



KONUŞMA BECERİSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN KULLANILABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Onur ER**

*Özden DEMİR***

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, normal ve ikinci öğretimde okuyan Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin, staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel yöntemlere göre desenlenmiştir. Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini kullanabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği son sınıfta okuyan Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubundan (çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen) seçilen 39 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu konuşma becerisinin; beden dili, hitap, konuşmanın içeriği ve konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu boyutlar belirlenirken ilgili alan yazını dikkate alınmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada verilerin analizinde, içerik analizi yapıp kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu konuşmanın hitap boyutunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin sözcük dağarcıklarının yeterli olmamasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında sözcük dağarcığı yetersizliğinde yapılan içerik analizi sonucunda kısıtlı sözcük dağarcığı, yerel ağız, tekrar kelimeler, yetkin olmama, kitap okumama, kitaptaki sözcükle yetinme, derse hazırlıksız gelme, ders kitabına bağlılık, etkisiz anlatım, düzensiz anlatım, kılavuz kitaba göre anlatım, disiplinsizlik şeklinde olumsuz kodlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Türkçe Öğretmeni Adayları, Nitel Araştırma.

* Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: onurer1827@gmail.com

** Yrd. Doç. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: oooozden@gmail.com

AN INVESTIGATION OF SPEAKING SKILLS OF TURKISH TEACHERS FROM THE VIEWPOINT OF THE PRESERVICE TURKISH TEACHING TEACHERS

ABSTRACT

The main purpose of this qualitative study is to investigate fourth grade Turkish Teaching Department Students' (both normal and evening education) views regarding Turkish Teachers' speaking skills. Convenient sampling method was used for qualitative data. Prospective teachers' views on Turkish teachers' using speaking skills were explored using a semi-structured interview form. Target population of the study is fourth grade students enrolling Turkish Teaching department at Kafkas University. In the qualitative dimension of the study, 39 volunteer students were conducted a semi-structured interview form.

When semi-structured interview form was prepared, body language, appeal, the content of speech and texture and pattern of speech were considered by us. The qualitative data were analyzed creating codes and themes using content analysis methods.

As a result of this study, the majority of Turkish teacher candidates agree with the idea that Turkish teacher's appeal is good. Also, students reported that teachers have trouble due to lack of sufficient words. In addition to the content analysis of the vocabulary of failure showed some negative codes such as; limited vocabulary, local dialects, words again, not being competent, not reading books, sufficiency of words in the book, coming to class unprepared, textbooks commitment, ineffective narration, uneven narration, according to the teacher book narration, indiscipline.

Key Words: Speaking Skills, Prospective Turkish Teachers, Turkish Language, Turkish Teaching Teacher, Qualitative Inquiry.

GİRİŞ

Hayatımızın her aşamasında kullandığımız temel araçlardan biri olan dil, toplumsal bir varlıktır. Dil topluma bağlıdır ve toplumla birlikte yaşayıp gelişir (Korkut, 2004). İnsanları bir arada tutan dildir. Dili etkili bir biçimde kullanabilmek etkili bir iletişim kurmayı da beraberinde getirir. Bu durum da hayatımızı olumlu yönde etkiler.

Tutar ve Yılmaz (2010) iletişimi “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlar. “İletişim, insanların dış dünyayı algılayarak iç dünyalarında anlamlı iletilere dönüştürdükleri ve bu anlamlı iletileri de dış dünyayla paylaştıkları dinamik bir süreçtir” (Yalçın ve Şengül, 2007, 749). Durukan ve Maden (2010) ise bireyin sosyalleşmesi ve eğitiminde iletişimin bireyin gelecek yaşamındaki başarısında çok etkili olduğunu belirtmiştir. İletişim sürecinin en önemli unsurlarından birisi de konuşmadır. Tutar ve Yılmaz (2010) sözlü iletişimi konuşma dili olarak adlandırmıştır. Birey, sözlü iletişimde konuşma ile karşısındakine düşüncelerini daha etkili bir şekilde anlatabilir. “Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir. Konuşma, evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır” (Öz, 2006, 194).

Turkish Studies

Tanımdan da anlaşılacağı üzere konuşma, bireyin saygınlığını ve toplum içindeki yerini etkileyen bir dil becerisi olarak karşımıza çıkar. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu ve düşünce alışveriştir. Bu anlamıyla bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılma sürecidir. Çağımızda da demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek en temel bireysel hak ve görevdir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007). Özbay'a (2005) göre konuşma, en doğal ve en sık kullanılan dilsel yetenektir. Konuşma yeteneğinden mahrum olan insanlar, toplumla uygun bir iletişim kuramamaktadırlar. Bu insanların yaşamda başarıyı yakalaması da zor olmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP), konuşma öğrenme alanına yönelik olarak konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006). Alyılmaz (2010) konuşma becerisine yönelik kazanımlara ait açıklamalarda yer alan örneklerin yetersiz kaldığından bahsetmiştir. Çiftçi (2006) konuşma eğitiminde beden dili ve konuşmanın içeriği eğitimlerinin de üzerinde durulması gerekliliğinden bahseder. Ayrıca konuşma sürecinde konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutu yani ses, telaffuz ve ifadenin yeri önemlidir. Demirel ve Şahinel (2006) sözcükleri yerinde ve anlamlarına uygun bir şekilde kullanmanın ve konuya göre ses tonu ile konuşma yeteneği kazanmanın öneminden bahsetmiştir. TDÖP' de yer alan, Demirel ve Şahinel (2006) Alyılmaz (2010) ve Çiftçi'nin (2006) bahsettiği kazanımların gerçekleştirilmesi için öncelikle Türkçe öğretmenlerinin söz konusu kazanımları gerçekleştirebilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Bunun yanında Backlund (1985) ilköğretim öğrencileri için konuşma ve dinleme becerilerine yönelik SCA'nın (Konuşma İletişim Topluluğu) geliştirdiği el kitabıyla ilgili hazırlanan projeyi açıklamaya çalışmıştır. Çalışmada okul, ev ve topluluktan meydana gelen üç alanın öğrencinin en fazla karşılaştığı alan olduğu belirtilmiş ve bu alanlarda öğrencinin etkili iletişim kurması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu alanlardan biri olan okulda, öğrencinin kendisine rol modeli aldığı kişi öğretmenidir. Dolayısıyla öğretmenin etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, konuşabilmesi öğrenciye önemli bir örnek teşkil edecektir.

Dolayısıyla Türkçe öğretmeni adaylarının, konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması incelenmeye değerdir. Bu doğrultuda araştırmanın genel amacı; konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının beden dili boyutu hakkında, Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının hitap boyutu hakkında, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının içerik boyutu hakkında, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü boyutu hakkında, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin, staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, nitel yöntemle göre desenlenmiştir. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39).

Araştırmada Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden seçilen bir grup öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini nasıl kullandıkları ile ilgili ayrıntılı ve derinliğine bilgiler toplanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2009–2010 eğitim-öğretim yılında okuyan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma evreninin dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	23	30,6
	Erkek	52	69,3
	Toplam	75	100
Öğrenim türü	Normal	33	44
	İkinci	42	56
	Toplam	75	100

Tablo 1’de araştırma evrenini oluşturan Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların %30,6’nın kız, %69,3’ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğrenim türü olarak ise katılımcıların %44’ü normal öğretim, %56’sı ikinci öğretim öğrencisidir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma evreninin çoğunluğunu erkek öğrenciler ve ikinci öğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemler göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturabilmek için, öncelikle öğrenciler normal ve ikinci öğretim bazında doğal kümeler ayrıştırılmıştır. Daha sonra da bu kümeler içinden hem normal hem de ikinci öğretimde her bir sınıfı temsil edecek nitelikte bir grup, yansız bir şekilde çalışma grubu

Turkish Studies

olarak seçilmiştir. Görüşme yapılacak grubu belirlemek için; bu iki çalışma grubu içinden gönüllülük esasına göre 19 (normal öğretim) ve 20 (ikinci öğretim) kişilik iki grup seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının bazı kişisel özelliklere göre dağılımı Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	N	%	
Cinsiyet	Kız	13	33,3
	Erkek	26	66,7
	Toplam	39	100,0
Öğrenim türü	Normal	19	48,7
	İkinci	20	51,3
	Toplam	39	100

Tablo 2’ de çalışma grubu oluşturan Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde katılımcıların % 33,3’ü kız, %66,7’si erkektir. Öğrenim türü olarak ise katılımcıların %48,7’si normal öğretim, %51,3’ü ikinci öğretimdir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. “Nitel sözcüğü belli ortak özelliklerin paylaşılması ile ortaya çıkan yaklaşımları vurgulamaktadır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2009, 249). Araştırmada veri toplama amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından yararlanılmıştır. “Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularının, tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir, görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur, sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir” (Fraenkel ve Wallen, 2006, 457; aktaran Büyüköztürk ve diğ. 2009, 161). Araştırmada Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin, gittikleri staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerini kullanabilmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu konuşma becerisinin; konuşmanın beden dili, hitap etme, konuşmanın içeriği ve konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yukarıdaki boyutlar belirlenirken ilgili alan yazını taranmış ve alanla ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Formun ilk kısmında öğrencilerin öğrenim türü belirlenmiştir. Formda beden dili ve hitap etme boyutlarıyla ilgili birer, konuşmanın içeriği boyutuyla ilgili iki ve konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutuyla ilgili üç soru olmak üzere toplam yedi soru bulunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin öğretim türlerine ve cinsiyetlerine yönelik de birer soru vardır. Form hazırlama sürecinde öncelikle alanla ilgili uzmanlardan görüş alınmıştır. Daha sonra form, beş öğrenci üzerinde pilot uygulama amacıyla denenmiş ve son düzeltmeler yapılarak araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir.

Turkish Studies

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Görüşme verilerinin analizinde nitel araştırma veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla önce görüşme verilerinin transkripti çıkarılmış ve bu metin üzerinde kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler birbirinden bağımsız olarak her iki araştırmacı tarafından kodlanarak aradaki tutarlılık incelenmiştir. Verilerin analizinde üçüncü aşama ise geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. Geçerlik ve güvenilirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek 2008, 257). Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirildi: (a) Veri analiz süreci (kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklandı. (b) Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bu örneklerle bulgular kısmında yer verildi. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse, araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırıldı. İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik .78 (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki araştırmacı arasında görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerine tartışılarak bahsi geçen kodlar uygun kategoriler altına yerleştirilmiştir. İki araştırmacı arasında görüş birliği sağlanması amacıyla öğretmen adaylarının ifadelerini oluşturmalarındaki gerekçeler dikkate alınmıştır. Ayrıca her bir kodun frekansları ve yüzdeleri de SPSS 15 programı kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulguları, çalışmanın alt amaçlarıyla da ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Beden Dili Boyutu Hakkında Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türü Açısından Görüşlerine İlişkin Bulgular

Staj Okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin beden dili boyutu hakkında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri bir soruyla normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden alınmıştır.

Tablo 3’te normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine göre staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin jest, mimik, el ve kol hareketlerinin kullanım durumlarının frekans ve yüzde dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Göre Staj Okullarındaki Türkçe Öğretmenlerinin Jest, Mimik, El ve Kol Hareketlerinin Kullanım Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Boyutlar	Konuşmanın Beden dili Yapısı Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri					
	Normal			İkinci		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%
Jest, mimik, el, kol hareketleri	14	5	19	6	14	20
	73,7	26,3	100	30,0	73,7	100

Turkish Studies

Tablo 3'te normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının beden dili yapısına ilişkin görüşleri incelendiğinde, normal öğretimdeki öğrencilerin 14'ü Türkçe öğretmenlerinin jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanabildiğini söylerken beşi jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanamadığını söylemiştir. İkinci öğretimdeki öğrencilerin ise 14'ü Türkçe öğretmenlerinin jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanabildiğini söylerken altısı jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanamadığını söylemiştir. Öğrencilerden biri öğretmenlerin jest, mimik, el, kol hareketlerini kullandığını: “*Evet kullanabiliyorlar. Öğretmen dersi anlatırken söyledikleriyle beden dili oldukça uyumlu ve anlattıklarını sürekli bunlarla desteklemektedir*” (Ö2) şeklinde ifade ederken diğer bir öğrenci: “*Evet. Öğretmen jest ve mimiklerini konuların gerektiği şekilde kullanıyor*” (Ö1) şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4'te, beden dili boyutunda, Türkçe öğretmenlerinin jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanabilmelerine ilişkin Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olumlu ve olumsuz görüşlerinden çıkan kodlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerilerinin, Beden dili Yapıya Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Jest, mimik, el, kol hareketleri olumlu görüşler	Normal	İkinci	Jest, mimik, el, kol hareketleri olumsuz görüşler	Normal	İkinci
	F	F		F	F
	%	%		%	%
Aşırıya kaçmama	3 42,9	0 0			
Konuşmanın konusu	1 14,3	2 50,0	Mesleki yetersizlik	0 0	2 40,0
Aktiflik	1 14,3	0 0	Özensizlik	0 0	1 20,0
Ses tonu	0 0	1 25,0	Kaba hareket	1 100,0	0 0
Konuşma ile vücut dili uyumu	1 14,3	0 0	Disiplin eksikliği	0 0	1 20,0
Toplam	7 100	4 100	Toplam	1 100	5 100

Tablo 4'te normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının beden dili yapısı boyutunda jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanabilmelerine ilişkin olumlu görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin üçü aşırıya kaçmama, biri konuşmanın konusu, biri aktiflik, biri uyum, biri konuşma ile vücut dili uyumu üzerinde durmuştur. İkinci öğretimdeki öğrencilerin ise ikisi konuşmanın konusu, biri sözel yetenek, biri ses tonu üzerinde durmuştur. Olumsuz görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin biri kaba hareket üzerinde dururken, ikinci öğretimdeki öğrencilerin ikisi mesleki yetersizlik, biri özensizlik, biri eğitim eksikliği ve biri disiplin eksikliği üzerinde durmuştur. Öğrencilerden biri aşırıya kaçmama koduna ilişkin düşüncesini şu şekilde ifade ederken: “*Türkçe öğretmenleri jest ve mimiklerini etkileyici kullanabiliyorlar. Aşırıya kaçmadan, yeri geldiğinde konuşmasını jest ve mimiklerle destekliyorlar*” (Ö9) diğer bir öğrenci konuşmanın konusu kodunda: “*Evet, genel itibariyle anlattıkları konulara hâkimler bu yüzden jest ve mimikleri nerede kullanacaklarını*

Turkish Studies

biliyorlar” (Ö39) demiştir. Olumsuz görüşe sahip mesleki yetersizlik kodundaki bir öğrenci: “Hayır, Meslek bilgilerinin olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca işlerini de sadece para için gerekli görüyorlar” (Ö35) derken diğer bir öğrenci ise eğitim eksikliği kodunda düşüncelerini: “Hayır, Öğretmen yeterli değildir. Bu konuda yeterince iyi eğitilmemiştir” (Ö31) şeklinde ifade etmiştir.

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Hitap Boyutu Hakkında Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türü Açısından Görüşlerine İlişkin Bulgular

Staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin hitap boyutu hakkında görüşleri bir soruyla normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden alınmıştır.

Tablo 5’te normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine göre staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin topluluğun özelliğini bilme durumlarının frekans ve yüzde dağılımı yer almaktadır.

Tablo 5. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Staj Okullarındaki Türkçe Öğretmenlerinin Topluluğun Özelliğini Bilme Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Boyutlar	Konuşmanın Hitap Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri					
	Normal			İkinci		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%
Topluluğun özelliğini bilme	17	2	19	16	4	20
	89,5	10,5	100	80,0	20,0	100

Tablo 5’te normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının hitap etmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde normal öğretimdeki öğrencilerin 17’si Türkçe öğretmenlerinin topluluğun özelliğini bildiğini söylerken ikisi Türkçe öğretmenlerinin topluluğun özelliğini bilmediğini söylemiştir. İkinci öğretimlerden ise 16’sı Türkçe öğretmenlerinin topluluğun özelliğini bildiğini söylerken dördü ise Türkçe öğretmenlerinin topluluğun özelliğini bilmediğini söylemiştir. Evet diyen öğrencilerden biri: “Anlatılan konu öğrencinin seviyesine göre düzenleniyor. Onların konuyu daha net anlamaları için seviyelerine uygun örnekler veriliyor” (Ö2) şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise öğretmenlerin topluluğun özelliğine dikkat etmediğini: “Onlar genelde seviyelerine göre inemiyorlar. Toplum özellikleri de öğretmenleri ilgilendirmiyor. Bu yüzden bunları dikkate almak gibi çabaları yoktur” (Ö34) sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 6’ da, normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinin, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin hitap etme boyutu hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Turkish Studies

Tablo 6. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerilerinin Hitap Etme Boyutuna Uygunluğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Topluluğun özelliğini bilme olumlu görüşler	Normal	İkinci	Topluluğun özelliğini bilme olumsuz görüşler	Normal	İkinci
	F %	F %		F %	F %
Seviyeye uygunluk	5 38,5	6 100,0	Seviyeye hitap etmeme	1 50,0	4 100,0
Yakınlık	2 15,4	0 0	Yerel ağız	1 50,0	0 0
Hazırlıklı gelme	1 7,7	0 0			
Hazır bulunuşluk	1 7,7	0 0			
Yetkinlik	1 7,7	0 0			
El kol hareketleri	1 7,7	0 0			
Yakından uzağa	1 7,7	0 0			
Etkili anlatım	1 7,7	0 0			
Toplam	13 100	6 100	Toplam	2 100	4 100

Tablo 6’da normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmeni adaylarının staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin hitap etme boyutunda topluluğun özelliğini bilmeye ilişkin görüşlerinin kodlarının dağılımı incelendiğinde, olumlu görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin beşi seviyeye uygunluk, ikisi yakınlık, ikisi hazırbulunuşluk, biri yetkinlik, biri el kol hareketleri, biri yakından uzağa, biri etkili anlatım demiş; ikinci öğretimlerden ise altısı seviyeye uygunluk, biri konuya hâkim olma dediği görülmüştür. Olumsuz görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin biri seviyeye hitap etmeme ve biri yerel ağız demiştir. İkinci öğretimdeki öğrencilerden dördü ise seviyeye hitap etmeme demiştir. Seviyeye uygunluk kodunda olumlu görüşe sahip bir öğrenci: “*Evet, karşısındaki öğrencinin yaş düzeyine göre düzenleyebiliyor. Mesela, bilinmeyen kelimelere çok yer vermiyor. Basit cümleler kullanabiliyor*” (Ö35) demiştir. Başka bir seviyeye uygunluk kodunda: “*Evet. Çünkü hocalar öğrencilerin yaşına ve seviyelerine uygun kullanmaya çalışıyorlar*” (Ö13) demiştir. Hazırlıklı gelme kodunda olumlu görüşe sahip diğer bir öğrenci ise: “*Evet. Konuya hazırlandıkları için konuyu genişletebiliyor ve örneklerle zenginleştirebiliyor*” (Ö2) demiştir. Seviyeye hitap etmeme kodunda olumsuz görüşe sahip bir öğrenci: “*Hayır, onlar genelde seviyelerine göre inemiyorlar. Toplum özelliklerini de öğretmenleri ilgilendirmiyor. Bu yüzden bunları dikkate almak gibi çabaları yoktur*” (Ö33) demiştir. Yerel ağız kodunda olumsuz görüşe sahip bir başka öğrenci ise: “*Hayır karşısındakinin öğrenci olduğunu unutuyorlar. Bazen yerel ağızla konuşuyorlar*” (Ö17) demiştir.

Turkish Studies

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının İçeriği Boyutu Hakkında Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türü Açısından Görüşlerine İlişkin Bulgular

Staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerinin içerik boyutu hakkında Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri iki soruyla normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden alınmıştır.

Tablo 7’de normal ve ikinci öğretim dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine göre staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsamaması ile güven verici ve inandırıcı olmasına ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Dikkat Çekici ve Değerli Konuları Kapsamamasıyla Güven Verici ve İnandırıcı Olmasına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Boyutlar	Konuşmanın İçeriği Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri					
	Normal			İkinci		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%
Dikkat çekici ve değerli konuları kapsama	11	6	17	16	4	20
	64,7	35,3	100,0	80,0	20,0	100,0
Güven verici ve inandırıcı olma	14	5	19	16	3	19
	73,7	26,3	100	84,2	15,8	100

Tablo 7’de, normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmeni adaylarının staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsamamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, normal öğretimdeki öğrencilerin 11’i staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsadığını, altısı ise staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsamadığını belirtmiştir. İkinci öğretimlerden ise öğrencilerin 16’sı staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsadığını, dördü ise staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsamadığını belirtmiştir. Normal öğretimdeki öğrencilerin 14’ü staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının güven verici ve inandırıcı olduğunu söylerken beşi staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının güven verici ve inandırıcı olmadığını söylemiştir. İkinci öğretimlerden ise öğrencilerin 17’si staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının güven verici ve inandırıcı olduğunu söylerken üçü staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının güven verici ve inandırıcı olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden biri dikkat çekici ve değerli konuları kapsama boyutunda: “*Güncel konulardan bahsediyorlar. Bu da dikkat çekici oluyor. Öğrenciler genel gündem bilgilerinden haberdar oluyorlar*” (Ö32) demiştir. Bir başka öğrenci ise öğretmenlerin konuşmalarında dikkat çekici ve değerli konuları kapsamadığını: “*Hayır yaptıkları konuşmalar çok da ilgi çekici değil*” (Ö3) şeklinde ifade etmiştir. Güven verici ve inandırıcı olma boyutunda olumlu görüşe sahip bir öğrenci: “*Hitap ettikleri toplum kendi mensubu olduğu toplum olduğundan genellikle aynı dilden konuşurlar*” (Ö5) demiştir. Güven

Turkish Studies

verici ve inandırıcı olma boyutunda olumsuz görüşe sahip bir başka öğrenci ise: "Öğretmenler konuya hâkim değildirlir" (Ö11) şeklinde kendini ifade etmiştir.

Tablo 8'de ve Tablo 9'da, normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin konuşmanın içeriği boyutu hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerilerinin, Konuşmanın İçeriği Boyutuna Uygunluğuna İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dikkat çekici ve değerli konuları kapsama olumlu görüş	Normal	İkinci	Dikkat çekici ve değerli konuları kapsama olumsuz görüş	Normal	İkinci
	F	F		F	F
	%	%		%	%
Seviyeye hitap	1 33,3	2 18,2	Öğrenciyi merkeze almama	1 20,0	0 0
Güncellik	1 33,3	2 18,2	Yetkin olmama	1 20,0	0 0
Program	0 0	1 9,1	Gereksiz konular	1 20,0	0 0
Okuma	1 33,3	1 9,1	Kitaba bağlılık	1 20,0	1 50,0
Farklı örnekler	0 0	1 9,1	Düz anlatım	1 20,0	1 50,0
Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama	0 0	1 9,1			
Öğrencinin sevdiği konuları aktarma	0 0	1 9,1			
Etkili anlatım	0 0	1 9,1			
Toplam	3 100	11 100		5 100	2 100

Tablo 8'de normal ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının içeriği boyutuna ilişkin görüşlerinin kodlarının dağılımı incelendiğinde, dikkat çekici ve değerli konuları kapsama için olumlu görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerinden biri seviyeye hitap, biri güncellik, biri okuma demiştir. İkinci öğretimden ise, ikisi seviyeye hitap, ikisi güncellik, biri program, biri okuma, biri farklı örnekler, biri öğrenci ihtiyacını karşılama, biri öğrencinin sevdiği konuları aktarma ve biri etkili anlatım demiştir. Olumsuz görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin biri öğrenciyi merkeze almama, biri yetkin olmama, biri gereksiz konular, biri kitaba bağlılık, biri düz anlatım demiştir. Olumsuz görüşteki ikinci öğretimdeki öğrencilerin biri kitaba bağlılık ve biri düz anlatım demiştir. Dikkat çekici ve değerli konuları kapsama için güncellik kodunda olumlu görüşe sahip bir öğrenci: "Kesinlikle evet. Hedefler doğrultusunda güncel ve önemli konulara da değiniyor. Gerekli olan bilgileri sunuyor" (Ö23) demiştir. Düz anlatım kodunda olumsuz görüşe sahip bir başka öğrenci ise: "Hayır. Genelde düz bir anlatım yeğliyorlar" (Ö31) şeklinde kendini ifade etmiştir.

Turkish Studies

Tablo 9. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerilerinin, Konuşmanın İçeriği Boyutuna Uygunluğuna İlişkin Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Güven verici ve inandırıcı olma olumlu görüş	Normal		Güven verici ve inandırıcı olma olumsuz görüş	İkinci	
	F	F		F	F
	%	%		%	%
Alanında yeterlilik	4 45,5	2 22,2	Alan bilgisi yetersizliği	1 100	0 0
Hazırlıklı gelme	0 0	2 22,2	Bilimsellikten uzak	1 100	0 0
Tecrübe	1 9,1	2 22,2			
Kitaba bağlılık	1 9,1	1 11,1			
Saygı	1 9,1	0 0			
İnandırıcılık	1 9,1	0 0			
Öğrenciye görelilik	1 9,1	0 0			
Kültürel değerleri aktarma	0 0	1 11,1			
Program	1 9,1	0 0			
Günceli takip etme	1 9,1	0 0			
Dilbilgisi kuralları	0 0	1 11,1			
Toplam	11 100	9 100		1 100	1 100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, güven verici ve inandırıcı olma konusunda olumlu görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin dördü alanında yeterlilik, biri tecrübe, biri kitaba bağlılık, biri saygı, biri inandırıcılık, biri öğrenciye görelilik, biri program, biri günceli takip etme demiştir. Güven verici ve inandırıcı olma konusunda olumlu görüşteki ikinci öğretimdeki öğrencilerin ikisi yeterlilik, ikisi hazırlıklı gelme ikisi tecrübe, biri kitaba bağlılık, biri kültürel değerleri aktarma ve biri dilbilgisi kuralları demiştir. Güven verici ve inandırıcı olma konusunda olumsuz görüşteki normal öğretimdeki öğrencilerin biri alan bilgisi yetersizliği demiştir. Olumsuz görüşteki ikinci öğretimdeki öğrencilerden biri ise bilimsellikten uzaklık demiştir. Güven verici ve inandırıcı olmada dilbilgisi kuralları kodunda olumlu görüşe sahip bir öğrenci: “*Evet. Çünkü gramer kurallarına hâkimdirler*” (Ö17) demiştir. Alanında yeterlilik kodunda bir öğrenci ise: “*Kesinlikle sağlam bilgiye dayanır. Çünkü alanında yeterli bir birikime sahip olmayan biri, onu başkasına aktaramaz*” (Ö30) demiştir. Alan bilgisi yetersizliği kodunda olumsuz görüşe sahip bir öğrenci ise: “*Hayır dayanmıyor, daha sıfat-filil bilmeyen staj hocası var. Biz onlardan daha bilgiliyiz*” (Ö38) demiştir.

Turkish Studies

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Dokusu ve Örüntüsü Boyutu Hakkında Türkçe Öğretmenliği Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğretim Türü Açısından Görüşlerine İlişkin Bulgular

Staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü boyutu hakkında görüşleri üç soruyla normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinden alınmıştır.

Tablo 10' da normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine göre staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil canlı üslup, sözcük dağarcığı ve konuya hâkim olma durumlarının niteliklerine sahip olmalarına ilişkin frekans dağılımı yer almaktadır.

Tablo 10. Normal ve İkinci Öğretimde Okuyan Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Akıcı Bir Dil, Canlı Üslup, Sözcük Dağarcığı ve Konuya Hâkim Olma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Boyutlar	Konuşmanın Dokusu ve Örüntüsü Boyutuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri					
	Normal			İkinci		
	Evet	Hayır	Toplam	Evet	Hayır	Toplam
	F	F	F	F	F	F
	%	%	%	%	%	%
Akıcı bir dil, canlı üslup	9	10	19	9	9	18
	47,7	52,6	100,0	50,0	50,0	100
Sözcük dağarcığı	7	12	19	3	7	10
	36,8	63,2	100,0	30,0	70,0	100
Konuya hâkim olma	12	7	19	4	12	16
	63,2	36,8	100	25,0	75,0	100

Tablo 10' da, normal ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil canlı üslup, sözcük dağarcığı ve konuya hâkim olma durumlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, normal öğretimdeki öğrencilerin dokuzu staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil, canlı üsluba sahip olduğunu söylerken 10'u Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil, canlı üsluba sahip olmadığını söylemiştir. İkinci öğretimdeki öğrencilerin ise 16'sı staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil, canlı üsluba sahip olduğunu söylerken dördü Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının akıcı bir dil, canlı üsluba sahip olmadığını söylemiştir. Normal öğretimdeki öğrencilerin yedisi staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin sözcük dağarcığının yeterli olduğunu belirtirken 12'si staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin sözcük dağarcığının yeterli olmadığını belirtmiştir. İkinci öğretimde öğrencilerin 11'i staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin sözcük dağarcığının yeterli olduğunu belirtirken dokuzu staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin sözcük dağarcığının yeterli olmadığını belirtmiştir. Normal öğretimdeki öğrencilerin 12'si staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında konuya hâkim olduklarını söylerken yedisi staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında konuya hâkim olmadıklarını söylemiştir. İkinci öğretimde ise öğrencilerin 17'si staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında konuya hâkim olduklarını belirtirken üçü staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarında konuya hâkim olmadıklarını belirtmiştir. Konuya hâkim olma boyutunda olumlu görüşe sahip öğrencilerden biri: "Evet hâkim olmaları planlı ve programlı derse gelmeleri bunda büyük etken" (Ö16) demiştir. Olumlu görüşe sahip bir başka öğrenci ise: "Hâkimdirler. Neyi, nasıl ve niçin verdiklerinin farkındadırlar" (Ö12) demiştir. Konuya hâkim olma boyutunda olumsuz görüşe sahip bir öğrenci ise: "Hayır. Çok az kitap okuduklarını düşünüyorum. Bazen televizyonda izledikleri bir olayı bile anlatamıyorlar" (Ö17) demiştir. Akıcı

Turkish Studies

bir dil, canlı üslup boyutunda olumlu görüşe sahip bir öğrenci ise: “Evet, tecrübeli hocalar bunu başarabiliyor” (Ö37) demiştir. Akıcı bir dil, canlı üslup boyutunda olumsuz görüşe sahip bir öğrenci ise: “Düz anlatım monoton bir dil kullanıyor. Ders biraz zaman geçtikten sonra artık çekilmez hale geliyor” (Ö39) demiştir. Sözcük dağarcığı boyutunda olumlu görüşe sahip bir başka öğrenci ise: “Evet, yeterli sayıda kelime hazinesine sahipler” (Ö32) demiştir. Sözcük dağarcığı boyutunda olumlu görüşe sahip bir diğer öğrenci ise: “Hayır, çünkü kelime hazineleri çok geniş değil” (Ö21) demiştir.

Tablo 11’de, normal ve ikinci öğretimde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü hakkındaki olumlu görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. Normal ve İkinci Öğretim Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Doku ve Örüntü Boyutuna Uygunluğuna Yönelik Olumlu Görüşlerden Çıkan Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Akıcı bir dil, canlı bir üslup olumlu görüş	Normal	İkinci	Sözcük dağarcığı olumlu görüş	Normal	İkinci	Konuya hâkim olma olumlu görüş	Normal	İkinci
	F	F		F	F		F	F
	%	%		%	%		%	%
Tecrübe	0 0	2 25	Düze- yeye uygun	1 33,3	2 50	Hazırlıklı konuşma	3 50	0 0
Konuya hâkim olma	1 20	0 0	Etkili kullanma	1 33,3	0 0	Etkili anlatım	1 16,7	1 25
Konuya uygun konuşma	0 0	1 12,5	Konuya uygunluk	1 33,3	0 0	Alan bilgisi	1 16,7	1 25
Dil eğitimi	0 0	1 12,5	Kitap okuma	0 0	1 25	Tecrübe	1 16,7	0 0
Etkili anlatım	0 0	1 12,5	Derse hazırlıklı gelme	0 0	1 25	Güdüleme	0 0	1 25
Tekrarlardan kaçınma	1 20	0 0				Günlük olayları takip	0 0	1 25
Sözcük dağarcığı	1 20	0 0						
Seviyeye hitap	1 20	0 0						
Toplam	5 100	8 100		3 100	4 100		6 100	4 100

Tablo 11’de normal ve ikinci öğretim öğretmen adaylarının staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü boyutuna ilişkin olumlu görüşlerin kodlarının dağılımı incelendiğinde, normal öğretimdeki öğrencilerin biri gereksiz tekrarlardan kaçınma, biri

Turkish Studies

güncellik biri seviyeye hitap biri sözcük dağarcığı demıştır. İkinci öğretimdeki öğrencilerden ikisi ise tecrübe, biri konuya hâkim olma, biri konuya uygun konuşma, biri dil eğitimi, biri etkili anlatım, biri bol örnek, biri kılavuz kitabı, biri de aktif katılım demıştır. Sözcük dağarcığı için normal öğretimdeki öğrencilerin biri düzeye uygunluk, biri etkili kullanma ve biri konuşmaya uygunluk demıştır. İkinci öğretimden öğrencilerin ikisi ise düzeye uygunluk, biri kitap okuma ve biri derse hazırlıklı gelme demıştır. Konuya hâkim olma için normal öğretimdeki öğrencilerin üçü hazırlıklı konuşma, biri etkili anlatım biri alan bilgisi, biri tecrübe demıştır. İkinci öğretimden ise biri etkili anlatım biri alan bilgisi, biri güdüleme ve biri günlük olayları takip demıştır. Akıcı bir dil, canlı bir üslup için tecrübe kodunda bir öğrenci: “*Evet, tecrübeli hocalar bunu başarabiliyor*” (Ö39) demıştır. Dil eğitimi kodunda bir diğer öğrenci: “*Evet. Aldıkları dil eğitimi sayesinde dilleri akıcı ve canlı bir üslup olur*” (Ö29) demıştır. Sözcük dağarcığı için konuya uygunluk kodunda bir öğrenci ise: “*Evet. Konuşurken herhangi bir takılma olmuyor. Öğretmen konuşurken konuya uygun şekilde konuşmasını düzenliyor*” (Ö17) demıştır. Konuya hâkim olma için etkili anlatım kodunda bir diğer öğrenci: “*Evet, hâkimdirler; çünkü anlatmak istedikleri konuları iyi bir şekilde aktarabiliyorlar*” demıştır.

Tablo 12’de normal ve ikinci öğretimde okuyan Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü boyutunda yer alan olumsuz görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12. Normal ve İkinci Öğretim Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Konuşmalarının Doku ve Örüntü Boyutuna Uygunluğuna Yönelik Olumsuz Görüşlerden Çıkan Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Akıcı bir dil, canlı bir üslup olumsuz görüş	Normal	İkinci	Sözcük dağarcığı olumsuz görüş	Normal	İkinci	Konuya hâkim olma olumsuz görüş	Normal	İkinci
	F %	F %		F %	F %		F %	F %
Yerel ağız	2 25	0 0	Kısıtlı sözcük dağarcığı	1 33,3	0 0	Disiplinsizlik	0 0	2 50
Yetersizlik	2 25	0 0	Yerel ağız	2 22,2	0 0	Düzensiz anlatım	0 0	1 25
Yorgunluk	1 12,5	0 0	Tekrar kelimeler	1 11,1	0 0	Kılavuz kitaba göre anlatım	0 0	1 25
Program	0 0	1 100	Düşük seviyeye hitap	1 11,1	0 0	Aynı konu	1 33,3	0 0
Soru-cevap	1 12,5	0 0	Çabalamama	1 11,1	0 0	Kitap okumama	1 33,3	0 0
Sıkıcı anlatım	1 12,5	0 0	Yetkin olmama	1 11,1	1 14,3	Yetkin olmama	1 33,3	0 0
Monoton dil	1 12,5	0 0	Bilinen kelimeler	0 0	1 14,3			
			Kitaptaki sözcüklerle yetinme	0 0	1 14,3			

Turkish Studies

	Etkisiz anlatım	0	1	0	14,3		
	Ders kitabına bağlılık	0	1	0	14,3		
	Derse hazırlıksız gelme	0	1	0	14,3		
	Kitap okumama	0	1	0	14,3		
Toplam	8	1	Toplam	9	7	Toplam	3
	100	100		100	100		4
							100

Tablo 12’de normal ve ikinci öğretim Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dokusu ve örüntüsü boyutuna ilişkin olumsuz görüşlerin kodlarının dağılımı incelendiğinde, akıcı bir dil, canlı bir üslup için normal öğretimdeki öğrencilerin ikisi yerel ağız, ikisi yetersizlik, biri yorgunluk, biri soru-cevap, biri sıkıcı anlatım, biri monoton dil demiştir. İkinci öğretimdeki öğrencilerin biri ise bu durumu programa bağlamıştır. Sözcük dağarcığı için normal öğretimdeki öğrencilerin üçü kısıtlı sözcük dağarcığı, ikisi yerel ağız, biri tekrar kelimeler, biri düşük seviyeye hitap, biri çabalamama, biri yetkin olmama demiştir. İkinci öğretimdeki öğrenciler ise biri yetkin olmama, biri bilinen kelimeler, biri kitaptaki sözcükle yetinme, biri etkisiz anlatım, biri ders kitabına bağlılık, biri derse hazırlıksız gelme, biri kitap okumama demiştir. Konuya hâkim olma için normal öğretimdeki öğrencilerin biri aynı konu, biri kitap okumama ve biri yetkin olmama demiştir. İkinci öğretimdeki öğrencilerin ise ikisi disiplinsizlik, biri düzensiz anlatım, biri kılavuz kitaba göre anlatım demiştir. Akıcı bir dil, canlı bir üslup için program kodunda bir öğrenci: “Hayır. Programlar öğrenci merkezli olarak değiştirildiği için öğretmene pek iş düşmüyor” (Ö21) demiştir. Bir başka öğrenci ise: “Hayır, kullanmıyorlar. Sokaktaki biri bile daha hoş konuşur yöresel ağız kullanıyorlar” (Ö17) demiştir. Sözcük dağarcığı için Kitaptaki sözcükle yetinme kodunda bir öğrenci: “Hayır yeterli değil. Öğretmenler kendilerini geliştirmekten çok öteler. Kitaptaki sözcüklerle yetiniyorlar”(Ö38) demiştir. Konuya hâkim olma için kitap okumama kodunda bir öğrenci: “Hayır. Çok az kitap okuduklarını düşünüyorum. Bazen televizyonda izledikleri bir olayı bile aktaramıyorlar” (Ö18) demiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin, staj okullarındaki Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme sorularından oluşan bir form Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Genel amaç çerçevesinde dört alt amaç belirlenmiş ve bu alt amaçlar kapsamında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin beden dili boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %51,3’ü Türkçe öğretmenlerinin jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanabildiğini söylerken %48,7’si jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanamadığını söylemiştir. Jest, mimik, el, kol hareketlerini kullanmaya ilişkin yedi olumlu kod (aşırıya kaçmama, konuşmanın konusu, aktiflik, uyum, sözel yetenek, ses tonu, konuşma ile vücut dili uyumu) beş olumsuz kod (mesleki yetersizlik, özensizlik, eğitim eksikliği, kaba hareket, disiplin eksikliği) çıkarılmıştır. Birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları olumlu kodlarda %42,9 ile aşırıya kaçmama üzerinde dururken ikinci öğretimde okuyan öğretmen adayları %50 ile konuşmanın konusu üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan ise birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları

Turkish Studies

%100 ile kaba hareket üzerinde dururken ikinci öğretimde okuyan öğretmen adayları %40,0 ile mesleki yetersizlik üzerinde durmuşlardır. Arhan (2007) yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,9'unun Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmadığını, %68,4'ünün ise konuşma eğitimi ile ilgili ders almadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin %83,2'sinin konuşma eğitiminde ilk sırada faydalandıkları araç, ders kitabıdır.

Öğretmenlerin %82,4'ü su an uygulanan ders saatini Türkçe dersi ve konuşma için yetersiz görmektedirler. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin %86,5'i Türkçe Programı'nı konuşma eğitimi için yetersiz görmektedirler. Türkçe ve konuşma eğitiminde çok önemli yeri olan "ölçme ve değerlendirme" konusunda öğretmenlerin %93,9'u bilimsel ölçütlerden yararlanmamaktadırlar. Çalışmada da çıkan olumsuz kodlar incelendiğinde Arhan'ın (2007) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluluğun özelliğini bilme boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde %84,6'sı öğretmenlerin topluluğa hitap edebildiğini belirtirken, %15,4'ü hitap edemediklerini belirtmiştir. Topluluğun özelliğini bilmeye ilişkin sekiz olumlu kod (seviyeye uygunluk, yakınlık, hazırbulunuşluk, yetkinlik, el kol hareketleri, el kol hareketleri, yakından uzağa, etkili anlatım) ve iki olumsuz kod (seviyeye hitap etmeme, yerel ağız) çıkarılmıştır. Birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları çıkana olumlu kodlarda %38,5 ile seviyeye uygunluk üzerinde dururken ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının tamamı ise seviyeye uygunluk üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan ise birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları %50 ile seviyeye hitap etmeme ve %50 ile yerel ağız üzerinde dururken ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının tamamı seviyeye hitap etmeme demiştir. Uçgun (2007) yaptığı çalışmada konuşma eğitimi etkileyen faktörler üzerinde durmuş ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmuştur. Konuşma sırasında yapılan hatalar aşağıdaki başlıklar altında toplanmış ve mahallî söyleyiş de konuşmada yapılan hatalar arasında belirtilmiştir:

- a. Vurgu, tonlama, ritim, duraklama hataları yapma.
- b. Mahallî söyleyişle konuşma.
- c. Sesleri hatalı söyleme.
- d. Kelime hazinesinin yetersizliği.
- e. Konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapmak.

Özçimen (2008) ise duygu ve düşüncelerimizin sözle ifade edilişi esnasında vurgu, tonlama, artikülasyon, diksiyon kurallarının da yerinde, doğru olarak uygulanması konuşmanın etkinliği – anlaşılabilirliği açısından önemli faktörler olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin konuşmanın içeriği boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde %73'ü Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının dikkat çekici ve değerli konuları kapsadığını, %27'si ise dikkat çekici ve değerli konuları kapsamadığını belirtmiştir. %78,9'u Türkçe öğretmenlerinin konuşmalarının güven verici ve inandırıcı olduğunu söylerken %21,1'i güven verici ve inandırıcı olmadığını söylemiştir. Dikkat çekici ve değerli konuları kapsamaya ilişkin sekiz olumlu (seviyeye hitap, güncellik, program, okuma, farklı örnekler, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, öğrencinin sevdiği konuları aktarma, etkili anlatım) dört olumsuz kod (öğrenciyi merkeze almama, yetkin olmama, gereksiz konular, kitaba bağlılık, düz anlatım) çıkarılmıştır. Birinci öğretimde okuyan öğrenciler %33,3 ile seviyeye hitap kodu üzerinde dururken ikinci öğretimde okuyan öğrenciler %18,2 ile seviyeye hitap ve aynı yüzde ile güncellik kodu üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan ise birinci öğretim öğrencileri %20 ile öğrenciyi merkeze almama, yetkin olmama, gereksiz konular, kitaba bağlılık, düz anlatım kodları üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %50 ile kitaba bağlılık, düz anlatım kodları üzerinde

Turkish Studies

durmuşlardır. Güven verici ve inandırıcı olmaya ilişkin 11 olumlu kod (alanında yeterlilik, hazırlıklı gelme, tecrübe, kitaba bağlılık, saygı, inandırıcılık, öğrenciye görelilik, kültürel değerleri aktarma, program, günceli takip etme, dilbilgisi kuralları) iki olumsuz kod (alan bilgisi yetersizliği, bilimsellikten uzaklık) çıkarılmıştır. Birinci öğretim öğrencileri olumlu kodlarda %45,5 ile alanında yeterlilik derken ikinci öğretim öğrencileri %22,2 ile alanında yeterlilik, hazırlıklı gelme, tecrübe kodları üzerinde durmuştur. Çıkan olumsuz kodlarda ise birinci öğretim öğrencilerinin tamamı alan bilgisi yetersizliği üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencilerinin tamamı ise bilimsellikten uzaklık üzerinde durmuştur.

Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin konuşmanın dokusu ve örüntüsü boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %45,7'si öğretmenlerin konuya hâkim olmadıklarını düşünürken %54,3'ü öğretmenlerin konuya hâkim olduklarını düşünmektedirler. Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin akıcı bir dil, canlı üslup boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %48,6'sı öğretmenlerin akıcı bir dil ve canlı üslup kullanmadıklarını düşünürken %51,4'ü öğretmenlerin akıcı bir dil ve canlı üslup kullandıklarını düşünmüştür. Sözcük dağarcığı boyutunda ise öğrencilerin %34,5'i öğretmenlerin kelime hazinesinin yeterli olduğunu düşünürken %65,5'i öğretmenlerin kelime hazinesinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Akıcı bir dil, canlı bir üslup boyutu için 12 olumlu kod (tecrübe, konuya hâkim olma, konuya uygun konuşma, dil eğitimi, etkili anlatım, gereksiz tekrarlardan kaçınma, bol örnek, kılavuz kitabı, güncellik, seviyeye hitap, sözcük dağarcığı, aktif katılım) yedi olumsuz kod (yerel ağız, yetersizlik, yorgunluk, program, monoton dil) çıkarılmıştır. Birinci öğretim öğrencileri olumlu kodlardan %20 ile konuya hâkim olma, gereksiz tekrarlardan kaçınma, güncellik, sözcük dağarcığı, seviyeye hitap kodları üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %25 ile tecrübe kodu üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan birinci öğretim öğrencileri %25 ile yerel ağız kodu üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri tamamı program kodu üzerinde durmuşlardır. Muhcu, (1999; aktaran. Karabay, 2005, 66) yaptığı araştırmada, ilkökul öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerinde durmuş ve çözüm yollarına ilişkin önerilerde bulunmuştur. Araştırmasını 27 okulda görev yapan 150 öğretmene anket uygulayarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada sınıfların kalabalık olması temel dil becerilerini geliştirilmesinde olumsuz bir faktör olduğu ayrıca yöresel ağız özelliklerinin de öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Sözcük dağarcığı boyutunda beş olumlu kod (düzeğe uygun, etkili kullanma, konuya uygunluk, kitap okuma, derse hazırlıklı gelme) 12 olumsuz kod (kısıtlı sözcük dağarcığı, yerel ağız, tekrar kelimeler, düşük seviyeye hitap, çabalamama, yetkin olmama, bilinen kelimeler, kitap okumama, etkisiz anlatım, ders kitabına bağlılık, derse hazırlıksız gelme, kitaptaki sözcükle yetinme) çıkarılmıştır. Olumlu kodlardan birinci öğretim öğrencileri %33,3 ile düzeğe uygun, etkili kullanma, konuya uygunluk, kitap okuma, derse hazırlıklı gelme kodları üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %50 ile düzeğe uygunluk kodu üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan birinci öğretim öğrencileri %33,3 ile kısıtlı sözcük dağarcığı üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %14,3 ile yetkin olmama, bilinen kelimeler, kitap okumama, etkisiz anlatım, ders kitabına bağlılık, derse hazırlıksız gelme, kitaptaki sözcükle yetinme kodları üzerinde durmuşlardır. Konuya hâkim olma boyutundan ise altı olumlu kod (günlük olayları takip, etkili anlatım, alan bilgisi, tecrübe, güdüleme, hazırlıklı konuşma) ise altı olumsuz kod (disiplinsizlik, düzensiz anlatım, kılavuz kitaba göre anlatım, aynı konu, kitap okumama, yetkin olmama) çıkarılmıştır. Olumlu kodlardan birinci öğretim öğrencileri %50 ile hazırlıklı konuşma üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %25 ile günlük olayları takip, etkili anlatım, alan bilgisi, güdüleme, hazırlıklı konuşma kodları üzerinde durmuşlardır. Olumsuz kodlardan birinci öğretim öğrencileri %3,3 ile aynı konu, kitap okumama, yetkin olmama kodları üzerinde dururken ikinci öğretim öğrencileri %50 ile disiplinsizlik kodu üzerinde durmuşlardır.

Turkish Studies

Öğretmenlerin konuşma becerilerine yönelik değerlendirmeler altı boyut çerçevesinde incelenmiştir. Bunun yanında çalışma grubu da 39 Türkçe öğretmenliği öğrencisi ile sınırlıdır. Bu çalışmada öğretim türü değişkeni üzerinde durulmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda öğretim türü dışında da diğer değişkenlerin kullanılması değişik sonuçların çıkmasını sağlayabilir. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Aynı çalışmanın nicel yöntemle yapılması önerilebilir. Bunların dışında öğretmenlerin konuşma eğitimi sürecinden geçirilmesinin ve okullardaki konuşma eğitimine yönelik araç-gereçlerin artırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Karabay (2005), yaptığı araştırmada kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur. Araştırma 2000-2004 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesindeki iki resmi ilköğretim okulunun beşinci sınıfında farklı devrelerde okuyan 133 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve üç kontrol grubunda yürütülmüş ve uygulama 10 hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda yapılandırılmamış kubaşık öğrenme etkinliklerin göre hazırlanan planlar doğrultusunda, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretime uygun olarak planlar doğrultusunda işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Dinlediğini Anlama Başarı Testi ve Konuşma Testi deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bunun yanında deney grubunda öğrencilerin süreç boyunca Kendini Değerlendirme Formu ile kendilerini değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Araştırmada başarı testinde elde edilen veriler üzerinde kovaryans, kendini değerlendirme formları üzerinde yinelenmiş ölçümler için ANOVA analizi yapılmıştır. Araştırmada, konuşma başarı testinden elde edilen öntest toplam puanları kontrol altına alındığında öntest toplam puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Verilebilecek bir konuşma eğitiminin konuşma becerisini geliştirmede katkıda bulunduğu görülmüştür. Çiftçi (2006, 127) “öğretmenlerin, öğrencilerine diksiyon eğitimi verebilmeleri ve doğru model olabilmeleri için lisans öğrenimlerinde mutlaka yeterli diksiyon eğitimi almaları sağlanmalıdır” şeklinde önerisini ifade eder. Dolayısıyla genel olarak tüm branştaki öğretmenlerin henüz öğretmen adayyken konuşma becerisine yönelik derslerin yanı sıra diğer dil becerileriyle ilgili dersleri de alması ve Türkçe öğretmeni adaylarının da temel dil becerilerine yönelik ders saatlerinin artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- ALYILMAZ Cengiz, “Türkçe öğretiminin sorunları”. **Turkish Studies**, S: 5(3), (2010) s. 728–749.
- ARHAN Serdar, **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2007.
- BACKLUND Philip, “Essential Speaking and Listening Skills for Elementary School Students”. **Communication Education**, S: 34, (1985), s. 185-195.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener, ÇAKMAK KILIÇ Ebru., AKGÜN Özcan Erkan., KARADENİZ Şirin ve DEMİREL Funda, **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2008.
- ÇİFTÇİ Musa, “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, (Ed. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz), **Türkçenin Çağdaş Sorunları**. Gazi Kitabevi, Ankara 2006, s. 77-135.
- DEMİREL Özcan ve ŞAHİNEL Melek, **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretim**. Pegem A Yayıncılık, Ankara 2006.

- DURUKAN Erhan ve MADEN Sedat, “Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. **Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, S:5, (2010), s. 59-74.
- FRAENKEL Jack R. ve WALLEN Norman E., **How To Design and Evaluate Research in Education**. McGraw-Hill International Edition, New York 2006.
- KARABAY Ayşegül, **Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana 2005.
- KORKUT Ece, **Pour apprendre une langue étrangère (FLE)**. Pegem A, Elp Yayıncılık, Ankara, 2004.
- MEB **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. MEB Yayınevi, Ankara 2006.
- MİLES Matthew B, and HUBERMAN Michael A., **Qualitative Data Analysis**, Sage Publication, London 1994.
- MUHCU Gönül, **İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 1997.
- ÖZ Fevzi, **Uygulamalı Türkçe Öğretimi (3. Baskı)**, Anı yayıncılık, Ankara 2006.
- ÖZBAY Murat, “Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri”. **Journal of Qafqaz University**, S: 16 (2005).
- ÖZÇİMEN Aycan, “Etkili – Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler”. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 26, (2008), s. 155–166.
- TEMİZYÜREK Fahri, ERDEM İlhan ve TEMİZKAN Mehmet, **Konuşma Eğitimi**. Öncü Yayıncılık, Ankara 2007.
- TUTAR Hasan ve YILMAZ M. Kemal, **Genel İletişim Kavram ve Modeller**. Seçkin Yayıncılık, Ankara 2010.
- UÇGUN Duygu, “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler”. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S: 22, (2007), s. 59–67.
- YALÇIN Süleyman Kaan ve ŞENGÜL Murat, “Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri”. **Turkish Studies**, S: 2, (2007), s. 749-769.
- YILDIRIM Ali ve ŞİMŞEK Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2008.