



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*

Duygu YÜCEER, Yusuf DOĞAN*****

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
01.06.2021

Düzeltilme Tarihi:
28.06.2021

Kabul Tarihi:
29.06.2021

Basım Tarihi:
30.07.2021

Araştırmanın amacı Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları belirlemektir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri (n=94) oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini belirlemek için öncelikle çalışma grubunda yer alan her bir öğrenciye sınıf ortamında hazırlıksız konuşmalar yaptırılmış ve bu konuşmalar kamera ile kaydedilmiştir. Ardından öğrencilerle onların hazırlıksız konuşma başarılarına etki edebileceği düşünülen faktörleri belirlemeye yönelik bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk aşamasında kayıtlar izlenerek gerçekleştirilen hazırlıksız konuşmalar puanlandırılmış, ikinci aşamasında öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve buna etki edebilecek faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 100 üzerinden 64 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri ve buna etki edebilecek temel faktörler arası ilişki incelendiğinde ise bu faktörlerden tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumu ile hazırlıksız konuşma başarı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda konuşma eğitimiyle ilgili öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Hazırlıksız konuşma, konuşma eğitimi, öğretmen adayları.

A Research on Impromptu Speech Skills of Freshmen of Turkish Language Teaching Department

Article Info

ABSTRACT

Received:
01.06.2021

Revised:
28.06.2021

The aim of this research is to identify the levels of impromptu speech skills of freshmen in the department of Turkish Language Teaching and the factors that affect it. The relational scanning model, one of the general scanning models, was used in this research. The research was carried out with a study group that consists of freshmen (n=94) at Gazi University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department. In order to identify the impromptu speech success of these

*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Adıyaman-Türkiye, yuceerduygu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3963-2756

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Ankara-Türkiye, ydogan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8384-9808

Accepted:
29.06.2021

Published:
30.07.2021

students, impromptu speeches were made to each student in the study group in the class environment and they were videotaped. Next, an interview was conducted with these students to determine the factors that are thought to have an impact on their impromptu speech success. In the first stage of data analysis, the students' impromptu speeches were scored by watching the video recordings and in the second stage, the relationship between the impromptu speech skill levels of the students and the factors that may affect it was examined. According to the results of research, the arithmetic mean of student scores was determined 64 in the evaluation made out of 100. As the relationship between the impromptu speech skill levels of students and its fundamental factors were analyzed, a significant difference was found between participating in theater or drama activities and impromptu speech success level. Students having participated in theater or drama activities have a better impromptu speech success level than those who haven't participated. According to these evidences, suggestions about speaking education were made to teachers, teacher candidates and researchers.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Impromptu speech, speaking education, teacher candidates.

1. GİRİŞ

Örgün eğitim sürecinde karşılaşılan dil öğretiminin temel amacı, bireye anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve kazanılan bu becerilerin niteliğini artırmaktır. Türkçe öğretimi, bu becerileri kazandırma amacına yönelik olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile dil bilgisini öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Bunlardan dinleme/izleme ve okuma alanı anlama becerisi kapsamında değerlendirilirken konuşma ve yazma alanı anlatma becerisi adı altında detaylandırılmaktadır. Dilin yapısını oluşturan ve işleyişini belirleyen kurallardan oluşan dil bilgisi ise tüm öğrenme alanlarını destekleyen bir niteliğe sahiptir.

Anlama ve anlatma becerilerini ve bu becerilerin gelişimini birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Becerilerden birinde meydana gelecek gelişim ve değişim doğrudan veya dolaylı olarak bir diğerine etki etmektedir. Konuşma becerisi bakımından Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004, s. 58) bu durumu "Konuşma; zamanla çocuğun Türkçede kazanacağı dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak gelişir." şeklinde ifade etmiştir. Anlama ve anlatma becerilerinin bu şekilde ayrı öğrenme alanları olarak ele alınmasının temelinde ise dil öğretimi sürecinin ayrıntılı bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini sağlama hedefi bulunmaktadır. Bu hedef doğrultusunda her bir beceri üzerine birbiriyle ilişkili öğretim tasarımları yürütülse de birey, bazı becerilerle diğerlerinden daha erken temas kurmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde anlama ve anlatma becerilerinin belirli bir edinim sırasına sahip olduğu görülmektedir. Bu sıralamaya göre birey öncelikle dinleme/izleme becerisini harekete geçirecek bir süreçle karşılaşmaktadır. Bu süreci konuşma, okuma ve yazma becerileri takip etmektedir. İfade edildiği üzere dinleme/izleme ilk kazanılan dil becerisi olma özelliğini taşır. Bebek daha anne karnındayken seslere tepki vermektedir (Ömür, 2006). Bununla birlikte konuşma becerisi, anlatma becerileri arasında kazanılan ikinci beceri alanını ifade eder. İnsanın sosyal çevresiyle kurduğu iletişimin temelinde yer alan konuşma; bireyin bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan araçlardan biri olarak karşımıza çıkar. Aksan (2009) konuşmanın insanı insan yapan niteliklerin başında geldiğini ve insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Dahası, konuşma becerisi

toplumsal huzur ve bütünlüğün sağlanması ve devamı açısından önemi göz ardı edilemeyecek olan iletişimin temel yapı taşını meydana getirmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin hayatında büyük bir önem taşıyan konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında eğitimde geri planda kaldığı görülmektedir. Konuşma becerisinin dil öğretiminde etkinlik ve ders saati olarak yeterince yer bulamamasının en önemli nedenlerinden biri, bu becerinin okuma ve yazmanın tersine gelişim sürecinde doğal olarak kazanıldığı yönündeki düşüncedir. Konuşma becerisi için yeterince zaman ayrılmaması ve etkinlik düzenlenmemesi, bu becerinin gelişimini kendi kaderine terk etmektedir. İlkokulda okuma ve yazma becerisine daha çok ağırlık verilmektedir. Dolayısıyla, çocuk okulda ailesinden getirdiği konuşma becerisini geliştirme imkânını yeteri kadar bulamamaktadır.

Sever (1997) her beceri gibi konuşma becerisinin de eğitimle geliştiğini belirtir. Ona göre konuşma eğitimi; insanın duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir biçimde sözle anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar konuşma becerisiyle ilgili belli alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Bu bağlamda birey; ailenin gelenek, görenek ve alışkanlıklarının oluşturduğu sınır içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçer. Bu sebeple çocuklarda bazı konuşma eksiklik ve yetersizlikleri de görülebilir. Demirel (2002, s. 95) bu eksiklik ve yetersizlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Çekingenlik,
2. Yerel ağızla konuşmak,
3. Sesi ayarlayamamak,
4. Kısa ve yetersiz konuşmak,
5. Gereksiz şeyler söylemek,
6. Dağınık konuşmak,
7. Sözcük dağarcığının fakirliği,
8. Konuşurken gereksiz el-kol, gövde hareketleri yapmak.

Konuşma becerisi eğitimi kapsamında yapılan çalışmalarla çocuğun bu beceriyle ilgili eksikliklerinin tamamlanması, yanlışlarının düzeltilmesi ve konuşmasının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öncelikle öğrencilerin durumunun tespit edilmesi ve bu tespitin ardından konuşma eğitimiyle ilgili uygulamalar yapılması öğrencilerin bu beceride daha iyi noktalara gelmelerini sağlayacaktır.

Konuşma eğitimi planlanırken ve verilirken konuşma becerisine etki eden faktörler konusunda bilgi sahibi olmak verilecek eğitimin etkililiği ve verimliliği açısından önem arz etmektedir. Ergenç (2000, s. 119-120) bu faktörleri beyin, çevre ve eğitimin olarak sınıflamıştır. Ona göre konuşmada beyin belirleyici, çevre ise biçimlendirici ve üretici bir rol üstlenmektedir. Eğitim ise konuşma becerisine etki eden üçüncü bir faktördür.

Göğüş (1978, s. 25-26) ana dili gelişimini, dolayısıyla da konuşmayı etkileyen altı etmen üzerinde durmuştur: fiziksel etmen, zekâ etmeni, deney etmeni, duygusal etmen, çevre etmeni ve olgunluk etmeni. Fiziksel etmen beslenme yeterliliği, işitme, görme, konuşma organlarının gücü, devimsel uyum yeteneği, salgı bezlerinin düzgün çalışması ile ilgilidir. Zekâ etmeni, beyin ve bellekle ilişkilidir. İyi bir konuşmacı olmak için bireylerin zihinsel girdilerini, anlamlı olarak

kodlayıp depolaması ve ihtiyaç duyduğu yer ve zamanda hızla geri çağırıp açığa vurması gerektiği bilinmekte ve herkes tarafından kabul gören başarılı konuşmacıların bu özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Yalçın, 2002, s. 110). Deney etmeni deneyim çeşitliliğini ifade ederken duygusal etmen bireyin duygusal kimliğini yansıtmaktadır. Çevre etmeni; yaşanan yerin köy ya da kent oluşu, sanayi, ticaret, tarım çevresi olması, ailenin zenginliği ya da yoksulluğu, evde radyo, televizyon bulunuşu, eve dergi ya da gazete gelişi, arkadaş kümesi gibi sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyle ilgili durumu içermektedir. Son olarak olgunluk etmeni ise sorumluluk duygusu, saygı ve empati ile ilgilidir. Dil gelişimini etkileyen faktörler hakkındaki bir diğer sınıflama Yavuzer'e (2012, s. 93-94) aittir. Araştırmacı bu faktörleri sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet, aile ilişkileri ve konuşmaya teşvik olarak sıralamıştır.

Tüm bu sınıflamalar konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurların bir arada çalışması ile ortaya çıkan, çevre ve eğitim ile şekillenebilen karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Konuşma, eğitim ile şekillenen bir beceri olması yanında eğitimin kendisi için de oldukça önemlidir. Tüm eğitim kademelerinde öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır (Özbay, 2009, s. 100). Sağlıklı ve başarılı eğitim-öğretim ortamları için doğru ve etkili bir konuşma becerisi geliştirmiş öğretmen ve öğrencilere ihtiyaç vardır. Bu da ancak eğitimle mümkündür.

Uçgun (2007, s. 66) öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme süreçlerinde de bu konunun üzerinde özenle durulması gerektiğini belirtmiştir. Dil doğru ve etkili kullanamayan bir öğretmenin verdiği eğitimde başarıya ulaşmasının beklenemeyeceğini çünkü Türkçeyi doğru konuşan ve yazan bireylerin yetiştirilmesinin Türkçe öğretmenlerinin derslerini bilgi değil, ifade ve beceri dersi olarak görmelerine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Büyükkız ve Hasırcı (2013) da konuşma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi hususunda ana dili eğitimcilerine önemli görevler düştüğünün altını çizmiştir. Bu bağlamda hem öğrenciliği devam eden hem de geleceğin dil öğretmeni adayı olan Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi bakımından bulunduğu seviyeyi ve buna etki eden faktörleri tespit etmek önemlidir. Binlerce öğrenciyi yetiştirecek öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca verilecek eğitimin planlanması açısından da bu bir gerekliliktir.

Öte yandan YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde Nisan 2021 itibariyle "konuşma becerisi" anahtar terimi ile yapılan taramada Türkçenin ana dili olarak eğitimi-öğretimi konusunda toplam 53 yüksek lisans ve doktora tez çalışmasına ulaşılmıştır. Farklı eğitim kademelerini de kapsayan bu araştırmaların yalnızca 8'i öğretmen adaylarını konu almıştır. Konuşma becerisi ve eğitimiyle ilgili genellikle ilköğretim düzeyinin çalışma alanı olarak seçildiği ve ilköğretim okullarında konuşma beceri düzeyinin istenen seviyede olmadığı ortak görüşüne varıldığı tespit edilmiştir. Yeni çalışmalarla bu yetersizliklerin nedenlerini tespit etmek, sorunların aşılmasında atılacak ilk ve önemli adımı oluşturacaktır. Ayrıca konuşma eğitiminin sadece ilköğretim düzeyinde verilmediği gerçeğinden yola çıkarak bütünsel bir bakış açısı geliştirmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda, "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" isimli çalışmamızın alana önemli bir getirisi olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma durumlarının tespit edilmesi, öğrenim hayatları boyunca yapılacak çalışmaların planlanması adına önem taşımaktadır. Ayrıca araştırmamız öğretmen adaylarının hazırlıksız konuşma konusunda tespit edilen eksikliklerinin öğrenim hayatları içinde hangi yollarla tamamlanabileceğine ilişkin planlamalar adına fikir verecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri nedir ve bunu etkileyen unsurlar nelerdir?” soruna cevap aramaktır. Araştırmada genel amaca bağlı olarak şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri nedir?
2. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeylerini öğrencilerin;
 - a. Cinsiyetleri,
 - b. Anne eğitim düzeyleri,
 - c. Baba eğitim düzeyleri,
 - ç. Ebeveyn tutumları,
 - d. Sosyo-ekonomik düzey algıları,
 - e. Oyun ve eğitim grubuna katılımları,
 - f. Tiyatro ve drama çalışmasına katılımları,
 - g. Şiir dinletisine katılımları,
 - h. Grup tartışmasına katılımları,
 - ı. Önemli gün veya haftalarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları,
 - i. Kitap okuma alışkanlıkları,
 - j. Kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri,
 - k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri etkilemekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde etkileme ya da değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2010, s. 77). Tarama modellerinden biri olan ilişkisel taramada ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2010, s. 81).

Bu araştırmada da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeyleri kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Hazırlıksız konuşma beceri düzeyini herhangi bir şekilde etkileme ya da değiştirmeye çabası gösterilmemiştir. Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda beceri düzeyini etkileyen unsurlar arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 94 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 94 katılımcının 68’i kadın, 26’sı erkektir.

2.2. Veri Toplama

Veri toplamanın ilk basamağını, öğrencilerin mevcut hazırlıksız konuşma başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalar oluşturmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarılarını ölçmek için 94 öğrencinin her birine sınıf ortamında hazırlıksız konuşmalar yaptırılmıştır. Bunun öncesinde konuşmaların hangi ölçütler doğrultusunda yapılacağı öğrencilere bildirilmiş, yapılan konuşmalar daha sonra değerlendirilmek üzere kamera ile kaydedilmiştir.

Hazırlıksız konuşmalar öncesi, yabancı ve Türkçe kaynaklar taranarak genel bir hazırlıksız konuşma konuları listesi belirlenmiştir. Listede yer alan 58 konuşma konusunun Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerine uygunluğu ile ilgili on alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucu uygunluk derecesi en yüksek olan 36 konu belirlenmiştir. Bu maddelerde yer alan her konu bir kâğıt parçasına yazılarak bir torbaya konulmuştur. Uygulama esnasında öğrenciler torbadan rastgele seçtikleri konuya ilişkin konuşmalar gerçekleştirmişlerdir. Konuşmadan önce her öğrenciye zihinsel bir plan oluşturması için bir dakika süre tanınmıştır.

Veri toplamanın ikici ve son basamağını ise öğrencilerle yapılan görüşme oluşturmuştur. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her bir öğrenciyle yüz yüze yapılan görüşmeler daha sonra çözümlenmek üzere ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin hazırlıksız konuşma başarılarına etki edeceği varsayılan maddeleri kapsamaktadır. Bunlar arasında öğrencilerin cinsiyetleri; anne eğitim düzeyleri; baba eğitim düzeyleri; ebeveyn tutumları; sosyo-ekonomik düzey algıları; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılımları; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları; kitap okuma alışkanlıkları; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri bulunmaktadır.

2.3. Veri Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerden araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin istatistiki analizinde SPSS 20 (Statistic Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır.

Veri analizinin ilk aşamasında öğrencilerin hazırlıksız konuşmaları videodan izlenerek dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile puanlanmıştır (Ek-1). Öğrenci konuşmaları değerlendirilirken araştırmacı tarafından geliştirilen analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci başarısının belirlenmesinde, beklenen başarının sınırlarını belirleyen, bir çerçeve sunan, puanlama için bir anahtar işlevi gören, çalışma veya ürün için gösterilen başarıyı güçlüden zayıfa, iyiden kötüye doğru derecelleyen bir ölçüt takımındadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s. 52). Analitik dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken göstereceği başarı ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç boyutta incelenmiş; her bir boyut için alt ölçütler belirlenmiştir. Ses boyutu anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı; beden dili göz teması, jest ve mimik;

konuşmanın düzeni ise konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımından oluşmuştur.

2. Her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlenmiştir: başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan ile karşılık bulmuştur.
3. Öğrencilerin her alt boyut ve ölçütte göstermesi beklenen başarı her düzey için ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarında güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak için de birtakım önlemler alınmıştır. Güvenilirlik için ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına; her bir ölçütün kendi amacıyla sınırlı olmasına, yani ölçütlerin binişik olmamasına; ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamaların ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmesine; derece tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamaların dereceleri doğru yansıtacak biçimde yazılmasına; derecelerin öğrenci başarıları arasındaki farkları temsil edecek sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Güvenilirlik hakkında bilgi verecek bir diğer yol olan puanlayıcı güvenilirliğine de başvurulmuştur. Bunun için araştırmacı dışında iki uzman daha öğrenci konuşmalarını değerlendirmiş ve değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılığa Kendall W'si ile bakılmıştır. Kendall W, iki veya daha fazla sayıdaki puanlayıcının vermiş olduğu puanlar arasındaki uyum düzeyini belirlemek için kullanılan istatistikî bir tekniktir (Kutlu vd., 2010, s. 86). Hazırlıksız Konuşma Başarısı Dereceli Puanlama Anahtarı'nın puanlayıcı güvenilirliğini belirlemek için de bu yola başvurulmuştur. Bunun için puanlayıcıların derecelendirme puanlama anahtarının her bir maddesinde belirtilen öğrenci konuşmalarına verdikleri puanların toplamı arasındaki uyum incelenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için uygulanan Kendall W testi sonucundan elde edilen bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Puanlayıcıların Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanarak Öğrenci Konuşmalarına Verdikleri Toplam Puanlar Arasındaki Uyum*

Derecelendirme Puanlama Anahtarı	n	Kendall W	Sd	p
Toplam Puan	3	.89	10	.00

Tablo 1 incelendiğinde puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı kullanarak öğrenci konuşmalarına verdikleri puanlar arasındaki Kendall W sonucu; dereceli puanlama anahtarının on bir maddesinden elde edilen toplam puanlar ölçüt olarak alındığında .89 bulunmuştur. Bu değer puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar arasında dereceli puanlama anahtarından elde edilen toplam puan için yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir. Kendall W testi toplam puanlayıcılar arasındaki uyumu değerlendirmek için kullanılan bir test olduğundan, puanlayıcıların öğrenci konuşmalarına verdikleri puanların birbiriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak amacıyla da sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarı yeniden şekillendirilmiştir. Ayrıca bir ön deneme yapılmış ve anahtardan elde edilen puanların öğrenci başarısını yansıtmaya derecesi belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında ise öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının "cinsiyet; anne eğitim düzeyi; baba eğitim düzeyi; ebeveyn tutumu; sosyo-ekonomik

düzyey algısı; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılım; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev alma; kitap okuma alışkanlığı; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etme; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır.

Veri analizinde kullanılan istatistiki işlemler; değişkenlerin bağımlı ve bağımsız, sürekli ve süreksiz oluşuna; varyans dağılımlarının homojen ve heterojen oluşuna ve bağımsız değişkenin faktör sayısına göre belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı ve sürekli değişkeni hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, bu değişkenlerin faktörleri ve faktör sayıları ise şunlardır:

- a. Cinsiyet: kadın ve erkek (2 faktör)
- b. Anne eğitim düzeyi: okumaz-yazmaz, ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul (5 faktör)
- c. Baba eğitim düzeyi: okumaz-yazmaz, ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul (5 faktör)
- ç. Ebeveyn tutumu: otoriter, serbest, ilgisiz ve kayıtsız, dengesiz ve kararsız, aşırı koruyucu, reddedici, mükemmeliyetçi, güven verici ve destekleyici (8 faktör)
- d. Sosyo-ekonomik düzey algısı: düşük, orta, yüksek (3 faktör)
- e. Oyun ve eğitim grubuna katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- f. Tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- g. Şiir dinletisine katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- h. Grup tartışmasına katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- ı. Önemli gün ve haftalardaki programlara katılım durumu: evet ve hayır (2 faktör)
- i. Kitap okuma alışkanlığı: var, yok, düzenli değil (3 faktör)
- j. Bireyin kendini ifade etme şekli: konuşarak, yazarak (2 faktör)
- k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (10 faktör)

Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayısı ve normallik testlerinden “kolmogoro-smirnov (KS)” ve “shapiro-wilk (SW)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan istatistiki yöntemler Tablo 2’de görüldüğü gibidir:

Tablo 2. Veri Analizinde Kullanılan İstatistiki Yöntemler

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Bağımsız Değişkenin Faktör Sayısı	Varyans Dağılımı	Test
Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanı	Cinsiyet	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
	Anne eğitim düzeyi	5	Heterojen	Kruskal Wallis
	Baba eğitim düzeyi	5	Heterojen	Kruskal Wallis
	Ebeveyn tutumu	8	Heterojen	Kruskal Wallis
	Sosyo-ekonomik düzey algısı	3	Heterojen	Kruskal Wallis
	Oyun ve eğitim grubuna katılım	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
	Tiyatro ve drama	2	Homojen	Independent Samples t-Test

çalışmasına katılım			(Bağımsız örneklem için t-Testi)
Şiir dinletisine katılım	2	Heterojen	Mann-Whitney U
Grup tartışmasına katılım	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
Önemli gün ve haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev alma	2	Heterojen	Mann-Whitney U
Kitap okuma alışkanlığı	3	Heterojen	Kruskal Wallis
Kendini etkili ifade etme şekli (yazma-konuşma)	2	Homojen	Independent Samples t-Test (Bağımsız örneklem için t-Testi)
Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesi	10	Heterojen	Kruskal Wallis

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen her bir araştırma sorusuna ait bulgular ayrı alt başlıklarda ele alınmıştır.

3.1. Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeyleri araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile ölçülmüştür. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma yaparken göstereceği performans dereceli puanlama anahtarında ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Her bir boyut için alt ölçütler belirlenmiştir. Ses boyutu anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı; beden dili göz teması, jest ve mimik; konuşmanın düzeni ise konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımı alt başlıklarından oluşmaktadır. Her bir boyut için öğrencilerin puan dağılımları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Tablo 3. Hazırlıksız Konuşma Başarısı Dereceli Puanlama Anahtarı Alt Boyutlarına Göre Öğrenci Puanlarının Betimsel Analizi

Alt Boyutlar	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama
Sesin Anlamlılığı	93	1	4	2,68
Sesin Açıklığı	93	1	4	2,83
Sesin İşitilebilirliği	93	3	4	3,03
Göz Teması	92	1	3	2,66
Jest Kullanımı	93	2	4	2,68
Mimik Kullanımı	93	1	4	2,51

Konu	93	1	4	2,54
Organizasyon	93	1	4	2,69
Geçişler	93	1	4	2,54
Tanım/Örn./Ayrnt	93	1	4	2,46
Zaman Kullanımı	93	1	3	1,66
Toplam Puan	93	41,00	84,00	64,1075

Tablo 3'te hazırlıksız konuşma becerisiyle ilgili belirlenen her bir boyuta dair öğrenci puanların betimsel istatistiği verilmiştir. Araştırma 94 öğrenci üzerinden yürütülmesine rağmen öğrencilerden biri hazırlıksız konuşmasını yapamadığından dereceli puanlama anahtarıyla yapılan puanlamanın dışında bırakılmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu kısmında, göz teması (n=92) dışında bütün hesaplamalar, toplam 93 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Göz temasındaki puanlamanın 92 öğrenci üzerinden hesaplanmasının nedeni ise öğrencilerden birinin görme engelli olmasıdır.

Tabloda 3'te görüldüğü gibi hazırlıksız konuşma boyutları arasında en yüksek ortalama 3,03 ile sesin işitilebilirliğine, en düşük ortalama ise 1,66 ile zaman kullanımına aittir. Diğer boyutlara ait ortalama puanlar ise 2,5 civarında yığılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlendiği ve puanların "başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan" olarak betimlendiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin zaman kullanımı açısından ortalamasının altında bir başarıya sahip oldukları, sesin işitilebilirliğinde ise başarıyı yakaladıkları söylenebilir. Ayrıca diğer boyutlar açısından da 2,5 ile vasat bir seviyeyi yakaladıkları yorumu yapılabilir.

Öğrenci toplam puanları normal bir dağılım göstermektedir. Bu da aritmetik ortalamaları 100 üzerinden 64 puan olarak belirlenen grubun %68'lik kısmının bu ortalama civarında puan aldığı anlamına gelmektedir. Çünkü normal dağılımda, notların %68'lik bir bölümü ortalamasının etrafında toplanır ve artı-eksi uçlara doğru dereceli ve simetrik bir azalma vardır (Akt. Akbulut, 2010, s. 11). Sonuç itibarıyla ölçümün yapıldığı grup ortalama bir başarıya sahiptir ve homojen dağılım göstermektedir. Ayrıca, toplam puana ait çarpıklık ve basıklık sayısı +1 ve -1 (-,324 ve ,049) arasındadır. Bu da dağılımın homojen oluşunun bir diğer kanıtıdır.

3.2. Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşma Beceri Düzeyine Etki Edeceği Öngörülen Genel Bağımsız Değişkenler ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı düzeyleri ile öğrencilerin;

- Cinsiyetleri,
- Anne eğitim düzeyleri,
- Baba eğitim düzeyleri,
- Ebeveyn tutumları,
- Sosyo-ekonomik düzey algıları,
- Oyun ve eğitim grubuna katılımları,
- Tiyatro ve drama çalışmasına katılımları,
- Şiir dinletisine katılımları,
- Grup tartışmasına katılımları,

1. Önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları,
- i. Kitap okuma alışkanlıkları,
- j. Kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri,
- k. Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı durumu incelenmiştir.

Bu incelemede SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Bu aşamada hangi istatistiki analiz programlarının kullanılacağına değişkenlerin türüne, faktör sayısına ve normalliğine bakarak karar verilmiştir.

Tablo 4. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	67	64,04	7,27	91	,126	,900
Erkek	26	64,26	8,77			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(91) = ,126$; $p > .05$). Yani, kadın ya da erkek olma durumunun öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 5. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Anne Düzeyi	Eğitim	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yok		6	42,17	4	,56	,966
İlkokul		68	47,18			
Ortaokul		6	53,25			
Lise		10	45,35			
Yüksekokul		3	45,50			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 5'te verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2 = ,56$ ve $p > ,05$). Dolayısıyla, bu araştırmada annelerinin eğitim düzeyinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Baba Eğt. Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Yok	2	33,25	4	1,04	,903
İlkokul	45	47,30			
Ortaokul	12	48,79			
Lise	14	48,61			
Yüksekokul	19	43,00			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 1,04$ ve $p> ,05$). Başka bir ifadeyle, babalarının eğitim düzeyinin katılımcıların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 7. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Ebeveyn Tutumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Ebeveyn Tutumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Otoriter	5	66,10	6	6,71	,348
Serbest	2	42,25			
İlgisiz/Kayıtsız	1	4,00			
Dengesiz/Kararsız	2	47,00			
Aşırı Koruyucu	7	34,50			
Mükemmeliyetçi	1	50,50			
Güven Ver./Destek.	75	47,55			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının ebeveyn tutumuna göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının ebeveyn tutumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 6,71$ ve $p> ,05$). Yani, ebeveyn tutumlarının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 8. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Algısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sosyo-eko. Düzey	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Düşük	4	48,25	2	,067	,967
Orta	83	46,76			
Yüksek	6	49,50			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının sosyo-ekonomik düzey algısına göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının sosyo-ekonomik düzey algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= ,67$ ve $p> ,05$). Dolayısıyla, bu araştırmada sosyo-ekonomik düzey algısının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Oyun ve Eğitim Grubuna Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Oyun/Eğitim Gr. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	25	65,40	6,57	91	,985	,327
Hayır	68	63,63	8,02			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının oyun ve eğitim grubuna katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları oyun ve eğitim grubuna katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık

göstermemektedir ($t(91) = ,985$; $p > .05$). Sonuç olarak, oyun ve eğitim grubuna katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 10. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Tiyatro ve Drama Çalışmasına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Tiyatro/Drama Çalış. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	42	65,97	6,60	91	2,174	,032
Hayır	51	62,56	8,19			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(91) = 2,174$; $p < .05$). Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması (65,97), tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından (62,56) daha yüksektir.

Tablo 11. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Şiir Dinletisine Katılım Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Şiir Dinletisine Katılım	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	26	46,69	1214,00	863,00	0,945
Hayır	67	47,12	3157,00		

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının şiir dinletisine katılım durumuna göre U-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile şiir dinletisine katılım durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=863,00$ ve $p > ,05$). Diğer bir ifadeyle, şiir dinletisine katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 12. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Grup Tartışmasına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Grup Tartış. Katılım	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	37	65,62	7,30	91	1,55	,122
Hayır	56	63,10	7,80			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının grup tartışmasına katılım durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları grup tartışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(91) = 1,55$; $p > .05$). Yani, grup tartışmasına katılma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 13. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Önemli Gün ve Haftalardaki Programlarda Sunucu ya da Katılımcı Olarak Görev Alma Durumuna Göre U-Testi Sonuçları

Katılımcı/Sunuculuk	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	72	49,57	3569,00	571,00	,088
Hayır	21	38,19	802,00		

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumuna göre U-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=571,00 ve p > ,05). Sonuç olarak, önemli gün ve haftalarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumunun katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 14. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Kitap Okuma Alışkanlığına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Okuma Alışkanlığı	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Var	41	49,99	2	1,33	,512
Yok	10	49,65			
Düzenli Değil	42	43,45			

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kitap okuma alışkanlığına göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 14'te verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir (x²= 1,33 ve p> ,05). Dolayısıyla, kitap okuma alışkanlığının katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 15. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Kendini Etkili İfade Etme Şekline Göre t-Testi Sonuçları

İfade Şekli	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Yazarak	50	63,76	8,49	91	,469	,640
Konuşarak	43	64,51	6,67			

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının kendini etkili ifade etme şekline göre t-testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir. Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kendilerini etkili ifade etme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t(91)= ,469; p> .05). Yani, kendini etkili ifade etme şeklinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

Tablo 16. Hazırlıksız Konuşma Becerisi Başarı Puanlarının Topluluk Karşısında Konuşurken Kaygı Seviyesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Kaygı Seviyesi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
1	3	82,33	9	10,16	,337
2	2	20,75			
3	10	50,10			
4	5	50,70			

5	21	46,14
6	16	52,31
7	16	42,97
8	9	47,94
9	3	42,33
10	8	34,50

Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 16'da verilmiştir. Analiz sonuçları, hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir ($\chi^2= 10,16$ ve $p> ,05$). Diğer bir ifadeyle, topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesinin katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanına bir etkisi yoktur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini ve bunu etkileyen unsurları belirlemek amaçlı yürütülen çalışmada iki alt araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sorularından ilki Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma beceri düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın ilk sorusuna yönelik yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin hazırlıksız konuşma beceri düzeyini belirlemek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarında ses, beden dili ve konuşma düzeni olmak üzere üç başarı boyutu belirlenmiştir. Her bir boyut için alt ölçütler oluşturulmuştur. Ses boyutu için: anlamlılık, sesin işitilebilirliği ve açıklığı. Beden dili boyutu için: göz teması, jest ve mimik. Konuşma düzeni boyutu için: konu, organizasyon, geçişler, tanım/örneklendirme/ayrıntılılandırma ve zaman kullanımı. Hazırlıksız konuşma boyutları arasında en yüksek ortalama 3,03 ile sesin işitilebilirliğine, en düşük ortalama ise 1,66 ile zaman kullanımına aittir. Diğer boyutlara ait ortalama puanlar ise 2,5 civarında yığılmıştır. Dereceli puanlama anahtarında her alt boyut için dört başarı düzeyi ve puanı belirlendiği ve puanların "başlangıç düzeyinde, 1 puan; kabul edilebilir, 2 puan; başarılı, 3 puan; oldukça başarılı, 4 puan" olarak betimlendiği göz önünde bulundurulursa öğrencilerin zaman kullanımı açısından beklenen düzeyde (3-4 dakikalık bir sürede konuşmayı gerçekleştirme) başarılı olmadığı, sesin işitilebilirliğinde ise başarıyı yakaladıkları söylenebilir. Ayrıca diğer boyutlar açısından da öğrencilerin 2,5 ile vasat bir seviyeyi yakaladıklarını ifade etmek mümkündür. 100 üzerinden yapılan değerlendirmede öğrenci puanlarının aritmetik ortalaması 64'tür.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının konuşma becerisi düzeylerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kaya (2019) Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliliklerine ilişkin araştırmasında öğretmenlerin söyleyiş becerileri açısından, en az 1 en çok 4 puan alınan bir derecelemede, 2,1 puan ile geliştirilebilir düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler de konuşma becerileri konusunda kendilerini yetersiz buldukları yönünde görüş bildirmiş ve bu durumu lisans eğitimlerinin yetersizliğine bağlamıştır. Kıymaz ve Doyumğaç

(2020) ise Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarılarını belirlemeye yönelik çalışmalarında adayların konuşmalarında dilin işlevsel yönünden yararlanmadıklarını ve dili yetkin kullanmada geliştirilebilir düzeyde olduklarını tespit etmiştir.

Bunlara ek olarak, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik söz varlığını ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Söz varlığı, etkili ve başarılı bir konuşma becerisi için oldukça önemlidir. Balantekin (2021) Türkçe dersinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak yaptığı meta-sentez çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların büyük bölümünün söz varlığı yetersizliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Kalfa (2019), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik söz varlığını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin söz varlığı katsayılarının oldukça düşük olduğunu tespit etmiştir. Bayburtlu (2019) ise ortaokul öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının kelime hazinesi katsayılarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Yine başarılı bir konuşma becerisi için önemli bir unsur olarak sözlü anlatım öz yeterlilik algısı da bu alandaki araştırmaların konusu olmuştur. Demir ve Börekçi (2021), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler, öğretmen adayları ve farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi başarı düzeyini gerek doğrudan inceleyen gerekse başarı düzeyine etki eden unsurlar bakımından ele alan bu araştırmalar, konuşma becerisinde istenilen düzeye ulaşılamadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öncelikle Türkçe öğretmen adayları olmak üzere her eğitim kademesinde konuşma becerisinin eğitimi üzerinde özenle durulması gerektiğinin bir göstergesidir.

İkinci ve son araştırma sorusu ise Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının öğrencilerin “cinsiyetleri; anne eğitim düzeyleri; baba eğitim düzeyleri; ebeveyn tutumları; sosyo-ekonomik düzey algıları; oyun ve eğitim grubuna, tiyatro ve drama çalışmalarına, şiir dinletilerine ve grup tartışmalarına katılımları; önemli gün veya haftalardaki programlarda katılımcı ya da sunucu olarak görev almaları; kitap okuma alışkanlıkları; kendilerini yazarak ya da konuşarak ifade etmeleri; topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeleri”ne göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaca yönelik elde edilen araştırma sonuçları şöyledir:

- Yürütülen araştırmada öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kardaş (2018) ile Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar (2018) da ortaokul düzeyinde yürüttükleri araştırmalarında cinsiyet ve konuşma becerisi düzeyi arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kelime hazinesi üzerinden hazırlıksız konuşma başarısını inceleyen Bayburtlu (2019) da araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Öte yandan Demir ve Börekçi (2021) öz yeterliliğin dil başarısına etkisini vurguladıkları araştırmalarında sözlü anlatım öz yeterlilik algısı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre kız öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Adı geçen bu araştırmalardan konuşma becerisi başarı düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında ilişki bulamayanların ortak noktası katılımcıların başarı düzeyini onların performansı aracılığıyla ortaya koymalarıdır. Bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit eden araştırma ise öğrenci beyanına dayanmaktadır. Bu bağlamda ortaya çıkan farklı sonuçların araştırma yaklaşımlarındaki

farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu konuda net bir ayrıma gitmek için benzer yaklaşım ve yaş grupları ile yürütülecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

- Çalışmada hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının, anne ve babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum Kardaş'ın (2018) araştırma sonuçları ile uyumludur. Bununla birlikte Demir ve Börekçi (2021) araştırmalarında anne baba eğitim düzeyinin öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar arasındaki bu farkın, tıpkı cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, verilerin ayrı yaklaşımlar ile elde edilmesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları, ebeveyn tutumuna göre; sosyo-ekonomik düzey algısına göre ve oyun ya da eğitim grubuna katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Konuya dair yapılan alan yazın taramasında bu sonuçları destekleyen ya da bunun tersini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları tiyatro ve drama çalışmasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksektir. Aykaç'ın (2011) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede arttırmaktadır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi ile yapılan konuşma eğitiminin ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiğini gösteren birçok araştırma mevcuttur (Kardaş, 2018; Öztürk, 2017; Öztürk-Pat ve Yılmaz, 2021; Sevim ve Turan, 2017; Uysal, 2014). Bunlara ek olarak Aykaç ve Çetinkaya (2013) da Türkçe öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında drama etkinlikleri ile işlenen derslerin adayların konuşma beceri düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları ile şiir dinletisine katılım durumu; grup tartışmasına katılım durumu ile önemli gün ve haftalardaki programlarda sunucu ya da katılımcı olarak görev alma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Gedik ve Orhan'ın (2014) araştırma sonucuyla çelişmektedir. Bunda araştırmaya konu olan katılımcıların farklı düzeylerde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Dahası mevcut araştırma betimsel temelli olarak Gedik ve Orhan'ın (2014) yürüttükleri araştırma müdahaleye dayalıdır. Araştırmacılar ortaokul düzeyinde yürüttükleri araştırmalarında sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal etkinlikte görev almayanlara göre konuşma becerilerini geliştirme hususunda daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.
- Araştırma sonuçlarına göre hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Kardaş (2018) da araştırmasında kitap okuma durumu ile konuşma becerisi arasında ilişki bulamamıştır. Buna karşın, Demir ve Börekçi (2021) evde bulunan kitap sayısı ve günlük okunan ortalama kitap sayfa sayısının öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik algısı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ifade etmektedir. Sonuçlar arasındaki farkın katılımcıların yaş grubu ve araştırmanın temel yaklaşımından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte ilgili sonuçlar üzerinde anlamlı bir biçimde tartışma yürütebilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanları kendilerini etkili ifade etme şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanlarının topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Baki ve Kahveci (2017) ile Hamzadayı, Bayat, ve Gölpınar'ın (2018) araştırma sonucu ile çelişmektedir. Araştırmacılar konuşma başarısı ile konuşma kaygı düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bahsi geçen bu araştırmalarda konuşma kaygısına dair elde edilen veriler konuşma kaygı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ise katılımcıların konuşma kaygısına dair veriler onların görüşmede "Topluluk karşısında konuşurken kaygı seviyeniz ne derecededir? 1-10 arası puanlayınız." sorusuna verdikleri cevaba dayanmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki farklılığın bu durumdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında ses, beden dili ve konuşma düzeni açısından vasat düzeyde, zaman kullanımını açısından ise düşük düzeyde olduklarını göstermiştir. Bu açıdan ilk ve ortaöğretim düzeyinde konuşma eğitimi verilirken öğretmenlere uygulama sırasında şunlara dikkat etmesi önerilebilir:

- Hazırlıksız konuşmalarda sesle ilgili problemlerin aşılması için öğrencilerin boğumlama kusurları tek tek düzeltilmelidir.
- Beden diliyle ilgili olarak öğrencileri daha iyi bir seviyeye ulaştırmak için göz teması kurmanın, uygun jest ve mimiklerle konuşmayı desteklemenin önemi yapılacak etkinliklerle öğrenciye kavratılmalıdır.
- Hazırlıksız konuşmalarda, konuşma öncesi zihinsel bir plan yapmanın konuşmanın düzeni ve zaman kullanımını açısından gerekli olduğu öğrenciye kavratılmalıdır. Konuşma eğitimindeki planlamanın yazma eğitimindeki planlamadan çok da farklı olmadığı vurgulanmalıdır. Kümeleme, genelden-özele, özelden-genele sıralama, yakından-uzağa, uzaktan-yakına düzenleme, örnek olaydan hareket etme gibi belli başlı planlama çeşitleri hakkında öğrencilere bilgi verilmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır.

Araştırmada ulaşılan, tiyatro ve drama çalışmasına katılanların hazırlıksız konuşma becerisi başarı puanı ortalaması, tiyatro ve drama çalışmasına katılmayanların başarı puanı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucundan hareketle okullarda tiyatro ve drama gibi sözel ve bedensel iletişime dayalı faaliyetlere daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Tiyatroda daha uzun bir süreye ihtiyaç duyulması ve tüm öğrencilerin bu faaliyete katılımının mümkün olmadığı göz önünde bulundurulursa derste grupla çalışmayı olanaklı kılan drama etkinliklerine sıkça yer verilmesinin uygunluğu ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5. KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK.

Aykaç, M., & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.

Baki, Y., & Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.

Balantekin, Y. (2021).İlkokul düzeyinde Türkçe dersinde yaşanan sorunlara yönelik çalışmaların analizi: Bir meta- sentez çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 242-261.

Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında Kelime Hazinesi Katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.

Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.

Demir, S. & Börekçi, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algularına çeşitli değişkenlerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 94-110.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir, & Ç. Özsemi. (Editörler), *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon içinde* (ss. 113-125). Çizgi Tıp Yayınevi.

Gedik, M., & Orhan, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 9 (5), 167-178.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Hamzadayı, E., Bayat, N., & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85. DOI: 10.31464/jlere.425224

Kalfa, M. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik söz varlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 158-178.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kardaş, N. (2018). *Drama etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma becerisi ve kaygısına etkisi: Karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.

Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliliklerine ilişkin bir durum çalışması - Sakarya örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kıymaz, M. S. & Doyumđaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara:Pegem Akademi.

Ömür, M. (2006). Kulağımızın göz kapağı yoktur. *Cumhuriyet Bilim*, 990, 16-17.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.

Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(2), 223-245.

Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara:Anı.

Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-13.

Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1),59-67.

Uysal, B. (2014). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçađ.

Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Muallim RifatEğitim Fakültesi Dergisi (MREFD) 3(2), 81-103(2021)
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education (JMRFE) 3(2), 81-103(2021)

Ek-1. HAZIRLIKSIZ KONUŞMA BAŞARISI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

ÖLÇÜTLER	BAŞARI DÜZEYİ				BAŞARI PUANI
	Başlangıç Düzeyinde (1)	Kabul Edilebilir (2)	Başarılı (3)	Oldukça Başarılı (4)	
SES					
<i>İşitilebilirlik</i>	Konuşmada ses işitilemeyecek seviyedeydi.	Konuşma genellikle işitildi ancak birkaç kez işitilebilirlik kayboldu.	Konuşmada ses işitilebilir seviyedeydi.	Konuşmacı ses seviyesini ortama uygun olarak ayarladı. İşitilebilirlikte sıkıntı yaşanmadı.	
<i>Sesin Anlamlılığı</i>	Anlatım tekdüzeydi.	Anlatım yer yer tekdüzeydi.	Anlatımda vurgu, tonlama ve uygun duraklarla coşkunluk ve akıcılık sağlandı.	Anlatımın coşku ve akıcılığı dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.	
<i>Sesin Açıklığı</i>	Telaffuz kötüydü.	Yer yer telaffuz hataları vardı.	Telaffuz düzgündü.	Etkileyici bir telaffuzla düşüncelerini oldukça net ifade etti.	
BEDEDİLİ					
<i>Göz Teması</i>	Göz temasından kaçındı.	Sınırlı düzeyde göz teması kurdu.	Etkili göz teması kurdu.	Etkili göz temasıyla dinleyicinin ilgisini canlı tuttu.	
<i>Jest</i>	Hiç jest kullanmadı.	Jest kullanımı sınırlıydı.	Jestlerini etkili kullandı.	Jestlerini etkili kullanarak dinleyici ilgisini canlı tuttu.	
<i>Mimik</i>	Hiç mimik kullanmadı.	Mimik kullanımı sınırlıydı.	Mimiklerini etkili kullandı.	Mimiklerini etkili kullanarak dinleyici ilgisini canlı tuttu.	
KONUŞMA DÜZENİ					
<i>Konu</i>	Konudan uzaklaştı.	Konunun kimi yönleri eksik kaldı.	Konuyu doğru şekilde ifade etti.	Konuyu açık, doğru ve etkili bir şekilde ifade etti.	
<i>Organizasyon</i>	Düşünceler düzensizdi ve birbiriyle ilgili değildi.	Düşünceler uygun şekilde düzenlenmişti ancak anlatım yer yer açık değildi ve anlatımda tutarsızlıklar vardı.	Düşünceler düzenli ve anlatım tutarlıydı.	Düşünceler ve anlatım oldukça düzenli ve tutarlıydı.	
<i>Geçişler</i>	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantı yoktu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı sınırlı düzeydeydi.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantılar kuruldu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı etkili şekilde kuruldu.	
<i>Tanım/Örneklendirme/Ayrıntılandırma</i>	Tanım/örnek/ayrıntılılandırma yoktu.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırma konuyu ifade etmede yetersiz kaldı.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırmalar konuyu anlaşılır kıldı.	Tanım/örnek/ayrıntılılandırmalarla konu etkili şekilde ifade edildi.	
<i>Zaman Kullanımı</i> (3-4 dk.lık bir konuşma bekleniyor.)	Süre 2 dk. ve üzeri miktarda aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Süre 1 dk. civarında aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Konuşma 3-4 dk.lık sürede tamamlandı.	Konuşmaya ayrılan 3-4 dk.lık süre etkili şekilde kullanıldı.	
TOPLAM					

6. EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to identify the levels of impromptu speech skills of freshmen in the department of Turkish Language Teaching and the factors that affect it.

The relational scanning model, one of the general scanning models, was used in this research. The research was carried out with a study group that consists of freshmen ($n = 94$) at Gazi University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching Department. In order to identify the impromptu speech success of these students, impromptu speeches were made to each student in the study group in the class environment and they were videotaped. Next, an interview was conducted with these students to determine the factors that are thought to have an impact on their impromptu speech success. These factors are limited as follows: students' gender, mother's education level, father's education level, parental attitudes, perception of socio-economic level, participation in a play or an education group, participation in theater and drama activities, participation in poetry recitals, participation in group discussions, acting as a participant or presenter in programs on important days or weeks, reading habits, expressing themselves by writing or speaking, and anxiety levels in public speaking. In the data analysis phase, the analytical rubric developed by the researcher was used. First, the students' impromptu speeches were scored by watching the video recordings. In the second stage of data analysis, the relationship between the impromptu speech skill levels of the students and the factors that may affect it was examined based on the interview records.

The research results for the first research purpose are as follows: The rubric that was created to identify the impromptu speech skill level of students consists of three dimensions: sound, body language, and speech order. Sub-criteria were created for each dimension. For the sound dimension: expressiveness, audibility, and clarity of sound. For the body language dimension: eye contact, gesture, and facial expressions. For the speech order dimension: topic, organization, transitions, description / exemplification / elaboration, and time use. The highest mean score among the impromptu speech dimensions belongs to the audibility (the sound dimension) with 3.03, and the lowest mean score belongs to the time use (speech order dimension) with 1.66. The mean scores for the other dimensions have been piled up around 2.5 points that is defined as mediocre. In the evaluation made out of 100, the arithmetic average of the student scores is 64. Similarly, Bayburtlu (2019), Demir and Börekçi (2021) and Kaya (2019) found in their research participants' expressive skills were at an medium level. On the other hand, Kıymaz and Doyumğaç (2020) and Kalfa (2019) found in their research participants' expressive skills were at an low level.

The research results for the second research purpose are as follows:

- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on gender. Researchers also concluded that there is no relationship between gender and speaking skill level in their studies at the secondary school level (Bayburtlu, 2019; Hamzadayı, Bayat, & Gölpinar, 2018; Kardaş, 2018). This result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).
- It was found that impromptu speaking skill achievement scores do not differ significantly based on the education level of the parents. This situation is compatible with Kardaş's (2018) research results. On the other hand, this result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).

- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on parental attitudes, socio-economic level perception, and participation in the game or education group.
- Students' impromptu speaking skill success scores show a significant difference based on their participation in theater and drama activities. The mean score of impromptu speaking skill of those who have participated in the theater and drama study was higher than the mean score of those who have not. The study of Aykaç and Çetinkaya (2013) also supported the current study result. In their research conducted with Turkish teacher candidates, the researchers revealed that the lessons taught with drama activities increased the speaking skill levels of the candidates. In addition, there are studies showing that speaking education with the creative drama method has a positive effect on the speaking skills of students at different education levels (Kardaş, 2018; Öztürk, 2017; Sevim & Turan, 2017; Uysal, 2014).
- There was no significant difference between the students' impromptu speaking skill achievement scores and their participation in poetry recitals, group discussions, programs on important days and weeks as presenters or participants. This result contradicted with the study result of Gedik and Orhan (2014) that revealed students who participated in social activities were more successful in developing their speaking skills than those who did not take part in social activities. It is thought that this is due to the fact that the participants in the research are at different educational levels and the research is based on intervention.
- The achievement scores of impromptu speaking skills do not differ significantly based on the reading habit. Kardaş (2018) also did not find any relationships between the situation of reading a book and speaking skill. On the other hand, this result contradicted the research results of Demir and Börekçi (2021).
- Students' impromptu speaking skill achievement scores do not show a significant difference based on how they express themselves effectively.
- It was found that impromptu speaking skill achievement scores do not differ significantly based the level of anxiety when speaking in public. This result contradicted the research results of Baki and Kahveci (2017), and Hamzadayı, Bayat, and Gölpınar (2018). In these studies, the data on speech anxiety were collected through the speech anxiety scale. Within the scope of the current research, the data on the speaking anxiety of the participants are based on their statements to the relevant interview question. It is thought that the difference between the research results is due to this situation.

The results obtained in the research showed that the students were at a mediocre level in terms of voice, body language, and speech pattern in their impromptu speech, but at a low level in terms of time use. In this respect, it can be recommended that teachers should pay attention to these elements during the training while giving speaking education at different education levels. In addition, it can be suggested that teachers should give more space to verbal and physical communication-based activities such as theater and drama in schools, based on the conclusion reached in the research that the average of impromptu speaking skill achievement score of those who have participated in the theater and drama study was higher than those who have not participated.