe sahiptir. Konuşmacının konuşma metnini oluştururken yer verdiği duygu ve tonlamanın uygunluğunun objektif olarak belirlenememesi sebebiyle “tonlama” kavramının uygun olmadığı yönünde uzman görüşleri belirtilmiştir. Bu nedenle tonlama kavramı çıkartılarak konuşma doğruluğu dereceli puanlama anahtarına “boğumlama, vurgu, duraklama, doğru kelime seçimi, doğru cümle kurma” olmak üzere 5 kavrama yer verilmiştir.

Tablo 19

Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu

	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
1 (Çok Zayıf) ve içeriği				
2 (Zayıf) ve içeriği				
3 (Orta) ve içeriği				
4 (İyi) ve içeriği				
5 (Çok İyi) ve içeriği				

Uzman görüşüne sunulan bu tabloda yer alan birinci derecenin içeriğinde boğumlamanın “dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar” ifadesiyle yer verilmesi; beşinci derecenin içeriğinde vurgu ve duraklama kavramı tek cümle içerisinde ifade edilip “hatasız” kavramıyla ifade edilmesi, kelime seçimi ve cümle kurumu tek cümlede “doğru” kavramıyla ifade edilmesi, boğumlama kavramı için “hata yoktur.” ifadesine yer verilmesi; her derecede de “dil bilgisi açısından doğru cümle kurma” ifadesi yerine “doğru cümle kurma” ifadesine yer verilmesi uzman görüşlerinde yer almaktadır.

Örnek uzman görüşü:

“Dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar. Başka bir ifadeyle konuşmanın içeriğinden uzaklaştırarak kadar...” (Birinci derece için)

“Anahtarda her bir kavram için ayrı ayrı cümle kullanılmalı. Bir cümledeki bir kavram için belirlenen yargı diğerini de etkiler mevcut hâliyle.”

Bu nedenle her bir derece tekrar gözden geçirilmiş, uzman görüşlerinde önerilen ifadelere puanlama anahtarında yer verilmiştir. Benzer kavram alanına sahip kavramlar tek cümle içerisinde sunulmuş en sade biçimiyle konuşma doğruluğu puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

3. 3. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı

Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı öğretmen adaylarının konuşma metinlerini üretirken düşüncelerini ne düzeyde düzenleyebildiklerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formun boyutları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 20
Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir.
Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır.	Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır.	Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır.	Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır.	Gereksiz düşünce tekrarı yoktur.
Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir.	Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur.	Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir.	Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir.	Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir.
Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.

Tabloda öğretmen adaylarının konuşma metinlerinde düşüncelerini düzenleme düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen formun boyutları bulunmaktadır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarında “ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarı, düşüncelerin planlı olması, konudan ayrılma” boyutları yer almaktadır. Ana düşünce, konuşmacının metinde vermek istediği iletidir. Destekleyici

düşünceler, ana düşünceyi destekleyen ifadelerdir. Gereksiz düşünce tekrarı, konuşmacının vurgulamak istediği iletiler haricinde bazı düşünceleri benzer ifadelerle konuşma metninin çeşitli yerlerinde tekrar etmesidir. Düşüncelerin planlı olması, konuşma metninin konuşmacı tarafından belirli bir akışa uygun ve zaman, konu, düşünce bakımından sistematik ve belirli bir plan çerçevesinde ifade edebilmesidir. Konudan ayrılma ise konuşmacının konuşma metnini üretirken konuşma amacından sapmalar yaşayarak konusu dışındaki içeriklere yer vermesidir.

Düşüncelerin düzenlenişi dereceli puanlama anahtarı uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan puanlama anahtarının içerdiği boyutların ve derecelendirme ölçütlerin akıcı konuşmanın doğruluğunu ölçmek için uygun olup olmadığını ve bu puanlama anahtarının belirtilen konuyu ölçüyor görünüp görünmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 21

Uzman Görüşüne Sunulan Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Ana düşünce belirgin değildir ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler belli bir plana göre düzenlenmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağ güçlüdür.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.

Tablo 22

Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

Düşüncelerin Düzenlenişine İlişkin Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Ana Düşünce Destekleyici Düşünceler Gereksiz Düşünce Tekrarları Düşüncelerin Planlı Olması Konudan Ayrılma				

Görüşüne başvuru uzmanlar, düşüncelerin düzenlenişi dereceli puanlama anahtarındaki “ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarları, düşüncelerin planlı olması, konudan ayrılma” kavramlarının veri toplama aracının amacına ve ölçmek istenen boyutlara uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 23

Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu

	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
1 (Çok Zayıf) ve içeriği				
2 (Zayıf) ve içeriği				
3 (Orta) ve içeriği				
4 (İyi) ve içeriği				
5 (Çok İyi) ve içeriği				

Uzman görüşüne sunulan bu tabloda yer alan birinci derecenin içeriğinde ana düşünce kavramı için “Ana düşünce yoktur.” ve dördüncü derecenin içeriğinde konudan ayrılma kavramı için “Konu dışına çıkmamıştır.” ifadesiyle yer verilmesi uzman görüşlerinde yer almaktadır.

Örnek uzman görüşü:

“‘Ana düşünce yoktur’ denilirse, birinci dereceye daha uygun bir ölçüt olacağını düşünüyorum.”

“Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.” (Dördüncü derece için)

Bu nedenle her bir derece tekrar gözden geçirilmiş, uzman görüşlerinde önerilen ifadeler puanlama anahtarında yer verilmiştir. Benzer kavram alanına sahip kavramlar tek cümle içerisinde sunulmuş en sade biçimiyle düşüncelerin düzenlenişi puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öncelikle yasal gereklilikler yerine getirilmiştir. Bu bağlamda Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurularak çalışma için etik onay alınmıştır (Ek 2). Etik onay alındıktan sonra Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına araştırma izin onayı almak amacıyla başvuru yapılarak uygulama izni alınmıştır (Ek 3). Bu işlemlerden sonra araştırmanın verilerinin

toplanması aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın verileri 21.02.2022-11.03.2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri toplama sürecinden önce 33 konuşma konusunun yer aldığı bir konuşma kutusu hazırlanmıştır. Konuşma kutusunda yer alan konuşma konuları aynı boyutta, arkasından konuşma konularının belli olmayacak durumdaki aynı renkteki kağıtlarda basılı biçimde alınarak kesilmiş ve aynı biçimde katlanmıştır. Veri toplama sürecinde her bir öğretmen adayı tek tek alınmış ve veri toplama ortamında yalnızca araştırmacı bulunmuştur. Hazırlıksız konuşmasını yapmadan önce her bir öğretmen adayına şu açıklamalarda bulunulmuştur:

1. Konuşmacının konuşma kutusundan üç konuşma konusu seçme hakkı bulunmaktadır. Ancak bu durumun üç konu seçip üç konudan biri hakkında konuşma şeklinde olmadığı, ilk seçtiği konuda konuşmak istemezse ikinci ve üçüncü konuşma konusunu seçebilme hakkının da olduğu açıklanmıştır.
2. Öğretmen adayı konuşma konusuna karar verdikten sonra konusu üzerine düşünme sürecinden önce konuşma konusuna ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Bu açıklamalar konuya ilişkin konuşmacının zihnini yönlendirici değil, konuşma sorusunda yer alan anlam alanlarının farklı biçimlerde ifade edilmiş hâlidir. Bu durum konuşmacının heyecanının azalmasına ve konuşmasına daha rahat bir şekilde hazırlanmasına yardımcı olmuştur.
3. Öğretmen adayı konuşma konusunu seçtikten sonra düşünme ve zihinsel hazırlığı için birkaç dakika zamanı olduğu, hazır olduğunu belirttiğinde ses kaydının başlatılacağı, konuşmanın bittiğini söylediğinde de ses kaydının sonlandırılacağı belirtilmiştir.
4. Öğretmen adayına konuşması için bir süre belirtilmemiştir. Kendisini bir zaman sınırı içerisinde kısıtlı hissetmemesi için “birkaç dakika” konuşmasının beklendiği ifade edilmiştir.
5. Konuşma süresince rahat olması gerektiği ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği söylenmiştir.
6. Konuşma süresince araştırmacı ile göz teması kurmak zorunda olmadığı, kendisini en rahat ifade edip konuşabileceği biçimde olabileceği ifade edilmiştir.

Veri toplama sürecinde konuşma kutusunda yer alan konuşma konuları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 24

Uygulama Sürecinde Başvurulan Konuşma Konuları

No	Konuşma Konuları
1	Sizce müzik ruhun gıdası mıdır? Niçin? Müziğin hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
2	Size göre mutluluk ve ölçütleri nelerdir? Sizi / çevrenizi mutlu eden durum ya da olayları açıklayınız.
3	Başarıya giden yollar nelerdir? Başarıya nasıl ulaşılır? Başarıya giden yollar ve bu yolların doğruluğunu, uygunluğunu açıklayınız.
4	Sizce sonsuz özgürlüğe sahip olmak mutluluğun habercisi midir? Toplumda mutluluğun ve düzenin sağlanması için sınırların olduğu düzen ve bu düzenin etkisini açıklayınız.
5	Geleneklerimizin günümüze yansımaları nelerdir ve nasıldır? Geleneklerimizin toplumsal ve bireysel hayattaki yeri, önemi ve varsa değişimini açıklayınız.
6	Geçmiş ve gelecek kavramlarının sizin için anlamı nedir? Bu kavramların ilişkisini, hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
7	Reklamın bireysel ve toplumsal yaşantılara etkileri nelerdir ve nasıldır? Reklamlardan etkilenen toplumların tüketim kültürlerine etkisini değerlendirip örneklerle açıklayınız.
8	Sizce popüler kültür nedir? Popüler kültürün bireysel ve toplumsal yaşama yansımaları ve etkileri hakkında bilgi veriniz.
9	Suç oranları nasıl azaltılabilir? Suç oranlarının azaltılmasında başvurulabilecek tedbirler ve bu tedbirlerin topluma olası etkilerini açıklayınız.
10	Yoksulluğun insana ve topluma etkilerini nedenleriyle açıklayınız.
11	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi? İnsan aklının sınırları ile bireyin kavrama biçimini, ilişkisini açıklayınız.
12	Televizyonun insan ve toplum üzerinde etkileri nasıldır? Nedenleri ile açıklayınız.
13	Doğal afetlerin sebepleri nelerdir? Doğal afetlerin dünyamıza etkisini ve bu olayların nasıl engellenebileceğini açıklayınız.
14	Para ve beynin hayattaki yeri nedir? Hangisinin daha kullanışlı olduğunu nedenleriyle açıklayınız.
15	İlk insanlar ve günümüz insanının koşulları ve hayat standartları nasıldır? Hangi dönemin insanının daha mutlu olabileceğini nedenleriyle açıklayınız.
16	Başarılı olmada şans ve çalışmanın etkisi nedir? Hangisinin daha etkili olduğunu nedenleriyle açıklayınız.
17	İnsan ile doğa arasındaki hâkimiyet mücadelesinin kazananı sizce kimdir? İnsan ve doğa arasında etkileşim ve hâkimiyeti örneklerle açıklayınız.
18	İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi sizce nedir? Güven sorununun iletişime etkisini nedenleriyle açıklayınız.
19	Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkilerini örnekler ve nedenleriyle açıklayınız.
20	Sevdiğiniz bir şairin / yazarın sanatı ve eserlerini değerlendiriniz.
21	Sizce moda insanı etkisi altına almakta mıdır? Modanın insan üzerindeki etkilerini örneklerle açıkladığınız nedenleriyle açıklayınız.
22	Hayvanların yaşam alanları nerelerdir? Hayvanların doğal yaşam alanları ile hayvanat bahçelerini değerlendiriniz. Hayvanat bahçelerinin canlıya ve insanlara olan etkisini açıklayınız.
23	Genç kuşak bunalım yaşamasının sebepleri sizce nelerdir? Bunalımın çözüm yollarının neler olabileceğini açıklayınız.
24	Teknolojinin bireysel ve toplumsal açıdan günlük yaşama etkilerini örneklerle açıklayınız.
25	İnsanların düşüncelerinin yönlendirilmesinde sosyal medyanın etkisi nedir? Sosyal medyanın bireysel, toplumsal ve evrensel etkilerini değerlendiriniz.
26	Sizce anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır? Olmasını düşündüğünüz yaklaşımları nedenleri ile açıklayınız.
27	Küresel ısınma nedir ve dünyaya etkileri nelerdir? Küresel ısınmanın engellenebilmesine ilişkin çözüm yollarını nedenleriyle açıklayınız.
28	Film / dizi karakterlerinin birey ve toplum davranışlarına etkileri nelerdir? Örneklerle ve nedenleriyle açıklayınız.
29	Öğrencilerin rol model almasında ailenin ve öğretmenin etkisi nedir? Sizin için ideal bir modelin nasıl olması gerektiğini nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 24

Uygulama Sürecinde Başvurulan Konuşma Konuları (Devamı)

30	Sporun bireye etkisi nedir? Zihinsel ve bedensel katkılarını nedenleriyle açıklayınız.
31	Pandemi nedir ve yaşama etkisi nasıldır? Pandemi sürecinin alışkanlıklara ve günlük yaşama etkisini örneklerle açıklayınız.
32	Toplum kuralları sizce olmalı mıdır? Toplum kurallarının birlikte yaşamaya etkisini açıklayınız.
33	Uzaktan eğitim nedir? Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin farklılıklarını dikkate alarak eğitim sürecindeki farklılaşmayı değerlendiriniz.

Tabloda uygulama sürecinde başvuru alan ve öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmaları için uzman görüşlerinden hareketle hazırlanmış olan konuşma konuları yer almaktadır.

Uygulamada başvurulacak konuşma konuları uzman görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan konuşma konularının hazırlıksız konuşma için uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

Tablo 25

Uygulamada Başvurulacak Konuşma Konularına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu

No	Konu	Uygun Değil	Gerekçesi
1	Müzik ruhun gıdası mıdır?		
2	Mutluluk nedir ve ölçütleri nelerdir?		
3	İnsanın başarılı olması için nelere ihtiyacı vardır?		
4	Atomun bulunmasının insanlık için yararlı ve zararlı yönleri nelerdir?		
5	Başarıya giden her yol insancıl mıdır?		
6	Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutluluk getirir mi?		
7	Geleneklerimize yeterince sahip çıkabiliyor muyuz?		
8	Gelecek ve geçmiş kavramlarından hangisi daha önemlidir?		
9	Dâhi kime denir? Tarihteki dâhiler hakkında bilgi verir misin?		
10	Reklâmlar tüketim kültürümüzü ve biçimimizi etkiler mi?		
11	Üstün yetenekli kime denir? Böyle çocuklar nasıl eğitilmelidir?		
12	Ötenazi nedir? Yasal olmalı mıdır?		
13	Büyük bir buluşun yapılacağı bir deneyde insan hayatı riske edilebilir mi?		
14	Popüler kültür nedir ve insanlar üzerindeki etkileri nelerdir?		
15	Suç oranının azaltılmasında alınabilecek tedbirler nelerdir?		
16	Yoksulluk insanı ve toplumu nasıl etkiler?		
17	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?		
18	Televizyonun insan ve toplum üzerinde nasıl etkileri vardır?		
19	Genetik kopyalama nedir? Uygulanmalı mıdır?		
20	Geleceği bugünden bilmek mümkün müdür?		
21	Hangi doğal afetler dünyamızı nasıl etkilemektedir?		
22	Para mı beyin mi daha kullanışlıdır?		
23	Günümüz dünyasında spor kitleleri uyutuyor mu?		

Tablo 25

Uygulamada Başvurulacak Konuşma Konularına İlişkin Uzman Görüşü Tablosu (Devamı)

- 24 Bir şeyi hiç bilmemek az bilmekten daha mı iyidir?
- 25 Kadınlar mı erkekler mi daha çok dedikodu yapar?
- 26 İlk insanlar mı daha mutludur, günümüz insanı mı?
- 27 Başarılı olmada çalışmak mı, şans mı daha önemlidir?
- 28 İklimin insan kişiliği üzerinde var mıdır?
- 29 İnsan mı doğaya, doğa mı insana hâkimdir?
- 30 İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi.
- 31 Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkileri.
- 32 Cahit Sıtkı Tarancı.
- 33 Girişim ruhu, girişimci insanların özellikleri.
- 34 Yoksulluk insanları ve toplumları nasıl etkilemektedir?
- 35 İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?
- 36 Gelecekte depremlerin olması engellenebilir mi?
- 37 Modanın insan üzerinde ne gibi etkileri vardır?
- 38 Hayvanat bahçelerinin olması gerekli midir?
- 39 İnsanlar arasındaki iletişimde güven sorunu.
- 40 Gen kuşak niçin bunalım yaşar? Bunalımın çözüm yolları nelerdir?
- 41 Dövüş sporları yasaklanmalı mıdır?
- 42 Teknolojik hayat mı doğal hayat mı daha kıymetlidir?
- 43 Sosyal medya insanların düşüncelerini yönlendirebilir mi?
- 44 Anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır?

Görüşüne başvurulmuş uzmanların konuşma konularına dair görüşleri konuların alan ve teknik bilgi gerektirmesi, hazırlıksız konuşmaya uygun bulunmaması, diğer bir soruyla benzer içerik barındırması, soruların kısa cevaplandırılacak biçimde olması, sorularda sınırlamaya ya da gerekli detaylara yer verilmesi gerektiği, düşünce geliştirmesi zor olduğu yönündedir. Soruların epizodik ve semantik bilginin birlikte kullanımının yer aldığı, genel kültür içerikli standart konuşma konularına yer verilmesi önerilmiştir.

Örnek uzman görüşü:

“Artalan bilgisi gerektirir. Eksik olanlar konuşurken doğal olarak çok duraksama yapacaktır. Hazırlıklı konuşmaya uygun.”

“Hazırlıksız konuşma için oldukça alan bilgisi gerektiren bir konu.”

“Kısa cevaplı sorular yerine daha çok konuşabileceği konular tercih edilmelidir.”

“Konu detaylandırılmalı. Bu hâliyle neyi ifade ettiği çok anlaşılmıyor.”

“Popüler kültürün bireysel ve toplumsal etkileri nelerdir?”, “Bunun yerine hayvanların yaşam alanının neresi olması gerektiği sorulabilir. Doğa, ev, barınak, hayvanat bahçesi vs. Böyle bir düzeltme, daha geniş bir değerlendirme olanağı sunar.” (14 ve 38. soru öneriler)

“Müzik ruhun gıdası mıdır? Müzik neden ruhun gıdasıdır? Gibi”, “Reklâmlar tüketim kültürümüzü ve biçimimizi nasıl etkiler?”, “İklimin insan kişiliği üzerinde etkileri nelerdir?”, “Hayvanat bahçelerinin olması gerekli midir? Sakıncaları neler olabilir?”, “Genç kuşak niçin bunalım yaşar? Bunalımın çözüm yolları nelerdir?” (1, 10, 28, 38 ve 40. soru için öneriler)

“Bir şeyin yapılması (örneğin yemek yapımı) süreciyle ilgili konular da eklenmeli. Bir oyunun oynanmasıyla ilgili konular da eklenmeli. Bir şeyin tanıtılması (şehir, film vb...)”

“Kod olarak epizodik için e, semantik için s kullandım. Bu çalışma için ideal olan es, yani epizodik ve semantik bilgiyi bir arada kullanma imkânı sağlayan konular. Bazı s kodlu konular soyut düzeyde bilgi içerir. Akıcı konuşma açısından sorun diye düşünüyorum. En uygun olanlar teknik olarak es bir arada olan konular. Bazı s kodlu konular da uygun.”

“...Ama ortalama bir öğretmen adayının bilgi sahibi olması gereken ortalama bir genel kültür içerikli bir konunun standart olarak katılımcılara verilmesi şartları eşit kılar ve bu durumda iyi ve akıcı bir konuşmacı ya da konuşma diye sınıflandırabilirsiniz.”

Bu nedenle 4, 5, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 36, 39 ve 41. sorular çıkartılmıştır. Uzman görüşlerinden hareketle kalan sorular düzenlenmiş ve 7 konuşma konusu eklenmiştir. Böylece 33 konuşma konusu ile uygulamada başvurulacak konuşma konularına son şekli verilmiştir. Konuşma konularının uzman görüşüne sunulmuş ve düzenlenmiş hâlinin yer aldığı tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 26

Uzman Görüşüne Sunulan Konuşma Konularının Düzenlenmesi

No	Uzman Görüşüne Sunulan Konular	Konuların Düzenlenmiş Hâli
1	Müzik ruhun gıdası mıdır?	Sizce müzik ruhun gıdası mıdır? Niçin? Müziğin hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
2	Mutluluk nedir ve ölçütleri nelerdir?	Size göre mutluluk ve ölçütleri nelerdir? Sizi / çevrenizi mutlu eden durum ya da olayları açıklayınız.
3	İnsanın başarılı olması için nelere ihtiyacı vardır?	Başarıya giden yollar nelerdir? Başarıya nasıl ulaşılır? Başarıya giden yollar ve bu yolların doğruluğunu, uygunluğunu açıklayınız.
4	Atomun bulunmasının insanlık için yararlı ve zararlı yönleri nelerdir?	Çıkartıldı.
5	Başarıya giden her yol insancıl mıdır?	3. soru ile benzer içerik taşıdığı için çıktı.
6	Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutluluk getirir mi?	Sizce sonsuz özgürlüğe sahip olmak mutluluğun habercisi midir? Toplumda mutluluğun ve düzenin sağlanması için sınırların olduğu düzen ve bu düzenin etkisini açıklayınız.
7	Geleneklerimize yeterince sahip çıkabiliyor muyuz?	Geleneklerimizin günümüze yansması nelerdir ve nasıldır? Geleneklerimizin toplumsal ve bireysel hayatındaki yeri, önemi ve varsa değişimini açıklayınız.
8	Gelecek ve geçmiş kavramlarından hangisi daha önemlidir?	Geçmiş ve gelecek kavramlarının sizin için anlamı nedir? Bu kavramların ilişkisini, hayatınızdaki yeri ve önemini açıklayınız.
9	Dâhi kime denir? Tarihteki dâhiler hakkında bilgi verir misin?	Çıkartıldı.
10	Reklâmlar tüketim kültürümüzü ve biçimimizi etkiler mi?	Reklâmların bireysel ve toplumsal yaşantılara etkileri nelerdir ve nasıldır? Reklâmlardan etkilenen toplumların tüketim kültürlerine etkisini değerlendirip örneklerle açıklayınız.
11	Üstün yetenekli kime denir? Böyle çocuklar nasıl eğitilmelidir?	Çıkartıldı.
12	Ötenazi nedir? Yasal olmalı mıdır?	Çıkartıldı.
13	Büyük bir buluşun yapılacağı bir deneyde insan hayatı riske edilebilir mi?	Çıkartıldı.
14	Popüler kültür nedir ve insanlar üzerindeki etkileri nelerdir?	Sizce popüler kültür nedir? Popüler kültürün bireysel ve toplumsal yaşama yansmaları ve etkileri hakkında bilgi veriniz.
15	Suç oranının azaltılmasında alınabilecek tedbirler nelerdir?	Suç oranları nasıl azaltılabilir? Suç oranlarının azaltılmasında başvurulabilecek tedbirler ve bu tedbirlerin topluma olası etkilerini açıklayınız.
16	Yoksulluk insanı ve toplumu nasıl etkiler?	Yoksulluğun insana ve topluma etkilerini açıklayınız.
17	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi? İnsan aklının sınırları ile bireyin kavrama biçimini, ilişkisini açıklayınız.
18	Televizyonun insan ve toplum üzerinde nasıl etkileri vardır?	Televizyonun insan ve toplum üzerinde etkileri nasıldır? Nedenleri ile açıklayınız.
19	Genetik kopyalama nedir? Uygulanmalı mıdır?	Çıkartıldı.
20	Geleceği bugünden bilmek mümkün müdür?	Çıkartıldı.
21	Hangi doğal afetler dünyamızı nasıl etkilemektedir?	Doğal afetlerin sebepleri nelerdir? Doğal afetlerin dünyamıza etkisini ve bu olayların nasıl engellenebileceğini açıklayınız.
22	Para mı beyin mi daha kullanışlıdır?	Para ve beynin hayattaki yeri nedir? Hangisinin daha kullanışlı olduğunu nedenleriyle açıklayınız.
23	Günümüz dünyasında spor kitleleri uyutuyor mu?	Çıkartıldı.
24	Bir şeyi hiç bilmemek az bilmekten daha mı iyidir?	Çıkartıldı.
25	Kadınlar mı erkekler mi daha çok dedikodu yapar?	Çıkartıldı.
26	İlk insanlar mı daha mutludur, günümüz insanı mı?	İlk insanlar ve günümüz insanının koşulları ve hayat standartları nelerdir? Hangi dönemin insanının daha mutlu olabileceğini nedenleriyle açıklayınız.
27	Başarılı olmada çalışmak mı, şans mı daha önemlidir?	Başarılı olmada şans ve çalışmanın etkisi nedir? Hangisinin daha etkili olduğunu nedenleriyle açıklayınız.

Tablo 26

Uzman Görüşüne Sunulan Konuşma Konularının Düzenlenmesi (Devamı)

28	İklimin insan kişiliği üzerinde var mıdır?	Çıkartıldı.
29	İnsan mı doğaya, doğa mı insana hâkimdir?	İnsan ile doğa arasındaki hâkimiyet mücadelesinin kazanımı sizce kimdir? İnsan ve doğa arasında etkileşim ve hâkimiyeti örneklerle açıklayınız.
30	İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi.	İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi sizce nedir? Güven sorununun iletişime etkisini nedenleriyle açıklayınız.
31	Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkileri.	Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkilerini örnekler ve nedenleriyle açıklayınız.
32	Cahit Sıtkı Tarancı.	Sevdiğiniz bir şairin / yazarın hayatı, sanatı ve eserlerini değerlendiriniz.
33	Girişim ruhu, girişimci insanların özellikleri.	Çıkartıldı.
34	Yoksulluk insanları ve toplumları nasıl etkilemektedir?	16. soru ile benzer içerik taşıdığı için çıkartıldı.
35	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?	17. soru ile benzer içerik taşıdığı için çıkartıldı.
36	Gelecekte depremlerin olması engellenebilir mi?	21. soru ile benzer içerik taşıdığı için çıkartıldı.
37	Modanın insan üzerinde ne gibi etkileri vardır?	Moda insanı etkisi altına almakta mıdır? Modanın insan üzerindeki etkilerini örneklendirerek nedenleriyle açıklayınız.
38	Hayvanat bahçelerinin olması gerekli midir?	Hayvanların yaşam alanları nerelerdir? Hayvanların yaşam alanları ile hayvanat bahçelerini değerlendiriniz. Hayvanat bahçelerinin canlıya ve insanlara olan etkisini açıklayınız.
39	İnsanlar arasındaki iletişimde güven sorunu.	30. soru ile benzer içerik taşıdığı için çıkartıldı.
40	Genç kuşak için bunalım yaşar? Bunalımın çözüm yolları nelerdir?	Genç kuşak bunalım yaşamamasının sebepleri nelerdir? Bunalımın çözüm yollarının neler olabileceğini açıklayınız.
41	Dövüş sporları yasaklanmalı mıdır?	Çıkartıldı.
42	Teknolojik hayat mı doğal hayat mı daha kıymetlidir?	Teknolojinin bireysel ve toplumsal açıdan günlük yaşama etkisini örneklerle açıklayınız.
43	Sosyal medya insanların düşüncelerini yönlendirebilir mi?	İnsanların düşüncelerinin yönlendirilmesinde sosyal medyanın etkisi nedir? Sosyal medyanın bireysel, toplumsal ve evrensel etkilerini değerlendiriniz.
44	Anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır?	Sizce anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır? Olmasını düşündüğünüz yaklaşımları nedenleri ile açıklayınız.
46	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Küresel ısınma nedir ve dünyaya etkileri nelerdir? Küresel ısınmanın engellenebilmesine ilişkin çözüm yollarını nedenleriyle açıklayınız.
47	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Film / dizi karakterlerinin birey ve toplum davranışlarına etkileri nelerdir? Örnekler ve nedenleriyle açıklayınız.
48	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Öğrencilerin rol model almasında ailenin ve öğretmenin etkisi nedir? İdeal bir modelin nasıl olması gerektiğini nedenleriyle açıklayınız.
49	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Sporun bireye etkisi nedir? Zihinsel ve bedensel katkılarını nedenleriyle açıklayınız.
50	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Pandemi nedir ve yaşama etkisi nasıldır? Pandemi sürecinin alışkanlıklara ve günlük yaşama etkisini örneklerle açıklayınız.
51	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Toplum kuralları sizce olmalı mıdır? Toplum kurallarının birlikte yaşamaya etkisini açıklayınız.
52	Uzman görüşünden hareketle eklenen konuşma konusu	Uzaktan eğitim nedir? Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin farklılıklarını dikkate alarak eğitim sürecindeki farklılaşmayı değerlendiriniz.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenişi boyutlarına göre analiz edilmiştir. Bu boyutlara ilişkin analiz adımları ve açıklamalar aşağıda anlatılmaktadır.

3. 5. 1. Konuşma Miktarı Analizi

Araştırmada konuşma miktarına ilişkin veriler hece, kelime ve cümle boyutları doğrultusunda analiz edilmiştir.

3. 5. 1. 1. Hece Miktarı Analizi

Hece miktarı analizinde bir dakikada ve toplam sürede yapılan toplam hece, ortalama hece uzunluğu, budanmış hece, ortalama budanmış hece uzunluğu, gerçek hece ve ortalama gerçek hece uzunluğu tespit edilmiştir. Hesaplamalar aşağıdaki formüllere göre yapılmıştır:

Tablo 27
Hece Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Hece Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Hece	Konuşma metninde yer alan hecelerin toplam sayısı.
Ortalama Hece Uzunluğu	$\text{Toplam Hece Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$
Budanmış Hece	Konuşma metninde tutuk kelime olarak belirlenen kelimelerin toplam hece sayısı.
Ortalama Budanmış Hece Uzunluğu	$\text{Toplam Budanmış Hece Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$
Gerçek Hece	$\text{Toplam Hece Sayısı} - \text{Budanmış Hece Sayısı}$
Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu	$\text{Gerçek Hece Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$

Hece miktarı analiz edilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Bir dakikanın altındaki konuşmalar örnekleme dâhil edilmemiş ve analiz edilmemiştir.
2. Konuşma metinlerinin transkripsiyonu yapılırken konuşma dili esas alınmıştır. Sözlü üretildiği biçimde yazıya aktarılmıştır.
3. Yabancı kökenli kelimelerde iki ünsüz yan yana geldiyse araya bir ünlü getirilerek hece sayılmıştır. (stabil / sıtabil: 3 hece, program / pırogram: 3 hece, ...)
4. Sayılar yazı biçimde yazılmış ve hece sayılmıştır. (üç: 1 hece, iki bin: 3 hece, ...)

5. Konuşmacının konuşma konusunu okuduğu, tekrar ettiği ya da kendi kendine sesli düşündüğü kısımlar toplam heceye dâhil edilmemiştir. “(KıSık bir sesle sesli düşünerek) *Başka ne kaldı... Ne kaldı hocam...*”, “(Konuşma konusunu tekrar ederek) *Toplum kuralları sizce olmalı mıdır? Toplum kurallarını birlikte yaşamaya etkisini açıklayınız.*”
6. Konuşma bitiminde yer verilen teşekkür ya da bitirme cümleleri hece analizine dâhil edilmemiştir. (Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.)
7. Kısaltmalarda her bir ses bir hece kabul edilmiştir. (KPSS: 4 hece)
8. Gereksiz uzatma yapılan sözcüklerde sözcüğün orijinal hâliyle hece sayılmıştır. (Yanii: 2 hece)
9. Dolgu sözcük, tekrar, tereddüt, yanlış başlangıç, gereksiz uzatma tutuk kelime olarak alınmış ve bu tutuk kelimelerin toplam hecesi budanmış hece olarak hesaplanmıştır.

3. 5. 1. 2. Kelime Miktarı Analizi

Kelime miktarı analizinde bir dakikada ve toplam sürede yapılan toplam kelime, ortalama kelime uzunluğu, tutuk kelime, ortalama tutuk kelime uzunluğu tespit edilmiştir. Hesaplamalar aşağıdaki formüllere göre yapılmıştır:

Tablo 28

Kelime Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Kelime Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Kelime	Konuşma metninde yer alan kelimelerin toplam sayısı.
Ortalama Kelime Uzunluğu	$\text{Toplam Kelime Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$
Tutuk Kelime	Konuşma metninde tutuk kelime olarak belirlenen kelimelerin toplam sayısı.
Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu	$\text{Toplam Tutuk Kelime Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$

Kelime miktarı analiz edilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte madde başı olan kelime gruplarından hareketle birleşik fiiller, birleşik kelimeler, kalıp sözler, ikilemeler, deyim ve atasözleri bir kelime ya da kelime grubu olarak sayılmıştır. (etki etmek, karar vermek, yanı sıra, bu yüzden, her şey, her gün, hemen hemen, ...)
2. Bir ya da daha fazla kelimedenden oluşan bağlaçlar, edatlar bir kelime olarak alınmıştır. (ya da, hem... hem..., ...)
3. Konuşmacının konuşma konusunu okuduğu, tekrar ettiği ya da kendi kendine sesli düşündüğü kısımlar toplam kelimeye dâhil edilmemiştir.

4. Dolgu sözcük, tekrar, tereddüt, yanlış başlangıç, gereksiz uzatma tutuk kelime olarak alınmış ve toplam tutuk kelime bu tutukların meydana geldiği kelimelerin toplamı olarak hesaplanmıştır.

3. 5. 1. 3. Cümle Miktarı Analizi

Cümle miktarı analizinde bir dakikada ve toplam sürede yapılan toplam cümle, ortalama cümle uzunluğu, tutuk cümle, ortalama tutuk cümle uzunluğu tespit edilmiştir. Hesaplamalar aşağıdaki formüllere göre yapılmıştır:

Tablo 29

Cümle Miktarı Analizinde Başvurulan Formüller

Cümle Miktarı Analizi	Formülü
Toplam Cümle	Konuşma metninde yer alan cümlelerin toplam sayısı.
Ortalama Cümle Uzunluğu	$\text{Toplam Cümle Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$
Tutuk Cümle	Konuşma metninde tutuk cümle olarak belirlenen cümlelerin toplam sayısı.
Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu	$\text{Toplam Tutuk Cümle Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$

Cümle miktarı analiz edilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Dolgu sözcük olarak değil, anlamına ve kullanıma uygun olarak kullanılan “ama” bağlacı hâriç “çünkü, ancak, yani, bu yüzden” gibi bağlaçlarla başlayan ifadeler cümle başı kabul edilmiştir.
2. Konuşmacının konuşma konusunu okuduğu, tekrar ettiği ya da kendi kendine sesli düşündüğü kısımlar toplam cümleye dâhil edilmemiştir.
3. Anlatım bozukluğu, anlamda belirsizlik, dil bilgisel olarak doğru olmayan cümleler tutuk cümle olarak belirlenmiştir.

3. 5. 2. Konuşma Hızı Analizi

Konuşma hızı analizinde konuşma süresi, seslendirme süresi oranı, konuşma hızı, budanmış konuşma hızı, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama duraklama sıklığı tespit edilmiştir. Hesaplamalar aşağıdaki formüllere göre yapılmıştır:

Tablo 30

Konuşma Hızı Analizinde Başvurulan Formüller

Konuşma Hızı Analizi	Formülü
Toplam Konuşma Süresi	Konuşmanın başlangıcından bitişine kadar olan tüm süre.
Sessiz Duraklama Süresi	.25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklama sürelerinin toplamı.
Konuşma Süresi	$\text{Saniye Cinsinden Toplam Süre} - .25 \text{ Saniye ve Üzeri Olan Duraklamaların Toplam Süresi}$
Seslendirme Süresi Oranı	$(\text{Konuşma Süresi} / \text{Saniye Cinsinden Toplam Süre}) \times 100$
Konuşma Hızı	$\text{Toplam Hece Sayısı} / \text{Dakika Cinsinden Toplam Süre}$

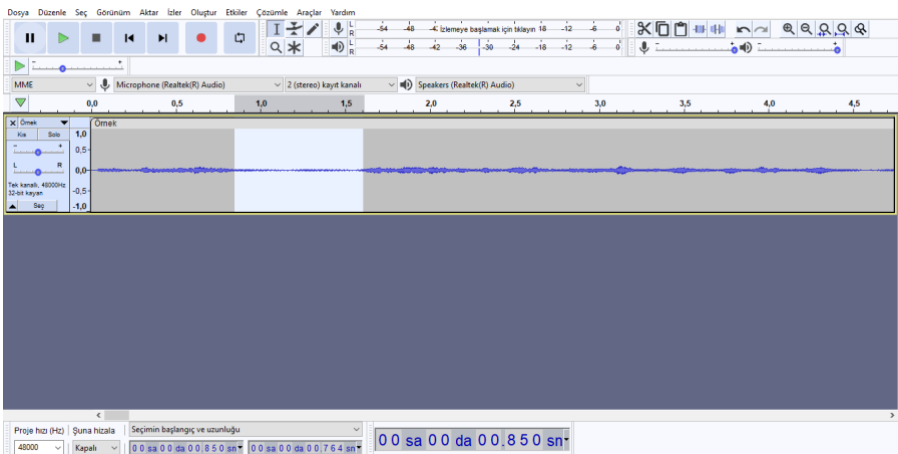
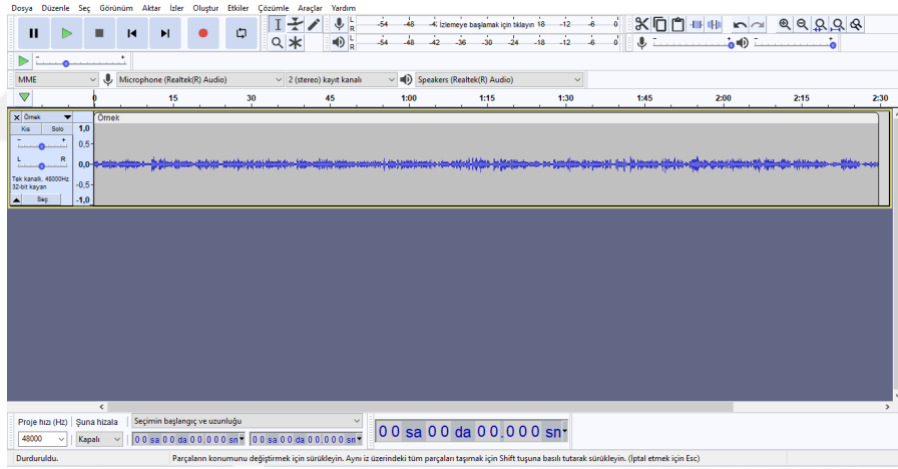
Tablo 30

Konuşma Hızı Analizinde Başvurulan Formüller (Devamı)

Budanmış Konuşma Hızı	Gerçek Hece Sayısı / Dakika Cinsinden Toplam Süre
Ortalama Duraklama Uzunluğu	.25 Saniye ve Üzeri Olan Duraklamaların Toplam Süresi / Sessiz Duraklama Sayısı
Ortalama Duraklama Sıklığı	.25 Saniye ve Üzeri Olan Duraklamaların Toplam Süresi / Saniye Cinsinden Toplam Süre

Tabloda yer alan toplam hece ve gerçek hece kavramlarının yer aldığı formüller hece miktarı analizindeki toplam hece ve gerçek hece hesaplama esasına göre belirlenmiştir. Toplam sürede ise konuşmanın başlangıcından sonuna kadar ses kaydında kayıtlı bulunan süre esas alınmıştır. Konuşma süresi, ortalama duraklama uzunluğu ve ortalama duraklama sıklığı analizinin hesaplanması için gerekli olan .25 saniye ve üzeri olan duraklamaların toplam süresi ve sayısı için Audacity programına başvurulmuştur. Programda ses kayıtları 3 ya da 5 yakınlaştırma ile ses dalgalarında meydana gelen her bir boşlukların süresi belirlenmiştir. Sessiz duraklamaların belirlenmesine ilişkin örnek şekil aşağıda verilmiştir.

Şekil 4

Audacity Programında Sessiz Duraklamaların Süresinin Belirlenmesi

Yukarıdaki şekilde sessiz duraklama sürelerinin ve sayısının belirlenmesinde Audacity programında izlenen yola ilişkin görüntüler yer almaktadır. Ses kaydında yer alan ses dalgaları yakınlaştırıldıktan sonra her bir boşluk imleç ile seçilip “seçimin başlangıç ve uzunluğu” işaretlenerek her bir sessiz duraklamanın süresi (örnekte .764) belirlenmiştir. Bu sessiz duraklamaların .25 saniye ve üzeri olanları bu şekilde belirlenerek her bir konuşmacının .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklama süreleri ve sayıları toplanmıştır. Böylece .25 saniye ve üzeri olan duraklamaların toplam süresi ve toplam sessiz duraklama sayısı hesaplanabilmektedir.

3. 5. 3. Konuşma Tutukluğu Analizi

Konuşma tutukluğu analizinde toplam süre, sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, tutukluk oranı tespit edilmiştir. Analizler aşağıdaki hususlara göre yapılmıştır:

1. Toplam süre konuşmanın başlayışı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelmektedir.
2. Sessiz duraklama .25 saniye ve üzerindeki sürede herhangi bir sesin yer almadığı duraklamalardır. Audacity programı ile tespit edilmiştir.
3. Dolgu ses, konuşma metninde “eee”, “ıı” gibi seslere yer verilmesidir.
“Doğal afetlerin (u) bence en büyük (u) sebebi küresel ısınma ve bu küresel ısınma (uu) sera etkisi yaratıyo. (...)”
4. Dolgu sözcük, konuşmaya anlam ve katkı sağlamayan “hani, yani, falan, şey” gibi kelimelerdir.
“(...) Hani böyle (ee) baktığında sıkıcı değil de hani böyle kendini geliştirecek bir şey olduğu için (ee) insan dikkatini çekiyor ve onları izliyo hani. (...)”
5. Gereksiz tekrar, aynı kelime ya da kelime gruplarının tekrarlanmasıdır.
*“(...) Bireysel olarak (uu) kendi düşüncelerimizden bazen (eee) farklı düşünceleri aldığımız için, **değerlendirdiğimiz için** değerlendirdiğimiz için farklı değerlendirebiliyoruz vee daha farklı bi şekilde etkilenebiliyoruz. (...)”*
6. Tereddüt, kelime ya da kelime gruplarının tamamlanmayıp yeni ya da aynı kelime ya da kelime grubunun üretilmesidir.

“(…) Evet günümüz sorunları belki dee bizi bu hâle getirdi amaa (uu) biraz evet işneyi kendimize çuvaldızı başkasına ta- (eee) saphiyomuşuz gibi oluyo ama bilmiyorum ben buna katılmıyorum. (…)”

7. Gereksiz uzatma, sözcüklerin seslendirilmesinde gereğinden fazla uzatılan seslerdir.

“**Modaa aslındaa** (eee) insanların (ee) popüler olanı sevmesi gibi geliyo bana. (uu) **Buu** sadece kıyafetle ilgili olarak algılanıyo ama tamamen (uu) farklı boyutları da var. (…)”

8. Yanlış başlangıç, cümle başında üretilen kelime ya da kelime grubunun tamamlanmayıp üretilen başka bir kelime ya da kelime grubunun sayısıdır.

“(…) (uu) **Du- ruhumu** gerçekten de beslediğini düşünüyorum. (…)”

9. Toplam tutukluk sayısı sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma ve yanlış başlangıç konuşma tutukluklarının toplamıdır.

10. Tutukluk oranı ise toplam tutukluk sayısının toplam süreye bölünmesi ile dakikada meydana gelen tutukluk miktarıdır.

Öğretmen adaylarının konuşma metinleri yukarıdaki esaslara göre incelenmiş ve analizleri yapılmıştır.

3. 5. 4. Konuşma Doğruluğu Analizi

Öğretmen adaylarının konuşma metinlerinin doğruluk derecesini tespit edebilmek için konuşma metinleri Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirleyebilmek için 20 ses kaydı iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve güvenilirlik katsayısı .96 bulunmuştur. Tutarlılık için kodlayıcıların birbirlerine yakın değerlendirmeler yapması beklenmekte ve genellikle .70 olmak üzere belirli bir düzeyin altındaki uyumla toplanan veriler kullanılmamaktadır (Karasar, 2020). Kodlayıcılar arası pearson korelasyon katsayısının .70’in üzerinde .96 olarak bulunması puanlama anahtarı ve kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Değerlendirilen 20 konuşma metninin dışında kalan konuşma metinlerinin tamamı ise bir araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlama sürecinde ses kayıtları birden çok kez dinlenmiş olup puanlama anahtarında yer alan kavramlarla ilişkisi ve başarısına göre puanlandırılmıştır.

3. 5. 5. Düşüncelerin Düzenlenişi Analizi

Öğretmen adaylarının konuşma metinlerini üretirken düşüncelerini ne düzeyde düzenleyebildiklerini tespit edebilmek için konuşma metinleri Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirleyebilmek için 20 ses kaydı iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası pearson korelasyon katsayısının .70'in üzerinde .79 olarak bulunması puanlama anahtarı ve kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Değerlendirilen 20 konuşma metninin dışında kalan konuşma metnlerinin tamamı ise bir araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Puanlama sürecinde ses kayıtları birden çok kez dinlenmiş olup puanlama anahtarında yer alan kavramlarla ilişkisi ve başarısına göre puanlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulguların verilmesinde konuşma miktarı, konuşma hızı, konuşma tutukluğu, konuşma doğruluğu ve konuşmada düşüncenin düzenlenişi sıralaması takip edilmiştir.

4. 1. Konuşma Miktarı ile İlgili Bulgular

Konuşma miktarı başlığı altında üç tür bulguya yer verilmektedir. Bunlar hece miktarı, kelime miktarı ve cümle miktarı şeklindedir.

4. 1. 1. Hece Miktarı ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın hece miktarı ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 1. 1. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin hece miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 31
Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	3	8,6	0-10	16	45,7	0-200	4	11,4
201-250	8	22,9	11-20	10	28,6	201-250	10	28,6
251-300	13	37,1	21-30	6	17,1	251-300	12	34,3
301-350	8	22,9	31-40	2	5,7	301-350	7	20,0
351-Üstü	3	8,6	41-Üstü	1	2,9	351-Üstü	2	5,7
Toplam	35	100	Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 8,6'sı 0-200 aralığında, % 22,9'u 201-250 aralığında, % 37,1'i 251-300 aralığında % 22,9'u 301-350 aralığında ve % 8,6'sı 351 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-10 aralığında, % 28,6'sı 11-20 aralığında, % 17,1'i 21-30 aralığında, % 5,7'si 31-40 aralığında ve % 2,9'u 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 11,4'ü 0-200 aralığında, % 28,6'sı 201-250 aralığında, % 34,3'ü 251-300 aralığında % 20,0'ı 301-350 aralığında ve % 5,7'si 351 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 32
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	2	5,7	0-20	16	45,7	0-200	2	5,7
201-400	15	42,9	21-40	12	34,3	201-400	15	42,9
401-600	7	20,0	41-60	2	5,7	401-600	9	25,7
601-800	6	17,1	61-80	4	11,4	601-800	6	17,1
801-Üstü	5	14,3	81-Üstü	1	2,9	801-Üstü	3	8,6
Toplam	35	100	Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 5,7'si 0-200 aralığında, % 42,9'u 201-400 aralığında, % 20,0'ı 401-600 aralığında, % 17,1'i 601-800 aralığında, % 14,3'ü 801 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-20 aralığında, % 34,3'ü 21-40 aralığında, % 5,7'si 41-60 aralığında, % 11,4'ü 61-80 aralığında, % 2,9'u 81 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 5,7'si 0-200 aralığında, % 42,9'u 201-400 aralığında, % 25,7'si 401-600 aralığında, % 17,1'i 601-800 aralığında, % 8,6'sı 801 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 33
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları

Ortalama Hece Uzunluğu			Ortalama Budanmış Hece Uzunluğu			Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-100	0	0	0-10	11	31,4	0-100	0	0
101-200	3	8,6	11-20	15	42,9	101-200	4	11,4
201-300	19	54,3	21-30	7	20,0	201-300	19	54,3
301-400	11	31,4	31-40	1	2,9	301-400	12	34,3
401-Üstü	2	5,7	41-Üstü	1	2,9	401-Üstü	0	0
Toplam	35	100	Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıfların ortalama hece uzunluğu verileri bulunmaktadır. Buna göre birinci sınıf ğrencilerinin % 8,6'sı dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 54,3' 201-300 aralığında, % 31,4' 301-400 aralığında, % 5,7'si 401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir. Birinci sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 aralığında hece üreten ğrenci bulunmamaktadır.

Birinci sınıf ğrencilerinin % 31,4' dakikada ortalama 0-10 aralığında, % 42,9'u 11-20 aralığında, % 20,0'ı 21-30 aralığında, % 2,9'u 31-40 aralığında, % 2,9'u 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmişlerdir.

Birinci sınıf ğrencilerinin birinci sınıf ğrencilerinin % 11,4' dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 54,3' 201-300 aralığında, % 34,3' 301-400 aralığında gerçek hece üretmişlerdir. Birinci sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 ile 401 ve üstü aralığında gerçek hece üreten ğrenci bulunmamaktadır.

4. 1. 1. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

İkinci sınıf ğrencilerinin hece miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 34
İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	5	14,7	0-10	5	14,7	0-200	5	14,7
201-250	3	8,8	11-20	12	35,3	201-250	9	26,5
251-300	16	47,1	21-30	9	26,5	251-300	13	38,2
301-350	8	23,5	31-40	6	17,6	301-350	7	20,6
351-st	2	5,9	41-st	2	5,9	351-st	0	0
Toplam	34	100	Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda İkinci sınıf ğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf ğrencilerinin % 14,7'si 0-200 aralığında, % 8,8'i 201-250 aralığında, % 47,1'i 251-300 aralığında % 23,5'i 301-350 aralığında ve % 5,9'u 351 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

İkinci sınıf ğrencilerinin % 14,7'si 0-10 aralığında, % 35,3' 11-20 aralığında, % 26,5'i 21-30 aralığında, % 17,6'sı 31-40 aralığında ve % 5,9'u 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si 0-200 aralığında, % 26,5'i 201-250 aralığında, % 38,2'si 251-300 aralığında ve % 20,6'sı 301-350 aralığında gerçek hece üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 351 ve üstü aralığında gerçek hece üreten öğrenci olmamıştır.

Tablo 35
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	1	2,9	0-20	7	20,6	0-200	1	2,9
201-400	8	23,5	21-40	12	35,3	201-400	12	35,3
401-600	11	32,4	41-60	7	20,6	401-600	10	29,4
601-800	6	17,6	61-80	1	2,9	601-800	4	11,8
801-Üstü	8	23,5	81-Üstü	7	20,6	801-Üstü	7	20,6
Toplam	34	100	Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-200 aralığında, % 23,5'i 201-400 aralığında, % 32,4'ü 401-600 aralığında, % 17,6'sı 601-800 aralığında, % 23,5'i 801 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 20,6'sı 0-20 aralığında, % 35,3'ü 21-40 aralığında, % 20,6'sı 41-60 aralığında, % 2,9'u 61-80 aralığında, % 20,6'sı 81 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-200 aralığında, % 35,3'ü 201-400 aralığında, % 29,4'ü 401-600 aralığında, % 11,8'i 601-800 aralığında, % 20,6'sı 801 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 36
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları

Ortalama Hece Uzunluğu			Ortalama Budanmış Hece Uzunluğu			Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-100	0	0	0-10	4	11,8	0-100	0	0
101-200	6	17,6	11-20	14	41,2	101-200	5	14,7
201-300	12	35,3	21-30	10	29,4	201-300	23	67,6
301-400	15	44,1	31-40	3	8,8	301-400	6	17,6
401-Üstü	1	2,9	41-Üstü	3	8,8	401-Üstü	0	0
Toplam	34	100	Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıfların ortalama hece uzunluğu verileri bulunmaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 17,6'sı dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 35,3'ü 201-300 aralığında, % 44,1'i 301-400 aralığında, % 2,9'u 401 ve üstü aralığında

hece üretmişlerdir. İkinci sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 aralığında hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 11,8'i dakikada ortalama 0-10 aralığında, % 41,2'si 11-20 aralığında, % 29,4'ü 21-30 aralığında, % 8,8'i 31-40 aralığında, % 8,8'i 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmişlerdir.

İkinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 67,6'sı 201-300 aralığında, % 17,6'sı 301-400 aralığında gerçek hece üretmişlerdir. İkinci sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 ile 401 ve üstü aralığında gerçek hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 1. 1. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin hece miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 37
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	4	9,3	0-10	5	11,6	0-200	9	20,9
201-250	8	18,6	11-20	19	44,2	201-250	11	25,6
251-300	22	51,2	21-30	17	39,5	251-300	19	44,2
301-350	5	11,6	31-40	2	4,7	301-350	1	2,3
351-Üstü	4	9,3	41-Üstü	0	0	351-Üstü	3	7,0
Toplam	43	100	Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü 0-200 aralığında, % 18,6'sı 201-250 aralığında, % 51,2'si 251-300 aralığında % 11,6'sı 301-350 aralığında ve % 9,3'ü 351 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6'sı 0-10 aralığında, % 44,2'si 11-20 aralığında, % 39,5'i 21-30 aralığında, % 4,7'si 31-40 aralığında budanmış hece üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 41 ve üstü aralığında budanmış hece üreten öğrenci olmamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 20,9'u 0-200 aralığında, % 25,6'sı 201-250 aralığında, % 44,2'si 251-300 aralığında % 2,3'ü 301-350 aralığında ve % 7,0'ı 351 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 38

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	1	2,3	0-20	5	11,6	0-200	2	4,7
201-400	10	23,3	21-40	16	37,2	201-400	9	20,9
401-600	6	14,0	41-60	10	23,3	401-600	8	18,6
601-800	9	20,9	61-80	5	11,6	601-800	9	20,9
801-Üstü	17	39,5	81-Üstü	7	16,3	801-Üstü	15	34,9
Toplam	43	100	Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü 0-200 aralığında, % 23,3'ü 201-400 aralığında, % 14,0'ı 401-600 aralığında, % 20,9'u 601-800 aralığında, % 39,5'i 801 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6'sı 0-20 aralığında, % 37,2'si 21-40 aralığında, % 23,3'ü 41-60 aralığında, % 11,6'sı 61-80 aralığında, % 16,3'ü 81 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si 0-200 aralığında, % 20,9'u 201-400 aralığında, % 18,6'sı 401-600 aralığında, % 20,9'u 601-800 aralığında, % 34,9'u 801 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 39

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları

Ortalama Hece Uzunluğu			Ortalama Budanmış Hece Uzunluğu			Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-100	0	0	0-10	3	7,0	0-100	0	0
101-200	4	9,3	11-20	20	46,5	101-200	7	16,3
201-300	23	53,5	21-30	17	39,5	201-300	27	62,8
301-400	15	34,9	31-40	3	7,0	301-400	9	20,9
401-Üstü	1	2,3	41-Üstü	0	0	401-Üstü	0	0
Toplam	43	100	Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama hece uzunluğu verileri bulunmaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 53,5'i 201-300 aralığında, % 34,9'u 301-400 aralığında, % 2,3'ü

401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 aralığında hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı dakikada ortalama 0-10 aralığında, % 46,5'i 11-20 aralığında, % 39,5'i 21-30 aralığında, % 7,0'ı 31-40 aralığında budanmış hece üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 41 ve üstü aralığında budanmış hece üreten öğrenci olmamıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinin % 16,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 62,8'i 201-300 aralığında, % 20,9'u 301-400 aralığında gerçek hece üretmişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 ile 401 ve üstü aralığında gerçek hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 1. 1. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hece Miktarlarına İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin hece miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 40
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	2	4,9	0-10	4	9,8	0-200	5	12,2
201-250	9	22,0	11-20	19	46,3	201-250	13	31,7
251-300	17	41,5	21-30	16	39,0	251-300	13	31,7
301-350	12	29,3	31-40	1	2,4	301-350	9	22,0
351-Üstü	1	2,4	41-Üstü	1	2,4	351-Üstü	1	2,4
Toplam	41	100	Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u 0-200 aralığında, % 22,0'ı 201-250 aralığında, % 41,5'i 251-300 aralığında % 29,3'ü 301-350 aralığında ve % 2,4'ü 351 ve üstü aralığında hece üretmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 9,8'i 0-10 aralığında, % 46,3'ü 11-20 aralığında, % 39,0'ı 21-30 aralığında, % 2,4'ü 31-40 aralığında ve % 2,4'ü 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 12,2'si 0-200 aralığında, % 31,7'si 201-250 aralığında, % 31,7'si 251-300 aralığında % 22,0'ı 301-350 aralığında ve % 2,4'ü 351 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 41

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Hece Miktarları

Toplam Hece			Budlanmış Hece			Gerçek Hece		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-200	0	0	0-20	2	4,9	0-200	1	2,4
201-400	7	17,1	21-40	15	36,6	201-400	7	17,1
401-600	11	26,8	41-60	12	29,3	401-600	12	29,3
601-800	8	19,5	61-80	7	17,1	601-800	6	14,6
801-Üstü	15	36,6	81-Üstü	5	12,2	801-Üstü	15	36,6
Toplam	41	100	Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam hece, budlanmış hece ve gerçek hece miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 17,1'i 201-400 aralığında, % 26,8'i 401-600 aralığında, % 19,5'i 601-800 aralığında, % 36,6'sı 801 ve üstü aralığında hece üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-200 aralığında hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u 0-20 aralığında, % 36,6'sı 21-40 aralığında, % 29,3'ü 41-60 aralığında, % 17,1'i 61-80 aralığında, % 12,2'si 81 ve üstü aralığında budlanmış hece üretmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ü 0-200 aralığında, % 17,1'i 201-400 aralığında, % 29,3'ü 401-600 aralığında, % 14,6'sı 601-800 aralığında, % 36,6'sı 801 ve üstü aralığında gerçek hece üretmiştir.

Tablo 42

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Hece Miktarları

Ortalama Hece Uzunluğu			Ortalama Budlanmış Hece Uzunluğu			Ortalama Gerçek Hece Uzunluğu		
Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%	Hece Aralığı	f	%
0-100	0	0	0-10	2	4,9	0-100	0	0
101-200	1	2,4	11-20	20	48,8	101-200	3	7,3
201-300	23	56,1	21-30	15	36,6	201-300	27	65,9
301-400	16	39,0	31-40	3	7,3	301-400	10	24,4
401-Üstü	1	2,4	41-Üstü	1	2,4	401-Üstü	1	2,4
Toplam	41	100	Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama hece uzunluğu verileri bulunmaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 56,1'i 201-300 aralığında, % 39,0'ı 301-400 aralığında, % 2,4'ü

401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir. Dördüncü sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 aralığında hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u dakikada ortalama 0-10 aralığında, % 48,8'i 11-20 aralığında, % 36,6'sı 21-30 aralığında, % 7,3'ü 31-40 aralığında, % 2,4'ü 41 ve üstü aralığında budanmış hece üretmişlerdir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 65,9'u 201-300 aralığında, % 24,4'ü 301-400 aralığında, % 2,4'ü 401 ve üstü aralığında gerçek hece üretmişlerdir. Dördüncü sınıf öğrencileri arasında dakikada ortalama 0-100 aralığında gerçek hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 1. 1. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları

Sınıf düzeylerine göre üretilen hece miktarına ilişkin anlamlılık bulguları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 43

Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Birinci Sınıf	35	3,00	1,08
İkinci Sınıf	34	2,97	1,08
Üçüncü Sınıf	43	2,93	1,03
Dördüncü Sınıf	41	3,02	,90

Tabloda sınıf düzeylerine göre hece miktarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları yer almaktadır. Buna göre hece miktarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 3,00, ikinci sınıf düzeyinde 2,97, üçüncü sınıf düzeyinde 2,93 ve dördüncü sınıf düzeyinde 3,02 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 44

Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Hece Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	,204	3	,068			
Sınıf Düzeyi	Gruplar İçi	156,737	149	1,052	,065	,978	Yok
	Toplam	156,941	152				

Tabloda sınıf düzeylerine göre hece miktarına yönelik anlamlılık değerleri yer almaktadır. Buna göre hece miktarına ilişkin sınıf düzeylerine göre alınan puanlar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(3-152)= ,065 p \geq 0.05$].

4. 1. 2. Kelime Miktarı ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın kelime miktarı ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 1. 2. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin kelime miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 45
Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	1	2,9	0-5	13	37,1
51-75	3	8,6	6-10	12	34,3
76-100	13	37,1	11-15	6	17,1
101-125	14	40,0	16-20	3	8,6
126-Üstü	4	11,4	21-Üstü	1	2,9
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-50 aralığında, % 8,6'sı 51-75 aralığında, % 37,1'i 76-100 aralığında, % 40,0'ı 101-125 aralığında, % 11,4'ü 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 37,1'i 0-5 aralığında, % 34,3'ü 6-10 aralığında, % 17,1'i 11-15 aralığında, % 8,6'sı 16-20 aralığında, % 2,9'u 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 46
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	16	45,7
51-100	4	11,4	6-10	11	31,4
101-150	13	37,1	11-15	3	8,6
151-200	4	11,4	16-20	3	8,6
201-Üstü	14	40,0	21-Üstü	2	5,7
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 11,4'ü

51-100 aralığında, % 37,1'i 101-150 aralığında, % 11,4'ü 151-200 aralığında, % 40,0'ı 201 ve üstü aralığında kelime üretmişlerdir. Birinci sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-5 aralığında, % 31,4'ü 6-10 aralığında, % 8,6'sı 11-15 aralığında, % 8,6'sı 16-20 aralığında, % 5,7'si 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 47
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları

Ortalama Kelime Uzunluğu			Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	9	25,7
51-75	4	11,4	6-10	15	42,9
76-100	14	40,0	11-15	9	25,7
101-125	11	31,4	16-20	1	2,9
126-Üstü	6	17,1	21-Üstü	1	2,9
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama kelime uzunluğu ve ortalama tutuk kelime uzunluğu miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 11,4'ü 51-75 aralığında, % 40,0'ı 76-100 aralığında, % 31,4'ü 101-125 aralığında, % 17,1'i 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. Birinci sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 25,7'si 0-5 aralığında, % 42,9'u 6-10 aralığında, % 25,7'si 11-15 aralığında, % 2,9'u 16-20 aralığında, % 2,9'u 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

4. 1. 2. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin kelime miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 48
İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	6	17,6
51-75	5	14,7	6-10	9	26,5
76-100	17	50,0	11-15	11	32,4
101-125	10	29,4	16-20	4	11,8
126-Üstü	2	5,9	21-Üstü	4	11,8
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si 51-75 aralığında, % 50,0'ı 76-100 aralığında, % 29,4'ü 101-125 aralığında, % 5,9'u 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 17,6'sı 0-5 aralığında, % 26,5'i 6-10 aralığında, % 32,4'ü 11-15 aralığında, % 11,8'i 16-20 aralığında, % 11,8'i 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 49

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	6	17,6
51-100	5	14,7	6-10	13	38,2
101-150	8	23,5	11-15	6	17,6
151-200	6	17,6	16-20	2	5,9
201-Üstü	15	44,1	21-Üstü	7	20,6
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si 51-100 aralığında, % 23,5'i 101-150 aralığında, % 17,6'sı 151-200 aralığında, % 44,1'i 201 ve üstü aralığında kelime üretmişlerdir. İkinci sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 17,6'sı 0-5 aralığında, % 38,2'si 6-10 aralığında, % 17,6'sı 11-15 aralığında, % 5,9'u 16-20 aralığında, % 20,6'sı 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 50

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları

Ortalama Kelime Uzunluğu			Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	1	2,9	0-5	2	5,9
51-75	5	14,7	6-10	14	41,2
76-100	11	32,4	11-15	9	26,5
101-125	13	38,2	16-20	6	17,6
126-Üstü	4	11,8	21-Üstü	3	8,8
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama kelime uzunluğu ve ortalama tutuk kelime uzunluğu miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-50 aralığında, % 14,7'si 51-75 aralığında, %

32,4'ü 76-100 aralığında, % 38,2'si 101-125 aralığında, % 11,8'i 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 5,9'u 0-5 aralığında, % 41,2'si 6-10 aralığında, % 26,5'i 11-15 aralığında, % 17,6'sı 16-20 aralığında, % 8,8'i 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

4. 1. 2. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin kelime miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 51
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	2	4,7
51-75	8	18,6	6-10	15	34,9
76-100	19	44,2	11-15	15	34,9
101-125	13	30,2	16-20	10	23,3
126-Üstü	3	7,0	21-Üstü	1	2,3
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 18,6'sı 51-75 aralığında, % 44,2'si 76-100 aralığında, % 30,2'si 101-125 aralığında, % 7,0'ı 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si 0-5 aralığında, % 34,9'u 6-10 aralığında, % 34,9'u 11-15 aralığında, % 23,3'ü 16-20 aralığında, % 2,3'ü 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 52
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	2	4,7
51-100	5	11,6	6-10	12	27,9
101-150	5	11,6	11-15	8	18,6
151-200	6	14,0	16-20	11	25,6
201-Üstü	27	62,8	21-Üstü	10	23,3
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6'sı 51-100 aralığında, % 11,6'sı 101-150 aralığında, % 14,0'ı 151-200 aralığında, % 62,8'i 201 ve üstü aralığında kelime üretmişlerdir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si 0-5 aralığında, % 27,9'u 6-10 aralığında, % 18,6'sı 11-15 aralığında, % 25,6'sı 16-20 aralığında, % 23,3'ü 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 53
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları

Ortalama Kelime Uzunluğu			Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	2	4,7
51-75	6	14,0	6-10	11	25,6
76-100	14	32,6	11-15	22	51,2
101-125	21	48,8	16-20	7	16,3
126-Üstü	2	4,7	21-Üstü	1	2,3
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama kelime uzunluğu ve ortalama tutuk kelime uzunluğu miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 14,0'ı 51-75 aralığında, % 32,6'sı 76-100 aralığında, % 48,8'i 101-125 aralığında, % 4,7'si 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si 0-5 aralığında, % 25,6'sı 6-10 aralığında, % 51,2'si 11-15 aralığında, % 16,3'ü 16-20 aralığında, % 2,3'ü 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

4. 1. 2. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Miktarlarına İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 54

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	2	4,9
51-75	4	9,8	6-10	9	22,0
76-100	17	41,5	11-15	15	36,6
101-125	17	41,5	16-20	14	34,1
126-Üstü	3	7,3	21-Üstü	1	2,4
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 9,8'i 51-75 aralığında, % 41,5'i 76-100 aralığında, % 41,5'i 101-125 aralığında, % 7,3'ü 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u 0-5 aralığında, % 22,0'ı 6-10 aralığında, % 36,6'sı 11-15 aralığında, % 34,1'i 16-20 aralığında, % 2,4'ü 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

Tablo 55

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Kelime Miktarları

Toplam Kelime			Tutuk Kelime		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	0	0
51-100	3	7,3	6-10	9	22,0
101-150	4	9,8	11-15	14	34,1
151-200	7	17,1	16-20	9	22,0
201-Üstü	27	65,9	21-Üstü	9	22,0
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam kelime ve tutuk kelime miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü 51-100 aralığında, % 9,8'i 101-150 aralığında, % 17,1'i 151-200 aralığında, % 65,9'u 201 ve üstü aralığında kelime üretmişlerdir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 22,0'ı 6-10 aralığında, % 34,1'i 11-15 aralığında, % 22,0'ı 16-20 aralığında, % 22,0'ı 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-5 aralığında tutuk kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 56
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Kelime Miktarları

Ortalama Kelime Uzunluğu			Ortalama Tutuk Kelime Uzunluğu		
Kelime Aralığı	f	%	Kelime Aralığı	f	%
0-50	0	0	0-5	1	2,4
51-75	3	7,3	6-10	11	26,8
76-100	17	41,5	11-15	19	46,3
101-125	16	39,0	16-20	7	17,1
126-Üstü	5	12,2	21-Üstü	3	7,3
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama kelime uzunluğu ve ortalama tutuk kelime uzunluğu miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü 51-75 aralığında, % 41,5'i 76-100 aralığında, % 39,0'ı 101-125 aralığında, % 12,2'si 126 ve üstü aralığında kelime üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-50 aralığında kelime üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ü 0-5 aralığında, % 26,8'i 6-10 aralığında, % 46,3'ü 11-15 aralığında, % 17,1'i 16-20 aralığında, % 7,3'ü 21 ve üstü aralığında tutuk kelime üretmiştir.

4. 1. 2. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları

Sınıf düzeylerine göre üretilen kelime miktarına ilişkin anlamlılık bulguları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 57
Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Birinci Sınıf	35	3,48	,91
İkinci Sınıf	34	3,26	,79
Üçüncü Sınıf	43	3,25	,84
Dördüncü Sınıf	41	3,46	,77

Tabloda sınıf düzeylerine göre kelime miktarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları yer almaktadır. Buna göre kelime miktarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 3,48, ikinci sınıf düzeyinde 3,26, üçüncü sınıf düzeyinde 3,25 ve dördüncü sınıf düzeyinde 3,46 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 58

Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	1,762	3	,587			
	Gruplar İçi	103,742	149	,696	,843	,472	Yok
	Toplam	105,503	152				

Tabloda sınıf düzeylerine göre kelime miktarına yönelik anlamlılık değerleri yer almaktadır. Buna göre kelime miktarına ilişkin sınıf düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(3-152)= ,843 $p \geq 0.05$].

4. 1. 3. Cümle Miktarı ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın cümle miktarı ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 1. 3. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin cümle miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 59

Birinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-2	2	5,7
4-6	6	17,1	3-4	8	22,9
7-9	11	31,4	5-6	8	22,9
10-12	11	31,4	7-8	8	22,9
13-Üstü	7	20,0	9-üstü	9	25,7
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 17,1'i 4-6 aralığında, % 31,4'ü 7-9 aralığında, % 31,4'ü 10-12 aralığında, % 20,0'ı 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Birinci sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 5,7'si 0-2 aralığında, % 22,9'u 3-4 aralığında, % 22,9'u 5-6 aralığında, % 22,9'u 7-8 aralığında, % 25,7'si 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 60
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-5	1	2,9	0-2	9	25,7
6-10	3	8,6	3-4	11	31,4
11-15	14	40,0	5-6	6	17,1
16-20	4	11,4	7-8	6	17,1
21-Üstü	13	37,1	9-üstü	3	8,6
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre % 2,9'u 0-5 aralığında, % 8,6'sı 6-10 aralığında, % 40,0'ı 11-15 aralığında, % 11,4'ü 16-20 aralığında, % 37,1'i 21 ve üstü aralığında cümle üretmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 25,7'si 0-2 aralığında, % 31,4'ü 3-4 aralığında, % 17,1'i 5-6 aralığında, % 17,1'i 7-8 aralığında, % 8,6'sı 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 61
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları

Ortalama Cümle Uzunluğu			Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-,99	5	14,3
4-6	3	8,6	1-1,99	5	14,3
7-9	15	42,9	2-2,99	14	40,0
10-12	10	28,6	3-3,99	8	22,9
13-Üstü	7	20,0	4-Üstü	3	8,6
Toplam	35	100	Toplam	35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama cümle uzunluğu ve ortalama tutuk cümle uzunluğu verileri yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 8,6'sı 4-6 aralığında, % 42,9'u 7-9 aralığında, % 28,6'sı 10-12 aralığında, % 20,0'ı 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Birinci sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Birinci sınıf öğrencilerinin % 14,3'ü 0-0,99 aralığında, % 14,3'ü 1-1,99 aralığında, % 40,0'ı 2-2,99 aralığında, % 22,9'u 3-3,99 aralığında, % 8,6'sı 4 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

4. 1. 3. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin cümle miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 62

İkinci Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-2	0	0
4-6	7	20,6	3-4	8	23,5
7-9	16	47,1	5-6	11	32,4
10-12	7	20,6	7-8	9	26,5
13-Üstü	4	11,8	9-üstü	6	17,6
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 20,6'sı 4-6 aralığında, % 47,1'i 7-9 aralığında, % 20,6'sı 10-12 aralığında, % 11,8'i 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 23,5'i 3-4 aralığında, % 32,4'ü 5-6 aralığında, % 26,5'i 7-8 aralığında, % 17,6'sı 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-2 aralığında tutuk cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 63

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-5	0	0	0-2	10	29,4
6-10	7	20,6	3-4	9	26,5
11-15	7	20,6	5-6	7	20,6
16-20	7	20,6	7-8	2	5,9
21-Üstü	13	38,2	9-üstü	6	17,6
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 20,6'sı 6-10 aralığında, % 20,6'sı 11-15 aralığında, % 20,6'sı 16-20 aralığında, % 38,2'si 21 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-5 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 29,4'ü 0-2 aralığında, % 26,5'i 3-4 aralığında, % 20,6'sı 5-6 aralığında, % 5,9'u 7-8 aralığında, % 17,6'sı 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 64
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları

Ortalama Cümle Uzunluğu			Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-99	3	8,8
4-6	4	11,8	1-1,99	9	26,5
7-9	11	32,4	2-2,99	14	41,2
10-12	15	44,1	3-3,99	7	20,6
13-Üstü	4	11,8	4-Üstü	1	2,9
Toplam	34	100	Toplam	34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama cümle uzunluğu ve ortalama tutuk cümle uzunluğu verileri yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 11,8'i 4-6 aralığında, % 32,4'ü 7-9 aralığında, % 44,1'i 10-12 aralığında, % 11,8'i 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i 0-0,99 aralığında, % 26,5'i 1-1,99 aralığında, % 41,2'si 2-2,99 aralığında, % 20,6'sı 3-3,99 aralığında, % 2,9'u 4 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

4. 1. 3. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin cümle miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 65
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-2	4	9,3
4-6	7	16,3	3-4	10	23,3
7-9	17	39,5	5-6	11	25,6
10-12	11	25,6	7-8	12	27,9
13-Üstü	8	18,6	9-üstü	6	14,0
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 16,3'ü 4-6 aralığında, % 39,5'i 7-9 aralığında, % 25,6'sı 10-12 aralığında, % 18,6'sı 13 ve

üstü aralığında cümle üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü 0-2 aralığında, % 22,3'ü 3-4 aralığında, % 25,6'sı 5-6 aralığında, % 27,9'u 7-8 aralığında, % 14,0'ı 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 66
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-5	0	0	0-2	6	14,0
6-10	6	14,0	3-4	11	25,6
11-15	4	9,3	5-6	11	25,6
16-20	6	14,0	7-8	8	18,6
21-Üstü	27	62,8	9-üstü	7	16,3
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 14,0'ı 6-10 aralığında, % 9,3'ü 11-15 aralığında, % 14,0'ı 16-20 aralığında, % 62,8'i 21 ve üstü aralığında cümle üretmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 14,0'ı 0-2 aralığında, % 25,6'sı 3-4 aralığında, % 25,6'sı 5-6 aralığında, % 18,6'sı 7-8 aralığında, % 16,3'ü 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 67
Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları

Ortalama Cümle Uzunluğu			Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-,99	3	7,0
4-6	3	7,0	1-1,99	15	34,9
7-9	17	39,5	2-2,99	19	44,2
10-12	17	39,5	3-3,99	4	9,3
13-Üstü	6	14,0	4-Üstü	2	4,7
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama cümle uzunluğu ve ortalama tutuk cümle uzunluğu verileri yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı 4-6 aralığında, % 39,5'i 7-9 aralığında, % 39,5'i 10-12 aralığında, % 14,0'ı 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı 0-0,99 aralığında, % 34,9'u 1-1,99 aralığında, % 44,2'si 2-2,99 aralığında, % 9,3'ü 3-3,99 aralığında, % 4,7'si 4 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

4. 1. 3. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cümle Miktarlarına İlişkin Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin cümle miktarlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 68
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin 1 Dakikada Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-2	3	7,3
4-6	5	12,2	3-4	12	29,3
7-9	15	36,6	5-6	10	24,4
10-12	11	26,8	7-8	14	34,1
13-Üstü	10	24,4	9-üstü	2	4,9
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin 1 dakikada ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 12,2'si 4-6 aralığında, % 36,6'sı 7-9 aralığında, % 26,8'i 10-12 aralığında, % 24,4'ü 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.,

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü 0-2 aralığında, % 29,3'ü 3-4 aralığında, % 24,4'ü 5-6 aralığında, % 34,1'i 7-8 aralığında, % 4,9'u 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 69
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Toplam Sürede Ürettikleri Cümle Miktarları

Toplam Cümle			Tutuk Cümle		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-5	0	0	0-2	9	22,0
6-10	4	9,8	3-4	12	29,3
11-15	4	9,8	5-6	11	26,8
16-20	8	19,5	7-8	7	17,1
21-Üstü	25	61,0	9-üstü	2	4,9
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri toplam cümle ve tutuk cümle miktarları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 9,8'i 6-10 aralığında, % 9,8'i 11-15 aralığında, % 19,5'i 16-20 aralığında, % 61,0'ı 21

ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-5 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 22,0'ı 0-2 aralığında, % 29,3'ü 3-4 aralığında, % 26,8'i 5-6 aralığında, % 17,1'i 7-8 aralığında, % 4,9'u 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üretmiştir.

Tablo 70
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ortalama Cümle Miktarları

Ortalama Cümle Uzunluğu			Ortalama Tutuk Cümle Uzunluğu		
Cümle Aralığı	f	%	Cümle Aralığı	f	%
0-3	0	0	0-,99	8	19,5
4-6	8	19,5	1-1,99	17	41,5
7-9	8	19,5	2-2,99	12	29,3
10-12	14	34,1	3-3,99	4	9,8
13-Üstü	11	26,8	4-Üstü	0	0
Toplam	41	100	Toplam	41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin toplam sürede ürettikleri ortalama cümle uzunluğu ve ortalama tutuk cümle uzunluğu verileri yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 19,5'i 4-6 aralığında, % 19,5'i 7-9 aralığında, % 34,1'i 10-12 aralığında, % 26,8'i 13 ve üstü aralığında cümle üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 19,5'i 0-0,99 aralığında, % 41,5'i 1-1,99 aralığında, % 29,3'ü 2-2,99 aralığında, % 9,8'i 3-3,99 aralığında tutuk cümle üretmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 4 ve üstü aralığında tutuk cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 1. 3. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Anlamlılık Bulguları

Sınıf düzeylerine göre üretilen cümle miktarına ilişkin anlamlılık bulguları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 71
Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Birinci Sınıf	35	3,54	1,01
İkinci Sınıf	34	3,23	,92
Üçüncü Sınıf	43	3,46	,98
Dördüncü Sınıf	41	3,63	,99

Tabloda sınıf düzeylerine göre cümle miktarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları yer almaktadır. Buna göre cümle miktarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 3,54, ikinci sınıf düzeyinde 3,23, üçüncü sınıf düzeyinde 3,46 ve dördüncü sınıf düzeyinde 3,63 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 72

Sınıf Düzeylerine Göre Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	3,157	3	1,052			
	Gruplar İçi	143,013	149	,960	1,096	,353	Yok
	Toplam	146,170	152				

Tabloda sınıf düzeylerine göre cümle miktarına yönelik anlamlılık değerleri yer almaktadır. Buna göre cümle miktarına ilişkin sınıf düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$F(3-152)= 1,096 p \geq 0.05$].

4. 2. Konuşma Hızı ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın hız boyutu ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 2. 1. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Toplam Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin toplam konuşma sürelerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 73

Sınıf Düzeylerine Göre Toplam Konuşma Süreleri

Boyut	Aralık	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Toplam Konuşma Süresi	0-40 saniye	0	0	0	0	0	0	0	0
	41-80 saniye	7	20,0	3	8,8	3	7,0	2	4,9
	81-120 saniye	16	45,7	12	35,3	9	20,9	13	31,7
	121-160 saniye	5	14,3	11	32,4	9	20,9	9	22,0
	161 ve üstü saniye	7	20,0	8	23,5	22	51,2	17	41,5
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre öğrencilerin toplam konuşma sürelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 20,0'ı 41-80 saniye aralığında, % 45,7'si 81-120 saniye aralığında, % 14,3'ü 121-160 saniye aralığında, %

20,0'ı 161 ve üstü saniye aralığında konuşmuşlardır. Birinci sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşan öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i 41-80 saniye aralığında, % 35,3'ü 81-120 saniye aralığında, % 32,4'ü 121-160 saniye aralığında, % 23,5'i 161 ve üstü saniye aralığında konuşmuşlardır. İkinci sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşan öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı 41-80 saniye aralığında, % 20,9'u 81-120 saniye aralığında, % 20,9'u 121-160 saniye aralığında, % 51,2'si 161 ve üstü saniye aralığında konuşmuşlardır. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşan öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u 41-80 saniye aralığında, % 31,7'si 81-120 saniye aralığında, % 22,0'ı 121-160 saniye aralığında, % 41,5'i 161 ve üstü saniye aralığında konuşmuşlardır. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşan öğrenci bulunmamaktadır.

4. 2. 2. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Sessiz Duraklama Sürelerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin sessiz duraklama sürelerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 74
Sınıf Düzeylerine Göre Sessiz Duraklama Süreleri

Boyut	Aralık	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sessiz Duraklama Süresi	0-10 saniye	3	8,6	1	2,9	1	2,3	0	0
	11-20 saniye	13	37,1	8	23,5	5	11,6	11	26,8
	21-30 saniye	9	25,7	11	32,4	10	23,3	11	26,8
	31-40 saniye	2	5,7	5	14,7	14	32,6	7	17,1
	41 ve üstü saniye	8	22,9	9	26,5	13	30,2	12	29,3
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda öğrencilerin sessiz duraklama sürelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 8,6'sı 0-10 saniye aralığında, % 37,1'i 11-20 saniye aralığında, % 25,7'si 21-30 saniye aralığında, % 5,7'si 31-40 saniye aralığında, % 22,9'u 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-10 saniye aralığında, % 23,5'i 11-20 saniye aralığında, % 32,4'ü 21-30 saniye aralığında, % 14,7'si 31-40 saniye aralığında, % 26,5'i 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü 0-10 saniye aralığında, % 11,6'sı 11-20 saniye aralığında, % 23,3'ü 21-30 saniye aralığında, % 32,6'sı 31-40 saniye aralığında, % 30,2'si 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 26,8'i 11-20 saniye aralığında, % 26,8'i 21-30 saniye aralığında, % 17,1'i 31-40 saniye aralığında, % 29,3'ü 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-10 saniye aralığında sessiz duraklamaya yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

4. 2. 3. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Konuşma Sürelerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma sürelerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 75
Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Süreleri

Boyut	Aralık	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Süresi	0-40 saniye	0	0	1	2,9	0	0	0	0
	41-80 saniye	18	51,4	14	41,2	12	27,9	6	14,6
	81-120 saniye	10	28,6	10	29,4	10	23,3	13	31,7
	121-160 saniye	5	14,3	2	5,9	9	20,9	12	29,3
	161 ve üstü saniye	2	5,7	7	20,6	12	27,9	10	24,4
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre konuşma sürelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 51,4'ü 41-80 saniye aralığında, % 28,6'sı 81-120 saniye aralığında, % 14,3'ü 121-160 saniye aralığında, % 5,7'si 161 ve üstü saniye aralığında konuşma süresine sahiptir. Birinci sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşma süresine sahip öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 0-40 saniye aralığında, % 41,2'si 41-80 saniye aralığında, % 29,4'ü 81-120 saniye aralığında, % 5,9'u 121-160 saniye aralığında, % 20,6'sı 161 ve üstü saniye aralığında konuşma süresine sahiptir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 27,9'u 41-80 saniye aralığında, % 23,3'ü 81-120 saniye aralığında, % 20,9'u 121-160 saniye aralığında, % 27,9'u 161 ve üstü saniye aralığında konuşma süresine sahiptir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşma süresine sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 14,6'sı 41-80 saniye aralığında, % 31,7'si 81-120 saniye aralığında, % 29,3'ü 121-160 saniye aralığında, % 24,4'ü 161 ve üstü saniye aralığında konuşma süresine sahiptir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-40 saniye aralığında konuşma süresine sahip öğrenci bulunmamaktadır.

4. 2. 4. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ortalama Duraklama Uzunluklarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin ortalama duraklama uzunluklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 76
Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Uzunlukları

Ortalama Duraklama Uzunluğu			
1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
,76	,69	,79	,71

Tabloda sınıf düzeylerine göre ortalama duraklama uzunluklarına yer verilmektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin sessiz duraklamaları ortalama ,76 saniye, ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz duraklamaları ortalama ,69 saniye, üçüncü sınıf öğrencilerinin sessiz duraklamaları ortalama ,79 saniye ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz duraklamaları ortalama ,71 saniye olarak gerçekleşmiştir.

4. 2. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Ortalama Duraklama Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin ortalama duraklama sıklıklarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 77
Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama Duraklama Sıklıkları

Ortalama Duraklama Sıklığı			
1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
13,20	14,59	13,21	12,45

Tabloda sınıf düzeylerine göre ortalama duraklama sıklıkları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencileri dakikada ortalama 13,20 sıklığında, ikinci sınıf öğrencileri dakikada ortalama 14,59 sıklığında, üçüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 13,21 sıklığında ve dördüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 12,45 sıklığında sessiz duraklama yapmaktadır.

4. 2. 6. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Seslendirme Süresi Oranlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin seslendirme süresi oranlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 78
Sınıf Düzeylerine Göre Seslendirme Süresi Oranı

Sınıf Düzeyleri	Seslendirme Süresi Oranı		
	Alt Değer %	Üst Değer %	Ortalama %
1. Sınıf	54	90	76,34
2. Sınıf	41	89	74,67
3. Sınıf	55	92	76,79
4. Sınıf	50	89	78,24

Tabloda sınıf düzeylerine göre seslendirme süresi oranları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinde en az seslendirme süresi oranı % 54, en fazla seslendirme oranı % 90 oranında gerçekleşmiştir. Birinci sınıf düzeyinde seslendirme süresi oranı ortalama % 76,34 olarak gerçekleşmiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinde en az seslendirme süresi oranı % 41, en fazla seslendirme oranı % 89 oranında gerçekleşmiştir. İkinci sınıf düzeyinde seslendirme süresi oranı ortalama % 74,67 olarak gerçekleşmiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinde en az seslendirme süresi oranı % 55, en fazla seslendirme süresi oranı % 92 oranında gerçekleşmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde seslendirme süresi oranı ortalama % 76,79 olarak gerçekleşmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinde en az seslendirme süresi oranı % 50, en fazla seslendirme süresi oranı % 89 oranında gerçekleşmiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde seslendirme süresi oranı ortalama % 78,24 olarak gerçekleşmiştir.

4. 2. 7. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Konuşma Hızlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin konuşma hızlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 79
Sınıf Düzeylerine Göre Konuşma Hızları

Boyut	Aralık	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşma Hızı	0-100	0	0	0	0	0	0	0	0
	101-200	3	8,6	6	17,6	4	9,3	1	2,4
	201-300	19	54,3	12	35,3	23	53,5	23	56,1
	301-400	11	31,4	15	44,1	15	34,9	16	39,0
	401-Üstü	2	5,7	1	2,9	1	2,3	1	2,4
	Toplam		35	100	34	100	43	100	41

Tabloda sınıf düzeylerine göre konuşma hızları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 8,6'sı dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 54,3'ü 201-300 aralığında, % 31,4'ü 301-400 aralığında, % 5,7'si 401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 17,6'sı dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 35,3'ü 201-300 aralığında, % 44,1'i 301-400 aralığında, % 2,9'u 401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 53,5'i 201-300 aralığında, % 34,9'u 301-400 aralığında, % 2,3'ü 401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 56,1'i 201-300 aralığında, % 39,0'ı 301-400 aralığında, % 2,4'ü 401 ve üstü aralığında hece üretmişlerdir.

Tüm sınıf düzeylerinde dakikada 0-100 aralığında hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 2. 8. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Budanmış Konuşma Hızlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin budanmış konuşma hızlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 80
Sınıf Düzeylerine Göre Budanmış Konuşma Hızları

Boyut	Aralık	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Budanmış Konuşma Hızı	0-100	0	0	0	0	0	0	0	0
	101-200	4	11,4	5	14,7	7	16,3	3	7,3
	201-300	19	54,3	23	67,6	27	62,8	27	65,9
	301-400	12	34,3	6	17,6	9	20,9	10	24,4
	401-Üstü	0	0	0	0	0	0	1	2,4
	Toplam		35	100	34	100	43	100	41

Tabloda sınıf düzeylerine göre budanmış hece hızları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 11,4'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 54,3'ü 201-300 aralığında, % 34,3'ü 301-400 aralığında budanmış heceden arındırılmış hece miktarı üretmektedir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 67,6'sı 201-300 aralığında, % 17,6'sı 301-400 aralığında budanmış heceden arındırılmış hece miktarı üretmektedir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 16,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 62,8'i 201-300 aralığında, % 20,9'u 301-400 aralığında budanmış heceden arındırılmış hece miktarı üretmektedir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü dakikada ortalama 101-200 aralığında, % 65,9'u 201-300 aralığında, % 24,4'ü 301-400 aralığında, % 2,4'ü 401 ve üstü aralığında budanmış heceden arındırılmış hece miktarı üretmektedir.

Tüm sınıf düzeylerinde dakikada 0-100 aralığında budanmış heceden arındırılmış hece üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 3. Konuşma Tutukluğu ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın tutukluk boyutu ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 3. 1. Sessiz Duraklamalara İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre sessiz duraklamalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 81
Sessiz Duraklamalara İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sessiz Duraklama	0-20	6	17,1	3	8,8	3	7,0	2	4,9
	21-40	19	54,3	19	55,9	13	30,2	18	43,9
	41-60	7	20,0	7	20,6	20	46,3	11	26,8
	61-80	3	8,6	3	8,8	3	7,0	4	9,8
	81 ve Üstü	0	0	2	5,9	4	9,3	6	14,6
	Toplam		35	100	34	100	43	100	41

Tabloda sınıf düzeylerine göre sessiz duraklamalara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 17,1'i 0-20 aralığında, % 54,3'ü 21-40 aralığında, % 20,0'ı 41-60 aralığında, % 8,6'sı 61-80 aralığında sessiz duraklama yapmıştır. Birinci sınıf düzeyinde 81 ve üstü aralığında sessiz duraklama yapan öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i 0-20 aralığında, % 55,9'u 21-40 aralığında, % 20,6'sı 41-60 aralığında, % 8,8'i 61-80 aralığında, % 5,9'u 81 ve üstü aralığında sessiz duraklama yapmıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı 0-20 aralığında, % 30,2'si 21-40 aralığında, % 46,3'ü 41-60 aralığında, % 7,0'ı 61-80 aralığında, % 9,3'ü 81 ve üstü aralığında sessiz duraklama yapmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u 0-20 aralığında, % 43,9'u 21-40 aralığında, % 26,8'i 41-60 aralığında, % 9,8'i 61-80 aralığında, % 14,6'sı 81 ve üstü aralığında sessiz duraklama yapmıştır.

4. 3. 2. Dolgu Seslere İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre dolgu seslere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 82
Dolgu Seslere İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Dolgu Ses	0-5	11	31,4	10	29,4	5	11,6	9	22,0
	6-10	11	31,4	5	14,7	9	20,9	8	19,5
	11-15	6	17,1	7	20,6	6	14,0	8	19,5
	16-20	1	2,9	6	17,6	7	16,3	4	9,8
	21 ve Üstü	6	17,1	6	17,6	16	37,2	12	29,3
	Toplam		35	100	34	100	43	100	41

Tabloda sınıf düzeylerine göre dolgu seslere ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 31,4'ü 0-5 aralığında, % 31,4'ü 6-10 aralığında, % 17,1'i 11-15 aralığında, % 2,9'u 16-20 aralığında, % 17,1'i 21 ve üstü aralığında dolgu seslere yer vermiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 29,4'ü 0-5 aralığında, % 14,7'si 6-10 aralığında, % 20,6'sı 11-15 aralığında, % 17,6'sı 16-20 aralığında, % 17,6'sı 21 ve üstü aralığında dolgu seslere yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6'sı 0-5 aralığında, % 20,9'u 6-10 aralığında, % 14,0'ı 11-15 aralığında, % 16,3'ü 16-20 aralığında, % 37,2'si 21 ve üstü aralığında dolgu seslere yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 22,0'ı 0-5 aralığında, % 19,5'i 6-10 aralığında, % 19,5'i 11-15 aralığında, % 9,8'i 16-20 aralığında, % 29,3'ü 21 ve üstü aralığında dolgu seslere yer vermiştir.

4. 3. 3. Dolgu Sözcüklere İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre dolgu sözcüklere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 83
Dolgu Sözcüklere İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Dolgu Sözcük	0-5	16	45,7	14	41,2	20	46,5	13	31,7
	6-10	9	25,7	6	17,6	11	25,6	13	31,7
	11-15	2	5,7	5	14,7	4	9,3	7	17,1
	16-20	4	11,4	3	8,8	3	7,0	3	7,3
	21 ve Üstü	4	11,4	6	17,6	5	11,6	5	12,2
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre dolgu sözcük kullanımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-5 aralığında, % 25,7'si 6-10 aralığında, % 5,7'si 11-15 aralığında, % 11,4'ü 16-20 aralığında, % 11,4'ü 21 ve üstü aralığında dolgu sözcüğe yer vermiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 41,2'si 0-5 aralığında, % 17,6'sı 6-10 aralığında, % 14,7'si 11-15 aralığında, % 8,8'i 16-20 aralığında, % 17,6'sı 21 ve üstü aralığında dolgu sözcüğe yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 46,5'i 0-5 aralığında, % 25,6'sı 6-10 aralığında, % 9,3'ü 11-15 aralığında, % 7,0'ı 16-20 aralığında, % 11,6'sı 21 ve üstü aralığında dolgu sözcüğe yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 31,7'si 0-5 aralığında, % 31,7'si 6-10 aralığında, % 17,1'i 11-15 aralığında, % 7,3'ü 16-20 aralığında, % 12,2'si 21 ve üstü aralığında dolgu sözcüğe yer vermiştir.

4. 3. 4. Gereksiz Tekrarlara İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre gereksiz tekrarlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 84
Gereksiz Tekrarlara İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Gereksiz Tekrar	0-99	25	71,4	18	52,9	20	46,5	19	46,3
	1-1,99	6	17,1	7	20,6	11	25,6	17	41,5
	2-2,99	2	5,7	4	11,8	7	16,3	2	4,9
	3-3,99	2	5,7	3	8,8	3	7,0	1	2,4
	4 ve Üstü	0	0	2	5,9	2	4,7	2	4,9
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre gereksiz tekrara ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 71,4'ü 0-0,99 aralığında, % 17,1'i 1-1,99 aralığında, % 5,7'si 2-2,99 aralığında, % 5,7'si 3-3,99 aralığında gereksiz tekrara yer vermiştir. Birinci sınıf düzeyinde 4 ve üstü aralığında gereksiz tekrara yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 52,9'u 0-0,99 aralığında, % 20,6'sı 1-1,99 aralığında, % 11,8'i 2-2,99 aralığında, % 8,8'i 3-3,99 aralığında, % 5,9'u 4 ve üstü aralığında gereksiz tekrara yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 46,5'i 0-0,99 aralığında, % 25,6'sı 1-1,99 aralığında, % 16,3'ü 2-2,99 aralığında, % 7,0'ı 3-3,99 aralığında, % 4,7'si 4 ve üstü aralığında gereksiz tekrara yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 46,3'ü 0-0,99 aralığında, % 41,5'i 1-1,99 aralığında, % 4,9'u 2-2,99 aralığında, % 2,4'ü 3-3,99 aralığında, % 4,9'u 4 ve üstü aralığında gereksiz tekrara yer vermiştir.

4. 3. 5. Tereddütlere İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre tereddütlere ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 85
Tereddütlere İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Tereddüt	0-0,99	9	25,7	5	14,7	6	14,0	5	12,2
	1-1,99	9	25,7	9	26,5	4	9,3	14	34,1
	2-2,99	7	20,0	5	14,5	9	20,9	2	4,9
	3-3,99	7	20,0	2	5,9	6	14,0	6	14,6
	4 ve Üstü	3	8,6	13	38,2	18	41,9	14	34,1
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre tereddütlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 25,7'si 0-0,99 aralığında, % 25,7'si 1-1,99 aralığında, % 20,0'ı 2-2,99 aralığında, % 20,0'ı 3-3,99 aralığında, % 8,6'sı 4 ve üstü aralığında tereddüde yer vermiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si 0-0,99 aralığında, % 26,5'i 1-1,99 aralığında, % 14,5'i 2-2,99 aralığında, % 5,9'u 3-3,99 aralığında, % 38,2'si 4 ve üstü aralığında tereddüde yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 14,0'ı 0-0,99 aralığında, % 9,3'ü 1-1,99 aralığında, % 20,9'u 2-2,99 aralığında, % 14,0'ı 3-3,99 aralığında, % 41,9'u 4 ve üstü aralığında tereddüde yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 12,2'si 0-0,99 aralığında, % 34,1'i 1-1,99 aralığında, % 4,9'u 2-2,99 aralığında, % 14,6'sı 3-3,99 aralığında, % 34,1'i 4 ve üstü aralığında tereddüde yer vermiştir.

4. 3. 6. Gereksiz Uzatmalara İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre gereksiz uzatmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 86
Gereksiz Uzatmalara İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Gereksiz Uzatma	0-5	20	57,1	8	23,5	3	7,0	1	2,4
	6-10	12	34,3	12	35,3	4	9,3	6	14,6
	11-15	1	2,9	7	20,6	9	20,9	10	24,4
	16-20	1	2,9	2	5,9	6	14,0	9	22,0
	21 ve Üstü	1	2,9	5	14,7	21	48,8	15	36,6
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre gereksiz uzatmalara ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 57,1'i 0-5 aralığında, % 34,3'ü 6-10 aralığında, % 2,9'u 11-15 aralığında, % 2,9'u 16-20 aralığında, % 2,9'u 21 ve üstü aralığında gereksiz uzatmaya yer vermiştir.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 23,5'i 0-5 aralığında, % 35,3'ü 6-10 aralığında, % 20,6'sı 11-15 aralığında, % 5,9'u 16-20 aralığında, % 14,7'si 21 ve üstü aralığında gereksiz uzatmaya yer vermiştir.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı 0-5 aralığında, % 9,3'ü 6-10 aralığında, % 20,9'u 11-15 aralığında, % 14,0'ı 16-20 aralığında, % 48,8'i 21 ve üstü aralığında gereksiz uzatmaya yer vermiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ü 0-5 aralığında, % 14,6'sı 6-10 aralığında, % 24,4'ü 11-15 aralığında, % 22,0'ı 16-20 aralığında, % 36,6'sı 21 ve üstü aralığında gereksiz uzatmaya yer vermiştir.

4. 3. 7. Yanlış Başlangıçlara İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre yanlış başlangıçlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 87
Yanlış Başlangıçlara İlişkin Bulgular

Tutukluk Türü	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yanlış Başlangıç	0-,99	32	91,4	20	58,8	31	72,1	20	48,8
	1-1,99	2	5,7	8	23,5	11	25,6	11	26,8
	2-2,99	1	2,9	3	8,8	0	0	7	17,1
	3-3,99	0	0	3	8,8	1	2,3	2	4,9
	4 ve Üstü	0	0	0	0	0	0	1	2,4
	Toplam	34	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre yanlış başlangıçlara ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 91,4'ü 0-0,99 aralığında, % 5,7'si 1-1,99 aralığında, % 2,9'u 2-2,99 aralığında yanlış başlangıca yer vermiştir. Birinci sınıf düzeyinde 3-3,99 ile 4 ve üstü aralıklarında yanlış başlangıca yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 58,8'i 0-0,99 aralığında, % 23,5'i 1-1,99 aralığında, % 8,8'i 2-2,99 aralığında, % 8,8'i 3-3,99 aralığında yanlış başlangıca yer vermiştir. İkinci sınıf düzeyinde 4 ve üstü aralığında yanlış başlangıca yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 72,1'i 0-0,99 aralığında, % 25,6'sı 1-1,99 aralığında, % 2,3'ü 3-3,99 aralığında yanlış başlangıca yer vermiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 2-2,99 ile 4 ve üstü aralıklarında yanlış başlangıca yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 48,8'i 0-0,99 aralığında, % 26,8'i 1-1,99 aralığında, % 17,1'i 2-2,99 aralığında, % 4,9'u 3-3,99 aralığında, % 2,4'ü 4 ve üstü aralığında yanlış başlangıca yer vermiştir.

4. 3. 8. Toplam Tutukluk Sayılarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre toplam tutukluk sayılarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 88
Toplam Tutukluk Sayılarına İlişkin Bulgular

Toplam Tutukluk Sayısı	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
	0-40	10	28,6	3	8,8	1	2,3	0	0
	41-80	16	45,7	18	52,9	18	41,9	18	43,9
	81-120	8	22,9	7	20,6	14	32,6	13	31,7
	121-160	0	0	1	2,9	5	11,6	5	12,2
	161 ve Üstü	1	2,9	5	14,7	5	11,6	5	12,2
	Toplam	34	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre toplam tutukluk sayılarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 28,6'sı 0-40 aralığında, % 45,7'si 41-80 aralığında, % 22,9'u 81-120 aralığında, % 2,9'u 161 ve üstü aralığında toplam tutukluk yapmıştır. Birinci sınıf düzeyinde 121-160 aralığında toplam tutukluk yapan öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i 0-40 aralığında, % 52,9'u 41-80 aralığında, % 20,6'sı 81-120 aralığında, % 2,9'u 121-160 aralığında, % 14,7'si 161 ve üstü aralığında toplam tutukluk yapmıştır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü 0-40 aralığında, % 41,9'u 41-80 aralığında, % 32,6'sı 81-120 aralığında, % 11,6'sı 121-160 aralığında, % 11,6'sı 161 ve üstü aralığında toplam tutukluk yapmıştır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 43,9'u 41-80 aralığında, % 31,7'si 81-120 aralığında, % 12,2'si 121-160 aralığında, % 12,2'si 161 ve üstü aralığında toplam tutukluk yapmıştır. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-40 aralığında toplam tutukluk yapan öğrenci bulunmamaktadır.

4. 3. 9. Toplam Tutukluk Oranlarına İlişkin Bulgular

Sınıf düzeylerine göre toplam tutukluk oranlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 89

Toplam Tutukluk Oranlarına İlişkin Bulgular

Toplam Tutukluk Oranı	Tutukluk Aralığı	Sınıf Düzeyleri							
		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
	0-10	0	0	0	0	0	0	0	0
	11-20	1	2,9	1	2,9	1	2,3	0	0
	21-30	8	22,9	4	11,8	5	11,6	3	7,3
	31-40	17	48,6	13	38,2	15	34,9	22	53,7
	41 ve Üstü	9	25,7	16	47,1	22	51,2	16	39,0
	Toplam	35	100	34	100	43	100	41	100

Tabloda sınıf düzeylerine göre dakikada yapılan toplam tutukluk oranlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 11-20 aralığında, % 22,9'u 21-30 aralığında, % 48,6'sı 31-40 aralığında, % 25,7'si 41 ve üstü aralığında toplam tutukluk oranına yer vermiştir. Birinci sınıf düzeyinde 0-10 aralığında toplam tutukluk oranı yapan öğrenci bulunmamaktadır.

İkinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u 11-20 aralığında, % 11,8'i 21-30 aralığında, % 38,2'si 31-40 aralığında, % 47,1'i 41 ve üstü aralığında toplam tutukluk oranına yer vermiştir. İkinci sınıf düzeyinde 0-10 aralığında tutukluk oranına yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü 11-20 aralığında, % 11,6'sı 21-30 aralığında, % 34,9'u 31-40 aralığında, % 51,2'si 41 ve üstü aralığında toplam tutukluk oranına yer vermiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde 0-10 aralığında tutukluk oranına yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü 21-30 aralığında, % 53,7'si 31-40 aralığında, % 39,0'ı 41 ve üstü aralığında tutukluk oranına yer vermiştir. Dördüncü sınıf düzeyinde 0-10 ile 11-20 aralıklarında tutukluk oranına yer veren öğrenci bulunmamaktadır.

4. 4. Konuşma Doğruluğu ile İlgili Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen akıcı konuşmanın doğruluk boyutu ile ilgili bulguları aşağıda verilmektedir.

4. 4. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında doğruluk boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 90
Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	1	2,9
2 (Zayıf)	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	9	25,7
3 (Orta)	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	13	37,1
4 (İyi)	Konuşmada boğumlama hataları çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	12	34,3
5 (Çok İyi)	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasızdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.	0	0
Toplam		35	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin doğruluk boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u çok zayıf boyutunda, % 25,7'si zayıf boyutunda, % 37,1'i orta boyutunda, % 34,3'ü iyi boyutunda doğru metin üretmiştir. Birinci sınıf düzeyinde çok iyi boyutunda doğru metin üreten öğrenci bulunmamaktadır.

4. 4. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında doğruluk boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 91
İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	1	2,9
2 (Zayıf)	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	8	23,5

Tablo 91

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri (Devamı)

3 (Orta)	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	14	41,2
4 (İyi)	Konuşmada boğumlama hataları çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	10	29,4
5 (Çok İyi)	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasızdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.	1	2,9
Toplam		34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin doğruluk boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u çok zayıf boyutunda, % 23,5'i zayıf boyutunda, % 41,2'si orta boyutunda, % 29,4'ü iyi boyutunda, % 2,9'u çok iyi boyutunda doğru metin üretmiştir.

4. 4. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında doğruluk boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 92

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	4	9,3
2 (Zayıf)	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	10	23,3
3 (Orta)	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	18	41,9
4 (İyi)	Konuşmada boğumlama hataları çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	10	23,3
5 (Çok İyi)	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasızdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.	1	2,3
Toplam		43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin doğruluk boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü çok zayıf boyutunda, % 23,3'ü zayıf boyutunda, % 41,9'u orta boyutunda, % 23,3'ü iyi boyutunda, % 2,3'ü çok iyi boyutunda doğru metin üretmiştir.

4. 4. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Doğruluk Boyutu ile İlgili Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında doğruluk boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 93
Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Doğruluk Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Konuşmada dinleyicinin dikkatini dağıtacak kadar boğumlama hatası vardır. Vurgu ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	3	7,3
2 (Zayıf)	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	9	22,0
3 (Orta)	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	15	36,6
4 (İyi)	Konuşmada boğumlama hataları çok azdır. Vurgu ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve dil bilgisi açısından doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	12	29,3
5 (Çok İyi)	Konuşma boğumlama hatası yoktur. Vurgu ve duraklar hatasızdır. Kelime seçimleri ve dil bilgisi açısından cümle kuruluşları doğrudur.	2	4,9
Toplam		41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin doğruluk boyutuna ilişkin bulguları yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü çok zayıf boyutunda, % 22,0'ı zayıf boyutunda, % 36,6'sı orta boyutunda, % 29,3'ü iyi boyutunda, % 4,9'u çok iyi boyutunda doğru metin üretmiştir.

4. 4. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya İlişkin Anlamlılık Bulguları

Sınıf düzeylerine göre doğru metin oluşturmaya ilişkin anlamlılık bulguları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 94
Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Birinci Sınıf	35	3,02	,85
İkinci Sınıf	34	3,05	,88
Üçüncü Sınıf	43	2,86	,96
Dördüncü Sınıf	41	3,02	1,01

Tabloda sınıf düzeylerine göre doğru metin oluşturmaya ilişkin anlamlılık bulguları yer almaktadır. Buna göre doğru metin oluşturmaya ilişkin aritmetik

ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 3,02, ikinci sınıf düzeyinde 3,05, üçüncü sınıf düzeyinde 2,86 ve dördüncü sınıf düzeyinde 3,02 olarak geręekleşmiştir.

Tablo 95

Sınıf Düzeylerine Göre Doğru Metin Oluşturmaya Yönelik Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar	,982	3	,327			
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	130,992	149	,879	,372	.,372	Yok
	Gruplar İçi Toplam	131,974	152				

Tabloda sınıf düzeylerine göre doğru metin oluşturmaya yönelik anlamlılık değerleri yer almaktadır. Buna göre doğru metin oluşturmaya ilişkin sınıf düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(3-152)= ,372 p≥ 0.05].

4. 5. Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi ile İlgili Bulgular

Akıcı konuşmanın düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

4. 5. 1. Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular

Birinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 96

Birinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşüncelerini Düzenle Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	5	14,3
2 (Zayıf)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	13	37,1
3 (Orta)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	13	37,1
4 (İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	2	5,7
5 (Çok İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	2	5,7
	Toplam	34	100

Tabloda birinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 14,3'ü çok zayıf boyutunda, % 37,1'i zayıf boyutunda, % 37,1'i orta boyutunda, % 5,7'si iyi boyutunda, % 5,7'si çok iyi boyutunda planlı metin üretmiştir.

4. 5. 2. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular

İkinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 97

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	2	5,9
2 (Zayıf)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	15	44,1
3 (Orta)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	8	23,5
4 (İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	6	17,6
5 (Çok İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	3	8,8
Toplam		34	100

Tabloda ikinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre ikinci sınıf öğrencilerinin % 5,9'u çok zayıf boyutunda, % 44,1'i zayıf boyutunda, % 23,5'i orta boyutunda, % 17,6'sı iyi boyutunda, % 8,8'i çok iyi boyutunda planlı metin üretmiştir.

4. 5. 3. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular

Üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 98

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	4	9,3
2 (Zayıf)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	8	18,6
3 (Orta)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	19	44,2
4 (İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	8	18,6
5 (Çok İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	4	9,3
Toplam		43	100

Tabloda üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü çok zayıf boyutunda, % 18,6'sı zayıf boyutunda, % 44,2'si orta boyutunda, % 18,6'sı iyi boyutunda, % 9,3'ü çok iyi boyutunda planlı metin üretmiştir.

4. 5. 4. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Düşüncelerin Düzenlenişi Boyutu ile İlgili Bulgular

Dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutu ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 99

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Düşünceleri Düzenleme Verileri

No	Boyutlar	f	%
1 (Çok Zayıf)	Ana düşünce yoktur ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	2	4,9
2 (Zayıf)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	12	29,3
3 (Orta)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	19	46,3
4 (İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler genellikle bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	6	14,6
5 (Çok İyi)	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler belirli bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.	2	4,9
Toplam		41	100

Tabloda dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında düşüncelerin düzenlenişi boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u çok zayıf boyutunda, % 29,3'ü zayıf boyutunda, % 46,3'ü orta boyutunda, % 14,6'sı iyi boyutunda, % 4,9'u çok iyi boyutunda planlı metin üretmiştir.

4. 5. 5. Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya İlişkin Anlamlılık Bulguları

Sınıf düzeylerine göre planlı metin oluşturmaya ilişkin anlamlılık bulguları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 100

Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Birinci Sınıf	35	2,51	1,01
İkinci Sınıf	34	2,79	1,09
Üçüncü Sınıf	43	3,00	1,06
Dördüncü Sınıf	41	2,85	,90

Tabloda sınıf düzeylerine göre planlı metin oluşturmaya ilişkin anlamlılık bulguları yer almaktadır. Buna göre planlı metin oluşturmaya ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 2,51, ikinci sınıf düzeyinde 2,79, üçüncü sınıf düzeyinde 3,00 ve dördüncü sınıf düzeyinde 2,85 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 101

Sınıf Düzeylerine Göre Planlı Metin Oluşturmaya Yönelik Anlamlılık Değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Düzeyi	Gruplar Arası	4,694	3	1,565			
	Gruplar İçi	155,424	149	1,043	1,500	,217	Yok
	Toplam	160,118	152				

Tabloda sınıf düzeylerine göre doğru metin oluşturmaya yönelik anlamlılık değerleri yer almaktadır. Buna göre doğru metin oluşturmaya ilişkin sınıf düzeylerine göre alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [F(3-152)= ,372 p≥ 0.05].

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara ilişkin tartışmaya yer verilmektedir.

5. 1. Konuşma Miktarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada konuşma miktarı başlığı hece, kelime ve cümle miktarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar dakikada konuşma miktarı ve toplam sürede konuşma miktarı olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir. Bu incelemeden elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

5. 1. 1. Dakikada Üretilen Konuşma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilk olarak örnekleme yer alan öğrencilerin dakikada ürettikleri toplam hece, budanmış hece ve gerçek hece miktarları analiz edilmiştir.

5. 1. 1. 1. Dakikada Üretilen Hece Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada toplam hece miktarı 0-200, 201-250, 251-300, 301-350 ve 351 üstü aralıkları doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler en fazla dakikada 251-300 aralığında hece üretmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğrencilerinin % 37,1'inin, ikinci sınıf öğrencilerinin % 47,1'inin, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 51,2'sinin ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 41,5'inin dakikada 251-300 aralığında hece ürettiği tespit edilmiştir. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler dakikada 251-300 hece aralığında konuşmaktadır. Toplam hece miktarına ilişkin en düşük aralık olan 0-200 aralığında hece üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 8,6, ikinci sınıfta % 14,7, üçüncü sınıfta % 9,3 ve dördüncü sınıfta % 4,9 olmuştur. Diğer yandan en yüksek aralık olan 351 ve üstü aralığında hece üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 8,6, ikinci sınıfta % 5,9, üçüncü sınıfta % 9,3 ve dördüncü sınıfta % 2,4 olmuştur. Bu verilere göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler dakikada 251-300 hece ile konuşmaktadırlar. Öğrencilerin dakikada

ürettikleri toplam hece miktarları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf düzeyi yükseldikçe yaş düzeyinin de yükseldiği, bununla birlikte konuşma miktarının da yükseleceği beklenebilir. Ancak araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi yükseldikçe dakikada üretilen hece miktarının yükselmediği görülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyleri arasında üretilen hece miktarı açısından bazı dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Örneğin en az hece aralığı olan 0-200 aralığında hece üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 8,6 iken bu oran ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde daha fazladır. Yani 0-200 aralığında hece üreten ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı birinci sınıf öğrencilerinden daha fazladır. Aynı durum en yüksek aralık olan 351 ve üstü hece aralığı için de geçerlidir. Buna göre 351 ve üstü aralığında hece üreterek konuşan birinci sınıf öğrencilerinin oranı % 8,6 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde daha düşüktür. Yani birinci sınıf öğrencileri araştırmadaki en yüksek aralık olan 351 ve üstü aralığında ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden daha fazla hece üretmişlerdir. Bu oranlar sınıf düzeyleri arasında dakikada üretilen hece miktarı açısından doğrusal bir durumun olmadığını göstermektedir.

Araştırmada hece miktarı boyutu bağlamında incelenen başka bir kavram budanmış hece miktarıdır. Budanmış hece miktarı 0-10, 11-20, 21-30, 31-40 ve 41 üstü aralıklarında değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencileri en fazla 0-10 aralığında, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise 11-20 aralığında budanmış hece üretmiştir. Bu bağlamda birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-10 aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin % 35,3'ü, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 44,2'si ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 46,3'ü konuşmalarında 11-20 aralığında budanmış heceye yer vermiştir. 41 ve üstü aralığında budanmış hece üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 2,9, ikinci sınıfta % 5,9, dördüncü sınıfta % 2,4 olmuştur. Üçüncü sınıfta 41 ve üstü aralığında budanmış hece üreten öğrenci bulunmamaktadır. Budanmış hece miktarı, konuşma boyunca tutukluk yaşanan kelimelerdeki hecelerin hesaplanmasıyla elde edildiğinden akıcı konuşma açısından öğrencilerin düşük aralıklarda budanmış hece üretmeleri beklenir. Buna göre sınıf düzeyi yükseldikçe düşük aralıklarda budanmış hece üreten öğrencilerin oranının artması akıcı konuşma için olumlu bir durumdur. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu beklenti ve olumlu durumu yansıtmaktan uzaktır. Çünkü sınıf düzeylerine bakıldığında en az budanmış hece üreten öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmada en düşük aralık olan 0-10

aralığında budanmış hece üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 45,7 olmasına karşın bu oran ikinci sınıfta % 14,7, üçüncü sınıfta % 11,6, dördüncü sınıfta % 9,8 gibi oldukça düşük düzeylerde kalmaktadır. Bu durum sınıf düzeyi yükseldikçe budanmış hece oranının sınıf düzeyi ile doğru bir orantıda azalmadığını göstermektedir. Ayrıca ikinci sınıf öğrencilerinin % 26,5'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 39,5'i, dördüncü sınıf öğrencilerinin % 39,0'ı gibi oldukça yüksek ve bazı sınıf düzeylerinde yarıya yakın bir öğrenci grubunun 21-30 aralığında budanmış hece üretmiş olmaları akıcı konuşma açısından olumsuz bir durumdur.

Araştırmada toplam hece miktarından budanmış hece miktarının çıkarılması yoluyla hesaplanan gerçek hece miktarı da incelenmiştir. Gerçek hece miktarının değerlendirilmesi 0-200, 201-250, 251-300, 301-350 ve 351 üstü aralıkları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde en fazla 251-300 aralığında gerçek hece üretilmiştir. Aynı durum toplam hece miktarı için de söz konusudur. Toplam hece miktarı ile gerçek hece miktarı arasındaki bu benzerlik, budanmış hece miktarının en fazla üretilen gerçek hece miktarını değiştirmedikçe göstermektedir. Yani tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin ürettikleri toplam hece miktarından çıkarılan budanmış hece miktarı, en fazla üretilen gerçek hece aralığı üzerinde etkili olmamıştır. Bununla birlikte 251-300 aralığında üretilen toplam hece miktarına sahip öğrencilerin oranı birinci sınıf düzeyinde % 37,1'den % 34,3'e, ikinci sınıf düzeyinde % 47,1'den % 38,2'ye, üçüncü sınıf düzeyinde % 51,2'den % 44,2'ye, dördüncü sınıf düzeyinde % 41,5'ten % 31,7'ye gerilemiştir. Her sınıf düzeyindeki toplam hece ile gerçek hece oranları arasındaki farklar dakikada üretilen toplam hece miktarından budanmış hece miktarının çıkarılmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre toplam hece miktarı gerçek hece miktarı arasındaki farkın en az olduğu sınıf birinci sınıftır. Diğer sınıf düzeylerinde bu fark yaklaşık % 10 civarındadır. Bu durum birinci sınıf öğrencilerinin en düşük aralık olan 0-10 aralığında budanmış hece ürettikleri bulgusuyla örtüşmektedir.

5. 1. 1. 2. Dakikada Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada konuşma miktarı boyutu bağlamında öğrencilerin ürettikleri kelime miktarları da incelenmiştir. Dakikada üretilen kelime miktarı 0-50, 51-75, 76-100, 101-125, 126 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre birinci sınıf öğrencilerinin % 40,0'ı 101-125 aralığında kelime üretirken, diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler en fazla 76-100 aralığında kelime üretmişlerdir. Bu bağlamda ikinci sınıf öğrencileri % 50,0, üçüncü sınıf öğrencileri % 44,2 ve dördüncü sınıf öğrencileri % 41,5 oranında 76-100 arasında kelime ile konuşmuşlardır. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dakikada 76-100 kelime aralığında konuşmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde 0-50 arasında kelime ile konuşan öğrencilerin oranı % 2,9 olurken, diğer sınıf düzeylerinde 0-50 aralığında kelime ile konuşan öğrenci bulunmamaktadır. En üst aralık olan 126 ve üstü aralığında kelime üreten öğrencilerin oranı birinci sınıf düzeyinde % 11,4, ikinci sınıf düzeyinde % 5,9, üçüncü sınıf düzeyinde % 7,0 ve dördüncü sınıf düzeyinde % 7,3 olmuştur. Bu sonuçlara göre örnekleme yer alan öğrencilerin geneli dakikada 76-100 kelime ile konuşmaktadır. Sınıf düzeyleri arasında üretilen kelime miktarının doğrusal bir çizgiye sahip olmadığı, bazı sınıflar arasında dalgalanmalar olduğu görülmektedir. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin en fazla kelime ürettikleri aralığın (101-125), diğer sınıf öğrencilerine göre (76-100) daha yüksek olması sınıf düzeyleri arasındaki dalgalanmanın bir göstergesi durumundadır.

Kelime miktarı bağlamında öğrencilerin konuşma tutukluluğu yaşadıkları kelimeler de incelenmiş ve bunlara tutuk kelime adıyla araştırmada yer verilmiştir. Tutuk kelime miktarı 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencileri en fazla 0-5 aralığında tutuk kelime üretmişlerdir. Birinci sınıf öğrencileri arasında 0-5 aralığında tutuk kelimeye yer veren öğrencilerin oranı % 37,1 olmuştur. Diğer sınıf düzeylerinde en fazla tutuk kelime 11-15 aralığında üretilmiştir. Bu bağlamda ikinci sınıf öğrencileri % 32,4, üçüncü sınıf öğrencileri % 34,9, dördüncü sınıf öğrencileri % 36,6 oranında konuşmalarında tutuk kelimeye yer vermişlerdir. En düşük aralık olan 0-5 aralığında tutuk kelime üreten öğrencilerin oranı birinci sınıfta % 37,1, ikinci sınıfta % 17,6, üçüncü sınıfta % 4,7 ve dördüncü sınıfta % 4,9 olarak belirlenmiştir. Buna göre sınıf düzeyleri arasında en az tutuk kelime üreten birinci sınıf olmuştur. Tutuk kelime miktarına ilişkin sonuçlar arasında üçüncü sınıf öğrencilerinin % 23,3'ünün ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 34,1'inin 16-20 aralığında tutuk kelime üretmiş olmaları akıcı konuşma açısından olumsuz bir durumdur.

5. 1. 1. 3. Dakikada Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma boyunca konuşma miktarına bağlı olarak incelenen son kavram cümle miktarıdır. Öğrencilerin konuşmalarında ürettikleri cümle miktarı 0-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler dakikada en fazla 7-9 aralığında cümle üretmişlerdir. Bu aralıkta cümle üreten birinci sınıf öğrencilerinin oranı % 31,4, ikinci sınıf öğrencilerinin oranı % 47,1, üçüncü sınıf öğrencilerinin oranı % 39,5 ve dördüncü sınıf öğrencilerinin oranı % 36,6 olmuştur. Buna göre tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler dakikada 7-9 aralığında cümle ile konuşmaktadır. Tüm sınıf düzeylerinde en düşük cümle miktarı aralığı olan 0-3 aralığında cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır. En yüksek aralık olan 13 ve üstü aralığında cümle üreten öğrencilerin oranı birinci sınıf düzeyinde % 20,0, ikinci sınıf düzeyinde % 11,8, üçüncü sınıf düzeyinde % 18,6 ve dördüncü sınıf düzeyinde % 24,4 olmuştur. En yüksek aralıkta cümle üreten öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyinde diğerlerinden daha fazla olması beklenen bir durumdur. Buna karşın en yüksek aralıkta cümle üreten birinci sınıf öğrencilerinin oranının ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olması sınıflar arasında doğru orantılı bir yükselmenin olmadığını göstermektedir.

Cümle miktarı bağlamında öğrencilerin konuşma tutukluğu yaşadıkları cümleler incelenmiş ve tutuk cümle adıyla araştırmada yer almıştır. Tutuk cümle miktarı 0-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencileri en fazla 9 ve üstü aralığında, ikinci sınıflar 5-6 aralığında tutuk cümle üretmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise en fazla 7-8 aralığında tutuk cümle üretmiştir. Bu sonuçlara göre en fazla tutuk cümle üreten öğrenciler birinci sınıf düzeyinde, en az tutuk cümle üreten öğrenciler ise ikinci sınıf düzeyinde bulunmaktadır. En düşük aralık olan 0-2 aralığında tutuk cümle üreten öğrencilerin oranı birinci sınıf düzeyinde % 5,7, üçüncü sınıf düzeyinde % 9,3, dördüncü sınıf düzeyinde % 7,3'tür. İkinci sınıf düzeyinde ise 0-2 aralığında tutuk cümle üreten öğrencileri yoktur. En yüksek aralık olan 9 ve üstü aralığında tutuk cümle üreten öğrencilerin oranı birinci sınıf düzeyinde % 25,7, ikinci sınıf düzeyinde % 17,6, üçüncü sınıf düzeyinde % 14,0, dördüncü sınıf düzeyinde % 4,9'dur. Buna göre sınıf

düzeyi arttıkça en yüksek tutuk cümle oranının azaldığı görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyleri arttıkça tutuk cümle sayılarının azalması yönündeki beklenti ile uyumludur.

5. 1. 2. Toplam Sürede Üretilen Konuşma Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada konuşma miktarına ilişkin ikinci bulgu öğrencilerin konuşmalarını tamamladıkları toplam sürede ürettikleri hece, kelime ve cümle miktarlarına yöneliktir. Toplam sürede üretilen konuşma miktarlarına göre elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmektedir:

5. 1. 2. 1. Toplam Sürede Üretilen Hece Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada toplam sürede üretilen toplam hece miktarı 0-200, 201-400, 401-600, 601-800, 801 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Toplam sürede üretilen hece miktarına göre birinci sınıf öğrencileri (% 42,9) en fazla 201-400 aralığında, ikinci sınıf öğrencileri (% 32,4) en fazla 401-600 aralığında, üçüncü sınıf öğrencileri (% 39,5) en fazla 801 ve üstü aralığında, dördüncü sınıf öğrencileri (% 36,6) en fazla 801 ve üstü aralığında hece üretmiştir. Bu sonuçlar sınıf düzeyi yükseldikçe üretilen toplam hece miktarının da yükseldiğini göstermektedir. Öğrencilerin konuşmalarını tamamlamaları için belirli bir süre verilmemesi, konuşmalarını kendilerinin istedikleri sürede tamamlamalarına izin verilmesi, bu durum üzerinde etkili olabilir. Toplam sürede hece miktarına ilişkin Kuru (2017) çalışmasında dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının toplam zamanda ilk hazırlıksız konuşmalarında 1447, son hazırlıksız konuşmalarında 1609 hece; ilk hazırlıklı konuşmalarında 1746, son hazırlıklı konuşmalarında 1649 hece ürettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada dördüncü sınıf düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının 801 ve üstü aralığında hece üretmiş olması sonucuyla Kuru'nun (2017) çalışmasında elde ettiği sonuç nispeten benzerlik göstermektedir.

Toplam sürede üretilen budanmış hece miktarlarına bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin (% 45,7) en fazla 0-20 aralığında, ikinci (% 35,3) üçüncü (% 37,2) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 36,6) en fazla 21-40 aralığında budanmış hece ürettiği görülmektedir. Toplam sürede konuşmalarında en az budanmış heceye yer

veren öğrenciler birinci sınıf düzeyindedir. Bu durum, dakikada üretilen budanmış hece bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Toplam sürede üretilen gerçek hece miktarı 0-200, 201-400, 401-600, 601-800, 801 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre toplam sürede birinci sınıf öğrencilerinin (% 42,9) en fazla 201-400 aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin (% 35,3) en fazla 201-400 aralığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 34,9) en fazla 801 ve üstü aralığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 36,6) en fazla 801 ve üstü aralığında gerçek hece ürettiği görülmektedir. Toplam hece miktarından budanmış hece miktarının çıkarılmasıyla elde edilen gerçek hece miktarına ilişkin sonuçlara göre birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ürettikleri gerçek hece miktarı değişmemiştir. İkinci sınıf öğrencileri en fazla 401-600 aralığında toplam hece üretirken budanmış hece miktarının çıkarılmasıyla birlikte en fazla 201-400 aralığında gerçek hece üretmişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 39,5 oranında 801 ve üstü aralığında ürettikleri toplam hece miktarı, % 34,9 oranında gerçek hece miktarına gerilemiştir. Buna göre ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre konuşmalarında daha fazla budanmış heceye yer verdikleri görülmektedir.

Araştırmada hece miktarıyla ilgili son olarak ortalama hece uzunluklarına yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dakikada ürettikleri ortalama hece, ortalama budanmış hece ve ortalama gerçek hece uzunlukları incelenmiştir.

Araştırma boyunca ortalama hece uzunluğu 0-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 54,3'ü, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 53,5'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 56,1'i dakikada ortalama 201-300 aralığında; ikinci sınıf öğrencilerinin % 44,1'i ortalama 301-400 aralığında hece üretmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında hece ile konuştuklarını göstermektedir. Ortalama hece uzunluğuna ilişkin Kuru (2013a) çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama öncesinde akıcı konuşan öğrencilerin dakikada ortalama 230,46 hece, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ortalama dakikada 171,17 hece, uygulama sonrasında ise akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada ortalama 219,15 hece ürettiğini belirlemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubu yaş bakımından farklı bir grubu esas aldığından

farklılık söz konusudur. Ancak bir başka çalışmasında bu araştırmayla benzer bir örnekleme çalışan Kuru (2017) dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ilk hazırlıksız konuşmalarında dakikada ortalama 278,26, son hazırlıksız konuşmalarında 309,42 hece; ilk hazırlıklı konuşmalarında dakikada ortalama 330,05, son hazırlıklı konuşmalarında ise 311,72 hece ürettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada hazırlıksız konuşmaya ilişkin tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin genellikle 201-300 aralığında heceyle konuşmaları Kuru'nun (2017) elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermekte ve sonucu desteklemektedir. Bu nedenle bir öğretmen adayının konuşmasında ortalama olarak dakikada 201-300 arasında hece ürettiğini söylemek mümkündür.

Araştırma boyunca ortalama budanmış hece uzunluğu 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Budanmış hece miktarı ne kadar düşük aralıklarda olursa akıcı konuşma açısından o kadar olumlu bir duruma işaret eder. Bu açıdan bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde dakikada ortalama budanmış hece uzunluğunun 11-20 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf düzeyi fark etmeksizin öğrenciler konuşmalarının her dakikasında ortalama 11-20 aralığında budanmış heceye yer vermektedir. Bununla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin % 31,4'ünün dakikada ortalama en düşük aralık olan 0-10 aralığında budanmış heceye yer vermeleri olumlu bir gelişmedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin en düşük aralık olan 0-10 aralığında budanmış heceye yer verme oranlarının sadece % 4,9 olması sınıf düzeylerinin yükselmesiyle budanmış hece oranının düşmesi arasında bir bağlantının olmadığını göstermektedir.

Araştırma boyunca ortalama gerçek hece uzunluğu 0-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler en fazla 201-300 aralığında dakikada ortalama gerçek hece üretmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğrencilerinin % 54,3'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin % 67,6'sı, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 62,8'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 65,9'u konuşmalarında dakikada 201-300 aralığında ortalama gerçek heceye yer vermiştir. Bu sonuç öğrencilerin genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında heceyle konuştukları sonucuyla benzerlik göstermektedir. En yüksek aralık olan 401 ve üzeri aralığında ise yalnızca dördüncü sınıf öğrencileri (% 2,4) gerçek hece üretmiştir. En yüksek aralıkta gerçek hece üretiminin yalnızca dördüncü sınıf

öğrencilerinde gözlenmesi sınıf düzeyi ile ortalama gerçek hece uzunluğunun artması fikrini desteklemektedir. Ancak her sınıf düzeyinde genellikle dakikada 201-300 aralığında ortalama gerçek hece üretilmesi sınıf düzeyleriyle orantılı olarak ortalama gerçek hece üretiminin artmadığını göstermektedir.

5. 1. 2. 2. Toplam Sürede Üretilen Kelime Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada toplam sürede üretilen kelime miktarı 0-50, 51-100, 101-150, 151-200, 201 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Toplam sürede üretilen kelime miktarına ilişkin sonuçlara göre birinci sınıf öğrencilerinin % 40,0'ı, ikinci sınıf öğrencilerinin % 44,1'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 62,8'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 65,9'u 201 ve üstü kelime üretmişlerdir. Buna göre öğrenciler toplam sürede konuşmalarını genellikle 201 ve üstünde kelime ile gerçekleştirmektedirler.

Toplam sürede üretilen kelime miktarı sonucuna ilişkin olarak Kuru (2013b) çalışmasında akıcı konuşma problemi yaşayan beşinci sınıf öğrencisinin uygulama öncesi dakikada ortalama 69,23, uygulama sonrasında ise 84,98 kelime ürettiğini tespit etmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubu yaş bakımından farklı bir grubu esas aldığından elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Bortfeld ve diğerleri (2001) ise çalışmasında yaşlı konuşmacıların orta yaşlı ve daha genç konuşmacılara kıyasla konuşmasında daha fazla kelime ürettiğini tespit etmiştir. Buna göre konuşmacıların konuşmalarındaki kelime sayısı yaşla orantılı olarak artmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda ise sınıf düzeylerinde kelime üretimine ilişkin belirgin bir farklılaşma söz konusu değildir. Bortfeld ve diğerlerinin (2001) sonuçları ile farklılaşmasının sebebinin bu çalışmada ele alınan yaş farkının çok az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim üniversite birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında ortalama olarak on yaştan fazla fark olmayacağı ve bu yaş farkının da genç, orta yaşlı, yaşlı gibi sınıflandırmaya uygun olmadığı durumundan hareketle Bortfeld ve diğerlerinin (2001) elde ettiği sonuçlarla bu çalışmada elde edilen sonuçların farklılaşması mümkündür. Bu çalışmayla benzer bir örneklem ile çalışan Kuru (2017) ise dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının toplam zamanda ilk hazırlıksız konuşmalarında 585, son hazırlıksız konuşmalarında 640 kelime; ilk hazırlıklı konuşmalarında 692, son hazırlıklı konuşmalarında 640 kelime ürettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada hazırlıksız

konuşmaya dair öğrencilerin konuşmalarında genellikle en yüksek aralık olan 201 ve üstü aralığında kelime üretmiş olmaları Kuru'nun (2017) elde ettiği sonuçlarla nispeten benzerlik göstermekte ve çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada toplam sürede üretilen tutuk kelime miktarı 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si 0-5 aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin % 38,2'si 6-10 aralığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 27,9'u 6-10 aralığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin % 34,1'i 11-15 aralığında tutuk kelimeye yer vermiştir. Bu sonuçlara göre konuşmalarında en az tutuk kelimeye yer veren öğrenciler birinci sınıf düzeyinde, en fazla tutuk kelimeye yer veren öğrenciler ise dördüncü sınıf düzeyindedir. Bu sonuç sınıf düzeyi yükseldikçe tutuk kelime oranının düşmesine yönelik beklentinin tersine bir durumu yansıtmaktadır. Toplam sürede tutuk kelime miktarına ilişkin olarak Kuru (2017) dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarında gereksiz kelime, tekrar edilen kelime, yarım bırakılan kelime sayılarına bakmıştır. Çalışmasında öğretmen adaylarının ilk hazırlıksız konuşmasında gereksiz kelime sayısını ortalama 28, tekrar edilen kelime sayısını ortalama 6, yarım bırakılan kelime sayısını ortalama 13; son hazırlıksız konuşmasında gereksiz kelime sayısını ortalama 22, tekrar edilen kelime sayısını ortalama 5, yarım bırakılan kelime sayısını ortalama 6 olarak belirlemiştir. Hazırlıklı konuşma bakımından ise sınıf öğretmeni adaylarının ilk hazırlıklı konuşmasında gereksiz kelime sayısını ortalama 30, tekrar edilen kelime sayısını ortalama 6, yarım bırakılan kelime sayısını ortalama 14; son hazırlıklı konuşmasında gereksiz kelime sayısını ortalama 29, tekrar edilen kelime sayısını ortalama 7, yarım bırakılan kelime sayısını ortalama 8 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıksız konuşmalarına dair dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin sıklıkla 11-15 aralığında tutuk kelimeye yer verdiğinin tespit edilmesi Kuru'nun (2017) elde ettiği sonuçlarla nispeten benzerlik göstermekte ve çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada kelime miktarıyla ilgili son olarak ortalama kelime uzunluklarına yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dakikada ürettikleri ortalama kelime ve ortalama tutuk kelime uzunlukları incelenmiştir.

Araştırma boyunca ortalama kelime uzunlukları 0-50, 51-75, 76-100, 101-125, 126 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci (% 40,0) ve

dördüncü sınıf öğrencileri (% 41,5) konuşmalarında en fazla dakikada ortalama 76-100 aralığında kelime üretirken, ikinci (% 38,2) ve üçüncü sınıf öğrencileri (% 48,8) dakikada ortalama en fazla 101-125 aralığında kelime üretmişlerdir. İkinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ürettikleri ortalama kelime miktarlarının birinci sınıf öğrencilerinden yüksek olması, sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Buna karşın en yüksek aralık olan ortalama 126 ve üstü aralığında birinci sınıfların % 17,1'i, ikinci sınıfların % 11,8'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si, dördüncü sınıf öğrencilerinin % 12,2'si kelime üretmiştir. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en fazla aynı aralıkta kelime üretmesi ile ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ürettikleri kelime miktarlarının dördüncü sınıf öğrencilerinden yüksek olması sınıf düzeyleri arasındaki dağılımın doğru orantılı olmadığını göstermektedir. Ortalama kelime uzunluğuna ilişkin Kuru (2013a) çalışmasında uygulama öncesinde ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde akıcı konuşan öğrencilerin dakikada ortalama 96,83 kelime, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ortalama dakikada 72,98 kelime, uygulama sonrasında ise akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin dakikada ortalama 88,20 kelime ürettiğini belirlemiştir. Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) ise çalışmasında ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde 60 öğrenciyi konuşma istatistiklerine göre iyiden kötüye doğru sıralamıştır. Akıcılığı en yüksek olan iki öğrencinin dakikada ortalama 97,4 ve 102 kelime, ortalama akıcılığa sahip olan iki öğrencinin dakikada ortalama 96,6 ve 111,4 kelime, akıcılığı düşük olan iki öğrencinin ise dakikada ortalama 74,2 ve 72,7 kelimeyle konuştuğunu tespit etmiştir. Akıcılığı düşük olan öğrencilerin bekleme ve düşünme hâlinde olup konuşmalarının yavaş olduğu ifade edilmiştir. Dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adayları ile çalışan Kuru (2017) ise öğretmen adaylarının ilk hazırlıksız konuşmalarında dakikada ortalama 112,5, son hazırlıksız konuşmalarında 123,07 kelime; ilk hazırlıklı konuşmalarında dakikada ortalama 130,81, son hazırlıklı konuşmalarında 120,98 kelime ürettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca Taşer (2020) dakikada 125-175 sözcük arasında değişen konuşmayı olağan bir konuşma hızı olarak ifade etmektedir. Dakikada 175'ten fazla sözcüğü içeren bir konuşma çok hızlı, 125'ten az sözcüğü içeren bir konuşma ise yavaş anlamına gelmektedir. Bu bakımdan elde edilen sonuçlar tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin olağan konuşma hızından daha yavaş konuştuklarını göstermektedir. Ancak bu çalışmada ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin en fazla 101-125, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en fazla

76-100 kelime üreterek konuşmalarını yapmış olma sonucu ile Kuru'nun (2017) elde etmiş olduğu sonuçlar benzerlik taşımakta ve çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma boyunca ortalama tutuk kelime uzunlukları 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci (% 42,9) ve ikinci sınıf öğrencileri (% 41,2) dakikada ortalama en fazla 6-10 aralığında, üçüncü (% 51,2) ve dördüncü sınıf öğrencileri (% 46,3) ise dakikada ortalama en fazla 11-15 aralığında tutuk kelimeye yer vermektedir. Yani birinci ve ikinci sınıf öğrencileri konuşmalarının her dakikasında ortalama 6-10 arasında, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise konuşmalarının her dakikasında ortalama 11-15 arasında tutuk kelime kullanmaktadır. Tutuk kelime kullanımının sınıf düzeyi yükseldikçe azalması beklenir. Ancak bu sonuçlar üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerindeki öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf düzeylerindeki öğrencilerden daha fazla tutuk kelime kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca en yüksek aralık olan ortalama 21 ve üstü aralığında birinci sınıfların % 2,9'u, ikinci sınıfların % 8,8'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü, dördüncü sınıf öğrencilerinin % 7,3'ü tutuk kelime üretmiştir. Buna göre en yüksek aralıkta en fazla tutuk kelime üreten ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileridir. Bu sonuçlar da sınıf düzeyi arttıkça en yüksek aralıktaki öğrenci sayısının azalmadığını göstermektedir. Ortalama tutuk kelime uzunluğu sonuçlarıyla ilişkili olarak Kuru (2013a) çalışmasında dakikada ortalama harfleri atlanan kelimelere, dakikada ortalama yarım bırakılan kelimelere ve dakikada kullanılan gereksiz kelime sayısına bakmıştır. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama harfleri atlanan kelimeleri akıcı konuşan öğrencilerde 1,54, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerde uygulamadan önce 3,62, uygulamadan sonra ,55 olarak belirlenmiştir. Dakikada ortalama yarım bırakılan kelimeler akıcı konuşan öğrencilerde ,39 iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerde uygulamadan önce 1,12, uygulamadan sonra ,27'dir. Dakikada kullanılan gereksiz kelime sayısı ise akıcı konuşan öğrencilerde ortalama 1,10 iken akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerde uygulamadan önce 3,84, uygulamadan sonra 1,29'dur. Bu çalışmada elde edilen tutuk kelime sonuçları olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama 6-10 arasında, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama 11-15 aralığında tutuk kelime kullanması ile Kuru'nun (2013a) çalışmasında akıcı konuşan öğrencilerin tutuk kelime kullanması sonucu arasında farklılıklar vardır. Bu farklılığın sebebinin çalışma gruplarının yaşlarının aynı olmamasından ve Kuru'nun (2013a) çalışmasında harfleri

atlanan, yarım bırakılan ve gereksiz kullanılan kelimelerin haricinde bu çalışmada her türlü tutukluğu içeren (dolgu sözcük, tekrar, gereksiz uzatma, ...) kelimelerin tutuk kelime olarak ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada elde edilen dakikada ortalama tutuk kelime sayısının Kuru'nun (2013a) sonuçlarına kıyasla daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

5. 1. 2. 3. Toplam Sürede Üretilen Cümle Miktarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada toplam sürede üretilen cümle miktarı 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Toplam sürede üretilen cümle miktarı açısından bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin (% 40,0) en fazla 11-15 aralığında, ikinci (% 38,2) üçüncü (% 62,8) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 61,0) ise en fazla 21 ve üstü aralığında cümle ürettikleri görülmektedir. Yani birinci sınıf öğrencileri konuşmalarında genellikle 11-15 arasında cümle kullanırken ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri 21 ve üstü cümle kullanmaktadır. Bu durum sınıf düzeyi ile kullanılan cümle sayılarının birbiriyle doğru orantılı olarak yükseldiğini göstermektedir. Toplam süredeki cümle miktarı sonucuna ilişkin Kuru (2013b) çalışmasında akıcı konuşma problemi yaşayan beşinci sınıf öğrencisinin uygulama öncesi dakikada ortalama 19,94 cümle, uygulama sonrasında ise 16,73 cümle kurduğunu tespit etmiştir. Bu değişimin öğrencinin daha uzun cümleler kurmasıyla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki 60 öğrenciyi konuşma istatistiklerine göre iyiden kötüye doğru sıralayan Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) akıcılığı en yüksek olan iki öğrencinin dakikada ortalama 8,8 ve 9,5 cümle, ortalama akıcılığa sahip olan iki öğrencinin dakikada ortalama 13,2 ve 17,6 cümle, akıcılığı düşük olan iki öğrencinin ise dakikada ortalama 16,4 ve 16,1 cümleyle konuştuğunu tespit etmiştir. Kuru (2017) ise dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının toplam zamanda ilk hazırlıksız konuşmalarında 69, son hazırlıksız konuşmalarında 65 cümle; ilk hazırlıklı konuşmalarında 78, son hazırlıklı konuşmalarında 71 cümle ürettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada hazırlıksız konuşmaya ilişkin elde edilen üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında genellikle 21 ve üstü cümle kullanmaları sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma boyunca toplam sürede tutuk cümle miktarı 0-2, 3-4, 5-6, 7-8, 9 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Toplam sürede tutuk cümle

miktarlarına bakıldığında ikinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında en fazla 0-2 aralığında, diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ise en fazla 3-4 aralığında tutuk cümleye yer verdikleri görülmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki düzensiz dağılım tutuk cümle miktarı açısından kendini göstermektedir.

Araştırmada cümle miktarıyla ilgili son olarak ortalama cümle uzunluklarına yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin dakikada ürettikleri ortalama cümle ve ortalama tutuk cümle uzunlukları incelenmiştir.

Araştırma boyunca ortalama cümle uzunlukları 0-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre birinci sınıf öğrencileri konuşmalarında dakikada en fazla 7-9 aralığında cümle üretirken diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler konuşmalarında dakikada en fazla 10-12 aralığında cümle üretmektedir. Bu açıdan sınıf düzeyleri arasında bir benzerlik olduğu görülmektedir. En yüksek aralık olan 13 ve üstü aralığında birinci sınıf öğrencilerinin % 20,0'ı, ikinci sınıf öğrencilerinin % 11,8'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 14,0'ı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 26,8'i cümle üretmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça ortalama cümle uzunluklarının da artması beklenebilir. En fazla oranda dördüncü sınıflar öğrencilerinin ortalama cümle uzunluğunun 13 ve üstünde olması bu durumu desteklerken birinci sınıf öğrencilerinin ortalama cümle uzunluklarının ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinden fazla olması sınıf düzeylerine göre doğrusal bir artışın olmadığını göstermektedir. Ortalama cümle uzunlukları sonucuna ilişkin olarak Kuru (2013a) çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf düzeyindeki akıcı konuşan öğrencilerin uygulama öncesinde dakikada ortalama 20,70 cümle, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ortalama dakikada 19,13 cümle, uygulama sonrasında ise akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerin ortalama dakikada 18,31 cümle kurduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar akıcı konuşan öğrencilerin akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilere kıyasla dakikada ortalama daha fazla cümle kurmasının yanı sıra öğretmen adayları tarafından en fazla 7-9 ve 10-12 cümle üretildiği bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte değildir. Bunun sebebinin kurulan cümlelerin uzunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerine kıyasla daha kısa cümleler kurması ve bu sebeple de dakikada ortalama kurulan cümle sayısının daha fazla olması mümkündür. Öyledir ki bir başka çalışmada Kuru (2017) dördüncü sınıf

düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ilk hazırlıksız konuşmalarında dakikada ortalama 13,26, son hazırlıksız konuşmalarında 12,5 cümle; ilk hazırlıklı konuşmalarında dakikada ortalama 14,74, son hazırlıklı konuşmalarında 13,42 cümle kurduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada hazırlıksız konuşmaya ilişkin elde edilen Türkçe öğretmeni adaylarının dakikada ortalama 7-9 ve 10-12 aralığında cümle kurdukları sonucuyla benzerlik göstermekte ve sonucu desteklemektedir.

Araştırma boyunca ortalama tutuk cümle uzunluğu 0-0,99, 1-1,99, 2-2,99, 3-3,99, 4 ve üstü aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Buna göre dördüncü sınıf öğrencileri konuşmalarında dakikada ortalama 1-1,99 tutuk cümleye yer verirken diğer sınıf düzeylerindeki öğrenciler dakikada ortalama 2-2,99 tutuk cümleye yer vermektedir. Buna göre öğrenciler genellikle dakikada ortalama 2-2,99 aralığında tutuk cümle üretmektedir. En yüksek aralık olan 4 ve üstü aralığında birinci sınıf öğrencilerinin % 8,6'sı, ikinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 4,7'si tutuk cümle üretirken dördüncü sınıf düzeyinde bu aralıkta tutuk cümle üreten öğrenci bulunmamaktadır. Sınıf düzeyi arttıkça en yüksek aralıkta tutuk cümle üreten öğrenci sayısının azalması, sınıf düzeyi arttıkça tutuk cümle üretiminin azaldığını göstermektedir. Ortalama tutuk cümle uzunluğuna ilişkin olarak Kuru (2013a) çalışmasında dakikada yarım bırakılan cümlelere, dakikada kurulan devrik cümlelere bakmıştır. Buna göre ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde dakikada yarım bırakılan cümleler akıcı konuşan öğrencilerde dakikada ,98, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerde uygulama öncesi 2,78, uygulama sonrası ,83 olarak belirlenmiştir. Dakikada kurulan devrik cümleler ise akıcı konuşan öğrencilerde ortalama ,85, akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencilerde uygulama öncesi 1,99, uygulama sonrasında ,36 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının genellikle konuşmalarında 2-2,99 aralığında tutuk cümleye yer vermesi sonucu Kuru'nun (2013a) akıcı konuşan öğrencilerdeki dakikada yarım bırakılan cümle ve kurulan devrik cümle sonucu ile farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın sebebinin çalışma gruplarının yaş aralıklarının farklı olmasından ve Kuru'un (2013a) çalışmasında ele alınan devrik cümleler ve yarım bırakılan cümleler haricinde bu çalışmada anlatım bozukluğu, anlam bulanıklığı ve dil bilgisel bozukluğu içeren cümlelerin de tutuk cümle olarak ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada elde edilen dakikada ortalama tutuk cümle sayısının Kuru'nun (2013a) sonuçlarına kıyasla daha fazla tespit edildiğini söylemek mümkündür.

5. 2. Konuşma Hızına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada konuşma hızı başlığında toplam konuşma süresi, sessiz duraklama süresi, konuşma süresi, ortalama duraklama uzunluğu, ortalama duraklama sıklığı, seslendirme süresi oranı, konuşma hızı, budanmış konuşma hızı olmak üzere sekiz boyut incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırmada konuşmanın başlangıcı ile bitişi arasındaki süre anlamına gelen toplam konuşma süresi 0-40, 41-80, 81-120, 121-160, 161 ve üstü saniye aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Toplam konuşma sürelerine bakıldığında birinci (% 45,7) ve ikinci sınıf öğrencileri (% 35,3) en fazla 81-120 saniye aralığında, üçüncü (% 51,2) ve dördüncü sınıf öğrencileri (% 41,5) en fazla 161 ve üstü saniye aralığında konuşma metni üretmektedir. Yani birinci ve ikinci sınıf öğrencileri genellikle 81-120 saniye arasında konuşma metni üretirken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri 161 ve üstü saniye konuşmaktadır. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça toplam konuşma süresinin de doğru orantılı olarak arttığını göstermektedir. Ayrıca 0-40 saniye aralığında toplam konuşma süresine sahip öğrenci yokken 41-80 saniye aralığında birinci sınıf düzeyinde % 20,0, ikinci sınıf düzeyinde % 8,8, üçüncü sınıf düzeyinde % 7,0, dördüncü sınıf düzeyinde % 4,9 oranında öğrenci toplam konuşma süresine sahiptir. Bu oranlar sınıf seviyesi yükseldikçe 41-80 saniye aralığında toplam konuşma süresine sahip öğrenci sayısının azaldığını göstermektedir. Bu durum da sınıf düzeyi ile toplam konuşma süresinin doğru orantılı olarak yükseldiği fikrini desteklemektedir.

Araştırmada .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresi anlamına gelen sessiz duraklama süresi 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41 ve üstü saniye aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Sessiz duraklama sürelerine bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin (% 37,1) en fazla 11-20 saniye aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin (% 32,4) en fazla 21-30 saniye aralığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 32,6) en fazla 31-40 saniye aralığında ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 29,3) en fazla 41 ve üstü saniye aralığında sessiz duraklamaya yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte sessiz duraklama süresinde en düşük aralık olan 0-10 saniye aralığında en çok birinci sınıf öğrencilerinin (% 8,6), en az ikinci (% 2,9) ve üçüncü (% 2,3) sınıf öğrencilerinin; en yüksek aralık olan 41 ve üstü saniye aralığında ise sırasıyla en çok üçüncü (% 30,2), dördüncü (% 29,3), ikinci (% 26,5) ve birinci sınıf öğrencilerinin (% 22,9) konuşmalarında sessiz duraklamalara yer verdiği

görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe sessiz duraklama süresinin azalması beklenen bir durumken bunun karşıtı bir sonuç elde edilmiştir. Bu durumun sınıf seviyesi yükseldikçe toplam konuşma süresinin artması sonucuyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Daha uzun süreli konuşan öğrencilerin konuşmalarında toplam sessiz duraklama süresi daha çok yer almaktadır.

Toplam süreden .25 saniye ve üzeri sessiz duraklamaların toplamının çıkarılmasıyla hesaplanan konuşma süresi 0-40, 41-80, 81-120, 121-160, 161 ve üstü saniye aralıkları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre birinci (% 51,4) ve ikinci sınıf öğrencileri (% 41,2) en fazla 41-80 saniye aralığında, üçüncü sınıf öğrencileri (% 27,9) en fazla 41-80 saniye ve 161 ve üstü saniye aralığında, dördüncü sınıf öğrencileri ise (% 31,7) en fazla 81-120 saniye aralığında konuşma süresine sahiptir. Yani birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri genellikle 41-80 saniye arasında konuşma süresine sahipken dördüncü sınıf öğrencileri 81-120 saniye arasındaki konuşma süresinde konuşma metni üretmektedir. Öte yandan konuşma süresinin en düşük aralığı olan 0-40 saniye aralığında yalnızca ikinci sınıf öğrencileri (% 2,9) konuşma metnini üretirken en yüksek aralık olan 161 ve üstü saniye aralığında sırasıyla en çok üçüncü (% 27,9), dördüncü (% 24,4), ikinci (% 20,6) ve birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler (% 5,7) konuşmuşlardır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin konuşma sürelerinin de artması beklenmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin genellikle 41-80 ve 81-120 saniye aralığında konuştuğunu göstermekle birlikte sınıf düzeyi arttıkça konuşma süresinin de artması durumu doğrusal değildir. Ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla genellikle daha uzun konuşma süresine (81-120 saniye) sahip olması ve en yüksek konuşma süresi aralığında (161 ve üstü) büyük oranda üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarını üretmesi sınıf düzeyi arttıkça konuşma süresinin artması düşüncesini desteklemektedir.

Literatürde konuşma süresi sonucuyla ilişkili olarak öğrencilerin aktif konuşma süresini hesaplayan çalışmalar bulunmaktadır (Kuru, 2013b; Kuru, 2017; Soysal ve Kurudayıoğlu, 2015). Bu çalışmalardan Kuru (2013b) çalışmasında akıcı konuşma problemi yaşayan beşinci sınıf öğrencisinin uygulama öncesi 3.51 dakika (211 saniye), uygulama sonrasında ise 4.66 dakika (280 saniye) aktif konuşma süresine sahip olduğunu tespit etmiştir. Çalışmasında ilkökul üçüncü sınıf düzeyinde 60 öğrenciyi

konuşma istatistiklerine göre iyiden kötüye doğru sıralayan Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) akıcılığı en yüksek olan iki öğrencinin 298 ve 288 saniye, ortalama akıcılığa sahip olan iki öğrencinin 270 ve 260 saniye, akıcılığı düşük olan iki öğrencinin ise 200 ve 180 saniye aktif konuşma süresinde konuştuğunu belirlemiştir. Kuru (2017) ise dördüncü sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ilk hazırlıksız konuşmalarında 4,16, son hazırlıksız konuşmalarında 4,48 dakika; ilk hazırlıklı konuşmalarında 4,59, son hazırlıklı konuşmalarında 4,55 dakika aktif konuşma süresine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile literatürde yer alan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermemektedir. Kuru (2013b) çalışmasında akıcı konuşma problemi yaşayan öğrencinin akıcı konuşma becerisi kazanmasını sağlamak için görüşme soruları ve yönlendirmeleriyle öğrencinin konuşmasını ele almaktayken Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) da çalışmasını görüşme formundaki sorularının yöneltmesiyle yani görüşmelerle gerçekleştirmiştir. Kuru (2017) ise ilk ve son hazırlıklı konuşma için 5,29, ilk ve son hazırlıksız konuşma için ise 5,20 olarak görüşme süresini sabit tutmuş ve öğretmen adaylarının aktif konuşma sürelerindeki değişimini incelemiştir. Bu çalışmada ise süre sınırı konulmadan ya da görüşme soruları ve yönlendirmeler olmadan öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşmaları istenmiştir. Bu nedenle çalışmada elde edilen Türkçe öğretmeni adaylarının genellikle 41-80 ve 81-120 saniye aralığında konuşma süresine sahip olması sonucu ile literatürdeki sonuçların farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Ayrıca aktif konuşma süresi hakkında Kuru (2013b) uygulama sonrasında öğrencinin düşünme ile bekleme süresinin ve yönlendirilme ihtiyacının azaldığını ifade ederken Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) akıcılığı düşük olan öğrencilerin yöneltilen sorulara cevap verirken fazla düşündüklerini belirtmiştir. Toplam süre ve konuşma süresi arasındaki fark öğrencilerin konuşma esnasında düşünmeye ve beklemeye ne kadar zaman ayırdıkları hakkında bilgi vermektedir. Bu bakımdan konuşma süresi, konuşmada düşünmeye ayrılan süreye ve özellikle konuşmada akıcılığa ilişkin belirleyici bir kavramdır.

Araştırmada .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresinin sessiz duraklama sayısına bölünmesiyle hesaplanan ortalama duraklama uzunluğu birinci sınıf düzeyinde ortalama ,76 saniye, ikinci sınıf düzeyinde ortalama ,69 saniye, üçüncü sınıf düzeyinde ortalama ,79 saniye ve dördüncü sınıf düzeyinde ortalama ,71

saniye olarak belirlenmiştir. Buna göre ortalama duraklama uzunluğuna en çok sahip olan sınıf düzeyleri sırasıyla üçüncü, birinci, dördüncü ve ikinci sınıflardır. Yani konuşmalarında ortalama olarak sessiz duraklama süresine en çok yer veren sınıf düzeyi üçüncü sınıfken en az yer veren ikinci sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi arttıkça ortalama duraklama uzunluğunun azalması beklenmektedir. Ancak elde edilen sonuçlar ortalama duraklama uzunluğunun doğrusal ilerlemediğini göstermektedir. Ortalama duraklama uzunluğuna ilişkin elde edilen sonuç, sınıf düzeyleri arasında saniye bakımından ortalama yakın bir aralık (,10 saniye) olduğunu ancak sınıf düzeyleri arttıkça ortalama duraklama uzunluğunun doğrusal olarak azalmadığını göstermektedir.

Araştırmada .25 saniye ve üzeri olan sessiz duraklamaların toplam süresinin toplam konuşulan süreye bölünmesiyle hesaplanan ortalama duraklama sıklığı dakikada ortalama olarak birinci sınıf düzeyinde 13,20, ikinci sınıf düzeyinde 14,59, üçüncü sınıf düzeyinde 13,21 ve dördüncü sınıf düzeyinde 12,45 sıklığında olduğu belirlenmiştir. Buna göre ortalama duraklama sıklığına en çok sahip olan sınıf düzeyleri sırasıyla ikinci, üçüncü, birinci ve dördüncü sınıflardır. Yani konuşmalarında en sık sessiz duraklamaya yer veren sınıf düzeyi ikinci sınıfken en az yer veren dördüncü sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşmalarında sessiz duraklamalarına yer verme sıklıklarının azalması beklenmektedir. Bu bakımdan elde edilen sonuçlar bu düşünceleri nispeten desteklemektedir. Ortalama duraklama sıklığına ilişkin elde edilen sonuçlar ortalama duraklama uzunluğu sonuçlarıyla benzer olarak sınıf düzeyleri arasında ortalama sıklık bakımından yakın bir aralığı (2,14) işaret ederken sınıf düzeylerine göre beklenen sonuç açısından farklılık taşımaktadır. Ortalama duraklama sıklığı, ortalama duraklama uzunluğuna kıyasla sınıf düzeyleri arasında daha doğrusal bir sonucu göstermektedir. Ayrıca ortalama duraklama uzunluğu ve ortalama duraklama sıklığı sonuçları kıyaslandığında sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. Özellikle ikinci sınıf öğrencilerinin en az ortalama duraklama uzunluğuna sahipken en çok ortalama duraklama sıklığına sahip olması bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin konuşmalarında sıklıkla sessiz duraklamalara yer verdiğini ancak bu duraklamaların sürelerinin diğer sınıf düzeylerine göre oldukça kısa olduğunu göstermektedir. Ayrıca ortalama duraklama uzunluğuna en çok sahip olan üçüncü sınıf öğrencileri, aynı zamanda ortalama duraklama sıklığı bakımından ikinci sınıf öğrencilerinden sonra en çok duraklamaya

yer veren sınıf düzeyidir. Bu bakımdan üçüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha uzun duraklama sürelerinde sıklıkla sessiz duraklamalara yer verdiğini söylemek mümkündür. Chambers (1997) de konuşmada akıcı olmanın uygun ve daha az sıklıktaki duraklamalarla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan ortalama duraklama uzunluğu ve ortalama duraklama sıklığına ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerisi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Konuşma süresinin toplam süreye bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla hesaplanan seslendirme süresi oranı alt değer, üst değer ve ortalama değer doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre en az seslendirme süresi birinci sınıflarda % 54, ikinci sınıflarda % 41, üçüncü sınıflarda % 55 ve dördüncü sınıflarda % 50 oranındadır. En fazla seslendirme oranı birinci sınıflarda % 90, ikinci sınıflarda % 89, üçüncü sınıflarda % 92 ve dördüncü sınıflarda % 89 oranındadır. Ortalama seslendirme süresi ise birinci sınıflarda % 76,34, ikinci sınıflarda % 74,67, üçüncü sınıflarda % 76,79 ve dördüncü sınıflarda % 78,24 oranındadır. Buna göre en az seslendirme süresi oranına ikinci sınıf düzeyi (% 41), en fazla seslendirme süresi oranına ise üçüncü sınıf düzeyi (% 92) sahiptir. Sınıf düzeyi arttıkça ortalama seslendirme süresi oranının artması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle seslendirme süresine ilişkin alt ve üst değerlerin sınıf düzeylerine göre doğrusal oranda olmadığını ancak ortalama seslendirme süresi oranının doğrusal nitelendirilebilecek oranda olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü ikinci sınıfların birinci sınıflara kıyasla azalmasına rağmen sınıf düzeyi arttıkça genellikle öğrencilerin konuşma metinlerindeki ortalama seslendirme süresi oranı da artmaktadır. Ayrıca seslendirme süresi oranında en az seslendirme süresine sahip olan ikinci sınıf öğrencilerinin üst ve ortalama değerde de diğer sınıflara kıyasla en az oranda seslendirmesi en düşük seslendirme süresi oranına sahip olduklarını göstermektedir. Seslendirme süresi oranı sonuçlarıyla ilişkili olarak Bilge (2019) çalışmasında seslendirme süresi oranı ile akıcı konuşma değişkenleri arasında genellikle yüksek ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Kormos ve Denes (2004) de çalışmasında ana dili olan ve ana dili olmayan konuşucuların akıcılık puanlarının belirlenmesinde seslendirme süresi oranının en iyi yordayıcılar arasında olduğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan seslendirme süresi oranı, bir konuşmacının konuşma süresini ne oranda seslendirmeyle doldurduğuna ilişkin bilgi verdiği için önemli bir değişkendir. Elde edilen sonuçlara göre ise konuşma

süresini seslendirmeyele doldurabilen ortalama bakımından en başarılı sınıf düzeyi dördüncü sınıftır. Bu akıcı konuşma için beklenen bir sonuçtur. Seslendirme süresinde en başarılı sınıf olan dördüncü sınıf düzeyi, akıcı konuşma becerilerindeki başarıya ilişkin ipucu vermekte ve aynı zamanda sınıf düzeyi ile seslendirme süresi oranı arasında doğrusal sayılabilecek bir orantı olduğuyla ilgili bilgi vermektedir.

Dakikada üretilen hece sayısıyla hesaplanan konuşma hızı 0-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401 ve üstü hece aralığı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre birinci (% 54,3) üçüncü (% 53,5) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 56,1) en fazla dakikada ortalama 201-300 aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin (% 44,1) ise en fazla dakikada ortalama 301-400 aralığında hece üreterek konuşma hızına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin konuşma hızlarının genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında hece üretimiyle gerçekleştiğini göstermektedir. Konuşma hızı sonuçlarıyla ilişkili olarak Bilge (2019) çalışmasında konuşma hızı ile akıcı konuşma becerileri arasında yüksek ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan konuşma hızı akıcı konuşma için ayırt edici bir değişkendir. Ayrıca Kormos ve Denes (2004) de çalışmasında elde ettiği bulgulardan hareketle ana dili olan ve ana dili olmayan konuşucular için konuşma hızı, ortalama çarpı uzunluğu, seslendirme süresi oranının akıcılık puanlarının belirlenmesinde çok iyi yordayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma göre seslendirme süresinde en başarılı olan dördüncü sınıf düzeyi ve konuşma hızında en başarılı olan ikinci sınıf düzeyi akıcı konuşma becerilerindeki başarıya ilişkin ipucu vermektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında hece üretimiyle konuştuğunu ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ayrıca Bilge (2019) çalışmasında konuşma hızı ve ortalama duraklama uzunluğu arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç konuşma hızındaki düşüşün konuşmada yer verilen uzun süreli duraklamalarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilge (2019) çalışmasında toplam duraklama süresinin toplam süreye bölünüp 60 ile çarpılmasıyla ortalama duraklama uzunluğunu hesaplamıştır. Bu hesaplama, bu çalışmadaki ortalama duraklama sıklığına ilişkin bilgi vermektedir. Bu bakış açısıyla bakıldığında bu çalışmada elde edilen sonuçlarda da diğer sınıflara kıyasla ikinci sınıf öğrencilerinin en çok duraklama sıklığına (14,59) ve en fazla dakikada ortalama 301-400 aralığında konuşma hızına

sahip olması ortalama duraklama sıklığı ve konuşma hızı arasında benzer bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Dakikada üretilen gerçek hece sayısıyla hesaplanan budanmış konuşma hızı ise 0-100, 101-200, 201-300, 301-400, 401 ve üstü hece aralığı doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre birinci sınıfların % 54,3'ü, ikinci sınıfların % 67,6'sı, üçüncü sınıfların % 62,8'i ve dördüncü sınıfların % 65,9'u olmak üzere en fazla dakikada ortalama 201-300 aralığında budanmış heceden arındırılmış konuşma hızına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf düzeyi fark etmeksizin öğrencilerin budanmış konuşma hızları genellikle dakikada ortalama 201-300 aralığında yer almaktadır. Bu sonuç konuşma hızı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Budanmış konuşma hızı sonuçlarıyla ilişkili olarak Bilge (2019) budanmış konuşma hızı ile seslendirme süresi oranı arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin seslendirme süreleri arttıkça daha yüksek oranda konuşmalarında tutukluğa yer vermemişlerdir. Bu sonuç ile bu çalışmada elde edilen konuşma hızı ve seslendirme süresi oranında tüm sınıf düzeylerinin yakın bir aralığı işaret etmesi benzerlik göstermektedir. Ayrıca Bilge (2019) tutukluk sıklığı haricindeki diğer akıcı konuşma değişkenleri ile budanmış konuşma hızı arasında yüksek bir ilişki tespit etmiştir. Bu sonuca göre budanmış konuşma hızı akıcı konuşma için ayırt edici bir değişkendir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle ise budanmış konuşma hızının tüm sınıf düzeylerinde 201-300 aralığında yer alması ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmaması sınıf düzeylerindeki akıcı konuşma becerisine dair budanmış konuşma hızının ayırt edici bir değişken olmadığını düşündürmektedir.

Literatürde zamansal değişkenlerle konuşmacıların konuşma akıcılığını hesaplayan çalışmalar vardır (Bilge, 2019; Guz, 2015; Iswara vd., 2012; Kormos ve Denes, 2004). Bu çalışmalarda zamansal değişkenler olarak konuşma hızı başlığında yer verilen boyutlar incelenmiş olup bu boyutların akıcı konuşmanın önemli yordayıcı ve belirleyici değişkenleri olduğu ifade edilmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada konuşma hızına ilişkin elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri hakkında zamansal açıdan belirleyici bilgiler sunmaktadır.

5. 3. Konuşma Tutukluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada konuşma tutukluğu başlığında sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, toplam tutukluk sayısı, toplam tutukluk oranı olmak üzere dokuz boyut incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Konuşma tutukluğunun ilk boyutu olan .25 saniye ve üzerindeki sürede herhangi bir sesin yer almadığı duraklamaların sayısına göre hesaplanan sessiz duraklama 0-20, 21-40, 41-60, 61-80, 81 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Sessiz duraklama aralıklarına bakıldığında birinci (% 54,3), ikinci (% 55,9) ve dördüncü (% 43,9) sınıf öğrencilerinin en fazla 21-40, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise (% 46,3) en fazla 41-60 aralığında sessiz duraklamaya yer verdiği görülmektedir. Yani konuşma metni üretirken birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri genellikle 21-40 aralığında, üçüncü sınıf öğrencileri ise genellikle 41-60 aralığında sessiz duraklamaya yer vermiştir. Diğer yandan en düşük aralık olan 0-20 aralığında birinci sınıf öğrencilerinin % 17,1'i, ikinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 4,9'u konuşmalarında sessiz duraklama yapmıştır. En yüksek aralık olan 81 ve üstü aralığında ise birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler hiç sessiz duraklama yapmamışken ikinci sınıf öğrencilerinin % 5,9'u, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 9,3'ü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 14,6'sı konuşmalarında sessiz duraklamaya yer vermiştir. Buna göre en düşük sessiz duraklama aralığında sıklıkla birinci ve ikinci sınıf öğrencileri; en yüksek sessiz duraklama aralığında ise sıklıkla üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri yer almaktadır. Sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin konuşmalarındaki sessiz duraklama sayılarının azalması beklenmektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar, sınıf düzeylerine göre sessiz duraklamanın genel olarak 21-40 ve 41-60 aralığında yoğunlaştığı yönündedir. Sınıf düzeyi arttıkça doğrusal olarak sessiz duraklamaların azalması söz konusu değildir. Ayrıca en düşük aralıkta birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, en yüksek aralıkta ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yoğunlukla sessiz duraklamaya yer vermesi dikkat çekicidir. Bu durumun üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha uzun süreli sözlü metin üretmiş olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Riggenbach (1991) konuşmacıların akıcılık düzeyini belirlemede doldurulmamış, sessiz duraklamaların dikkat çekici olduğunu ve bu duraklamaların

sıklığının düşük akıcılığı gösteren en belirgin özellikler arasında yer aldığını öne sürmektedir. Ayrıca sessizlik ve tereddütlerin uzunluğu ile sıklığı dinleyicilerin akıcılığa ilişkin algısını etkilemektedir. Özellikle yabancı dilde konuşmada sessizlik, zihinsel süreçlerin zayıf işleyişinin bir işareti olarak algılanabileceğinden genellikle akıcılığın işareti olarak görülmektedir (Chambers, 1997). Buna göre ana dili konuşucularının hazırlıksız konuşmalarını esas alan bu çalışmada konuşma metni üretirken birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin genellikle 21-40 aralığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin ise genellikle 41-60 aralığında sessiz duraklamaya yer vermesi sonucu üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma metinlerinde daha sık sessiz duraklamaya yer verdiğini göstermektedir. Bu sebeple sessiz duraklama bakımından üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma akıcılıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Çünkü konuşmalarında daha sık sessiz duraklamaya yer verilmiş olması konuşmalarını kesintiye uğratmış ve akıcı konuşmayı olumsuz yönde etkilemiştir. Diğer sınıf düzeylerinin ise sessiz duraklama sıklığı bakımından konuşmalarının daha akıcı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak burada her öğrencinin konuşma süresinin farklı olduğunu dikkate almak önemlidir. Çünkü konuşmasında aynı sessiz duraklama sıklığına yer veren iki konuşmacıdan biri uzun süre, biri kısa süre konuşma yapmış ise bu iki konuşmacının da aynı akıcılığa sahip olduğu bilgisini vermemektedir. Bu bakımdan sessiz duraklama sıklığıyla birlikte konuşmanın süresi dikkate alınmalıdır.

Araştırmada konuşma esnasında düşünme boşluklarının doldurulabilmesi için konuşmacının başvurduğu “eee”, “ııı” gibi konuşmaya katkı sağlamayan seslerin toplam sayısını içeren dolgu ses 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Dolgu ses aralıklarına bakıldığında konuşmalarında birinci sınıf öğrencilerinin (% 31,4) en fazla 0-5 ve 6-10 aralığında, ikinci sınıf öğrencilerinin (% 29,4) en fazla 0-5 aralığında, üçüncü (% 37,2) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 29,3) ise en fazla 21 ve üstü aralığında dolgu sese yer verdiği görülmektedir. Yani konuşma metni üretirken birinci ve ikinci sınıf öğrencileri genellikle 0-5 ve 6-10 aralığında dolgu sese, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise 21 ve üstü aralığında dolgu sese yer vermiştir. Bu durum konuşmalarında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin en düşük aralıkta, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en yüksek aralıkta dolgu sese yer verdiğini göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça konuşmada dolgu sesin azalması beklenirken elde edilen sonuçlar sınıf düzeyi arttıkça dolgu sesin de arttığını göstermektedir. Bu durumun sebebinin üçüncü ve dördüncü sınıf

öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilere kıyasla daha uzun süreli metinler üretmiş olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler daha uzun konuşma metinleri üretirken zihinsel hazırlanma süreçlerindeki boşlukları dolgu sesle doldurmuş olabilir.

Konuşma sürecinde anlama katkı sağlamayan “hani, yani, falan, şey” gibi kelimelerin tamamını içeren dolgu sözcük 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Dolgu sözcük aralıklarına bakıldığında konuşmalarında birinci (% 45,7), ikinci (% 41,2) ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 46,5) en fazla 0-5 aralığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 31,7) ise en fazla 0-5 ve 6-10 aralığında dolgu sese yer verdiği görülmektedir. Yani öğrenciler konuşma metinlerini üretirken genellikle 0-5 aralığında dolgu sözcüğe yer vermiştir. Bu da dolgu sözcük için en düşük aralığı işaret etmektedir. Dolgu sözcük için en yüksek aralık olan 21 ve üstü aralığında ise birinci sınıf öğrencilerinin % 11,4’ü, ikinci sınıf öğrencilerinin % 17,6’sı, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6’sı ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 12,2’si yer almaktadır. Bu aralıkta da sınıf düzeyleri arasındaki oran yakındır. Bu sonuçlara göre her sınıf düzeyindeki öğrencilerin en çok en düşük aralık olan 0-5 aralığında dolgu sözcüğe yer verdiği, 21 ve üstü olan en yüksek aralıkta da sınıf düzeylerinin yakın oranlara sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin konuşmalarında dolgu sese yer vermesinde sınıflar arası farklılaşma söz konusu değildir. Dolgu ses sonuçlarıyla kıyaslandığında dolgu sözcük kullanımında da birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrenciler benzer şekilde en düşük aralıkta yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerde ise dolgu sesteki en yüksek aralıktan dolgu sözcükteki en düşük aralığa yoğunlaşma ile farklılaşmanın meydana gelmesi dikkat çekici bir sonuçtur.

Dolgu sözcük sonuçlarıyla ilgili olarak Özdemir (2016) dolgu sözcüğün en çok sırasıyla yedinci, sekizinci ve altıncı sınıflarda kullanıldığını belirleyip dolgu sözcük kullanımı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca dolu duraklamaların her sınıf düzeyinde en fazla gözlemlenen akıcılık sorunu olması nedeniyle bu tutukluk türünün gelişimsel değil, öğrenilen bir sorun olduğunu belirtmiştir. Altıparmak (2015) ise hazırlıksız konuşma durumunda yaş değişkeninin dolu durak üretiminde etkili bir değişken olmadığını belirtmiştir. Öte yandan Doğan (2001) çalışmasında 2.5 yaş civarından 5.5 yaş grubuna kadar dolgu sözcüklerin

belirgin biçimde arttığını tespit etmiştir. Buna göre okul öncesi dönemde görünen dolgu sözcük daha sonraki dönemlerde de devam etmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre ise sınıf düzeyi fark etmeksizin öğrenciler genellikle konuşmalarında en fazla 0-5 aralığında dolgu sözcüğe yer vermektedir. En düşük aralıkta da sınıflar arası benzer oranın tespit edilmesi Altıparmak'ın (2015) çalışmasındaki dolu durak üretiminde yaş değişkeninin etkili olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Aynı kelime ya da kelime gruplarının tekrarını içeren gereksiz tekrarlar 0-,99, 1-1,99, 2-2,99, 3-3,99, 4 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Gereksiz tekrar aralıklarına bakıldığında konuşmalarında birinci (% 71,4), ikinci (% 52,9), üçüncü (% 46,5) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 46,3) en fazla 0-,99 aralığında gereksiz tekrara yer verdiği görülmektedir. Yani tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler genellikle konuşmalarında 0-,99 aralığında gereksiz tekrara yer vermiştir. Öte yandan her sınıf düzeyinin en az gereksiz tekrara yer verdiği aralıklar ise 3-3,99, 4 ve üzeri olan aralıklardır. Bu sonuca göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin konuşmalarında en az aralıkta gereksiz tekrara yer verdiği ve bu durumun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Konuşmada gereksiz tekrar sonuçlarıyla ilişkili olarak Akgün (2005) çalışmasında hem kekemeliği olan hem de akıcı konuşan çocuklarda en sık yapılan akıcısızlığın tekrar olduğunu tespit etmiştir. Birçok çalışmanın sonucunda tekrarların kekemeliği olan çocuklarda da akıcı konuşan çocuklarda da sık görülen bir tutukluk olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Gereksiz tekrarın yaşlara göre farklılaşması konusunda Doğan (2001) çalışmasında sözcük tekrarlarının 2.5 yaş grubunda en az akıcılık kusuruyken 4.5 yaşa kadar yükseldiğini ve 5.5 yaş civarında başlangıç düzeyine geldiğini belirlemiştir. Ayrıca bu sonucun Branscom ve diğerlerinin (1956), Dejoy ve Gregory (1985) ve Kowall ve diğerlerinin (1975) tespitleriyle uyumlu olarak okul öncesi çocuklarda görülen akıcılık kusurunun yaşla birlikte azaldığı görüşünü desteklediğini ifade etmiştir. Kısmi sözcük tekrarları da sözcük tekrarına benzer bir süreci takip etmektedir. Altıparmak (2015) ise hazırlıksız konuşma durumunda 18-23, 33-50 ve 50 üzeri yaş grubundaki katılımcılara kıyasla 4-8 yaş grubundaki katılımcılarda tekrarın daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Altıparmak'ın (2015) 18-23 yaş grubunu içermektedir. Bu yaş grubunda "tekrar" akıcısızlığına çok rastlanmamış olması, bu çalışmada elde edilen tüm sınıf düzeyindeki

öğrencilerin konuşmalarında genellikle 0-,99 aralığında gereksiz tekrara yer vermiş olması sonucunu destekler niteliktedir.

Kelime ya da kelime gruplarının tamamlanmayıp yeni veya aynı kelime ya da kelime grubunun seslendirilmeye başlandığı tereddütler 0-,99, 1-1,99, 2-2,99, 3-3,99, 4 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Tereddüt aralıklarına bakıldığında konuşmalarında birinci sınıf öğrencilerinin (% 25,7) en fazla 0-,99 ve 1-1,99, dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 34,1) en fazla 1-1,99, 4 ve üstü, ikinci (% 38,2) ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 41,9) ise en fazla 4 ve üstü aralığında tereddüde yer verdiği görülmektedir. Yani birinci sınıf düzeyindeki öğrenciler konuşmalarında genellikle en düşük aralıkta tereddüde yer verirken ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler genellikle en yüksek aralıkta tereddüde yer vermiştir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça konuşmada tereddüde yer verme sıklığının azalmadığını ve aynı zamanda tereddüt sıklığının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Riggenbach (1991) çalışmasında genel olarak tereddüdün akıcılık düzeyi için belirleyici bir olgu olduğu sonucuna varmaktadır. Buna göre tereddüde yer verme sonucu bakımından birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla akıcı konuşma becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca tereddüt sonuçlarıyla ilişkili olarak Altıparmak (2015) çalışmasında hazırlıksız konuşma durumunda tereddüdün 18-23 ve 33-50 yaş arasındaki katılımcılara kıyasla 4-8 ve 50 üzeri yaş grubundaki katılımcılarda daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Altıparmak'ın (2015) çalışmasındaki 18-23 yaş grubunu kapsayan bu çalışmada ise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin konuşmalarında en düşük aralıktaki tereddüde, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en yüksek aralıktaki tereddüde yer verdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen sonuçlarla Altıparmak'ın (2015) tereddüde ilişkin ulaştığı sonuç farklılık göstermektedir.

Sözcüklerin seslendirilmesinde gereğinden fazla uzatılan sesleri içeren gereksiz uzatmalar 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirilmelere göre gereksiz uzatma aralıklarına bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin (% 57,1) en fazla 0-5, ikinci sınıf öğrencilerinin (% 35,3) en fazla 6-10, üçüncü (% 48,8) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 36,6) ise en fazla 21 ve üstü aralığında gereksiz uzatmalara yer verdiği belirlenmiştir. Buna göre konuşmalarında

birinci sınıf öğrencileri genellikle en düşük aralıkta, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ise en yüksek aralıkta gereksiz uzatma yapmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre birinci sınıf öğrencilerinin en çok yer aldığı aralık olan en alt aralıkta üçüncü sınıf öğrencilerinin % 7,0'ının ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 2,4'ünün; dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok yer aldığı en yüksek aralıkta ise birinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'unun ve ikinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'sinin yer alması dikkat çekici bir sonuçtur. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşmalarında daha az gereksiz uzatmaya yer verilmesi beklenen bir durumken elde edilen bu sonuçlar akıcı konuşma için olumsuz bir durum olduğunu göstermektedir.

Gereksiz uzatma sonuçlarıyla ilişkili olarak Özdemir (2016) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde en az kullanılan akıcılık sorunu türünün uzatma olduğunu tespit etmiştir. Altıparmak (2015) hazırlıksız konuşma durumunda uzatmaların 18-23 ve 33-50 yaş arasındaki katılımcılara kıyasla 4-8 ve 50 üzeri yaş grubundaki katılımcılarda daha fazla yer aldığını belirlemiştir. Doğan (2001) ise çalışmasında 2.5 yaş grubunda uzatmaların sık karşılaşılan bir akıcılık kusuru olduğunu ve bu kusurun 4.5 yaş civarına azalıp daha sonra 5.5 yaş civarına kadar da arttığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise gereksiz uzatma kullanımının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesi literatürdeki konuşmada uzatmaya yer vermenin yaş gruplarına göre farklılaşması sonuçlarıyla ilişkilidir. Ancak literatürdeki çalışmalarda katılımcıların yaş gruplarının bu çalışmayla farklı olması, bu çalışmada gereksiz uzatmaya ilişkin elde edilen sonucu nispeten desteklemektedir.

Cümle başında üretilen kelime ya da kelime grubunun tamamlanmayıp üretilen başka bir kelime ya da kelime grubunun sayısını içeren yanlış başlangıçlar 0-,99, 1-1,99, 2-2,99, 3-3,99, 4 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Yanlış başlangıç aralıklarına bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin % 91,4'ü, ikinci sınıf öğrencilerinin % 58,8'i, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 72,1'i ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 48,8'i olmak üzere tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler en çok 0-,99 aralığında yanlış başlangıç yapmıştır. Yani tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler konuşmalarında genellikle 0-,99 aralığında yanlış başlangıca yer vermektedir. Bu aralık, yanlış başlangıç için en düşük aralığı işaret etmekte olup ayrıca sınıflar arası farklılaşmanın olmadığını da göstermektedir. Ancak yanlış başlangıçlar için belirlenmiş olan en yüksek aralık olan 4 ve üstü aralığında yalnızca dördüncü sınıf

öğrencilerinin % 2,4'ü bulunmaktadır. Diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin konuşmalarında 4 ve üstü yanlış başlangıç tespit edilmemişken dördüncü sınıf düzeyinde bulunması dikkat çekici bir sonuçtur. Öte yandan en düşük aralık olan 0-,99 aralığında da en az orana sahip olan (% 48,8) dördüncü sınıf öğrencileridir. Esasında beklenen sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin konuşmalarında daha az konuşma tutukluğuna yer vermesi, yani dördüncü sınıf öğrencilerinin konuşmalarında en az tutukluk üretmesidir. Bu bakımdan araştırmada elde edilen sonuçlar bu düşüneyi desteklememektedir. Ayrıca Altıparmak (2015) hazırlıksız konuşma durumunda yanlış başlangıçların 18-23, 33-50 ve 50 üzeri yaş grubundaki katılımcılara kıyasla 4-8 katılımcılarda daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise tüm sınıf düzeylerinin en düşük aralıkta yanlış başlangıca yer vermiş olması Altıparmak'ın (2015) elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada sessiz duraklama, dolgu ses, dolgu sözcük, gereksiz tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma ve yanlış başlangıç konuşma tutukluklarının toplamını kapsayan toplam tutukluk sayısı 0-40, 41-80, 81-120, 121-160, 161 ve üstü aralıklarla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre toplam tutukluk sayısının aralıklarına bakıldığında birinci sınıf öğrencilerinin % 45,7'si, ikinci sınıf öğrencilerinin % 52,9'u, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 41,9'u ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 43,9'u olmak üzere tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler en çok 41-80 aralığında toplam tutukluk sayısına sahiptir. Bu bakımdan sınıf düzeyleri arasında tutukluk sayısında farklılaşma olmadığı görülmektedir. Öte yandan birinci sınıf öğrencilerinin % 28,6'sı, ikinci sınıf öğrencilerinin % 8,8'i ve üçüncü sınıf öğrencilerinin % 2,3'ü konuşmalarında en düşük aralık olan 0-40 aralığında toplam tutukluk yapmıştır. En düşük toplam tutukluk aralığında en çok birinci sınıf öğrencilerinin yer alması ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bulunmaması dikkat çekici bir sonuçtur. En yüksek aralık olan 161 ve üstü aralığında ise birinci sınıf öğrencilerinin % 2,9'u, ikinci sınıf öğrencilerinin % 14,7'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 11,6'sı ve dördüncü öğrencilerinin % 12,2'si toplam tutukluk sayısına sahiptir. Burada da en çok toplam tutukluk sayısının yer aldığı aralık olan 41-80 aralığıyla benzer olarak tüm sınıf düzeylerinin yakın bir orana sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre toplam tutukluk sayısı sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Toplam tutukluk sayısı sonuçlarıyla ilişkili olarak Özdemir (2016) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde konuşmada akıcılık sorununu incelediği çalışmada akıcılık sorunları türlerinin kullanımı ile sınıf düzeyi arasında ilişki bulmuştur. Yaş arttıkça akıcılık sorunun azaldığını ifade etmiştir. Akıcılık sorunu türlerinde ise tüm sınıf düzeylerinde en çok sırasıyla dolu durak, tekrar, dolgu sözcük, tereddüt, yanlış başlangıç ve uzatma tutukluklarının bulunduğu belirlenmiştir. En çok akıcılık sorunu ise altıncı sınıflarda tespit edilmiştir. Altıparmak (2015) akıcısızlık türünün diğer yaş gruplarına kıyasla çocuklarda dil edinim sürecinin bir sonucu olarak daha çok görüldüğünü ifade etmiş ve 50 yaş üzeri katılımcıların da akıcısızlık üretimlerinin benzediğini belirlemiştir. Ayrıca akıcısızlık türlerinden en çok sırasıyla uzatma, dolu durak ve tereddüt olduğunu tespit etmiştir. Doğan (2001) ise 2.5 ve 5.5 yaş arasındaki bireylerde tüm akıcılık kusuru tiplerinin bulunduğunu belirlemiştir. Akıcılık kusurlarındaki sıklık ise yaşla birlikte azalmakta ya da artmaktadır. Toplam akıcılık kusurlarının farklı yaşlarda, farklı sıklıklarda meydana gelmesi nedeniyle akıcılık özelliklerinin dil gelişimi ve zihinsel gelişim becerileri bakımından araştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Akgün (2005) de tekrar, ekleme ve tamamlanmayan sözcelerin 3 yaştan 5 yaşa doğru azaldığını, 3 yaş grubunda uzatmanın görülmediğini ve 4 yaştan 5 yaşa doğru uzatmaların arttığını belirlemiş ve akıcısızlık tipleri ile yaş grupları arasında anlamlı farkın olmadığını tespit etmiştir. Bu bakımdan elde edilen sonuçlara göre tutukluk türleri yaş grubuna göre değişebilmektedir. Bu çalışmada ise toplam tutukluk sayısının sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi sonucu Akgün'ün (2005) elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Toplam tutukluk sayısının toplam süreye bölünmesiyle hesaplanan toplam tutukluk oranı ise 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41 ve üstü aralıklarıyla değerlendirilmiştir. Toplam tutukluk oranının aralıklarına bakıldığında birinci (% 48,6) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 53,7) en fazla 31-40 aralığında, ikinci (% 47,1) ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 51,2) ise en fazla 41 ve üstü aralığında toplam tutukluk oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan ikinci en fazla yer alan aralık ise birinci (% 25,7) ve dördüncü sınıf öğrencilerinin (% 39,0) 41 ve üstü, ikinci (% 38,2) ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (% 34,9) ise 31-40 aralığıdır. Yani tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin konuşmalarındaki toplam tutukluk oranı 31-40 ile 41 ve üstü aralığındadır. Bu sonuç da toplam tutukluk oranının sınıf düzeyine göre

farklılaşmadığını ve her sınıf düzeyindeki öğrencinin en yüksek aralıkta tutukluk oranına sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar akıcı konuşma için olumsuz bir durumu barındırmaktadır.

Toplam tutukluk oranı sonuçlarıyla ilişkili olarak Bortfeld ve diğerleri (2001) çalışmasında yaşlı konuşmacıların orta yaşlı ve genç konuşmacılara kıyasla daha yüksek akıcısızlık oranına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bilge (2019) ise tutukluk sıklığı ile akıcı konuşma becerileri arasında ilişki olmadığını, akıcı konuşan ya da akıcı konuşamayan bireylerde tutukluğun benzer oranda görülebildiğini belirtmiştir. Bu nedenle ayırt edici değildir. Bilge (2019) tutukluk sıklığını, toplam tutukluk sayısını saniye cinsinden toplam süreye bölüp 60 ile çarparak hesaplamıştır. Bu hesaplama, bu çalışmadaki tutukluk oranı kavramıyla ilgilidir. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin genellikle aynı aralıkta tutukluk oranında sahip olması Bilge'nin (2019) tutukluk sıklığının ayırt edici olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada elde edilen oran, tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerin tutukluk oranının oldukça yüksek olduğuna ilişkin bilgi vermektedir. Bu da akıcı konuşma bakımından olumsuz bir durumdur.

5. 4. Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada konuşmanın doğruluğu çok zayıf (1), zayıf (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5) olmak üzere beş boyuttan oluşan Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre birinci sınıf öğrencilerinin % 37,1'i, ikinci sınıf öğrencilerinin % 41,2'si, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 41,9'u ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 36,6'sı olmak üzere tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin en fazla orta düzeyde doğru metin ürettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin sözlü olarak doğru metin üretmesinde sınıf düzeyleri arasında farklılık söz konusu değildir. Her sınıf düzeyinin genellikle orta düzeyde doğru metin oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin doğru metin oluşturmaya ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 3,02, ikinci sınıf düzeyinde 3,05, üçüncü sınıf düzeyinde 2,86 ve dördüncü sınıf düzeyinde 3,02'dir. Sınıf düzeyleri ile doğru metin oluşturma arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Konuşma Doğruluğu Puanlama Anahtarı doğru metin üretmeye ilişkin boğumlama, vurgulama, duraklama, doğru kelime seçimi ve doğru cümle kurma

kavramlarını içermektedir. Literatürde konuşma becerisi bu kavramlar bakımından incelenmiş olup akıcı konuşma ve konuşma kusurları hakkında sonuçlara ulaşılmıştır. Akıcı konuşma sonuçlarına ilişkin olarak Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) çalışmasında ilkokul üçüncü sınıf düzeyindeki 60 öğrenciyi konuşma istatistiklerine göre iyiden kötüye doğru sıralamıştır. Konuşması akıcı olan öğrencilerin fiziksel bakımdan dinleyiciyle göz teması kurduğu, jest ve mimiklerini doğru kullandığı, ses tonlarını konuşma içeriğine uygun ve seslerinin duyulabilirliğinin iyi olduğu, kelimeleri yutmayıp konuşmalarının anlaşılır olduğu ve monoton konuşmadıkları tespit edilmiştir. Dil bilgisi ve imlâ bakımından ise akıcı konuşan öğrencilerin uzun cümleler kurduğu, gereksiz kelime kullanıp konuşmalarında anlatım bozukluğu yapmadığı, cümle ve kelime tekrarı yapmayıp anlamsız duraklamalara yer vermediği belirlenmiştir. Konuşmada kurulan cümlelerin kısa ve devrik cümleler yerine anlatım bozukluğu olmayan uzun cümlelerle nitelikli olduğu ifade edilmiştir. Yani akıcı konuşmacılar doğru sözlü metin üretme bakımından sesleri işitilebilir ve anlaşılırken doğru kelime seçimi yapmakta ve dil bilgisi yönünden doğru cümleler kurmaktadırlar.

Konuşma kusurlarıyla ilişkili olarak Akkaya (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının konuşma sorunlarının ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları, konuşmanın duraksaması, dil bilgisi kurallarını uygulayamama, bilgi eksikliği gibi nedenlerden kaynaklandığını tespit etmiştir. Çal ve Erdoğan (2017) çalışmasında Türkçe Eğitimi bölümü öğretim üyelerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, telaffuz ve tonlama konusunda hata yaptıkları ve öğrencilerin yerel ağızla konuşup konuşma konusunda sosyal medyadan da kötü etkilendikleri yönünde olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2020) ise ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde en sık gelecek zaman çekiminin “-ecem, -acam” şeklinde kullanılmasının, kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşulmasının, konuşmada tekrarlara yer verilmesinin, gereksiz sesler çıkarılmasının ve kelimelerin yanlış telaffuz edilmesinin yer aldığını tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu sonuçlar bu çalışmada doğru konuşmanın alt boyutlarında yer alan boğumlama, vurgu, duraklama, doğru kelime seçimi ve dil bilgisel olarak doğru cümle kurma boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) çalışmasında akıcı konuşan öğrencileri ses kullanımı, kelime seçimi ve cümle kurması bakımından akıcı olmayan konuşmacılardan ayırt ederken Akkaya'nın (2012) vurgu, telaffuz, duraklama, dil bilgisi hataları sebebiyle öğretmen adaylarının konuşma

sorunlarını ifade etmesi, Çal ve Erdoğan'ın (2017) öğretim üyelerinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmalarında telaffuz ve tonlama hatalarını belirtmesi ve Yıldırım'ın (2020) öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinde yanlış telaffuz, konuşmada tekrar ve telaffuz hatalarını vurgulaması bu çalışmadaki doğru sözlü metin üretmede boğumlama, vurgu, duraklama, doğru kelime seçimi ve doğru cümle kurma kavramlarının belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları doğru metin üretmede orta düzeyde başarılıdır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe doğru sözlü metin oluşturma becerilerinin iyileşmesi beklenirken bu durumun orta düzeyde sabit kalması sınıf düzeyleri arasında farklılaşma olmadığını göstermektedir. Doğru metin üretme bakımından bu sonuçlar akıcı konuşma becerisi için olumsuz bir durumdur. Ayrıca Başaran ve Erdem (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının konuşmanın etkili ve güzel olmasındaki görüşlerinin vurgu ve tonlamanın, konu hâkimiyetinin, konuşmada uygun duraklamalara yer verilmesinin, ses tonu ve beden dilinin etkililiği yönünde olduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan ses tonunu, vurguyu, duraklamayı, doğru kelime seçmeyi ve doğru cümle kurmayı içeren konuşmanın doğruluğu, etkili ve akıcı konuşmanın belirlenmesinde önemli bir boyuttur.

5. 5. Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada konuşmanın düzenlenişi çok zayıf (1), zayıf (2), orta (3), iyi (4) ve çok iyi (5) olmak üzere beş boyuttan oluşan Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi Dereceli Puanlama Anahtarı ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre birinci sınıf öğrencilerinin % 37,1'inin en fazla zayıf ve % 37,1'inin en fazla orta düzeyde, ikinci sınıf öğrencilerinin % 44,1'inin en fazla zayıf düzeyde, üçüncü sınıf öğrencilerinin % 44,2'sinin ve dördüncü sınıf öğrencilerinin % 46,3'ünün en fazla orta düzeyde konuşmalarında planlı metin ürettiği belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin sözlü olarak planlı metin oluşturmasının zayıftan orta düzeye yükseldiği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe planlı metin oluşturmada iyileşme söz konusudur. Ancak ikinci sınıfların genellikle zayıf düzeyde birinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların genellikle orta düzeyde planlı metin oluşturması akıcı konuşma için olumsuz bir durumdur. Öğrencilerin planlı metin oluşturmaya ilişkin aritmetik ortalama değerleri birinci sınıf düzeyinde 2,51, ikinci sınıf düzeyinde 2,79, üçüncü

sınıf düzeyinde 3,00 ve dördüncü sınıf düzeyinde 2,85'tir. Sınıf düzeyleri ile planlı metin oluşturma arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişi Puanlama Anahtarı planlı metin üretmeye ilişkin ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarı, düşüncelerin planlı olması ve konudan ayrılma kavramlarını içermektedir. Literatürde konuşma becerisi bu kavramlar bakımından incelenmiş olup akıcı konuşma ve konuşma kusurları hakkında sonuçlara ulaşılmıştır. Akıcı konuşma sonuçlarıyla ilişkili olarak Soysal ve Kurudayıoğlu (2015) çalışmasında ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki konuşması akıcı olan öğrencilerin konu bakımından konuya mantıklı giriş yaptığını ve konular arası mantıklı geçişler sağlayıp sonuç konuşmasıyla konuyu sonuçlandırdığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Kuru (2013b) da çalışmasında akıcı konuşma problemi yaşayan beşinci sınıf öğrencisinin uygulama sonrasında konu bakımından konuya mantıklı başlaması, konular arası mantıklı geçişler yapması ve sonuç konuşmasıyla konuyu sonuçlandırması gibi hususlarda önemli gelişmelerin meydana geldiğini tespit etmiştir. Yani konudan ayrılmama, mantıklı geçişlerle konunun sonuçlandırılması, konuşmada düşüncelerin düzenlenmesi, konuşmanın planlı olması konuşmanın akıcı olarak nitelendirilmesinde önemli bir boyuttur.

Konuşma kusurlarıyla ilişkili olarak Yıldırım (2020) ortaokul öğrencilerinin içerik kaynaklı en çok görülen konuşma kusurları arasında konuşmanın plan dâhilinde gerçekleştirilememesi, konu dışına çıkılması olduğunu tespit ederek konuşmanın bir plan çerçevesinde gerçekleştirilip yardımcı fikirler ve örneklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kelime bilgisi kaynaklı en çok görülen konuşma kusurlarının ise konuşmanın kısıtlı kelime hazinesiyle ve tekrara düşerek gerçekleştirilmesi olduğunu belirlemiş, kelime hazinesinin zengin olmasıyla duygu ve düşüncelerin daha etkili aktarılabilceğini ifade etmiştir. Akkaya (2012) ise çalışmasında öğretmen adaylarının konuşma sorunları arasında konuşmanın duraksaması ve bilgi eksikliği gibi nedenlerin olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adayları kelime hazinesinin zengin olmaması, konuşma içeriğine dair bilgi sahibi olunmaması, kitap okunmaması, kelimelerin, deyim ve atasözlerin yanlış kullanılması bilgi eksikliğinden; düşüncenin unutulması ve dikkat eksikliği ise konuşmaya odaklanamamadan kaynaklanan konuşma sorunları olduğunu ifade etmiştir. Çal ve Erdoğan (2017) da çalışmasında Türkçe Eğitimi bölümü öğretim üyelerinin Türkçe

öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine ilişkin kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve yetersiz bilgiye sahip olmalarının bu durumu arttırdığı yönünde görüşleri olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yer alan bu sonuçlar, bu çalışmada planlı konuşmanın alt boyutlarında bulunan ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarı, düşüncelerin planlı olması ve konudan ayrılma boyutlarıyla benzerlik göstermektedir. Konuşmada bilginin doğru ifade edilmesi, konudan ayrılmama, düşüncelerin doğru ve planlı biçimde aktarılması konuşmada planlı metin üretmeyle ilgilidir. Akkaya'nın (2012) çalışmasında da konuşmada bilgi eksikliği ve konuşmayı durdurma gibi nedenlerle düşüncelerini düzenlemede problem yaşayan öğretmen adayları konuşma sorunu yaşamaktadır. Bu bağlamda akıcı bir konuşma için düşüncelerin organizasyonu önemlidir. Düşüncelerin düzenlenişi kapsamında yer alan ana düşünce, destekleyici düşünce, gereksiz düşünce tekrarı, düşüncelerin planlı olması ve konudan ayrılma boyutları konuşmanın planlı üretilmesi bakımından belirleyicidir. Ayrıca konuşmanın akıcılığı hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre ise ikinci sınıfların genellikle zayıf düzeyde birinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların genellikle orta düzeyde planlı metin oluşturması akıcı konuşma için olumsuz bir durumdur.

5. 6. Öneriler

1. Araştırmada örneklem grubu Türkçe öğretmeni adayları olarak belirlenmiştir. Ancak akıcı konuşma, tüm öğretmen adaylarının sahip olması beklenen bir beceridir. Bu bakımdan diğer alanlardaki öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerisi ya da akıcı konuşma becerisine ilişkin farkındalıkları değerlendirilebilir.

2. Araştırmada belirlenen örneklem grubu Türkçe öğretmeni adayları olarak üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Farklı eğitim düzeylerindeki ortaokul ve lise öğrencilerinin akıcı konuşma becerileri incelenebilir.

3. Araştırmada öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri miktar, hız, tutukluk, doğruluk ve düşüncelerin düzenlenmesi bakımından sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Akıcı konuşmada etkili olan cinsiyet, konuşma pratiği, konuşulan kişiye ve konuşma konusuna aşinalık gibi çeşitli değişkenler de söz konusudur. Tek bir sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerisi farklı değişkenler bakımından derinlemesine değerlendirilebilir.

4. Boylamsal bir çalışmayla belirlenen bir grubun akıcı konuşma becerisinin gelişimi incelenebilir.

5. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerileri hazırlıksız konuşma bağlamında incelenmiştir. Hazırlıklı konuşma bakımından öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri incelenebilir.

6. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının akıcı konuşma becerileri incelenmiştir. Ancak iletişimin söz konusu olduğu her meslek grubunda akıcı konuşma becerisi önemlidir. Bu bakımdan farklı meslek gruplarındaki çalışanların akıcı konuşma becerileri incelenebilir.

7. Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerisine ilişkin farkındalıkları artırılabilir ve akıcı konuşma becerisine dair bilgi sahibi olmalarına yönelik eğitim verilebilir.

8. Öğrencilerin akıcı konuşma becerisini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin buna yönelik sınıf içi etkinlik tasarımları ve bu etkinlikleri uygulamaları için teşvik edici çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. R. (1982). Fluency, nonfluency, and stuttering in children. *Journal of Fluency Disorders*, 7(1), 171-185.
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon: Yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akgün, Ö. (2005). *Türkçe konuşan 3-6 yaş grubundaki kekemeliği olan ve olmayan çocukların konuşma akıcısızlıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 37-42.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altıparmak, A. (2015). *Türkçe konuşmada akıcısızlık: Psikodilbilimsel bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Armut, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yozgat ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aslan, Y., & Yaylı, D. (2021). Konuşma eğitiminde temel kavramlar. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aycan, K. (2012). *Ses eğitimi yöntemlerinin Türkçe konuşma eğitimindeki vurgu kusurlarının düzeltilmesine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, B. (2020). *Beyinde dilin işlenmesi – konuşmanın kavranması ve konuşmanın üretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 15-24.

- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Baştuğ, M. (2012). *İlkokul I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-2015.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. E., Schober, M. F., & Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, 44(2), 123-147.
- Bosker, H. R., Pinget, A. F., Quene, H., Sanders, T., & De Jong, N. H. (2012). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 159-175.
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 187-207.
- Branigan, H., Lickley, H., & Mckelvie (1999, August). *Non-linguistic influences on rates of disfluency in spontaneous speech*. In Proceedings of the 14th International Conference of Phonetic Sciences.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chambers, F. (1997). What do we mean by fluency?. *System*, 25(4), 535-544.
- Clark, H. H., & Wasow, T. (1998). Repeating words in spontaneous speech. *Cognitive Psychology*, 37(3), 201-242.
- Corley, M., & Stewart, O. W. (2008). Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass*, 2(4), 589-602.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çakan, M., & Gül, G. (2018). Ses eğitiminde kullanılan nefes ve ses egzersizlerinin konuşma bozukluklarının giderilmesinde kullanılabilirliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 50-63.
- Çal, P., & Erdoğan, E. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(2), 1-14.
- Çetin, D. (2013). *Bilgisayar destekli prozodi eğitiminin vurgu, ton ve duyguyu algılama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiyiltepe, M. (2021). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 191-223). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çölok, A. A. (2005). *Ses, nefes, konuşma ve beden ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü, Ankara.
- De Jong, N. H., & Bosker, H. R. (2013). Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency. *Proceedings of Disfluency in Spontaneous Speech*, 54(1), 17-20.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demircan, Ö. (2015). *Türkçenin sesdizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirgüneş, S. (2021). Konuşma alt becerileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi içinde* (ss. 71-87). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, Ö. (2020). İletişim becerilerinin desteklenmesi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (ss. 326-356). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, Ö. (2001). *Okulöncesi dönem çocuklarının konuşmalarının akıcılık özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 415-452.

- Erdem, İ. (2019). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 179-218). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İ., & Deniz, K. (2008). Güzel konuşma kurslarında verimliliği artırmaya yönelik bir alan araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin görevsel sesbilimi: Sesbirimlere genel bir bakış*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Erten, S. (2014). Teaching fillers and students' filler usage: A study conducted at ESOGU preparation school. *International Journal of Teaching and Education*, 2(3), 67-79.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benliği algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ferreira, F., & Bailey, K. G. D. (2004). Disfluencies and human language comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(5), 231-237.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S-Y. Wang (Ed), *Individual differences in language ability and language behavior* içinde (ss. 85-101). New York: Academic Press.
- Gabrea, M., & O'Shaughnessy, D. (2000, October). *Detection of filled pauses in spontaneous conversational speech*. In 6th International Conference on Spoken Language Processing.
- Girgin, A. (2010). Konuşma yöntemi. *Marmara İletişim Dergisi*, (16), 21-32.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Guz, E. (2015). Establishing the fluency gap between native and non-native-speech. *Research in Language*, 13(3), 230-247.
- Güler, E., & Hengirmen, M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Gün, M. (2017). Beden dili ve hitabet. A. Akçay & S. Baskın (Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi içinde* (ss. 57-94). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündoğan, G. (2020). *The effect of video-recorded speaking tasks on EFL Learners' oral fluency, accuracy and anxiety* (Unpublished master's thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University Institute of Postgraduate Education, Istanbul.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gürlek, M., & Aksu, E. (2015). Konuşma Hataları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler, etkinlikler içinde* (ss. 209-223). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hedge, M. N. (1978). Fluency and fluency disorders: Their definition, measurement, and modification. *Journal of Fluency Disorders*, 3, 51-71.
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473.

- Iswara, A. A., Azib, A., & Rochsantiningasih, D. (2012). Improving students' speaking fluency through the implementation of trivia-based activity in university students. *English Education, 1*(1), 1-17.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2015). Diksiyon, ses bilgisi ve ses eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler, etkinlikler içinde* (ss. 59-116). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşci, C. (2020). Konuşma bozuklukları. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi içinde* (ss. 153-171). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde akıcı okuma becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 217-235.
- Kara, Ö. T. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dramının kullanılması ve bir uygulama örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 151-163.
- Karadağ, B. F., & Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7*(1), 431-446.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü Anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 415-445.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin*

belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2020). Geri bildirimün ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205.

Keçik, İ., & Uzun Subaşı, L. (2004). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım içinde* (ss. 1-20). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Keleş, C. (2020). *Ebeveyn destekli okuma müdahale programının ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-21.

Konrot, A. (2021). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi içinde* (ss. 227-248). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kormos, J., & Denes, M. (2004). Exploring measures and perception of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145-164.

Kuru, O. (2013a). *Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuru, O. (2013b). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 88-105.
- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Laserna, C. M., Seih, Y. T., & Pennebaker, J. W. (2014). Um...who like says you knows: Filler word use as a function of age, gender, and personality. *Journal of Language Social Psychology*, 33(3), 1-11.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- MEB (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nacar Çukuryurt, G. (2022). *Akıcı okuma ve akıcı yazma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System*, 17(3), 377-384.
- Nergis, A. (2018). *The effect of explicit instruction of formulaic sequences on L2 oral fluency* (Unpublished doctoral dissertation). Yeditepe University Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Onan, B. (2020). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Ong, W. J. (2014). *Sözlü ve yazılı kültür* (S. Postacıoğlu Banon, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Öncül, V., & Öztürk, S. (2019). Çocuk dil gelişiminde iki dillilik (Çince-Türkçe örnekleme). *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 44-61.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(168), 116-125.
- Özbay, M. (2006). Konuşma eğitimi ve öz güven. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 177-194.
- Özdemir, E. (2014). *Yazılı ve sözlü anlatım sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında gözlemlenen akıcılık sorununun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk Dağabakan, F., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. 1-8. 23 Ekim 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Paris, H. (2017). *İlkokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Razgatlıoğlu, M. (2020). *Etkinlik temelli şiir çalışmalarının akıcı okuma, yaratıcı yazma ve tutumlara etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Language teaching and applied linguistics*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14(4), 423-441.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda öz değerlendirilmeye dayalı sesli okuma yönteminin akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sağlam, Ö., & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sanders, B. (2019). *Öküün a'sı: Elektronik çağda yazılı kültürün çöküşü ve şiddetin yükselişi* (Ş. Tahir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi – Muğla ili örneğinde* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sat, Ş. (2011). *7-14 yaş aralığındaki Türkçe konuşan çocukların sözel akıcılık becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schachter, S., Christenfeld, N., Ravina, B., & Bilous, F. (1991). Speech disfluency and the structure of knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 362-367.
- Schachter, S., Rauscher, F., Christenfeld, N., & Crone, K. T. (1994). The vocabularies of academia. *Psychological Science*, 5(1), 37-41.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(4), 357-385.
- Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 97-101.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soysal, T., & Kurudayıoğlu, M. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma akıcılıklarının değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 167-184.
- Sönmez, A. (2014). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru güzel ve etkili konuşma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Suner, L. (1997). *Tiyatro oyunculuğunda ses ve konuşma eğitimi: Deneysel bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A., & Aydın, G. (2015). Konuşmada beden dili. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi: Yöntemler, etkinlikler içinde* (ss. 226-234). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıdağ, O. (2020). *Temel beyin bilgisi – insan beyninin yapısı, işlevleri ve işlev bozuklukları*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Taşer, S. (2020). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.

- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü anlatım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topbaş, S. (1994). *Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisel çözümleme yöntemi ile değerlendirilmesi ve konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özelliklerin betimlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Topbaş, S. (2021a). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 13-22). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S. (2021b). Sesbilgisel gelişim. S. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde (ss. 75-108). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topbaş, S., & Maviş, İ. (2020). *Dil ve konuşma terapisi İngilizce-Türkçe terimler sözlüğü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torun, Ş. (2018). *Beyin ve dil işlevsel nöroanatomi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tosun, D., & Aydın, İ. S. (2013). Konuşma eğitimine yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 15-32.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 205-227). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, F. (2018). İletişim, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (ss. 179-226). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkbay, T., & Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin prozodik özellikleri, disprozodi ve ilişkili bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 113-119.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.

- Ülke Kürkcüoğlu, B. (2020). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde* (ss. 134-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ülper, H. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe söyleyiş akıcılıklarına ilişkin algıları ve etkili olan etmenler. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 328-338.
- Vitthal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. *IUP Journal of Soft Skills*, 4, 7-17.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Düşünce ve dil* (B. Erdoğan, Çev.). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 594-610.
- Yılmaz Alkan, Z. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerini geliştirmede tekerlemelerin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Yılmaz Davutoğlu, A. (2010). *Standart Türkçedeki ünlülerin akustik analizi ve fonetik altyapı* (Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. (2011). *Doğal konuşmalardaki vurgu ve tonların incelenmesi ve duygu tespiti (televizyon programları örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Zan, B. (2005). *Adana ili merkez Seyhan ve Yüreğir ilçeleri ilköğretim okullarının 1. ve 2. sınıflarına devam eden öğrencilerin konuşma bozuklukları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Zeyrek, S. (2021). Diksiyon ve güzel konuşma üzerine teorik notlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(79), 97-110.



EKLER

EK-1: Uzman Görüşü Formu

1. KONUŞMA MİKTARI DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli uzman,

Aşağıdaki değerlendirme formları “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışması kapsamında konuşma metinlerinde üretilen konuşma miktarını değerlendirmek amacıyla hece, kelime ve cümle üretimi bağlamında hazırlanmıştır. Sizden beklenen, hece miktarı (toplam süre, toplam hece, ortalama hece uzunluğu, budanmış hece, gerçek hece), kelime miktarı (toplam süre, toplam kelime, ortalama kelime uzunluğu, tutuk kelime, kelime işlekliliği, kelime yoğunluğu), cümle miktarı (toplam süre, toplam cümle, ortalama cümle uzunluğu, tutuk cümle) formlarında bulunan kavramların uygunluğunu değerlendirmenizdir. Lütfen değerlendirmenize ilişkin sonucu her değerlendirme formundan sonra yer alan bölüme işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlkur KİLLİOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

A. KONUŞMA MİKTARI DEĞERLENDİRME FORMU

1. Hece Miktarı Değerlendirme Formu

No	Toplam Süre	Toplam Hece	Ortalama Hece Uzunluğu	Budanmış Hece	Gerçek Hece
1					
2					
3					
4					
5					

(Hece Miktarı Değerlendirme Formuna ilişkin işaretleme ve görüşlerinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.)

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Hece				
Ortalama Hece Uzunluğu				
Budanmış Hece				
Gerçek hece				

2. Kelime Miktarı Değerlendirme Formu

No	Toplam Süre	Toplam Kelime	Ortalama Kelime Uzunluğu	Tutuk Kelime	Kelime İşleklığı	Kelime Yoğunluğu
1						
2						
3						
4						
5						

(Kelime Miktarı Değerlendirme Formuna ilişkin işaretleme ve görüşlerinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.)

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Kelime				
Ortalama Kelime Uzunluğu				
Tutuk Kelime				
Kelime İşleklığı				
Kelime Yoğunluğu				

3. Cümle Miktarı Değerlendirme Formu

No	Toplam Süre	Toplam Cümle	Ortalama Cümle Uzunluğu	Tutuk Cümle
1				
2				
3				
4				
5				

(Cümle Miktarı Değerlendirme Formuna ilişkin işaretleme ve görüşlerinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.)

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Toplam Cümle				
Ortalama Cümle Uzunluğu				
Tutuk Cümle				

B. KONUŞMA HIZI / SÜRESİ DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli uzman,

Aşağıdaki değerlendirme formu “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışması kapsamında konuşma metinlerin üretimindeki konuşma süresini / hızını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen konuşmanın süresi / hızının değerlendirilmesi doğrultusunda belirlenen unsurların (toplam süre, seslendirme süresi oranı, ortalama çırpı uzunluğu, budanmış konuşma hızı, ortalama duraklama uzunluğu) uygunluğunu değerlendirmenizdir. Lütfen değerlendirmenize ilişkin sonucu aşağıdaki bölüme işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlknur KILLIOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Konuşma Süresi / Hızı Değerlendirme Formu

No	Toplam Süre	Konuşma Süresi	Seslendirme (Fonasyon) Süresi Oranı	Ortalama Çırpı Uzunluğu	Budanmış Konuşma Hızı	Ortalama Duraklama Uzunluğu
1						
2						
3						
4						
5						

(Konuşma Süresi / Hızı Değerlendirme Formuna ilişkin işaretleme ve görüşlerinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.)

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Toplam Süre				
Konuşma Süresi				
Seslendirme (Fonasyon) Süresi Oranı				
Ortalama Koşu Uzunluğu				
Budanmış Konuşma Hızı				
Ortalama Duraklama Uzunluğu				

C. KONUŞMA TUTUKLUĞU DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli uzman,

Aşağıdaki değerlendirme formu “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışması kapsamında konuşma metnlerinin üretiminde meydana gelen tutukluğu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen konuşma tutukluğu bağlamında belirlenen unsurların (sessiz duraklama, doldurulmuş duraklama, tekrar, tereddüt, gereksiz uzatma, yanlış başlangıç, dil sürçmesi, toplam tutukluk sayısı, tutukluk oranı, tutukluk sıklığı) uygunluğunu değerlendirmenizdir. Lütfen değerlendirmenize ilişkin sonucu aşağıdaki bölüme işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlknur KİLLİOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formu

No	Sessiz Duraklama	Doldurulmuş Duraklama	Tekrar	Tereddüt	Gereksiz Uzatma	Yanlış Başlangıç	Dil Sürçmesi	Toplam Tutukluk Sayısı	Tutukluk Oranı	Tutukluk Sıklığı
1										
2										
3										
4										
5										

(Konuşma Tutukluğu Değerlendirme Formuna ilişkin işaretleme ve görüşlerinizi aşağıdaki tabloda belirtiniz.)

Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Eklemek istediğiniz görüşünüz varsa)
Sessiz duraklama				
Doldurulmuş duraklama				
Tekrar				
Tereddüt				
Gereksiz uzatma				
Yanlış Başlangıç				
Dil sürçmesi				
Toplam tutukluk sayısı				
Tutukluk oranı				
Tutukluk sıklığı				

D. KONUŞMA DOĞRULUĞU DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Değerli uzman,

Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışması kapsamında konuşma metinlerinin doğruluğunu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen doğru konuşmanın unsurları olarak belirlenen kavramların (boğumlama, vurgu, tonlama, duraklama, kelime seçimi, doğru cümle kurma) ve puanlama anahtarındaki derecelendirme ölçütlerinin uygunluğunu değerlendirmenizdir. Lütfen değerlendirmenize ilişkin sonucu aşağıdaki bölüme işaretleyiniz. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlknur KILLIOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Konuşma Doğruluğu Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Konuşmada dinleyiciyi rahatsız edecek kadar yaygın boğumlama hataları vardır. Vurgu, tonlama ve duraklamaya hiç dikkat edilmemektedir. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada yaygın hatalar bulunmaktadır.	Konuşmada sıklıkla boğumlama hatası vardır. Yaygın bir şekilde vurgu, tonlama ve duraklama hatası yapılmaktadır. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada hatalar bulunmaktadır.	Boğumlamaya özen gösterilmektedir. Vurgu, tonlama ve duraklamada yaygın hatalar yoktur. Doğru kelime seçmeye ve doğru cümle kurmaya dikkat edilmektedir.	Konuşmada boğumlama hataları oldukça azdır. Vurgu, tonlama ve duraklamada genellikle hata yoktur. Kelime seçiminde ve doğru cümle kurmada çok az hata vardır.	Konuşma boğumlama, vurgu ve tonlama hatalarından arınmıştır. Duraklamalar doğru yerlerde yapılmaktadır. Kelime seçimi uygundur. Doğru cümleler kurulmaktadır.

A. Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Kavramlar

Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Boğumlama				
Vurgu				
Tonlama				
Durak (Duraklama)				
Doğru Kelime Seçimi				
Doğru Cümle Kurma				

B. Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu

	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
1 (Çok zayıf) ve içeriği				
2 (Zayıf) ve içeriği				
3 (Orta) ve içeriği				
4 (İyi) ve içeriği				
5 (Çok İyi) ve içeriği				

E. DÜŞÜNCELERİN DÜZENLENİŞİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Değerli uzman,

Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı “Öğretmen Adaylarının Akıcı Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışması kapsamında konuşma metinlerinde düşüncelerin düzenlenişini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen düşüncelerin düzenlenişini doğrultusunda belirlenen unsurların (ana düşünce ve destekleyici düşünceler, gereksiz düşünce tekrarları, düşüncelerin planlı olması, konudan ayrılma) ve puanlama anahtarındaki derecelendirme ölçütlerinin uygunluğunu değerlendirmenizdir. Lütfen değerlendirmenize ilişkin sonucu aşağıdaki bölüme işaretleyiniz. İlgili ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlknur KİLLİOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Konuşmada Düşüncelerin Düzenlenişine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Ana düşünce belirgin değildir ve destekleyici düşünceler kullanılmamıştır. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler bir plana göre düzenlenmemiştir. Konuşmacı konunun dışına çıkmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler yetersizdir. Gereksiz düşünce tekrarları yaygındır. Düşünceler arasında bir plandan söz etmek zordur. Düşüncelerle konu arasındaki bağlantı zayıftır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Zaman zaman gereksiz düşünce tekrarları vardır. Düşünceler arasında belli bir plan sezilmektedir. Konudan ayrılmamaya çalışılmıştır.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Birkaç gereksiz düşünce tekrarı vardır. Düşünceler belli bir plana göre düzenlenmiştir. Düşüncelerle konu arasındaki bağ güçlüdür.	Ana düşünce ve destekleyici düşünceler belirgindir. Gereksiz düşünce tekrarı yoktur. Düşünceler bir plana göre düzenlenmiştir. Konuşmacı, konunun dışına çıkmamıştır.

A. Düşüncelerin Düzenlenişine Yönelik Unsurların Uygunluğu

Konuşmanın Doğruluğuna İlişkin Kavramlar	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
Ana Düşünce				
Destekleyici Düşünceler				
Gereksiz Düşünce Tekrarları				
Düşüncelerin Planlı Olması				
Konudan Ayrılma				

B. Puanlama Anahtarındaki Derecelendirme Ölçütlerinin Uygunluğu

	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama (Ekleme istediğiniz görüşünüz varsa)
1 (Çok zayıf) ve içeriği				
2 (Zayıf) ve içeriği				
3 (Orta) ve içeriği				
4 (İyi) ve içeriği				
5 (Çok İyi) ve içeriği				

UYGULAMA SÜRECİNDE BAŞVURULACAK KONUŞMA KONULARI

Değerli uzman,

Aşağıdaki tabloda araştırma sürecinde kullanılması planlanan konuşma konuları bulunmaktadır. Öğretmen adayları, kendilerine bu tablodan seçilerek verilecek konularda belirlenen süre (2 veya 3 dakika) hazırlıksız konuşma yapacaklardır. Sizden beklenen bu konuları inceleyerek uygun olmadığını düşündüğünüz konunun karşısındaki kutucuğa işaret bırakmanız ve uygun olmama gerekçesini belirtmenizdir. İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. İlnur KİLLİOĞLU

HMKU Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

No	Konu	Uygun Değil	Gerekçesi
1	Müzik ruhun gıdası mıdır?		
2	Mutluluk nedir ve ölçütleri nelerdir?		
3	İnsanın başarılı olması için nelere ihtiyacı vardır?		
4	Atomun bulunmasının insanlık için yararlı ve zararlı yönleri nelerdir?		
5	Başarıya giden her yol insancıl mıdır?		
6	Sınırların olmadığı bir dünya insanlığa mutluluk getirir mi?		
7	Geleneklerimize yeterince sahip çıkabiliyor muyuz?		
8	Gelecek ve geçmiş kavramlarından hangisi daha önemlidir?		
9	Dâhi kime denir? Tarihteki dâhiler hakkında bilgi verir misin?		
10	Reklâmlar tüketim kültürümüzü ve biçimimizi etkiler mi?		
11	Üstün yetenekli kime denir? Böyle çocuklar nasıl eğitilmelidir?		
12	Ötenazi nedir? Yasal olmalı mıdır?		
13	Büyük bir buluşun yapılacağı bir deneyde insan hayatı riske edilebilir mi?		
14	Popüler kültür nedir ve insanlar üzerindeki etkileri nelerdir?		
15	Suç oranının azaltılmasında alınabilecek tedbirler nelerdir?		
16	Yoksulluk insanı ve toplumu nasıl etkiler?		
17	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?		

18	Televizyonun insan ve toplum üzerinde nasıl etkileri vardır?		
19	Genetik kopyalama nedir? Uygulanmalı mıdır?		
20	Geleceği bugünden bilmek mümkün müdür?		
21	Hangi doğal afetler dünyamızı nasıl etkilemektedir?		
22	Para mı beyin mi daha kullanışlıdır?		
23	Günümüz dünyasında spor kitleleri uyutuyor mu?		
24	Bir şeyi hiç bilmemek az bilmekten daha mı iyidir?		
25	Kadınlar mı erkekler mi daha çok dedikodu yapar?		
26	İlk insanlar mı daha mutludur, günümüz insanı mı?		
27	Başarılı olmada çalışmak mı, şans mı daha önemlidir?		
28	İklimin insan kişiliği üzerinde var mıdır?		
29	İnsan mı doğaya, doğa mı insana hâkimdir?		
30	İnsanlar arasındaki iletişimde güvenin önemi.		
31	Alternatif tıp teknikleri ve insanlar üzerindeki etkileri.		
32	Cahit Sıtkı Tarancı.		
33	Girişim ruhu, girişimci insanların özellikleri.		
34	Yoksulluk insanları ve toplumları nasıl etkilemektedir?		
35	İnsan aklıyla her şeyi kavrayabilir mi?		
36	Gelecekte depremlerin olması engellenebilir mi?		
37	Modanın insan üzerinde ne gibi etkileri vardır?		
38	Hayvanat bahçelerinin olması gerekli midir?		
39	İnsanlar arasındaki iletişimde güven sorunu.		
40	Gen kuşak niçin bunalım yaşar? Bunalımın çözüm yolları nelerdir?		
41	Dövüş sporları yasaklanmalı mıdır?		
42	Teknolojik hayat mı doğal hayat mı daha kıymetlidir?		
43	Sosyal medya insanların düşüncelerini yönlendirebilir mi?		
44	Anne babaların Z kuşağına yaklaşımı nasıl olmalıdır?		

EK-2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/02/2022-136901



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurul Başkanlığı

Sayı : E-21817443-050.99-136901
Konu : Etik Kurul

14/02/2022

SAYIN PROF.DR. MEHMET TEMİZKAN
ÖĞRETİM ÜYESİ

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 01.02.2022 tarih ve 19 sayılı kararı ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Seval YAVUZ
Kurul Başkanı

Ek:SBBBAY Etiği Kurulunun 01.02.2022 tarih ve 19 sayılı kararı (1 sayfa).

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
01.02.2022	02	19	3/5

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 01.02.2022 tarihinde Başkan V. Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-19: Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN koordinatörlüğünde Arş. Gör. İlkur KİLLİOĞLU tarafından gerçekleştirilecek “Çeşitli Değişkenler Açısından Akıcı Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi” başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin alınması suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

İZİNLİ		
Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ Başkan V.	İMZA Prof. Dr. Bülent ARI ÜYE	İMZA Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Nizam ÖNEN ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

EK-3: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/02/2022-138236



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakóltesi Dekanlığı

Sayı : E-30013534-100-138236
Konu : Tez Uygulama İzni

17/02/2022

DAğITIM

İlgi : 16/02/2022 tarihli 77069263-100-137164 sayılı yazı.

Bólümünüz öğretim elemanı Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN'ın danışmanı olduğu 2193120601 numaralı yüksek lisans öğrencisi İlkur KİLLİOğLU'nun "Çeşitli Değişkenler Açısından Akıcı Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasının uygulamasını Fakóltemiz öğrencilerine uygulama talebi gönüllülük esasına göre Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Bülent ARI
Dekan

Dağıtım:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm
Başkanlığı
Sayın Mehmet ÖZDEMİR (Bölüm Sekreteri)

Ek-4: Gönüllü Katılım Formu

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.



HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ)

Sizi Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN tarafından yürütülen "Çeşitli Değişkenler Açısından Akıcı Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmamızın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz lütfen bildirin.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Soruları yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu araştırmadan elde edilecek veriler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Araştırmamızın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız katılım süresince araştırmacıya sorabilir veya aşağıda belirtilen iletişim bilgileri üzerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Araştırma tamamlandığında genel / size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, gerekli yerlerin siz ve sorumlu araştırmacı tarafından doldurulduğu bu formun bir kopyası saklamamız için size verilecektir.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmamızın Amacı: Bu araştırmamızın amacı üniversite öğrencilerinin akıcı konuşma becerilerini değerlendirmektir.
- Araştırmamızın İçeriği: Üniversite öğrencilerinin sözlü anlatımları konuşma miktarı, konuşma hızı / süresi, konuşma tutuklukları ve sıklığı, konuşma doğruluğu ve sözlü metin düzenleme becerileri bağlamında değerlendirilecektir.
- Araştırmamızın Nedeni: Bilimsel Araştırma X Tez Çalışması
- Araştırmamızın Yürütüldüğü Kurum: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
- Araştırmamızın Destekleyicileri: Türk Dil Kurumu
- Araştırmamızın Öngörülen Süresi: 9 ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 100
- Araştırmamızın Yapılacağı Yer(ler): Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya / gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :
İmzası :

Yukarıda ismi yazılı katılımcıya / gönüllüye tarafımdan araştırmamızın amacı, içeriği, yöntemi, fayda ve riskleri, gönüllüye ait haklar konusunda açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca katılımcının / gönüllünün işbu formu ayrıntılı inceleyerek imzalaması sağlanmıştır.

Araştırmacının

Adı-Soyadı : Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN
İmzası :
İletişim Bilgileri :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Doküman No:901-01-FR-006

İlk Yayın:22.09.2020

Rev. Tarihi:08.02.2021

Rev. No:01

Sayfa No: 1 / 1