

## Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması<sup>1</sup>

Ömer Kaya<sup>2</sup>

B. Ümit Bozkurt<sup>3</sup>

### Type/Tür:

Research/Araştırma

### Received/Geliş Tarihi:

February 8/ 8 Şubat 2019

### Accepted/Kabul Tarihi:

June 11/ 11 Haziran

### Page numbers/Sayfa No:

670-691

### Corresponding

Author/İletişimden

Sorumlu Yazar:

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



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerini ele alan bu araştırma, durum çalışması olarak tasarlanmış ve süreçte iki tür veri toplanmıştır. İlki, Türkçe öğretmenlerinin belirlenen konuşma metinlerini sesletmeleriyle elde edilen söyleyiş özelliklerine ilişkin veri; ikincisiyse Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerini içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veridir. Araştırmanın katılımcıları, Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 2'si erkek, 18'i kadın toplam 20 Türkçe öğretmendir. Öğretmenler, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır ve farklı deneyim yıllarına sahiptirler. Metin sesletme verileri, söyleyiş becerisi (soluk denetimi, boğumlama, ses şiddeti, bürün özellikleri, ölçünlülük, konuşma hızı, canlılık) açısından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise Türkçe öğretmenlerinin konuşma yeterliği ve derslerdeki konuşmaları, kendi değerlendirmeleriyle ele alınmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, içerik çözümleme türlerinden tematik çözümleme kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak metin sesletme verilerine dayalı bulgulardan yola çıkarak katılımcı Türkçe öğretmenlerinin söyleyiş becerisi açısından (en az 1 en çok 4 puan alınan bir derecelenmede 2,1 puan ile) "geliştirilmeli" düzeyinde oldukları görülmüştür. Katılımcıların kendi konuşma becerisi yeterliklerini değerlendirmeleri sonucunda elde edilen bulgulara göre ise Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kendini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yararlı olmamasına bağladıkları; kendi konuşma hızlarını ortalama olarak tanımladıkları; kimi katılımcıların derslerindeki konuşmalarında soluk denetimlerini sorunsuz sağlayamadığı; çoğunun ses sağlığını koruma konusunda çok az bilgiye sahip olduğu ve kimi öğretmenlerinin farenjit sorunu yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma becerisi yeterliği, Türkçe öğretmeni, söyleyiş, ses eğitimi, konuşma eğitimi.

### Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Kaya, Ö., & Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 670-691. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.524846>

<sup>1</sup> Bu çalışma, *Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması (Sakarya Örneği)* adlı yüksek lisans tezinin verilerine dayanmaktadır.

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya/Türkiye  
Teacher, The Ministry of Education, Sakarya/Turkey  
e-mail: [kaya.omer@windowslive.com](mailto:kaya.omer@windowslive.com)

<sup>3</sup> Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu/Türkiye  
Corresponding Author, Asst. Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, Department of Turkish Language Education, Education Bolu/Turkey  
e-mail: [umitbozkurt@gmail.com](mailto:umitbozkurt@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-9104>

## A Case Study on the Speaking Skills Competencies of Turkish Language Teachers

### Abstract

This study aims to reveal the situation concerning speaking skills competencies of Turkish language teachers. The study was designed as a case study and two types of data collection were employed in the study. The first group of data collected consisted of speaking data acquired from the verbalization of the designated texts by the Turkish language teachers; whereas, the second group of data contained the semi-structured interview data about the teachers' self-evaluation of their own speaking skills competencies. The participants were 20 Turkish language teachers (2 male and 18 female) working at the schools subordinated to the Provincial National Education Directorate in Sakarya. The participants voluntarily participated in the study and had different years of teaching experience. The text pronunciation data were assessed by the field experts. In the semi-structured interviews, on the other hand, the views of Turkish language teachers regarding their speaking competencies and their conversations in the classroom were elicited. The data obtained from these interviews were analyzed by two researchers using thematic analysis, which is one of the methods of content analysis. Based on the findings of the text pronunciation data, it was found that the articulation skills levels of the participating Turkish language teachers were open to improvement with 2.1 points in a rating where minimum and maximum scores are 1 and 4 points, respectively. The findings on the self-evaluation of speaking skills revealed that most of the Turkish language teachers did not find their own speaking skills as sufficient and attributed this inadequacy to the poorly designed speaking training lessons in their undergraduate education. They rated their speaking rates as average. Some participants faced problems in controlling their breathing while speaking in the classroom. Many participants had little knowledge on how to protect one's vocal health and suffered from pharyngitis-related problems

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

### Giriş

Konuşma, kimi meslekler için günlük yaşamdaki temel iletişim gereksinimi karşılamaktan öte bir işlev yüklenmektedir. Sesini mesleki bir araç olarak kullanan öğretmenler, özellikle Türkçe öğretmenleri için bu becerinin etkili biçimde kullanılması ayrıca önem taşımaktadır. Öğretmenlerin hemen her gün, uzun saatler konuşma zorunlulukları vardır ve çocukların dil gelişimi için onlardan örnek olmaları da beklenmektedir. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin hem öğrencilerine hem de topluma karşı örnek bir dil kullanıcısı olmaları beklentisi vardır. Dolayısıyla konuşmanın en çok kullanıldığı mesleklerden biri öğretmenliktir ve konuşma gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında, uzmanlık alanı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin en işlevsel öğretim aracıdır.

Öğretmenlerin etkili konuşucular olabilmeleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışmaların etkililiğiyle ilişkilidir. Bu sürecin verimlilik düzeyinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına olumlu ya da olumsuz yansımaları olabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığına, düşük ya da orta özyeterlik algısına sahip olduğuna ve uygulama/deneyim eksikliği gibi nedenlerle konuşmaktan kaçındığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Bu araştırmalar (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Çakır ve Aydın 2015; Er ve Demir, 2013; İşcan ve Karagöz, 2016; Katrancı, 2014, Lüle-Mert, 2015; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Özden, 2018; Ürün-Karahan, 2018),

farklı üniversite bağlamlarında yapılmasına karşın konuşma becerisiyle ilgili ortak sorunlara işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin özyeterlik algıları üzerine 80 öğretmen adayı ile bir araştırma yapan Oğuz (2009), katılımcıların yarıdan fazlasının kendi sözlü anlatım becerilerini yetersiz olarak algıladığını ortaya koymuştur. Başaran ve Erdem'in (2009), 190 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların *sözlü anlatım dersinin yetersiz kaldığı; endişe, heyecan, hazırlıksız konuşmak ve özgüven eksikliğinin konuşmayı olumsuz etkilediği* görüşünde oldukları belirlenmiştir. Arslan (2012) da 150 katılımcıyla yaptığı çalışmada, katılımcıların *çoğunun topluluk karşısında konuşmayı gerektiren etkinliklerde görev almak istemediği* sonucuna ulaşmıştır. Akkaya (2012) ise 101 öğretmen adayının konuşma sorunlarını incelemiştir. Çoğu öğretmen adayı, özellikle *söyleyiş-akıcılık* (ton, vurgu, telaffuz yanlışları, duraksamalar vb.) ve *topluluk karşısında konuşamama* gibi konuşma sorunlarının olduğunu ifade etmiştir. Er ve Demir (2013), Türkçe öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini gözlemlenmelerini sağlamıştır. Öğretmen adayları gözlemleri sonucunda Türkçe öğretmenleriyle ilgili *kısıtlı sözcük dağarcığı, yerel dil kullanımı, gereksiz sözcük tekrarı, etkisiz anlatım* gibi olumsuzlukları rapor etmişlerdir. Temiz'in (2013) araştırması da dikkat çekicidir. Çalışmada müzik ve Türkçe öğretmeni adayının konuşma kaygıları araştırılmış; Türkçe öğretmen adaylarının müzik öğretmeni adaylarına göre konuşma kaygısına daha yatkın oldukları görülmüştür. Katrancı (2014), 884 öğretmen adayıyla yürüttüğü araştırmasında, katılımcıların *topluluk önünde konuşma* alt boyutundaki öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. 802 öğretmen adayının sözlü anlatım özyeterlik inançlarını inceleyen Oğuz (2015) ise adayların sözlü anlatım özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğunu söylemektedir. İşcan ve Karagöz (2016) de Türkçe öğretmeni adaylarının (n=200) *konuşmacı odaklı kaygı düzeylerinin* yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ürün-Karahan (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının (n=120) konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Özden (2018) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi özyeterlik alt boyutlarından en düşük puanın *topluluk önünde konuşma yeterlikleriyle* ilgili olduğunu bulmuştur.

Öğretmen adaylarının konuşma becerisi özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren ya da Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının zayıf olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Lüle-Mert (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının (n=200) konuşma kaygılarının zayıf olduğunu belirlemiştir. Çakır ve Aydın (2015) da öğretmen adaylarının (n=679) sözlü anlatımları konusunda kendilerini "iyi" düzeyde gördüklerini ifade etmektedir.

Yukarıda söz edilen çalışmalar incelendiğinde ve olumlu-olumsuz belirlemeler karşılaştırıldığında, çoğu öğretmen adayının konuşma becerisi açısından kendilerini yeterli görmediği, topluluk önünde konuşma konusunda kaygılı olduğu ve konuşmaktan kaçındığı söylenebilir. Bununla birlikte çalışma grubunu öğretmen adaylarının oluşturduğu çok sayıda araştırma yapılmasına karşın hizmet içi Türkçe öğretmenlerinin mesleki konuşma becerisi yeterlikleri ve konuşma kaygıları üzerine - doğrudan öğretmenlerle yapılan- bir çalışmanın olmadığı da göze çarpmaktadır. Bu kapsamda çalışmada sözlü dili etkin kullanımı açısından öğrencilerine, çalışma arkadaşlarına ve topluma karşı örnek olma görevini üstlenen Türkçe öğretmenlerinin

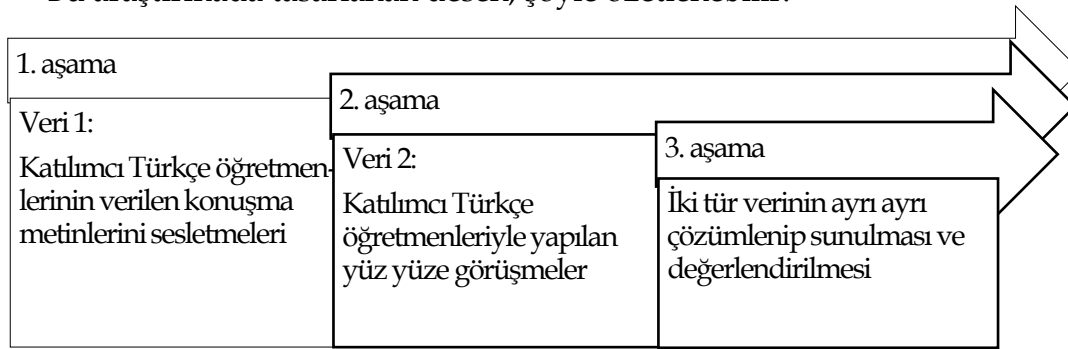
konuşma becerisinin *söyleyiş* alt boyutuna ilişkin yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun; ayrıca Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında yer alan *Türk Dili I ve Konuşma Eğitimi* dersi içeriğine yönelik öneriler geliştirilebilecek; öğretmen yetiştirme sürecinde *ses eğitiminin* işlevinin kavranmasına ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kendi konuşmalarına ilişkin farkındalık kazanmalarına yönelik nasıl çalışmalar yapılabilceğine yönelik tasarımlara alt yapı sağlanabilecektir.

### Yöntem

Araştırma, katılımcı öğretmenlerin konuşma becerisinin *söyleyiş* alt boyutuyla ilgili yeterlik düzeylerini ve öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin görüşlerini sunmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde *durum çalışması* (case study) olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları olgu ya da durumlarla ilgili ayrıntıları tanımlamak, buna ilişkin olası açıklamalar geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan bir desendir.

Bu çalışmada tasarlanan desen, şöyle özetlenebilir:



**Şekil 1.** Araştırma tasarımı

### Katılımcılar

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

Süreçte katılımcıları belirlemek üzere ortaokullar ziyaret edilmiş ve Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden 20 katılımcıya çalışma anlatılmış ve kabul eden öğretmenlerle görüşme planlaması yapılmıştır. Özetle araştırmacıların ulaşabildiği Türkçe öğretmenlerinden ön görüşme sonucunda araştırmaya katılmayı kabul eden Türkçe öğretmenleriyle çalışılmıştır. Gönüllü öğretmenlerin 18'i kadındır. Erkek öğretmenler, katılım konusunda genelde olumsuz yanıt vermişlerdir. Bu durum, çalışmanın kısıtlılıklarından biridir.

Tablo 1  
Katılımcıların Özellikleri

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

Katılımcılara, yapılan görüşme sırasına göre 1' den 20' ye kadar numara verilmiş (örneğin TÖ1); ayrıca doğum tarihi, deneyim süresi, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, telefon ve e-posta bilgileri alınmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Süreçte iki tür veri toplanmıştır. İlk olarak katılımcıların seçilen konuşma metinlerini (*Onuncu Yıl Söylevi, Sokrates'in Savunması; Hayatta Başarının Sırları*) sesletmeleri istenmiştir. Metinler, konuşma eğitimi ve ses eğitimi çalışmalarında kullanılan metinler arasından ve Konuşma Eğitimi dersini veren öğretim üyelerinden görüş alınarak seçilmiştir. Katılımcıların her biriyle ayrı oturumlar yapılmış; kendilerini hazır hissettikleri anda metinleri sesletmeleri istenmiştir. Bu sırada ses kayıt cihazı ile kayıt alınmıştır. Bu veriler, iki uzman tarafından değerlendirilmiş; değerlendirmede Bozkurt ve Arıca-Akkök (2019) tarafından geliştirilen *Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeğinin* "söyleyiş" ve "akıcılık" alt boyutları (*soluk denetimi, boğumlama, ses şiddeti, bürün özellikleri, ölçünlülük, konuşma hızı, canlılık*) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, dereceli puanlama anahtarı biçiminde ve uzman görüşlerine dayalı olarak *kapsam geçerlik indeksi* kullanılarak geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı niceliksel bir değer biçmek değil; derecelendirmek ve konuşmacıya dönüt vermektir. Bir başvuru çerçevesi özelliği taşıyan ölçeğin tümü ya da alt boyutları, amaca uygun olarak kullanılabilir. Bu çalışmada ölçeğin söyleyiş ve akıcılık boyutlarından yararlanılmıştır. İki puanlayıcı arasındaki uyum düzeyini belirlemek içinse Cohen'in Kappa işleminden yararlanılmıştır. Kappa değeri, puanlamada orta düzeyde uyum (0.41-0.60 arası) olduğunu göstermiştir. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise katılımcı Türkçe öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik çözümlemesi türlerinden tematik çözümleme kullanılmıştır. Tematik çözümlemede veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmada görüşme soruları ve alt boyutlar, tema olarak belirlenmiştir. Çözümleme öncesinde, görüşme verileri ön incelemeden geçirilerek çözümlemede kılavuz olabilecek notlar çıkarılmıştır (bkz. Şekil 2).

- TÖ1 → (-) Yetersiz buluyor; eğitim eksikliğine vurgu yapıyor. (7 yıl)  
 TÖ2 → (-) Yetersiz buluyor; diksiyon eğitimi eksikliğinden söz ediyor. (14 yıl)  
 TÖ3 → (-) Yetersiz buluyor; Soluk/nefes sorunu (7 yıl)  
 TÖ4 → (-/+ ) Kısmen yeterli buluyor. (8 yıl)  
 TÖ5 → (-) Yetersiz buluyor; diksiyon eğitimi eksikliği; sözcük sesletimi sorunu. (9 yıl)  
 TÖ6 → (-) Yetersiz buluyor; “içerik” vurgusu (kendini açık/net ifade edememe) (3 yıl)  
 TÖ7 → (+) Yeterli buluyor. (7 yıl)  
 TÖ8 → (+) Yeterli buluyor. Yeterliliği deneyimine bağlıyor. (10 yıl)  
 TÖ9 → (+) Yeterli buluyor. (17 yıl)  
 TÖ10 → (-) Yetersiz buluyor; sözcük boğumlama sorunu, sesleri çıkarmada sorunlar. (5 yıl)

### Şekil 2. Çözümleme öncesi yapılan ön incelemeden bir örnek

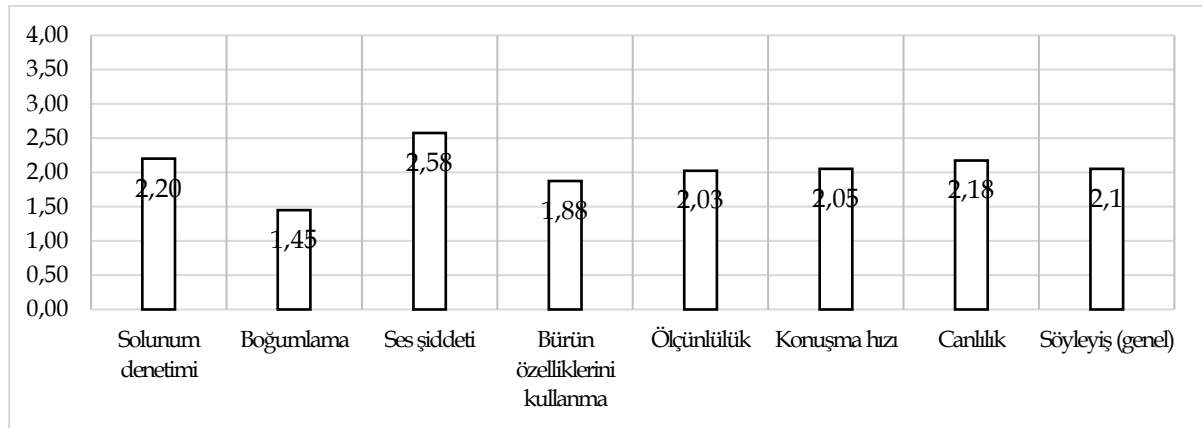
Çözümlemede güvenilirliğin sağlanması açısından, iki araştırmacı görüşme verilerinin tamamını ayrı ayrı çözümlenmiştir. Daha sonra çözümlenmeler birleştirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde ilk olarak katılımcı Türkçe öğretmenlerinin söyleyiş yeterlik düzeyleri sunulacak; ardından Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerine yer verilecektir.

### Katılımcı Öğretmenlerin Konuşma Becerisi Söyleyiş Alt Boyutuna İlişkin Yeterlik Düzeyleri

Türkçe öğretmenlerinin kendilerine verilen metinleri sesletmeleriyle elde edilen veriler, konuşmanın *söyleyiş* alt boyutu açısından derecelendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:



Şekil 3. Türkçe Öğretmenlerinin Söyleyiş Beceri Düzeyi Ortalamaları

(NOT: 1 = zayıf / 2 = geliştirilmeli / 3 = yeterli / 4 = yetkin)

Şekil 3 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin en zayıf yönlerinin *boğumlama* ve *bütün özelliklerini kullanma* olduğu; katılımcıların bu alanlarda “geliştirilmeli” düzeyinin altında oldukları anlaşılmaktadır. Konuşma becerisi derecelendirme ölçeğine bakıldığında, bu durum, Türkçe öğretmenlerinin “kimi konuşma seslerini doğru ve tam olarak çıkaramadığı” ve “vurgu, ton, ezgi gibi bütün özelliklerini etkili bir biçimde kullanamadıkları” biçiminde açıklanabilir.

Türkçe öğretmenlerinin *soluk denetimi, ölçünlülük, konuşma hızı ve canlılık* alanlarında 2,00-2,20 puan aralığında yer aldığı; dolayısıyla bu alanlarda da “*geliştirilmeli*” düzeyinde oldukları görülmüştür. Bu puan aralığı, Konuşma becerisi derecelendirme ölçeği üzerinden şöyle ifade edilebilir: Katılımcılar, “konuşma sırasında solunum denetimini zaman zaman kaybetmekte; bölgesel ve yerel kullanımlarla birlikte kimi sapmalarla ölçünlü dili kullanabilmekte ve konuşma sırasında çoğu zaman doğallıktan uzak, tekdüze bir akış” sergilemektedir.

Katılımcılar, *ses şiddeti* alanında ise 2,58 puanla “*geliştirilmeli*” düzeyi ile “*yeterli*” düzeyi arasında konumlanmıştır. Bu düzey ölçek üzerinden ifade edildiğinde, Türkçe öğretmenlerinin “konuşmayı genellikle işitilebilir bir sesle sürdürebildikleri” söylenebilir.

*Söyleyiş* becerisi, tüm alt alanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin 1 ile 4 puan aralığındaki bir derecelendirmede, *geliştirilmeli* (2,1 puan) düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların genel olarak;

- kimi konuşma seslerini doğru ve tam olarak çıkaramadığı,
- vurgu, ton, ezgi gibi bürün özelliklerini etkili bir biçimde kullanamadığı,
- konuşma sırasında solunum denetimini zaman zaman kaybettiği,
- bölgesel ve yerel kullanımlarla birlikte, kimi sapmalarla ölçünlü dili kullanabildiği,
- konuşma sırasında kimi zaman doğallıktan uzak, tekdüze bir akış sergilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarını genellikle işitilebilir bir sesle sürdürebildikleri görülmüştür (Konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinde yer alan düzey açıklamaları için bkz. Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019).

### **Katılımcı Türkçe Öğretmenlerinin Kendi Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Değerlendirmeleri**

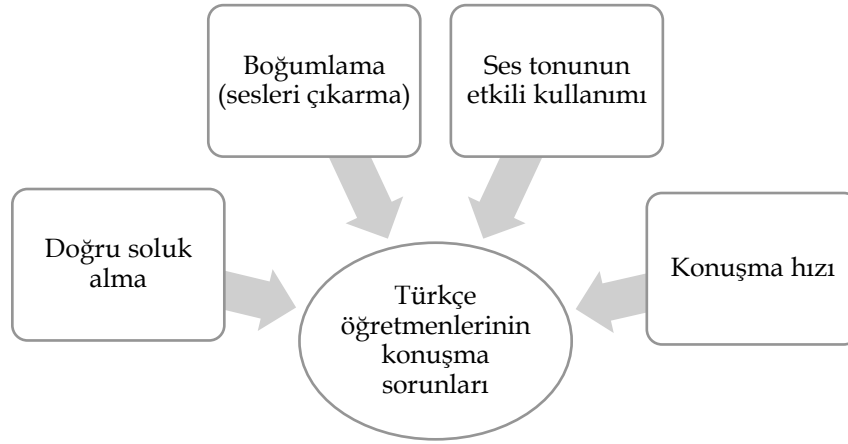
Türkçe öğretmenlerine, “Konuşma becerileriniz açısından kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltildiğinde, 9’u kendini yeterli bulmadığını; 5’i kısmen yeterli bulduğunu; 6’sı ise kendini yeterli bulduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2

*Katılımcıların Kendi Yeterliklerini Tanımlama Durumlarının Deneyim Yıllarına Göre Dağılımı*

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

Kendini yetersiz bulduğunu ifade eden öğretmenlerin genellikle söyleyiş ve akıcılıkla ilgili sorunlar üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu konudaki eksikliklerini “diksiyon” eğitimi almamış olmalarına bağlamakta ve okulda yeterli eğitimi görmediklerini vurgulamaktadırlar. Özellikle soluk alma, sesleri çıkarma, ses tonunu ve konuşma hızını ayarlama sorunları yaşadıklarını bildirmektedirler.



Şekil 4. Türkçe öğretmenlerinin vurguladığı konuşma sorunları

Kendini yetersiz bulan katılımcılardan TÖ19, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

*“Konuşma becerileri konusunda uygun bir eğitim aldığımı düşünmüyorum. Bazı kelimeleri çıkartırken daha doğrusu harfleri çıkartırken zorlandığımı, farklı sesler çıkarttığımı düşünüyorum. Bu konuda eksikim... Eksik olduğumu hissediyorum bazı konularda, ama bir yol almış da değilim.”*

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

Kendini yeterli bulma durumunun tüm katılımcılarda deneyimle koşutluk göstermediği de göze çarpmaktadır. Ancak kendini konuşma becerisi açısından yeterli bulan kimi öğretmenlerin yeterliğin kaynağı konusunda öne çıkardıkları etken, genellikle deneyimdir. TÖ8’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

*“Evet, yeterli buluyorum. Bu on yıllık meslek hayatımda kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Çeşitli kutlama programları, yarışma programları, okul içi anma programlarında sunuculuk, efendime söyleyeyim şiir... günün anlam ve önemi konuşmaları yaptığımdan dolayı... Tabii bu iş mikrofonu alarak kendini geliştirerek oluyor. Durduğu yerde olmuyor.”*

Yeterliğinin lisans sırasında aldığı eğitimle ilgili olduğunu belirten hiçbir katılımcı olmamıştır. Ayrıca kimi katılımcı öğretmenler, açıklamalarında yazı dizgesinin bir parçası olan *harfi*, *ses* kavramına karşılık kullanmışlardır.

**Konuşma becerisiyle ilgili alınan derslerin Türkçe öğretmenlerinin konuşma başarımına katkısı.** Katılımcılara “Lisans eğitiminiz sırasında konuşma becerisiyle ilgili hangi dersleri aldığınızı anımsıyor musunuz? Bu derslerin konuşmanıza katkısını değerlendirir misiniz?” soruları yöneltildiğinde, 6 katılımcı lisans döneminde konuşma becerileri ile ilgili herhangi bir ders almadığını, 2 katılımcı lisans döneminde konuşma becerisiyle ilgili bir ders aldığını; ancak dersin adını ya da içeriğini anımsayamadıklarını, 1 katılımcı lisans döneminde konuşma becerisi ile ilgili bir ders alıp almadığını anımsamadığını ifade etmiştir.

Lisans döneminde konuşma becerisiyle ilgili herhangi bir ders almadığını söyleyen katılımcılar, genellikle mesleki yaşantılarındaki konuşma başarımlarını



kendi çabalarına bağlamışlardır. Bu konudaki eksiklerinin farkında olanlardan bazıları, diksiyon kursuna gittiğini, seminerlere katıldığını ya da diksiyon kursuna giden arkadaşlarından bilgiler aldığını ifade etmiştir.

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

TÖ13'ün bu konudaki görüşleri şöyledir:

*"Güzel Konuşma ve Yazma diye bir dersimiz vardı. ... Çok katkısı olmadı; çünkü çok yüzeysel işlenmiş derslerdi. Kâğıt üzerinde, pratiğe dayanmayan, uygulamaya dayanmayan derslerdi. Sınavları da yazılıydı, uygulamalı bir sınav olmadı. Yani 'Boğumlama nedir?' şeklinde teorik bilgilerdi."*

TÖ11 ise şunları söylemiştir:

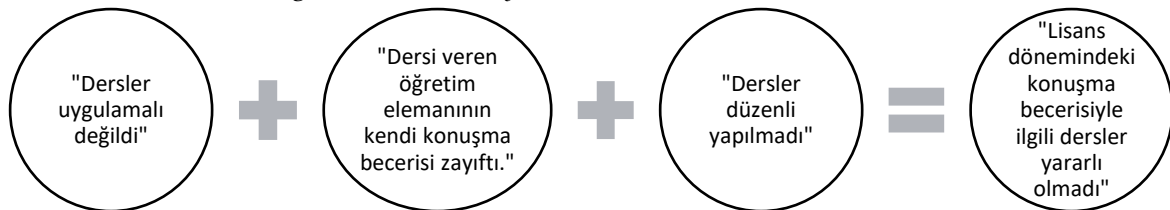
*"Konuşma-Yazma Eğitimi dersini aldık. Konuşabilmek Yazabilmek Söyleyebilmek diye kitaplarımız vardı. Bunun dışında üniversite ikide Konuşma Yazma Becerisi, Okuma Yöntem ve Teknikleri, Yazma Yöntem ve Teknikleri hepsini aldık. Öğretmen derse bile girmiyordu, hatta kendisi düzgün konuşamıyordu..."*

TÖ12 de Konuşma Becerileri dersi almış ve bu dersin kendisine katkısı olmamasına neden olan etkenleri sıralamıştır:

*"Konuşma Becerileri dersimiz vardı. Onun dışında direkt konuşma üzerine bir dersimiz olmadı ama bu dersi sanırım iki dönem aldık. ... Açıkçası eğitimi düzgün alabildiğimizi düşünmüyorum çünkü öğretmenimiz, hocalarımız çok dersi takip etmediler, o arada sanırım başka bir işleri vardı. ... Konuşma Becerileri dersinde ben hiç konuşma yaptığımı hatırlamıyorum. Kitap üzerinden işledik ve kitap üzerinden sınav olduk."*

Katılımcıların çok azı (TÖ6, TÖ7) lisans döneminde aldıkları konuşma becerileriyle ilgili derslerin bazı yararlarını gördüklerini; buna karşın mesleki yaşamlarında var olan konuşma başarımlarının büyük bölümünü kendi çabaları ile elde ettiklerini söylemişlerdir. Yararı olduğundan söz edilen ders ise "Ses Eğitimi" dir. Ki bu ders, seçmeli olduğundan tüm öğretmen adayları için ulaşılabilir değildir. TÖ7 bu konuda şunları ifade etmiştir:

*"Konuşma Eğitimi dersi aldım bir de Toplu Ses Eğitimi dersi veriyorlardı, seçmeliydi. Ben onu seçip bir de onu almıştım. Bu derslerin katkısı; sesi kullanma, ses tonunu kullanma. Sınıfta özellikle sık başvuruyoruz... Bazı noktalarda sesimizi yükseltip bazı noktalarda alçaltmamız gerekiyor ve sesteki o titreşimin fazla olması öğrencinin derse motivasyonuna engel olabileceği için diyaframdan nefes alma... Bunlar önemliydi. Bunun bana bilhassa öğretmenliğimde çok faydası oldu. Günlük yaşamımda çok olmasa da. Sadece bu dersler değil, bu zaten iki dönemlik dersle olacak iş değil. Mutlaka bunun bir alt yapısının olması lazım. Hayat boyu yaptığımız uğraşlar, okuduğunuz kitaplar, ilişkide bulunduğunuz insanlar diyelim."*



Şekil 5. Konuşma becerisiyle ilgili derslerin etkili olamamasının nedenleri

Katılımcıların açıklamalarına göre, çoğunun lisans dönemlerinde konuşma becerileriyle ilgili kendilerini yeterince geliştiremediği anlaşılmaktadır. Birçok katılımcı konuşma becerilerine ilişkin bazı kavramları bilmekte ancak uygulanabilirliği konusunda yetersizlikleri olduğunu düşünmektedir.

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

Tablo 3

*Ders Sırasında Konuşmanın Tekdüzeleşmesine İlişkin Yanıtlar*

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

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

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

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

Tablo 4.

*Ders Sırasındaki Konuşma Hızına İlişkin Yanıtlar*

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

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

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

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

Aynı durum, birden çok katılımcının yanıtlarında görülmektedir. Konuşma hızlarını tanımlarken “vurgulu söylemek, ses tonunu değiştirmek” ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca yeni konularda ve dilbilgisi konularında katılımcılar, konuşmalarının “yavaş” olduğunu söylemişlerdir (TÖ3, TÖ9, TÖ16, TÖ19).

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

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

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

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

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

*“Hızlı konuşan bir insan değilim, yavaş konuşuyorum; yavaş ve tane tane konuşmaya gayret ediyorum. Öğrenci odaklı olduğu için öğrencilerin anlaması için tane tane daha vurgulu bir şekilde söylediğim çok oluyor özellikle. ... Konuşma hızımın orta olduğunu düşünüyorum.”*

TÖ5 de TÖ9 gibi yavaş konuştuğunu; ancak konuşma hızını değerlendirdiğinde genel olarak orta hızda olduğunu söylemiştir.

**Konuşmada soluk denetimi.** Türkçe öğretmenlerine “Derslerinizde konuşurken doğru yerde ve doğru biçimde soluk alabildiğinizi ve soluk denetimini

sağlayabildiğinizi düşünüyor musunuz? Soluk denetiminizi yapamadığınızda yorulduğunuz ve beklenmeyen yerlerde soluk alarak dinlendiğiniz oluyor mu? Kendinizi değerlendirir misiniz?" sorusu yöneltildiğinde 11'i derslerde konuşurken soluk denetimini sağlayabildiğini, 6'sı bazen sağlayabildiğini, 3'ü ise sağlayamadığını söylemiştir.

Tablo 5

*Ders Konuşmasında Soluk Denetimine İlişkin Yanıtların Dağılımı*

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

Katılımcı öğretmenler genellikle okuma konuşmasındaki<sup>4</sup> soluk denetimlerini değerlendirmiştir. TÖ2 soluk denetimini sağlama konusunda,

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

TÖ3 ise *"Bir şey anlatırken değil, ama bazı uzun metinleri okurken zaman zaman beklenmeyen yerlerde nefes alabiliyorum."*

diyerek konuşma ve okumadaki soluk denetimini ayrı ayrı değerlendirmiştir.

20 katılımcı içinde "soluk denetimi" ile "diyafram soluğu" arasındaki ilişkiyi vurgulayan 5 katılımcı vardır (TÖ5, TÖ8, TÖ9, TÖ15, TÖ16). TÖ5 ve TÖ16 dışındaki katılımcılar diyaframlarını nasıl kullanmaları gerektiğini bildiklerini ifade etmiştir.

Derslerdeki konuşmalarında soluk denetimini sorunsuz sağlayabildiğini söyleyen az sayıda katılımcı vardır ve bu katılımcılar, diyaframın bilinçli kullanımı konusuna da değinmişlerdir. TÖ8, kimi kavramları hatalı kullansa da diyafram solğunun önemine şöyle değinmektedir:

*"Meslek hayatımda sekiz defa şiir dinletisi hazırladım. Bu sekizinde de öğrencilerimi eğitime aldığım zaman sıfırdan ses çalışmaları da yapıyorum. Diyafram, ses patlaması nasıl oluyor, ünlü harfleri nasıl çıkarıyoruz, ünsüz harfleri<sup>5</sup> nasıl çıkartmamız lazım... İlk önce bunlar üzerinde çalışırım. Çocukların en merak ettiği şey zaten şu: 'Törenlerde, orada, burada hocam yüksek sesle konuşuyorsunuz; sesinizi nasıl kaybetmiyorsunuz?' Bunun sırrı dedim ne yumurta ne de içtiğim bir şey sadece diyaframımı kullanmak."*

Bazı katılımcılar, soluk denetimi sorunu yaşamamanın diyaframla ilgili olduğunun ayırımında olsa da diyaframlarını nasıl kullandıklarının ayırımında olmadıklarını ifade etmiştir (TÖ5, TÖ16). TÖ5'in verdiği yanıtta bu görülmektedir:

*"Çocuklara bazen metin okuduğumda mesela 'Öğretmenim siz okuyun biz onu yaşıyoruz.' diyorlar. Hani hikâye okuduğumuzda noktalama imlaya dikkat ettiğimizde çocuklardan da bu dönütü alıyoruz. Ben biraz noktalama işaretlerinin peşinden gidiyorum ama mutlaka oluyordur. Diyaframımla ilgili bir sıkıntı çekmiyorum ama kullandığımın da farkında değilim."*

<sup>4</sup> Okuma konuşması (reading speech) kavramı için bkz Ergenç (2002).

<sup>5</sup> Katılımcı, "ses" kavramını, "harf" ile karşılamaktadır.

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

Katılımcılardan bazıları, soluk denetimlerini etkileyen etmenlerin öfke, heyecan, öğrencilerin dersteki istenmeyen tutumu, gürültü, süre yetersizliği, ders içindeki yorucu etkinlikler olduğunu söylemişlerdir. Bunlar, katılımcıların soluklarını olumsuz etkilemektedir. Kimi katılımcılar sık sık farenjit sorunu yaşadıklarını ve soluklarının buna bağlı olarak olumsuz etkilendiğini bildirmiştir.

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

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

Sesleri tam çıkarıp çıkaramadıklarıyla ilgili görüşlerini ifade ederken katılımcıların çoğunun yanıtlarında yine *ses* ile *harfi* birbirinin yerine kullandıkları görülmüştür.

**Doğru duruş (postür) ve beden dilinin etkili kullanımı.** Katılımcılardan konuşma süresince doğru duruş (postür) ve beden dilini etkili kullanabilme konusunda kendilerini değerlendirilmeleri istenmiştir.

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

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

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

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

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

*“... Tabii ki göz teması çok önemli. Göz temasında evet her bir öğrenciyi es geçmemeye çalışıyorum. Ellerimi de çok kullanan bir insanım, derste hatta fazlasıyla, bazen rahatsız edici mi acaba diye düşünüyorum. ...”* (TÖ4)

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

Doğru duruş konusunda sorunu olduğunu söyleyen TÖ19 bunu, bu alandaki eğitim eksikliğine bağlamaktadır:

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

Katılımcılar içinde beden dili konusunda kendinden oldukça emin olanlar bulunmaktadır. TÖ10'un bu konudaki görüşleri şöyledir:

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

Özetle beden dilini kullandığını söyleyen katılımcılar bunun öğrencilerin dikkatini çekmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca duruş (postür) konusunda bilinçli olma oranının az olduğu görülmüştür.

**Ses sağlığını koruma ve sesle ilgili yaşanan sağlık sorunları.** Katılımcı Türkçe öğretmenlerine son olarak "Ses sağlığınızı korumak hakkında bildiklerinizden söz eder misiniz? Sesinizle ilgili yaşadığınız bir sağlık sorununuz var mı?" soruları yöneltilmiştir. Alınan yanıtlardan anlaşıldığı kadarıyla çoğunun ses sağlığını korumaya yönelik bilgileri kısıtlıdır. Özellikle sürekli ve denetimsiz yüksek sesle konuşmanın sakıncasına değinen katılımcılar, bunu uygulayamadıklarını söylemişlerdir.

2 katılımcı (TÖ12, TÖ15), sesi korumada diyafram kullanımına değinmiş; TÖ12 diyaframını bilinçsizce kullandığını, TÖ15 ise diyaframını bilinçli olarak kullandığını ve herhangi bir ses sorunu yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan TÖ9 ve TÖ18 ses sorunlarını (ses kısıklığı), uzun tatillerden sonra başlayan okul döneminin ilk haftalarında yaşamaktadır. Son olarak 8 katılımcı farenjit sorunu olduğunu ifade ederken, (TÖ1, TÖ2, TÖ5, TÖ7, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ20), 8 katılımcı sesleriyle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir (TÖ3, TÖ6, TÖ8, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların verilen metinleri sesletmeleri sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin en önemli sorununun *boğumlama* ve *dilin bürün özelliklerini kullanmayla* ilgili olduğu anlaşılmıştır. *Soluk denetimi, ölçünlülük, konuşma hızı ve canlılık alanlarında* geliştirilebilir düzeyde oldukları görülmüştür. *Ses şiddeti* alanında ise "geliştirilmeli" düzeyiyle "yeterli" düzeyi arasında konumlanmışlardır.

*Söyleyiş* becerisi, tüm alt alanlarıyla birlikte değerlendirildiğinde katılımcı Türkçe öğretmenlerinin 1 ile 4 puan aralığındaki bir derecelendirmede, *geliştirilebilir* (2,1 puan) düzeyde oldukları anlaşılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların;

- kimi konuşma seslerini doğru ve tam olarak çıkaramadığı,
- vurgu, ton, ezgi gibi bürün özelliklerini etkili bir biçimde kullanamadığı,
- konuşma sırasında solunum denetimini zaman zaman kaybettiği,

- bölgesel ve yerel kullanımlarla birlikte kimi sapmalarla ölçünlü dili kullanabildiği,
- konuşma sırasında çoğu zaman doğallıktan uzak, tekdüze bir akış sergilediği belirlenmiştir.

Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarını genellikle işitilebilir bir sesle sürdürebildikleri görülmüştür. Bu saptamalara dayanarak, konuşma becerisi açısından örnek olması beklenen Türkçe öğretmenlerinin beklenen düzeyin altında olduğunu söylemek olanaklıdır. Alanyazınında öğretmenlerin ve diğer profesyonel ses kullanıcılarının ses eğitimi olarak etkili söyleyişe ulaşabileceklerine ilişkin pek çok araştırma (örneğin Bele, Laukkanen, ve Sipil, 2010; Bozkurt, Erim ve Çelik-Demiray, 2018; Gürhan, 2013; Stemple, Lee, D'Amico ve Pickup, 1994; Timmermans ve diğerleri, 2011; Timmermans, Coveliers, Wuyts ve Van Looy, 2012) bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi sürecinin konuşma becerisi açısından gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda 2018-2019 akademik yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme programlarında seçmeli dersi olarak *Ses Eğitimi ve Diksiyon*'un yer alması yeterli bir girişim olmasa da atılmış ilk adım olarak olumlu görünmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma yeterliğini değerlendirmesiyle elde edilen bulgular ise *Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerisini yeterli bulmadığına* işaret etmektedir. Kendini yetersiz bulan katılımcılar; diksiyon eğitimi almadıklarını; lisans dönemlerinde konuşma eğitimi derslerinin olmadığını ya da var olan konuşma eğitimi derslerinin yeterli/etkili yapılmadığını söylemiş ve yetersizliklerini bu nedenlere bağlamışlardır. Kendini yeterli bulma durumunun katılımcılarda deneyimle koşutluk göstermediği belirlenmiş; ayrıca yeterliğinin aldığı eğitimden kaynaklandığını belirten hiçbir katılımcı olmamıştır. Diğer yandan katılımcılar, genellikle mesleki yaşantılarındaki konuşma başarımlarını kendi çabalarıyla ilişkilendirmişlerdir.

Alanyazınındaki çalışmaların birçoğu da (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Er ve Demir, 2013; İşcan ve Karagöz, 2016; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Özden, 2018) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma becerisi açısından kendilerini yetersiz gördüklerini, topluluk önünde konuşma konusunda kaygılı olduklarını ve konuşmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada kendi konuşma becerisini yeterli bulduğunu söyleyen az sayıda katılımcı, yeterliklerini deneyimi vurgulayarak açıklamıştır.

Kimi katılımcılar, lisans dönemlerinde konuşma becerileriyle ilgili ders almadıklarını, kimileri ise var olan *derslerin etkili/yararlı bir biçimde yürütülmediğini* ve *dersi veren öğretim elemanlarının bu alanda uzman olmadığını*, ayrıca derslerde *uygulama yapılmadığını* bildirmişlerdir. Başaran ve Erdem'in (2009) çalışmasında da öğretmen adayları, üniversitede verilen Sözlü Anlatım dersinin konuşma becerisinin gelişmesinde yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Akın (2016, s.87) da Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kurallarını uygulama özyeterliliklerinin konuşma eğitimi dersi alma durumu değişkenine göre değişmediğini bulmuştur.

Derslerinde konuşmalarının tekdüze olup olmadığını değerlendiren katılımcıların yarısı tekdüzeliğe düşmedikleri görüşündedirler. Ayrıca konuşmadaki tekdüzeliği öğrencinin konuyu anlayıp anlamaması olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Derslerindeki konuşma hızını değerlendiren katılımcılar, konuşma hızlarının anlatacakları konu, ders süresi, öğrencinin anlama düzeyine uygunluk gibi durumlara bağlı olarak değiştiğini söylemişlerdir. Kimi zaman anlatacakları konuya dikkat çekmek için hızlı konuştuğunu söyleyen katılımcılar, bu noktada “konuşma hızı” ile “sesin şiddetini ve tonunu” karıştırmaktadır. Görüşmeler boyunca yinelenen bu durum, katılımcıların üst dilsel farkındalığının zayıf olduğunu göstermiştir.

Kendi soluk denetimlerini değerlendiren katılımcılar genellikle okuma konuşmalarındaki soluk alma durumunu değerlendirmişlerdir. Soluk denetimini sorunsuz ya da zaman zaman sağlayabildiğini söyleyen katılımcılar olduğu gibi, soluk denetimini sağlayamayan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların bazıları doğru soluk almada diyafram kullanımının önemini vurgulamıştır, ancak bu katılımcılar diyafram soluğunun nasıl yapılacağını bilmediklerini de söylemişlerdir. Oysa doğru soluk alma tekniğiyle, öğretmenler daha az yorulacaklar ve akıcı bir söyleyişe sahip olabileceklerdir. Bu nedenle öğretmenlere mutlaka doğru soluk alma eğitimi verilmelidir.

Az sayıdaki katılımcı konuşmalarında anlaşılabilirliğin azalmadığını söylemiştir. Birçoğu konuşmasında bazen anlaşılabilirliğin azaldığı yönünde yanıtlar vermiştir. Yine bazı katılımcıların yanıtlarında okuma konuşmalarındaki vurgu ve tonlamalardan söz ettikleri görülmüştür. Anlaşılabilirlik ile boğumlama arasındaki ilişki ise birçok katılımcı tarafından kurulmamıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenleri “harf” ve “ses” kavramlarını birçok kez birbirinin yerine kullanmışlar; boğumlama sorunu yaşadıkları sesleri açıklarken “yumuşak a”, “geniş e” gibi terim hataları yapmışlardır.

Katılımcılar beden dili kullanımında özellikle göz teması ve el-kol hareketleriyle ilgili yeterli, etkili olduklarını dile getirmişlerdir. Kimi katılımcılar, yüksek ses şiddeti ile konuşmayı, beden dili ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca *beden dilini kullandığını söyleyen katılımcılar bunun öğrencilerin dikkatini çekmede etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir*. Çoğu katılımcı *duruşlarının doğru olmadığını ya da bilinçli bir duruşa sahip olmadığını* belirtmiştir. Doğru duruş, doğru soluk almanın ön koşulu olduğundan konuşma ve ses eğitimi dersleri kapsamında buna ilişkin farkındalık da kazandırılmalıdır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu *ses sağlığını koruma konusunda yeterli bilgiye sahip değildir*. Katılımcılar arasında uzun süreli ve denetimsiz olarak yüksek sesle konuşmanın ses sağlığını olumsuz etkilediğini söyleyenler vardır. Bazıları buna bağlı olarak farenjit sorunu yaşarken, bazıları sesleriyle ilgili herhangi bir sorunla karşı karşıya gelmediklerini bildirmiştir. Eyilikeder (2009) öğretmenlerin ve gelecekte profesyonel olarak ses kullanıcısı olacak öğretmen adaylarının seslerinin yaşam kalitelerine olan etkilerini araştırmış, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının seslerinin yaşam kalitelerine olan etkilerinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucundan da anlaşılacağı gibi, ses sağlığı ve sesi koruma eğitimlerinin öğretmen eğitimi sürecine eklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazınında ses sağlığı konusunda en çok sorun yaşanan mesleklerden biri öğretmenliktir. Bozkurt, Erim ve Çelik-Demiray (2018), öğretmenlerin sesleri üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ses sağlığı ve ses koruma programları üzerine olduğunu ve bu konuda dünyanın çeşitli ülkelerinde aynı sorunların bildirildiğini belirtmektedir. Bu araştırmalarda konuşmayı meslekleri boyunca en yoğun kullanan



kimselerin öğretmenler olduğundan söz edilmekte ve öğretmenlerin ses bozukluklarının (voice disorders) diğer mesleklere oranla daha fazla olduğu yaygın bir biçimde rapor edilmektedir. Bu bağlamda ses bozukluklarının başlıca mesleki tehlikelerden biri olduğu; sese bağlı bozuklukların (ses kısıklığı, ses kaybı ve ses rengi kaybı) da öğretme niteliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkilediğinden söz edilmektedir. Ayrıca bu araştırmaların ortak görüşü, öğretmenlerin yaşadığı ses sorunlarının temel ses eğitimi ve koruma eğitimleriyle giderilebileceğidir (Alves vd., 2009; Bele, 2008; Chen vd., 2010; da Costa vd., 2012; Houtte ve diğ., 2010; Mattiske vd., 1998; Roy vd., 2001).

Metin sesletme süreci gözlemlendiğinde; katılımcıların *kimi konuşma seslerini doğru ve tam olarak çıkaramadığı; vurgu, ton, ezgi gibi bürün özelliklerini etkili bir biçimde kullanamadığı, konuşma sırasında solunum denetimini zaman zaman kaybettiği; bölgesel ve yerel kullanımlarla birlikte kimi sapsmalarla ölçünlü dili kullanabildiği* görülmüştür.

Bu sonuçların Türkçe öğretmenlerinin kendilerine yönelik olumsuz değerlendirmeleriyle örtüştüğü söylenebilir. Katılımcı öğretmen görüşlerine göre,

- katılımcıların çoğunun kendi konuşma becerisini yeterli bulmadığı ve bu yetersizliği lisans eğitimi sırasında aldıkları konuşma eğitimi derslerinin yararlı olmamasına bağladıkları,
- katılımcıların yarısının soluk denetimlerini sorunsuz sağlayamadığı ve çoğunun doğru soluk alma konusunda farkındalığa sahip olmadığı ve doğru duruş konusunda bilinçli olmadığı,
- son olarak katılımcıların çoğunun ses sağlığını koruma konusunda çok az bilgiye sahip olduğu ve farenjit sorunu yaşadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak

- hizmet içi Türkçe öğretmenlerinin ses eğitimi dersleriyle desteklenmesi;
- öğretmen yetiştirme programlarındaki “konuşma becerisi” derslerinin içeriğinin, sayısının ve uygulama koşullarının dersi veren öğretim üyeleriyle birlikte yeniden düzenlenmesi;
- konuşma eğitiminin bir parçası olan *ses eğitiminin* (ve ses sağlığını koruma eğitiminin) öğretmen adaylarının erişebileceği bir donanım haline gelmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Ayrıca konuşma bozukluğu olan ya da konuşma sorunu yaşadığı belirlenen öğretmen adaylarına özel eğitimlerin verilebilmesinin fark yaratacağı; bu çerçevede eğitim fakültelerinin olanakları kapsamında, ek eğitim programları düzenlemesinin öğretmen adaylarına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

### Kaynakça

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 75-90.  
<https://doi.org/10.17121/ressjournal.476>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Alves, L.A., Robazzi, M.L.C.C., Marziale, M.H.P., Felipe A.C.N., and Romano, C.C. (2009). Health disorders and teachers' voices: A workers' health issue, *Rev*

- Latino-am Enfermagem*, 17(4), 566-572. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692009000400020>
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri. *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bele, V. I. (2008). The teacher's voice: Vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/00313830701786594>
- Bele, I., Laukkanen, A. M., and Sipil, L. (2010). Effects of a three-week vocal exercise program using the Finnish kuukka exercises on the speaking voice of Norwegian broadcast journalism students. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 35, 150-165. <https://doi.org/10.3109/14015430903578779>
- Bozkurt, B. Ü., Erim, A. ve Çelik-Demiray, P. (2018). The effects of individual voice training on preservice Turkish language teachers' speaking performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 151-171. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0197>
- Bozkurt, B. Ü. ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527649>
- Chen, S.H., Chiang, S.C., Chung, Y.M. Hsiao, L.C., and Hsiao, T.Y. (2010). Risk and effects of voice problems for teachers. *Journal of Voice*, 24(2), 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2008.07.008>
- da Costa, V., Prada, E., Roberts, A. and Cohen, S. (2012). Voice disorders in primary school teachers. *Journal of Voice*, 26(1), 69-76. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.09.001>
- Çakır, H. ve Aydın, İ. S. (2015) Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (UDES 2015)*, 1333-1348.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013) Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Eyilikeder, S. (2009). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının seslerinin yaşam kaliteleri üzerindeki etkilerinin kendileri tarafından değerlendirilmelerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürhan, D. (2013). *Ses eğitimi çalışmalarının politikacıların konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.1.D0146>
- Houtte, E.V., Claeys, S., Wuyts, F., and Lierde, K.V. (2010). The impact of voice disorders among teacher: Vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of Voice*, 25(5), 570-575. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.04.008>

- İşcan, A.ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17/ 3, 193-206.  
<https://doi.org/10.17240/aibuofd.2017.17.30227-326603>
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.  
<https://doi.org/10.14686/BUEFAD.201428177>
- Lüle-Mert, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 8(37), 784-789.  
<https://doi.org/10.17719/jisr.20153710644>
- Mattiske, J.A., Oates, J.M., and Greenwood, K.M. (1998). Vocal problems among teachers: A review of prevalence, causes, prevention, and treatment. *Journal of Voice*, 12(4), 489-499. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(98\)80058-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(98)80058-1)
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 1-16.  
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.  
<https://doi.org/10.7884/teke.4306>
- Roy, N., Gray, S.D., Simon, M., Dove, H., Corbin-Lewis, K., and Stemple, J. C. (2001). An evaluation of the effects of two treatment approaches for teachers with voice disorders a prospective randomized clinical trial. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44, 286-296. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/023))
- Stemple, J. C., Lee, L., D'Amico, B., and Pickup, B. (1994). Efficacy of vocal function exercises as a method of improving voice production. *Journal of Voice*, 8(3), 271-278. [https://doi.org/10.1016/S0892-1997\(05\)80299-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(05)80299-1)
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 3(2), 101-105.
- Timmermans, B., Coveliers, Y., Meeus, W., Vandenabeele, F., Van Looy, L., and Wuyts, F. (2011). The effect of a short voice training program in future teachers. *Journal of Voice*, 25(4), 191-198.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.04.005>
- Timmermans, B., Coveliers, Y., Wuyts, F. L., and Van Looy, L. (2012). Voice training in teacher education: The effect of adding an individualized microteaching session of 30 minutes to the regular 6-hour voice training program. *Journal of Voice*, 26(5), 669e1-e9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.03.001>
- Ürün-Karahan, B. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme ve konuşma kaygılarının dinleme öz yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 72-82.

## Summary

### Introduction

The speaking skills have functions that go beyond fulfilling basic communication needs in daily life for certain professions. The effective use of these skills is particularly crucial for the teachers, especially for Turkish language teachers, who use their voices as a tool of profession. In previous studies, it was reported that pre-service teachers suffered from glossophobia or fear of public speaking, had low or medium level of self-efficacy perceptions, and refrained from speaking due to such reasons as the lack of practice/experience. Although these studies were conducted in different university settings (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran and Erdem, 2009; Çakır and Aydın 2015; Er and Demir, 2013; İşcan and Karagöz, 2016; Katrancı, 2014, Lüle-Mert, 2015; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Özden, 2018; Ürün-Karahan, 2018), they found common problems concerning the speaking skills.

Examining these studies and comparing their negative and positive findings, it can be maintained that most Turkish language teachers did not see themselves as competent in terms of speaking skills and feared public speaking and refrained from speaking. However, numerous studies were conducted where the study groups consisted of pre-service teachers, whereas there is no study that focused directly on the competencies of professional speaking skills of in-service teachers. In this context, this study was designed as a case study concerning the speaking skills competencies of Turkish language teachers. Accordingly, the study sought to determine the levels of competencies of the participating Turkish teachers with regard to the articulation sub-dimension of the speaking skills as well as their self-perceptions about their speaking skills.

### Method

In the study, designed as a case study which is one of the qualitative study approaches, the speaking skills of Turkish language teachers were determined using two data collection methods (observation and interview).

The participants were 20 Turkish language teachers (18 male and 2 female) working at the schools subordinated to the Provincial National Education Directorate in Sakarya. They had different years of experience and they participated in the study voluntarily.

Two types of data were collected in the process. First, the participants were asked to pronounce selected speaking texts. These texts were selected among the texts used for speaking training and voice training sessions by consulting the lecturers who taught speech training. Separate sessions were held with each of the participants who were told to pronounce the texts when they were ready. Meanwhile, recordings were made using an audio recorder. These data were assessed by a phonologist and a speaking training specialist using the pronunciation and fluency sub-dimensions (respiration control, articulation, volume, prosodic features, standard language use, speed, and liveliness) of the Speaking Skills Rating Scale for Native Turkish Speakers, developed by Bozkurt and Arıca-Akkök (2019). The aim of the scale in question is not to provide a quantitative value, but to rate the speaker and give feedback to him/her. In the second phase of the data collection process, semi-structured interviews were conducted with the participants. The data obtained from these interviews were

analyzed using thematic analysis, which is one of the methods of content analysis. In thematic analysis, data are summarized according to the previously identified themes and interpreted. In the present study, the interview questions and sub-dimensions were determined as themes.

### Results and Discussion

When the data obtained from the pronunciation of the texts by the participants were analyzed, it was observed that the participants were at the "improvable" level (2.1 points) in a scale ranging between 1 and 4 points. As a result, it was found that the participants:

*were unable to utter certain phonemes accurately and fully;*

*were not able to effectively use prosodic features such as stress, tone and intonation;*

*occasionally lost respiration control while speaking;*

*could use the standard language with certain deviations and regional or local usages;*

*had generally unnatural and monotonous speech flow.* As a positive finding, on the

other hand, the participants were able to maintain an audible volume in their speeches in general. Based on these findings, it can be said that the performance of the participants were below the expected level. In the literature, there are several studies that maintained that teachers and other professionals could attain effective pronunciation by taking voice training (see, inter alia, Bele, Laukkanen, and Sipil, 2010; Bozkurt, Erim and Çelik-Demiray, 2018; Gürhan, 2013; Stemple, Lee, D'Amico and Pickup, 1994; Timmermans et al., 2011; Timmermans, Coveliers, Wuyts and Van Looy, 2012).

It can be asserted that these findings overlap with the self-assessments of the Turkish teachers.

- It was found that the participants did not found their speaking skills as sufficient and noted that this was attributable to uselessness of the speaking training they received during their undergraduate studies;
- half of the participants were unable to attain smooth respiration control and the most of them did not have self-awareness in this regard, and they were not conscious about pauses; and
- the most of them had little knowledge about how to preserve their vocal health and suffered from pharyngitis. Many studies in the literature (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran and Erdem, 2009; Er and Demir, 2013; İşcan and Karagöz, 2016; Oğuz, 2009; Oğuz, 2015; Özden, 2018) reported that most Turkish teachers did not see themselves as competent in terms of speaking skills and feared public speaking and refrained from speaking. Another pervasive finding was that the voice-related problems faced by teachers could be attributable to the insufficiency of basic voice training and vocal preservation training (Alves et al., 2009; Bele, 2008; Chen et al., 2010; da Costa et al., 2012; Houtte et al., 2010; Mattiske et al., 1998; Roy et al., 2001).

### Pedagogical Implications

Based on the results summarized above, it is suggested that:

- in-service Turkish teachers should be supported with voice training courses;

- the content, number and implementation conditions of the courses in the teacher training programs should be reorganized in consultation with the lecturers; and
- the voice training (and vocal preservation training), which is part of the speaking training should be made accessible to every pre-service teacher. In addition, it is concluded that provision of special training to the pre-service teachers who have speech disorders or speech problems would make a difference, and in this context, additional training programs to be offered by education faculties in this context would be beneficial to the pre-service teachers.

#### **Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri**

**Ömer KAYA**, Sakarya'da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Kendini konuşma becerisi ve sunum alanlarında geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır.

**Ömer Kaya** is a Turkish language teacher in Sakarya. He labors to improve his speaking and presentation skills.

**B. Ümit BOZKURT**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktor öğretim üyesi olarak çalışmakta; lisans-lisansüstü düzeylerde dersler vermekte ve danışmanlık yapmaktadır. İlgi alanları arasında okuduğunu anlama, PISA, konuşma eğitimi ve kavramsallaştırma sayılabilir.

**B. Ümit Bozkurt** is an Assistant Professor in the Department of Turkish Language Education, Bolu Abant İzzet Baysal University where she teaches undergraduate-graduate courses and supervises dissertations. Her research interests include reading comprehension, PISA, speaking training, and conceptualization.