




## Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

### Problems Encountered by Turkish Teachers in Speech Training Practices and Suggestions for Solutions to These Problems

Fatma Nur DOĞAN , Dr., fatmadgn1414@gmail.com

**Geliş tarihi - Received:** 5 Nisan 2025  
**Kabul tarihi - Accepted:** 25 Haziran 2025  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Ağustos 2025



**Öz.** İnsan duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini başkalarına aktarmaya gereksinim duyan sosyal bir varlıktır. İnsanın başkaları ile iletişim kurabilmesinin en temel yolu da sözlü anlatım yani konuşmadır. Her ne kadar konuşma kendiliğinden edinilen bir dil becerisi olsa da bireylerin konuşma becerileri eğitim ve öğretim uygulamaları ile geliştirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi kapsamında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma nitel yaklaşımda olgubilimsel desende yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan 18 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler bire bir görüşme yöntemi ile yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu üzerinden toplanmış; içerik analizi yöntemi ile de analiz edilmiştir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğrenciden, ders kitaplarından, aile/çevreden, öğretim programından, ölçme ve değerlendirmeden vs. kaynaklı bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yerel ağız kullanımı, sesletim hataları, kısa konuşmalar yapmaları, beden dilini kullanamamaları; ders kitabının ilgi çekicilik ve seviyeye uygunluktan uzak olması; öğretmenlerin diğer dil becerilerine odaklanmaları ve diksiyon bozuklukları; öğrenme ortamının gürültüsü ve teknolojik alt yapıdaki yetersizlikler; ölçme ve değerlendirmede objektifliğin olmaması, zaman yetersizliği vb. gibi pek çok sorun bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sorunlar kapsamında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere, öğretmenlere, ders kitabı ve öğretim programı hazırlayanlara, ailelere, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bazı çözüm önerilerinin olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve sonuçlardan hareketle çeşitli önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Konuşma, konuşma eğitimi, konuşma sorunları, Türkçe öğretmeni.*

**Abstract.** Man is a social being who needs to convey his feelings, thoughts, wishes and dreams to others. The most basic way for human beings to communicate with others is verbal expression, i.e. speaking. Although speaking is a spontaneously acquired language skill, individuals' speaking skills need to be developed through education and training practices. In this study, it is aimed to determine the problems encountered by Turkish teachers within the scope of speaking education and what are their suggestions for solutions to these problems. The study was conducted in a qualitative approach with a phenomenological design. The participants of the study consisted of 18 Turkish teachers working under the Ministry of National Education, who were determined by purposive sampling method. The data were collected through one-to-one interviews and a semi-structured interview guide and analysed by content analysis method. In the study, it was determined that Turkish teachers had some problems stemming from students, textbooks, family/environment, curriculum, measurement and evaluation etc. It was determined that Turkish teachers reported many problems such as students' use of local dialect, pronunciation errors, short speeches, inability to use body language; the textbook is far from being interesting and appropriate to the level; teachers' focus on other language skills and diction disorders; noise in the learning environment and inadequacies in technological infrastructure; lack of objectivity in measurement and evaluation, lack of time, etc. Within the scope of these problems, it was also determined that Turkish teachers had some solution suggestions for students, teachers, textbook and curriculum preparers, families, measurement and evaluation. The results obtained in the study were discussed within the framework of the relevant literature and various suggestions were given based on the results.

**Keywords:** *Speaking, speech education, speech problems, Turkish teacher.*



## Extended Abstract

**Introduction.** Speech has a very important place in human life in terms of enabling the individual to make sense of what is in his/her mind and transfer it verbally to others, to socialise with his/her environment, to directly affect his/her success in life and to have a respectable role in society (Sağlam and Doğan, 2013). Effective and successful speeches, on the other hand, will serve people to express themselves correctly, to communicate easily, and to leave positive effects on others. Although students at the secondary school level come to school having learnt to speak, it is possible to encounter various problems in children's speech. Teachers have great responsibilities under the roof of educational institutions for the acquisition of healthy communication skills. Teachers endeavour to improve students' speaking skills by taking facilitative, participatory, and motivating steps in their language use with the roles they undertake to improve students' speaking skills and by giving feedback to students when necessary (Wael et al., 2018). Especially Turkish teachers are role models for students in the correct and effective use of Turkish. In this framework, the problem of the study was determined as "What are the problems encountered by Turkish teachers in speech education practices and what are the solution suggestions for these problems?"

**Method.** This research, which aims to determine the problems encountered by Turkish teachers in the process of speaking education and their suggestions for solutions to these problems, was conducted in a qualitative approach in a phenomenological design. While determining the study group for the research, purposive sampling method was used from non-random sampling. Based on these, the research group consists of 18 Turkish teachers working in secondary schools in the spring term of the 2024-2025 academic year. A semi-structured interview guide was prepared by the researcher within the scope of the purpose of the study. The research data were collected through one-to-one interviews. In this context, content analysis was used to analyse the data obtained from the research. For coder reliability, the data obtained were coded twice by the researcher with an interval of 4 weeks.

**Results.** Firstly, the problems encountered by the participants within the scope of speaking training practices were analysed. Difficulty in making prepared and unprepared speeches, repeating words while speaking, using local dialect expressions, falling into subject repetition, cutting their speeches short, not being able to use body language effectively, etc. are listed as problems arising from the student. In the research, it was determined that the problems arising from the textbook include not being able to appeal to the target audience and not attracting attention. Apart from these, neglect of speaking skills compared to other language skills was listed by the participants as problems arising from the programme; internet/electricity interruptions, noises were listed as problems arising from the learning environment; insufficient time, lack of objectivity were listed as problems arising from measurement and evaluation.

Secondly, the reasons for the problems encountered in speech education were emphasised. According to the participants, the problems encountered in speaking education are caused by the students such as anxiety/shame/excitement problems, too much use of technological devices such as phones/tablets, lack of self-confidence, lack of reading habits, lack of motivation, weak vocabulary, different language development and various emotional barriers. In addition, according to the participants, family indifference, the use of local dialect by family and friends, family education level,



authoritarian/oppressive parental attitudes are some of these reasons. In addition, the intensive content of the curriculum, the lack of instructions for speaking skills, and the same speaking outcomes at all grade levels also cause problems in speaking education. Apart from these, overcrowded classes and insufficient class time are also some of the reasons for the speech problems mentioned in the research.

Sayfa | 2442

Within the scope of the third sub-objective of the research, the participants' suggestions for solutions to the problems they encountered in speaking education were analysed. The participants suggested that students should take effective speakers as examples, engage in reading aloud activities, do diction exercises such as singing nursery rhymes, gain reading habits, pay attention to the use of standard Turkish, and increase their speaking motivation. Participants recommended teachers to use exemplary language, to receive diction training, to deal with students with speech problems one-to-one, to be in contact with parents, and to diversify classroom activities. In addition to this, they suggested that speaking activities should be diversified, the number of activities should be increased, speaking skills should be made more visible in the programme, clear and understandable activities should be prepared, achievements should be diversified, explanatory instructions should be added to the achievements, and different speaking methods and techniques should be used.

**Discussion and Conclusion.** There are studies reaching similar results in the literature. In their study, Aksu and Uyar (2023) identified students' inability to express themselves fully, inability to use body language effectively, difficulty in making prepared and unprepared speeches, use of local dialects, repetition of sounds and words while speaking, and inability to provide subject integrity as the most observed problems. In their study, Benzer and Ünsal (2019) also stated that the problems encountered in speaking education are that the activities in the textbooks are insufficient and uninteresting, the class sizes are crowded, the speaking skill is neglected in the curriculum compared to other skills, the speaking achievements are insufficient, and no separate time is allocated for speaking education. Işık and Erdem (2016), in their study in which they examined the opinions of teachers, found that the problems encountered in speech education stemmed from reasons such as the use of more than one dialect/language, lack of information, lack of importance given to speech education, lack of reading habits, inability to give students enough speaking rights in the classroom, inability to follow up students, inability of teachers and parents to be good examples, and difficulties in accessing information. Savaşkan and Özer (2024) found that Turkish teachers complained about time, large class size and non-standardisation of scale items in the measurement and evaluation of basic language skills.



## Giriş

Geçmişten günümüze düşüncelerini, duygularını, isteklerini, hayallerini başkalarına aktarabilmek ve başkalarını anlayabilmek için insanlar iletişim kurmaya ihtiyaç duymuştur. Bunun sonucu olarak yaşam içerisinde birden fazla rol üstlenen insan farklı iletişim ortamlarında bulunmak ve özellikle farklı iletişim kanalları kullanmak zorunda kalmıştır. Ancak duyguları, düşünceleri, hayalleri vb. aktarabilmenin en kolay yolunun konuşma olduğu söylenmektedir. Öyle ki sözlü aktarımı sağlayan konuşma, bireyler arası ilişkilerin sürdürülmesinde en çok faydalanılan dil becerisi olarak bilinmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2008).

Konuşma insana ait, insana özgü bir dil becerisidir. Bilindiği üzere yeryüzünde zihninde tasarladığı şeyleri ses ve sembollere dönüştürerek konuşabilen tek canlı varlık insandır (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2016). Dolayısıyla konuşma insanı insan yapan en değerli hazinedir (Aksan, 2007). Bu sebeple alan yazında konuşma üzerine pek çok tanım bulunmaktadır. Konuşma, zihinde şekillenen fikirlerin ses organlarının yardımıyla anlamlı söz kalıbına dönüştürülmesi (Yıldırım, 2020); insanları bir arada tutan toplumsal bir varlık (Er ve Demir, 2013); duygu ve düşüncelerin iletilmesiyle kişiler arasında ses ve anlam ortaklığı oluşturan ve bunların dile getirilmesi ile de toplumsal uzlaşımı sağlayan doğal bir unsur (Killioğlu ve Temizkan, 2024); hem kültürel hem de sosyal değerlerin gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan araç (Kahraman, 2022) ve etkili iletişimin en temel parçası (Alzubi vd., 2025) olarak ifade edilmektedir. Dahası insanoğlunun başlıca yeteneklerinden biri olan konuşma insan olmanın bir gereği olarak (Kaya, 2019) insanların başkaları ile birlikte yaşamını sürdürme, duygularını ve düşüncelerini aktarma, tanıma, kabul görme ve aidiyet gibi çeşitli sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirdiği yalnızca insana özgü bir iletişim aracı sayılmakta (Aycan, 2012); bireylerin dünyayla bağlantılarını sağlayan ve buna aracılık eden güçlü bir unsur olarak kabul edilmektedir (Seitenova vd., 2023). Dolayısıyla konuşma bireysel ya da toplumsal anlamda bireylerin ayrılmaz bir parçası olma özelliğini taşımaktadır.

Konuşma; bireylerin zihinlerindeki anlamları sözlü olarak başkalarına aktarmasını, çevresi ile sosyalleşmesini, toplumda saygın bir rol edinebilmesini sağlaması açısından insan hayatında önemlidir (Demirkol ve Aytaş, 2023; Sağlam ve Doğan, 2013). Bu bağlamda konuşmanın bir anlaşma aracı olarak insan ilişkilerini doğrudan düzenleyici bir işlevi olduğu kabul edilmektedir (Yalçın, 2018). Doğası gereği sosyal bir varlık olan bireyin birçok ihtiyacını karşılayabilmesi konuşma yeteneği ile doğrudan bağlantılıdır (Karaca vd., 2024). Konuşma yeteneği sayesinde birey çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmekte, duygu ve düşüncelerini konuşma dilinin sözcükleriyle aktarabilmekte, sözü etkili kullanıp güzel ve etkili söz söyleyerek çevresini etkisi altına alabilmektedir (Tanrikulu ve Akçıl, 2021). Öyle ki konuşma fikir alışverişlerini, dayanışmayı, paylaşımı, haber aktarımını, insanların toplumsal konular üzerinde konuşabilme hakkını ve sorumluluğunu gerçekleştirmesini sağlar (Belet, 2011). Bununla birlikte bireylerin diğer insanlarla bağlantı kurması, sosyal ilişkilerini güçlendirmesi gibi kişisel ilişkilerinin dışında iş yaşamı, eğitim hayatı gibi çeşitli alanlarda başarıya ulaşmasının temelinde de konuşma becerisi yer almaktadır.

Etkili ve güzel konuşma anlatılanları etkili bir şekilde karşıdaki bireylere aktarma ve dolayısıyla etkili iletişim kurma temeline dayanmaktadır. Tartışma veya ikna etme durumlarında etkili, başarılı ve doğru kabul edilmeyen bir konuşma kişiyi hedeflerine götürme noktasında yetersiz kalacaktır



(Tunalı, 2022). Etkili ve başarılı konuşmalar ise insanın kendini eksiksiz ve doğru bir şekilde ifade edebilmesine, rahatlıkla iletişim kurulabilmesine, başkaları üzerinde olumlu etkiler bırakabilmesine hizmet edecektir. Bireyin ailesi, yakın çevresi ve arkadaş grubu ise onun konuşmasını etkileme gücüne sahiptir. Çünkü konuşma becerisinin ilk olarak biçimlendiği yer aile ve içinde yaşanılan yakın çevredir. Kimi zaman bu ortamlarda şekillenen konuşma becerisinde olumsuz etkilere maruz kalmak da mümkündür. Konuşma becerisinin olumsuz yönlerini azaltarak olumlu yönlerini güçlendirip bireye akıcı ve güzel konuşma kabiliyeti kazandırma görevi de ana dili öğretiminin sorumluluğunda yer almaktadır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Diğer bir ifadeyle kendiliğinden edinilen konuşma becerisinin doğru ve etkili bir şekilde ilerlemesi ancak iyi bir eğitimle sağlanabilir. Fakat konuşma becerisini geliştirmek dil becerileri arasında bireyler için her zaman en zorlayıcı beceri olmuştur (Santhanasamy ve Yunus, 2022). Bu doğrultuda bireylerin etkili, doğru ve güzel konuşma becerilerinin geliştirilmesi için eğitim ve öğretim uygulamalarına önemli sorumluluklar yüklenmiştir (Kurudayıoğlu, 2003).

Ülkemizde Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bu konu üzerinde özenle durulduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçlar bölümünde kişilerin Türkçeyi hem yazma hem de konuşma kurallarına uygun bir biçimde doğru, özenli ve bilinçli kullanmalarının sağlanması; herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini gerek sözlü gerek de yazılı olarak başarılı bir biçimde dile getirmelerinin sağlanması şeklinde hedeflerin olduğu bilinmektedir (MEB, 2019). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da öncelikle öğrencilerin kendilerini Türkçenin zengin anlatım imkânlarından yararlanarak anlatabilmelerinin, Türkçeyi hem konuşma hem de yazma kurallarına uyarak özenli ve bilinçli bir şekilde kullanabilmelerinin, söz varlığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen göstermelerinin amaçlandığı dile getirilmektedir. Programın Temel Yaklaşımı ve Özel Amaçları başlığında da kişilerin dünyayı anlamının temel yolu olarak dili en yetkin şekilde kullanmaları, Türkçenin zenginliklerini bilmeleri, Türk kültürü ve değerlerini dil aracılığı ile doğru bir biçimde kazanmaları temel amaç olarak ifade edilmektedir (MEB, 2024). Tüm bunlar diğer dil becerileri gibi konuşma becerisinin gelişimine de gereken önemin gösterildiğine işaret etmektedir.

Ortaokul seviyesinde öğrenciler konuşmayı öğrenmiş bir şekilde okula gelseler de çocukların konuşmalarında çeşitli sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Bu sorunlardan bazıları öz güven eksikliği, dağınık konuşma, gereksiz sözcükler kullanma, kısa konuşma, topluluk önünde konuşamama, sözcük dağarcığının zayıflığı, hazırlıksız konuşamama, dil bilgisi konularındaki zayıflıklar, sesi ayarlayamama, aşırı kaygı ve heyecan, eleştirilme korkusu şeklindedir (Akkaya, 2012; Kaplan, 2022; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012). Bunlar gibi öğrencilerden kaynaklı sorunların yanında okullardaki konuşma eğitimi uygulamalarının beklenen düzeyde olmaması (Sargın, 2006); öğretmenlerin telaffuz ve diksiyonlarının düzgün olmaması, Türkçe öğretmenlerinin etkili konuşma bakımından iyi bir eğitim almamış olmaları, öğretmenlerin Türkçe derslerini yalnızca ders kitabından yola çıkarak yürütmeleri (Uçgun, 2007); etkinliklerin yetersizliği, kazanım sayıları, bazı yöntem ve tekniklerin öne çıkarılması (Kaplan, 2022); ailelerin çocuklarına örnek olacak şekilde standart bir Türkçe kullanmamaları gibi sorunlar da mevcuttur. Tüm bunlar öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine engel oluşturma gücüne sahiptir.

Sağlıklı bir iletişim becerisinin kazandırılması için eğitim kurumları çatısı altında eğitim ve öğretimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerin konuşmaya yönelik becerilerini geliştirmek maksadıyla üstlendikleri rollerle onların dil



kullanımlarında kolaylaştırıcı, katılımcı, motive edici adımlar atar; gerektiğinde öğrencilere geri bildirimler verip konuşma becerilerini geliştirmeleri için çabalar (Wael vd., 2018) ve günlük hayatta farklı görevleri yerine getirmeleri adına öğrencilere konuşma becerilerinden nasıl daha iyi yararlanabileceklerini öğretmeyi amaç edinir (Güneş, 2017). Özellikle Türkçe öğretmenleri, ana dilinin doğru, güzel ve etkili kullanımında öğrencilere birer rol modeldir. Çünkü Türkçe öğretmenleri hem sesini hem de beden dilini etkili olarak kullanabilen (MEB, 2006) öğrenciler yetiştirmekle sorumlu öğretmenlerdir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri ile birlikte topluma karşı da örnek bir dil kullanıcısı olmaları beklentisi bulunmaktadır (Kaya ve Bozkurt, 2019). Öğretmenin kurduğu mantık ve anlam bağları, esprileri, etkili söyleyişleri, dilindeki ifade zenginliği, söz dağarcığının genişliği, verdiği örnek hikâye ve anıları daima öğrenciyi etkileme potansiyeline sahiptir (Topuzkanamış, 2022). Dahası konuşma eğitiminde kültür dilinin vurgu, tonlama, ulama gibi söyleyiş niteliklerinin standart Türkçenin ilkelerine uygun bir anlayışla kazandırılması genelde tüm öğretmenlerin özelde ise Türkçe öğretmenlerinin temel sorumluluğundadır (Doğan, 2009).

Konuşma eğitimi kapsamında oluşan aksaklıkların giderilebilmesi için bu eğitimin belirli amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmesi, bireysel farklılıkları dikkate alan etkinliklerin uygulanması, hem etkili araç ve gereçlerin hem de etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması, ölçme ve değerlendirmenin konuşma becerisinin doğasına uygun olarak yapılması önem taşımaktadır. Bu görev de muhakkak ki Türkçe öğretmenlerine düşmektedir (Karakoç Öztürk ve Altunbaş, 2012). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine rehberlik etme sorumluluğu yanında konuşma eğitiminin olumlu ve olumsuz gidişatı hakkında söz söyleme yetkinliği de bulunmaktadır. Süreçte oluşan sorunları tespit etmek için Türkçe öğretmenlerinin gözlem, görüş ve uyarılarını dikkate almak kaçınılmazdır. Dolayısıyla konuşma eğitiminde lokomotif görevi üstlenen Türkçe öğretmenlerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları onların görüşlerinden yola çıkarak incelemek önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar belirlenmediği ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmadığı takdirde konuşma eğitiminin belirlenen hedeflere ulaşması da mümkün olmayacaktır.

Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda (Aksu ve Uyar, 2022; Benzer ve Ünsal, 2019; Çalışkan ve Sur, 2022; Işık ve Erdem, 2016; Karakoç Öztürk ve Altuntaş, 2012; Sarıkaya, 2019; Yangil ve Şen, 2022) bu konunun alt problem olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Doğrudan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini içeren çalışmaların ise az sayıda (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012) olduğu belirlenmiştir. Özellikle eğitim ve öğretim uygulamalarında yaşanan güncel gelişmeler sonrasında son yıllarda doğrudan Türkçe öğretmenlerin konuşma eğitimi uygulamaları kapsamında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini araştıran herhangi bir çalışmanın yapılmadığı da görülmüştür. Bu sebeplerle çalışmanın hem güncelliği hem de farklı örneklem grubu üzerinden yürütülmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede çalışmanın problem durumu "Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?



- Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların sebeplerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırma nitel yaklaşımda olgubilimsel desende yürütülmüştür. Nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini, dünyalarını nasıl kurduklarını anlamaya çalışan araştırmalardır. Tümevarımsal süreç, anlam ve anlam üzerine odaklanma, zengin betimlemeler, temel araç olarak araştırmacı vb. nitel araştırmaların özelliklerindedir. Araştırmacılar nitel araştırma yaparken insanların oluşturdukları anlamları, dünyayı algılama biçimleri ve yaşadıkları deneyimleri kavramakla ilgilenirler (Merriam, 2018). Diğer bir ifadeyle nitel araştırmalar, farklı bağlamlarda insan durumunun ve algılanan bir durumun anlaşılmasına katkıda bulunan araştırmalardır (Bengtsson, 2016). Olgubilimsel çalışma ise olgulara yönelik yaşantıları ortaya çıkarmaya çalışan, araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimlemiş ve bu olguyu dışavurabilecek bireyler veya gruplar üzerinde çalışmayı esas alan araştırmalardır (Büyükoztürk vd., 2016).

### Araştırma grubu

Araştırma için çalışma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örneklemelerden amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme, çalışmanın hedeflerine en uygun olanların seçilmesini sağlamak için araştırmacılar tarafından gözlemler yapılması ve bu bağlamda örneklemin yapılması anlamına gelmektedir (Balcı, 2016). Bunlardan hareketle araştırma grubu 2024-2025 yılı eğitim öğretim yılı bahar döneminde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapan 18 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Türnüklü (2000) örneklem sayısının tamamlanmasında verilerden elde edilen bilgilerin doymaya yani yeterli olmaya başlamasının ölçüt olarak alınabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple araştırmaya katılacak katılımcıların sayısını önceden belirlememeye özen gösterilmiştir. Toplanan verilerdeki bilgiler doymaya başladığında araştırma süreci 18 katılımcı ile sonlandırılmıştır. Araştırma grubuna yönelik bazı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1.  
Demografik özellikler

Değişken	Gruplar	Çalışma Grubu	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	10	55.56
	Erkek	8	44.44
Kıdem Yılı	1-5 Yıl	4	22.22
	6-10 Yıl	3	16.67
	11-15 yıl	5	27.78
	16-20 Yıl	3	16.67
	20 ve üzeri	3	16.67
Lisans Derecesi	Lisans	9	50.00
	Yüksek Lisans	8	44.44
	Doktora	1	5.56
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1 incelendiğinde toplamda 18 Türkçe öğretmenin çalışmaya dahil olduğu görülmektedir. Katılımcıların 10'u kadın, 8'i erkektir. Katılımcıların 4'ü 1-5 yıl, 3'ü 6-10 yıl, 5'i 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl, 3'ü 20 ve üzeri kıdemdedir. Yine katılımcıların 9'unun lisans, 8'inin yüksek lisans, 1'inin ise doktora derecesine sahip olduğu tespit edilmiştir.

### Veri toplama aracı

Araştırmanın amacı kapsamında araştırmacı tarafından öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından hareketle çeşitli soruları içeren bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Bu taslak ölçek formu 3 Türkçe öğretmeni ve 1 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda bazı sorular benzer olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Yine soruların açık ve anlaşılır olması adına birtakım düzeltmeler yaptıktan sonra 3 soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu oluşturulmuştur. Soruların kısa ve tek cevaplı olmamasına özen gösterilmiş, bağımsız düşünebilmenin önünü açmak amacıyla açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Ayrıca sorunları derinlemesine inceleyebilmek adına sonda sorular da oluşturulmuştur. Diğer taraftan ana uygulama öncesinde 3 Türkçe öğretmeni ile anlaşılabilirlik kapsamında ön uygulama gerçekleştirilmiş ve dönütlerden hareketle görüşme kılavuzuna son şekli verilmiştir.

### Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında katılımcılar ile bire bir görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Herhangi bir konu hakkında kişilerden duygularını, düşüncelerini, fikirlerini alma etkinliği görüşme tekniği olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Görüşme yolu ile düşünceler, tutumlar, duygular, tecrübeler, amaçlar, yorumlar ve zihinsel algılar gibi doğrudan gözlenemeyen özellikler anlaşılmasına çalışılır. Görüşme sürecinde katılımcıların sorulara rahat, doğru ve dürüst bir şekilde cevap vermesini sağlamak araştırmacının temel sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bire bir görüşme yoluyla toplamda 18 Türkçe öğretmeninden araştırma konusu hakkındaki fikirleri alınmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce araştırmacı kendisi ve



araştırma konusu hakkında katılımcıları bilgilendirmiştir. Katılımcılardan görüş almadan önce katılımcılara gönüllü olur formu imzalatılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat ve özgür hissedebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulduktan sonra her bir katılımcı ile yaklaşık 15-20 dakikadan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek adına yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından sorulara verilen cevaplar kontrol edilmiş, katılımcıların cevapları birbirine benzemeye başladığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Veriler toplandıktan sonra ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir.

### Verilerin analizi

Nitel veri analizinde verileri kodlamak, metni küçük birimlere ayırmak, her birime etiketler vermek ve kodları temalar altında sınıflandırmak gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz belirli kurallara dayanan kodlamalar çerçevesinde bir metnin birtakım sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri kapsamında açıklandığı sistemli ve tekrarlanabilir bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). İçerik analizinde tema ve kodlar için veriler okunur, onu tema ve kodlar arasındaki kalıpları ortaya çıkarmak için daha sistemli bir okuma takip eder (Balci, 2016). İçerik analizi ile bir söylemi anlama ve yorumlamada öznel etkenlerden kurtulmayı sağlamak hedeflenmektedir. Bu sebeple içerik analizi bir bakıma tanıtlama, gösterme, ortaya koyma yani anlamı aydınlatma amacına hizmet edecek bir kategorilendirmenin ifadesidir (Bilgin, 2014). Araştırma kapsamında içerik analizinden hareketle öncelikle katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde adlandırılmıştır. Daha sonra toplanan veriler üzerinden kodlamalar yapılmış, kodlamalar temalara göre ayrılmış, kod ve temalar tablo hâline getirilmiş ve elde edilen bulgular tablo altında yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşleri de doğrudan alıntı yoluyla tablo altında örneklendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda kodlayıcı ve kategorilerin güvenilirliği oldukça önemlidir. Kodlayıcı güvenilirliği için ise elde edilen veriler 4 hafta ara ile araştırmacı tarafından iki kez analiz edilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Güvenirlik=Toplam Görüş Birliği/Toplam Görüş Birliği + Görüş ayrılığı x 100 şeklindeki formül kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olup olmadığı kontrol edilmiştir (Miles ve Huberman, 2016). Sonuç olarak  $(242/242+17 \times 100)$  %93 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Böylelikle güvenirliliğin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışmanın aktarılabirliği kapsamında katılımcılara araştırma hakkında bilgiler verilmiş, teyit mekanizmasını çalıştırmak amacıyla başka bir uzmanın ham veriler ile elde edilen verileri karşılaştırması sağlanmış, tutarlılığı sağlamak amacıyla kurallara uyulup uyulmadığının ve yöntemin uygunluğunun dışardan bir gözle incelenmesi sağlanmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2018).

Bu çalışmayı gerçekleştirebilmek amacıyla Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 13.03.2025 tarihli 2025/06 sayılı etik kurul izin belgesi alınmıştır.



## Bulgular

### Birinci alt amaca yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırma kapsamında birinci alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamaları kapsamında yaşadıkları sorunların neler olduğuna dair görüşleri tespit edilmiştir. Elde edilen görüşler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar

Kodlanmış Başlıklar	f	%
<b>Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>36</b>	<b>100.0</b>
Sözcük Tekrarında Bulunma	7	19.44
Hazırlıklı/Hazırlıksız Konuşmalarda Zorlanma	5	13.89
Yerel Ağız Kullanımı	5	13.89
Sesletim Hataları	4	11.11
Konu Tekrarına Düşme	4	11.11
Beden Dili Kullanımı	3	8.33
Alay Etme/Zorbalama	3	8.33
Kısa Konuşmalar Yapma	3	8.33
Bütünlüğü Sağlayamama	1	2.78
Derse Hazırlıksız Gelme	1	2.78
<b>Ders Kitabından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>7</b>	<b>100.0</b>
İlgi Çekicilik	4	57.14
Seviyeye Uygunluk	3	42.86
<b>Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>
Dil Bilgisi/Diğer Dil Becerileri Etkinliklerine Odaklanma	6	66.67
Diksiyon Bozuklukları	3	33.33
<b>Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>3</b>	<b>100.0</b>
Konuşma Becerisinin İhmâl Edilmesi	3	100.0
<b>Öğrenme Ortamından Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>
İnternet/Elektrik Kesintileri	5	55.56
Gürültü	4	44.44
<b>Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklanan Sorunlar</b>	<b>9</b>	<b>100.0</b>
Zaman Yetersizliği	6	66.67
Objektifliğin Olmaması	3	33.33
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin altı başlık altında sınıflandığı görülmektedir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar *Sözcük*

Doğan, F.N. (2025). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2439-2463.

DOI. 10.51460/baebd.1670463



*Tekrarında Bulunma (f=7), Hazırlıklı/Hazırlıksız Konuşmalarda Zorlanma (f=5), Yerel Ağız Kullanımı (f=5), Sesletim Hataları (f=4), Konu Tekrarına Düşme (f=4), Beden Dilini Kullanımı (f=3), Alay Etme/Zorbalama (f=3), Kısa Konuşmalar Yapma (f=3), Bütünlüğü Sağlayamama (f=1), Derse Hazırlıksız Gelme (f=1); ders kitabından kaynaklanan sorunlar İlgi Çekicilik (f=4), Seviyeye Uygunluk (f=3); öğretmenden kaynaklanan sorunlar Dil Bilgisi/Diğer Dil Becerileri Etkinliklerine Odaklanma (f=6), Diksiyon Bozuklukları (f=3); öğretim programından kaynaklanan sorunlar Konuşma Becerisinin İhmal Edilmesi (f=3); öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar İnternet/Elektrik Kesintileri (f=5), Gürültü (f=4); ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar Zaman Yetersizliği (f=6), Objektifliğin Olmaması (f=3) başlıklarında kategorilenmiştir.*

Katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin en fazla öğrenciden kaynaklanan sorunlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Katılımcılara göre öğrenciler konuşma sürecinde sözcük ve konu tekrarına düşme; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda zorlanma; yerel ağız ifadelerine sıklıkla başvurma; bazı harflerin kullanımından, telaffuzdan kaynaklı sesletim hataları yapma; jestler, mimikler, göz temasında bulunma gibi beden dili unsurlarını etkili bir biçimde kullanamama; arkadaşlarının konuşmaları ile alay etme, küçük düşürme; konuşmalarını kısa kesme, hemen bitirme; konuşurken konu bütünlüğünü sağlayamama; derse hazırlıksız gelme gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılara göre ders kitaplarında ilgi çekici olmayan ve zaman zaman seviyeye hitap etmeyen etkinliklere yer verilmektedir. Yine katılımcılara göre öğretmenin dil bilgisine veya diğer dil becerilerine odaklanıp konuşma eğitimini ihmal etmesi önemli bir sorundur. Ayrıca bazı katılımcılar öğretmenin diksiyonunun bozuk olmasının da konuşma becerisinde problemler doğurabildiğini söylemişlerdir. Katılımcıların bir kısmı da internet/elektrik kesintilerinin EBA ve akıllı tahta kullanımını sınırlandırdığını ve böylelikle çeşitli içeriklere zaman zaman ulaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Son olarak konuşma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kapsamında her öğrencinin tek tek konuşturulmasının zaman kısıtlılığı açısından pek mümkün olmadığını söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmenin öznel bazı ölçütler çerçevesinde şekillenmesinden dolayı objektifliğin zedelendiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı katılımcıların konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

*K1: Konuşma etkinlikleri diğer Türkçe becerilerine oranla daha az sorun yaşadığımız alanlardan biri olmaktadır. Bu alanda içerik olarak yani konu bakımından güçlü materyallerin kullanılması önem taşımaktadır. Ders kitaplarında ilgi çekici güncel ve hedef grubuna hitap eden konuşma içeriklerinin az olduğunu söyleyebilirim.*

*K2: Türkçe dersi içerisinde öğrencilere konuşma eğitimi için zaman ayırmak ve bunu düzenli yapmak çok zor. Çünkü yetiştirilmesi gereken bir müfredatın oluşu, öğrencilerin konuşmaya isteksiz oluşu ve zamanın yetersiz olması konuşma eğitimini zorlaştırıyor.*

*K4: Özellikle de en büyük sıkıntıyı uygulamalı konuşma sınavında yaşamaktayım. Çünkü sınavı nasıl yapacağımıza dair herhangi bir bilgi verilmeden direkt uygulamaya geçildi. Bakanlığın önerdiği hiçbir konuşma sınavı uygulaması veya ölçeği yokken tamamen öğretmenlerin kişisel tercihinin bırakıldı. Bu da uygulama sırasında objektiflik açısından sıkıntılar yaratıyor. Ayrıca uygulamayı yaptırmak en az iki ders saatini alıyor. Sınav anında değerlendirmenin de aynı sırada yapılması gerek daha fazla zaman kaybına neden olması gerek de yeteri düzeyde objektif bir değerlendirmenin yapılmasını zorlaştırması bakımından süreçten verim almaya engel oluyor.*



*K10: Öğrencilerin hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalarda kendilerini ifade edememeleri önemli bir sorun. Yerel ifadelere sık sık başvuruyorlar. Kelime hazineleri az. Ders kitapları çok sıkıcı. Öğrenciler aynı etkinliklerle karşılaşmaktan bunalmış durumda. İnternet kesintilerinden dolayı akıllı tahtadan da bazen etkinliklere ulaşamıyoruz.*

*K13: Bazı öğrencilerin bazı harfleri (r, y, s, ş) söyleyememeleri ve yerel ağız söyleyişlerinden vazgeçmemeleri karşılaştığım sorunlardan bazılarıdır.*

*K16: Konuşma eğitimi uygulamalarında 2024 müfredatına göre hazırlanan kademeler için sorun olarak gördüklerim; ders kitabında konuşma uygulamalarına çok az ve çok sıkışık şekilde yer verilmiş, konuşma değerlendirme ölçeğine yer verilmemiş, ders kitabı etkinlikleri ders süresine uygun hazırlanmadığı için etkinlikleri çoğunlukla atlamak durumunda kalıyorum.*

*K17: Zorbalanmaktan korkmaları karşılaştığımız en büyük sorumuz. Aşırı heyecanlanmaları da diğer bir sorumuz. Ders süresi de tüm öğrencilere fırsat vermemizi engellediği için öğrenciler o heyecanı üzerlerinden atamıyorlar.*

## İkinci alt amaca yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırma kapsamında ikinci alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunların sebepleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların sebeplerinin neler olduğuna yönelik görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların sebepleri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
<b>Öğrenciye Yönelik Sebepler</b>	<b>45</b>	<b>100.0</b>
Kaygı/Heyecan/Utanma Problemleri	9	20.00
Teknoloji Bağımlılığı	8	17.78
Öz güven Eksikliği	7	15.56
Okuma Alışkanlığının Olmaması	6	13.33
Motivasyon Eksikliği	6	13.33
Zayıf Sözcük Hazinesi	5	11.11
Dil Gelişimi Farklılıkları	3	6.67
Duygusal Engeller	1	2.22
<b>Aile/ Çevreye Yönelik Sebepler</b>	<b>10</b>	<b>100.0</b>
Ailenin İlgisizliği	3	30.00
Aile ve Arkadaşların Yerel Ağız Kullanımı	3	30.00
Ailenin Eğitim Seviyesi	2	20.00
Otoriter/Baskıcı Ebeveynler	2	20.00
<b>Ders Kitabına Yönelik Sebepler</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>
Etkinlik Sayılarının Yetersizliği	4	50.00
Benzer İçerikli Etkinlikler	4	50.00



<b>Öğretim Programına Yönelik Sebepler</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Yoğun İçerikler	5	45.45
Konuşma Becerisine Yönelik Yönerge Eksiklikleri	3	27.27
Tüm Sınıf Düzeylerinde Aynı Konuşma Kazanımları	3	27.27
<b>Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Sebepler</b>	<b>13</b>	<b>100.0</b>
Uygulamalı Sınavlar	6	46.15
Standartlaştırılmış Ölçme Araçlarının Yetersizliği	4	30.77
Yönerge Eksiklikleri	3	23.08
<b>Diğer Sebepler</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>
Kalabalık Sınıflar	4	50.00
Ders Süresi	4	50.00
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunların altı başlık altında sınıflandığı görülmektedir. Öğrenciye yönelik sebepler *Kaygı/Heyecan/Utanma Problemleri* (f=9), *Teknoloji Bağımlılığı* (f=8), *Öz Güven Eksikliği* (f=7), *Okuma Alışkanlığının Olmaması* (f=6), *Motivasyon Eksikliği* (f=6), *Zayıf Sözcük Hazinesi* (f=5), *Dil Gelişimi Farklılıkları* (f=3), *Duygusal Engeller* (f=1); aile ve çevreye yönelik sebepler *Ailenin İlgisizliği* (f=3), *Aile ve Arkadaşların Yerel Ağız Kullanımı* (f=3), *Ailenin Eğitim Seviyesi* (f=2), *Otoriter/Baskıcı Ebeveynler* (f=2); ders kitabına yönelik sebepler *Etkinlik Sayılarının Yetersizliği* (f=4), *Benzer İçerikli Etkinlikler* (f=4); öğretim programına yönelik sebepler *Yoğun İçerikler* (f=5), *Konuşma Becerisine Yönelik Yönerge Eksiklikleri* (f=3), *Tüm Sınıf Düzeylerinde Aynı Konuşma Kazanımları* (f=3); ölçme ve değerlendirmeye yönelik sebepler *Uygulamalı Sınavlar* (f=6), *Standartlaştırılmış Ölçme Araçlarının Yetersizliği* (f=4), *Yönerge Eksiklikleri* (f=3); diğer sebepler *Kalabalık Sınıflar* (f=4), *Ders Süresi* (f=4) başlıklarında kategorilenmiştir.

Katılımcılar öğrencilerden kaynaklanan sorunların sebebini öncelikle öğrencilerin kaygı/utanma/heyecan/stres gibi duyuşsal özelliklerine bağlamaktadırlar. Katılımcılara göre öğrencilerin telefon/tablet/bilgisayar gibi çeşitli teknolojik araçlarla fazla zaman geçirmeleri de isteksizlik, çekingenlik vs. yaratarak onların konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yine öz güveni ve konuşma motivasyonu düşük öğrencilerin konuşma konusunda başarılı olamadıkları ifade edilmektedir. Katılımcıların dikkat çektiği konulardan biri de öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile konuşma becerilerindeki başarının paralel seyretmesidir. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında sıkıntılar yaşadıkları dile getirilmektedir. Katılımcılara göre öğrencilerin sözcük hazinelerinin yetersiz olması da hep aynı sözcükler ve cümleler ile kendilerini ifade etmelerine hatta duygularını, düşüncelerini, görüşlerini, isteklerini vb. etkili bir biçimde aktaramamalarına sebep olmaktadır. Bazı katılımcılar da öğrencilerin dil gelişimlerinin farklılıklar gösterdiğini, bunun da anlatma açısından sorunlar yarattığını vurgulamışlardır. Katılımcılara göre ailenin ilgisizliği, aile ve arkadaş ortamında yerel ağız kullanımı, ailenin eğitim seviyesinin düşük olması, baskıcı anne ve baba tutumu çocukların konuşma becerilerinin gelişimine zarar vermektedir. Yine katılımcılar ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin sayısının az olmasının öğrencilerin bu eğitimden verim almasını engellediğini, ders kitaplarında benzer etkinliklere yer verilmesinin de öğrencilerin ilgisini çekmediğini, onlarda bıkkınlık oluşturduğunu ve zaman zaman seviyeye hitap etme noktasında problemler oluşturduğunu söylemişlerdir. Öğretim programlarının yoğun içeriğe sahip olması, programda konuşma becerisine yönelik yönerge eksiklikleri, bütün sınıf düzeylerinde

Doğan, F.N. (2025). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2439-2463.  
DOI. 10.51460/baebd.1670463



aynı konuşma kazanımlarına yer verilmesi bazı katılımcılara konuşma becerisinin ihmal edilen bir beceri olmaya devam ettiğini düşündürmektedir. Uygulamalı sınavlar zamanı yetiştirememeyi; konuşmaya yönelik ölçme araçlarının yetersizliği, ölçme ve değerlendirmede yönerge eksiklikleri de ölçme ve değerlendirmede objektifliği sağlayamamayı doğurmaktadır. Son olarak kalabalık sınıflar ve ders sürelerinin kısıtlı olması da konuşma eğitiminin etkili ve başarılı bir biçimde yürütülmesini engellemektedir.

Sayfa | 2453

Aşağıda bazı katılımcıların konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların sebeplerine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

*K3: Öğrencinin kelime hazinelerinin yetersizliği, topluluk karşısında konuşurken stres yaşamaları ve öz güven eksikliği, konuşma etkinliklerine yeteri kadar süre ayrılmaması, kendilerini sözlü olarak ifade edememeleri, ev ortamında ailelerin çocuklarıyla yeteri kadar konuşmaması, tablet ve telefonun sözlü iletişiminin önüne geçmesi ve biz öğretmenlerin konuşma etkinliklerini az da olsa göz ardı etmeleri.*

*K4: Günümüzde teknolojinin yanlış kullanımı öğrencileri okumaktan uzaklaştırıyor. Ailelerin de yetersiz kalması nedeniyle durum daha da kötü hâle geliyor. Sonuç olarak okumayan öğrenciler konuşmayan gençlere dönüşüyor. Bu da konuşma eğitiminde öğretmenin işini daha da zorlaştırıyor.*

*K6: İçine çok kapanık öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılmak istememeleri, klasik kitap tarzında gelişime odaklı kitap okumayanların konuşurken dar kelime darağacına sahip olması.*

*K9: Konuşma becerisinin bir nevi ihmal edildiğini söyleyebilirim. Çünkü tüm sınıf düzeylerinde aynı konuşma kazanımlarına (yaratıcı konuşma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma vb.) yer verilmiş. Bunlara yer verilirken somut olarak öğrencilere nasıl bir uygulama yapılması gerektiği konusunda hiçbir bilgi yer almamakta ve müfredatta konuşma becerisi çok az yer almaktadır. Fakat yeni Türkçe müfredatında baktığımızda konuşma becerisine daha fazla yer verildiği gözlemlenmektedir.*

*K10: Öğrencilerin telefon, tablet kullanımları çok fazla. Bu bağımlılık onların konuşmaktan uzaklaşmalarına neden oluyor. Okuma alışkanlıkları da zayıf. Kendilerini ifade edemiyorlar. Aileler konuşmanın önemi konusunda bilgisiz. Hatta baskıcı ailelerde yetişen çocukların daha içe kapanık olduğunu gözlemleyebiliyorum. Kalabalık sınıflarda her çocuğa söz hakkı tanımak mümkün değil. Bu da konuşmalarını yapamamalarına neden oluyor. Bütün kazanımlar aynı olduğu için çeşitlilik de yok kazanımlarda. İster istemez sıkıntılar yaşanıyor.*

*K18: Konuşma etkinlikleri çocukların en kaçındığı etkinlikler oluyor. Sınıfta sadece birkaç öğrencinin yapmak istediği etkinlikler. Bunun sebebi hem kendilerine güvenmemeleri hem de arkadaşları tarafından alay edilmesinden korkuyorlar.*

### Üçüncü alt amaca yönelik bulgu ve yorumlar

Araştırma kapsamında üçüncü alt amaca yönelik olarak Türkçe öğretmenlerine “Konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kodlanmış Başlıklar	f	%
<b>Öğrencilere Öneriler</b>	<b>17</b>	<b>100.0</b>
Etkili Konuşmacıları Takip Etme/İzleme/Örnek Alma	4	23.53
Sesli Okuma Etkinlikleri	3	17.65
Diksiyon Çalışmaları	3	17.65
Sözcük Hazinesini Zenginleştirme	3	17.65
Okuma Alışkanlığı	2	11.76
Standart Türkçe Kullanımına Özen	1	5.88
Konuşma Motivasyonunu Arttırma	1	5.88
<b>Öğretmenlere Öneriler</b>	<b>14</b>	<b>100.0</b>
Örnek Dil Kullanımı	4	28.57
Diksiyon Eğitimi Alma	3	21.43
Öğrenci ile Bire Bir İlgilenme	3	21.43
Veli ile İrtibat	2	14.29
Etkinlikleri Çeşitlendirme	2	14.29
<b>Öğretim Programı/Ders Kitabı Hazırlayanlara Öneriler</b>	<b>24</b>	<b>100.0</b>
Konuşma Etkinliklerinin Çeşitlendirilmesi	5	20.83
Etkinlik Sayısının Arttırılması	4	16.67
Programda Konuşma Becerisini Görünür Kılma	4	16.67
Açık ve Anlaşılır Etkinlikler	4	16.67
Programda Kazanımların Arttırılması/Çeşitlendirilmesi	3	12.50
Programda Kazanımlara Açıklayıcı Yönergeler	2	8.33
Farklı Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Vurgulama	2	8.33
<b>Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>
Süreç/Etkinlik Odaklı Değerlendirme	4	36.36
Ölçme Aracı Çeşitliliği	3	27.27
Standartlaşmış Ölçütler	2	18.18
Uygulamalı Sınavların Kaldırılması	2	18.18
<b>Diğer Öneriler</b>	<b>8</b>	<b>100.0</b>
Ayrı Ders Saati	5	62.50
Uzmanlaşmış Eğitimciler	3	37.50
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri hakkındaki görüşlerinin öğrencilere, öğretmenlere, öğretim programı/ders kitabına, ölçme ve değerlendirmeye öneriler ve diğer öneriler şeklinde beş başlık altında sınıflandığı görülmektedir. Öğrencilere yönelik öneriler *Etkili Konuşmacıları Takip Etme/İzleme/Örnek Alma* (f=4), *Sesli Okuma Etkinlikleri* (f=3), *Diksiyon Çalışmaları* (f=3), *Sözcük Hazinesini Zenginleştirme* (f=3), *Okuma Alışkanlığı*



(f=2), Standart Türkçe Kullanımına Özen (f=1), Konuşma Motivasyonunu Arttırma (f=1); öğretmenlere yönelik öneriler Örnek Dil Kullanımı (f=4), Diksiyon Eğitimi Alma (f=3), Öğrenci ile Bire Bir İlgilenme (f=3), Veli ile İrtibat (f=2), Etkinlikleri Çeşitlendirme (f=2); öğretim programı/ders kitabı hazırlayanlara öneriler Konuşma Etkinliklerinin Çeşitlendirilmesi (f=5), Etkinlik Sayısının Arttırılması (f=4), Programda Konuşma Becerisini Görünür Kılma (f=4), Açık ve Anlaşılır Etkinlikler (f=4), Programda Kazanımların Artırılması/Çeşitlendirilmesi (f=3), Programda Kazanımlara Açıklayıcı Yönergeler (f=2), Farklı Konuşma Yöntem ve Tekniklerini Vurgulama (f=2); ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler Süreç/Etkinlik Odaklı Değerlendirme (f=4), Ölçme Aracı Çeşitliliği (f=3), Standartlaşmış Ölçütler (f=2), Uygulamalı Sınavların Kaldırılması (f=2); diğer öneriler Ayrı Ders Saati (f=5), Uzmanlaşmış Eğitimciler (f=3), kategorilerinde sınıflanmıştır.

Görüşler incelendiğinde katılımcıların öğrencilere etkili ve başarılı konuşurları izleme ve örnek alma, kendi kendilerine sesli okumalar yapma, tekerleme söyleme gibi etkinliklerle diksiyon çalışmalarında bulunma, yeni sözcükler öğrenme, kitap okuma alışkanlığı kazanma, standart Türkçe ile konuşmaya özen gösterme, etkili ve başarılı konuşmaya motive olma şeklinde öneriler sundukları görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin ise dil kullanımları ile öğrencilere örnek olmaları, daha iyi konuşabilmek adına diksiyon eğitimi almaları, konuşmada problem yaşayan öğrencilerle bire bir ilgilenmeleri, öğrencilerin konuşma becerileri ile ilgili velilerle irtibatla bulunmaları ve sınıf içinde konuşma etkinliklerini çeşitlendirmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretim programı/ders kitabı hazırlayanlara konuşma etkinliklerinin çeşitlendirilmesini, konuşma etkinliklerinin sayısının arttırılmasını, programda konuşma becerisini daha görünür kılmayı, daha açık ve anlaşılır etkinlikler hazırlanmasını, kazanımların çeşitlendirilmesini, kazanımlara daha fazla açıklayıcı yönergeler eklenmesini, farklı konuşma yöntem ve tekniklerinin vurgulanmasını önermektedirler. Ölçme ve değerlendirme açısından ise süreç odaklı değerlendirme yapılmasını, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesini, herkes tarafından uygulanan standart ölçütlerin belirlenmesini, uygulamalı sınavların kaldırılmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca konuşma eğitiminin ayrı ders saati olarak uygulanmasını ve bu dersleri konuşma alanında uzmanlaşmış öğretmenlerin yürütmesini öneren katılımcılar mevcuttur.

Aşağıda bazı katılımcıların konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerilerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

**K4:** Öğrencilere kelimelerin doğru kullanımları öğretilip sonrasında ise okulda, evde ve arkadaş çevresinde standart Türkçe kullanmalarını tavsiye edilebilir. Ayrıca öğrencilere evde de sesli okuma yaparak anne-babalarına kitap okumaları veya ayna karşısında sesli okuma yapmaları önerilebilir. Ayrıca tekerleme ile çalışmaları, ağızlarına kalem alarak kitap okumaları uygulamalı olarak gösterilip yaptırılabilir.

**K5:** Konuşma uygulama dersi ayrı bir ders olmalı ve etkinlikleri tamamen konuşmaya yönelik olmalı. Değerlendirme yapılan etkinliklerden yapılmalı ve yeniden bir konuşma sınavına ihtiyaç duyulmamalı.

**K6:** Ders süresi, müfredat ve ders kitaplarından kaynaklı sorunlar için önerim öncelikle konuşma eğitiminin (aslında tüm beceriler için okuma-yazma- dinleme/izleme, konuşma) ayrı ders saatleri olmalıdır. Her beceri için alanında ayrıca eğitim görmüş, uzmanlaşmış öğretmenler girmelidir. Konuşma için konuşma eğitiminde uzmanlaşmış Türkçe öğretmenleri, yazma için yazma eğitiminde uzmanlaşmış Türkçe öğretmenleri gibi. Çünkü dört beceri alanını belirli ders saatleri içerisinde



yetiştirmek çok zor. Müfredatta ise konuşma becerisi ön plana çıkarılmalı ve kazanımları arttırılmalıdır. Ders kitaplarında ise konuşma eğitimi için hep aynı stratejiler yerine farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, ayrıca öğrencilerin aktif olduğu etkinliklere yer verilmelidir.

K8: Konuşma eğitiminde sorun yaşadığımız öğrencilerle bire bir ilgilenmeliyiz, tabii ki de veli ile birlikte. Öğrenciye bu süreçte destek olunmalı başarısız öğrencilerle başarı artırmaya yönelik işler yapılabilir. Yine ailede dinlenme ve konuşma sorunu yaşayan öğrencilerin verileriyle görüşülmelidir. Konuşma yaparken çekinen heyecanlanan panik olan öğrencilere ufak ufak görevler vererek cesaretlendirmeliyiz.

K13: Diksiyon eğitimi gerek öğretmen gerek de öğrenci için öncelikli olmalıdır. Ayrıca ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin her biri için ayrı ayrı öz değerlendirme veya akran değerlendirme ölçekleri verilebilir.

K14: Konuşma eğitimi not amaçlı olmamalı. Örneğin not amaçlı olduğunda öğrenci tedirgin oluyor ve konuşayım bitsin diye düşünerek güzel konuşmayı öteliyor.

K15: Öncelikle hangi sınıf seviyesi olursa olsun ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliği açıklamaları ve yönergeleri öğrencinin anlayacağı şekilde açık ve net cümlelerle ifade edilmelidir. Böylelikle öğrenci kendisinden ne istendiğini anlayıp konuşmasını ona göre planlayacaktır. Konuşma sınavı uygulaması kaldırılmalı tekrar süreç odaklı değerlendirilmeye geçilmelidir. Çünkü öğrenci o esnada bir notla değerlendirileceğini düşündüğü için kendini ifade etmekte zorlanıyor. Konuşma problemi ya da yetersizliği olan öğrencilerin konuşma seviyesinin artması için bire bir çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler olarak Türkçemizi doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerimize konuşma konusunda rol model olmalı ve onları cesaretlendirmeliyiz.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamaları kapsamında karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerine konuşma eğitimi kapsamında karşılaştıkları sorunların neler olduğu, karşılaştıkları sorunların sebepleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında toplamda 3 araştırma sorusu sorulmuştur. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların olası çözüm yolları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak katılımcıların konuşma eğitimi uygulamaları kapsamında karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Katılımcı görüşlerinin öğrenciden, ders kitabından, öğretmenden, öğretim programından, öğrenme ortamından, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar etrafında sınıflandığı görülmüştür. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken zorlanma, konuşurken sözcük tekrarında bulunma, yerel ağız ifadelerini kullanma, konu tekrarına düşme, konuşmalarını kısa kesme, beden dilini etkili bir biçimde kullanamama vs. öğrenciden kaynaklanan sorunlar olarak sıralanmıştır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Aksu ve Uyar (2023) çalışmalarında öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edememelerini, beden dilini etkili kullanamamalarını, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken zorlanmalarını, yerel ağız kullanımlarını, konuşurken ses ve sözcük tekrarına düşmelerini, konu bütünlüğünü sağlayamamalarını en çok gözlemlenen sorunlar olarak belirlemişlerdir. Çalışkan ve Sur (2022) çalışmalarında öğrencilerin kendilerini ifade edememelerini, konuşmaktan çekinmelerini, heyecanlanmalarını, sözcük hazinesinin zayıflığını, öğrencilerin bilgi yetersizliği ve kavram eksikliğini, beden dilini etkili kullanamamalarını vb. yaşanan Doğan, F.N. (2025). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2439-2463.



sorunlar olarak tespit etmişlerdir. Yine öğretmenlerin konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerinde söz hakkını beklememe, kelime hazinesinin yetersizliği, yöresel ağız kullanımı, öz güven eksikliği, utanma ve heyecan gibi konuşma kusurları gözlemlediklerini saptayan çalışmalar (Aküzüm vd., 2022; Sarıkaya, 2019; Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012) bulunmaktadır. Ancak konuşma eğitimi kapsamında bireylerden beden dillerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri, gereksiz sesler çıkarmaktan uzak durmaları, yerel ağız ve argo kullanımından kaçınmaları, yeterli sözcük hazinesine sahip olmaları beklenmektedir (Kaplan, 2022). Dolayısıyla öğrencilerin bu hususlarda problemler yaşaması da mümkün olabilmektedir.

Araştırmada ders kitabından kaynaklanan sorunlar kapsamında hedef kitleye hitap edememe ve ilgi çekememenin olduğu belirlenmiştir. Konuşma uygulamaları gelişebilecek bir beceridir. Bu sebeple öğrenciler için konuşma etkinliklerini özenle hazırlamak gerekmektedir (Yıldız, 2019). Seviyeye uygun ve öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere başvurmak da bu bakımdan işlevsel olacaktır. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da diğer dil becerilerine daha fazla önem gösterme ve diksiyon bozukluklarıdır. Benzer ve Saraçoğlu (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini geliştirme kapsamında en az konuşma becerisi üzerinde durdukları belirlenmiştir. Her ne kadar konuşma becerisi öğretmenler tarafından ihmal edilmiş olsa da konuşma eğitimi kapsamında öğretmenin ölçünlü dil kullanımı ve diksiyonu öğrencilere örnek olmaktadır (Kaplan, 2022). Diksiyonu iyi olmayan öğretmenleri öğrenciler rol model olarak görebilir ve bu da öğrencilerin konuşma becerisinin gelişimini engeller. Bunların dışında katılımcılar tarafından diğer dil becerilerine göre konuşmanın ihmal edilmesi programdan kaynaklanan sorunlar; internet/elektrik kesintileri, gürültüler öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar; zaman yetersizliği, objektifliğin olmaması ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar olarak sunulmuştur. Yine iyi bir seçenek olan akıllı tahtalar hem görsel hem de işitsel içerikler sunarak konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça işlevseldir (Tanrıkulu, 2017). Bu sebeple sınıfların teknolojik alt yapısının yeterli olması da konuşma eğitiminin başarısını etkilemektedir. Benzer ve Ünsal (2019) da yaptıkları çalışmada konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar kapsamında ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz ve ilgi çekicilikten uzak olmasını, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını, öğretim programında konuşma becerisinin diğer becerilere göre ihmal edilmesini, konuşma kazanımlarının yetersiz olmasını, konuşma eğitimine ayrı bir zaman ayrılmamasını karşılaştıkları sorunlar olarak ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunların sebeplerinin neler olduğu üzerinde durulmuştur. Katılımcılar daha çok öğrencilere yönelik sebeplerden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte aile ve çevreden, ders kitabından, öğretim programından, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sebepleri de dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre konuşma eğitiminde yaşanan sorunların kaygı/utanma/heyecan problemleri, çok fazla telefon/tablet gibi teknolojik araç kullanımı, öz güven eksiklikleri, okuma alışkanlığının olmaması, motivasyon eksiklikleri, sözcük hazinelerinin zayıflığı, dil gelişimlerinin farklılığı ve çeşitli duygusal engeller gibi öğrenciden kaynaklanan sebepleri bulunmaktadır. Konuşma eğitiminin temel amaçları arasında bireylerin daha başarılı ve etkili iletişimlerde bulunmasını, standart dilin kurallarına uygun bir şekilde telaffuz hataları yapmadan kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmayı sağlamak bulunmaktadır (Yıldız vd., 2013). Çekingelik, öz güven yüksekliği veya eksikliği, heyecan, yapmacık davranışlar, alaycı tavır, anlama ve anlatım yetersizlikleri, sesini ayarlayamamak, beden dilini



kullanmamak, dağınık ve kısa konuşmak, yerel ağız kullanımı da bilinen konuşma hatalarından bazılarıdır (Pehlivan ve Aydın, 2019). Öyle ki konuşma kaygısı, öz güven eksikliği, söz varlığının zayıflığı, okuma alışkanlığının olmaması gibi nedenler öğrencilerin kendilerini etkili ve başarılı bir biçimde ifade edememelerine ve dolayısıyla konuşmaktan çekinmelerine yol açar (Kaplan, 2022). Okuma alışkanlığının kazandırılmaması da yöresel ağız kullanımı ve yetersiz sözcük hazinesi problemlerine neden olur (Topçuoğlu Ünal ve Degeç, 2012). Dolayısıyla araştırma bulgularının alan yazın tarafından desteklendiği görülmektedir.

Katılımcılara göre ailenin ilgisizliği, aile ve arkadaş ortamlarındaki yerel ağız kullanımları, ailenin eğitim seviyesi, otoriter/baskıcı ebeveyn tutumları da bu sebeplerden bazılarıdır. Bireyler bazı sözcükleri yaşadıkları çevre ve ailede kullanıldığı şekli ile söyleyebilirler. Bu kullanımlar çoğu zaman yanlış ifadeleri ortaya çıkarır (Sever ve Topçuoğlu Ünal, 2020). Aküzüm vd. (2022) ailede ve yakın çevrenin dili, teknoloji kullanımı, yerel ağız, konuşmaktan utanmanın konuşma sorunlarına sebep olduğunu belirlemişlerdir. Aksu ve Uyar (2023) çalışmalarında öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersizliğini, çekingenlik/öz güven eksikliğini, çevrenin etkisini, heyecanı, öğrencilerin bilgi eksikliğini, ciddiyetsizliği, artikülasyon bozukluğunu konuşma sorunlarının sebepleri olarak belirlemişlerdir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında katılımcıların karşılaştıkları konuşma sorunlarının sebeplerinin çoğunlukla hem aile hem de yakın çevrede kullanılan yöresel ağız özelliklerine, bilgi eksikliğine, topluluk karşısında heyecan ve korku duymaya bağladıklarını saptamışlardır. Işık ve Erdem (2016) de öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunların bilgi eksikliği, birden fazla ağız/dil kullanımı, konuşma eğitiminin önemsenmemesi, zayıf okuma alışkanlığı, sınıf içinde söz hakkı verememe ve bilgiye ulaşamama gibi sebeplerden kaynaklandığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada ders kitabındaki etkinliklerin birbirine benzerliğinin ve sayı olarak yetersizliğinin konuşma eğitiminde sorunlar yaşamaya sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programının yoğun içeriklere sahip olması, konuşma becerisine yönelik yönerge eksiklikleri, tüm sınıf düzeylerinde aynı konuşma kazanımlarına yer verilmesi de konuşma eğitiminde sorunlar yaşamaya neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin etkinlikleri yetersiz bulduğunu göstermektedir (Benzer ve Ünsal, 2019). Yine Programda yöntem ve teknik kullanımı gibi alanlarda yönerge eksikliklerinin olmasının tecrübesi olmayan öğretmenler açısından sorun oluşturduğunu tespit eden çalışmalar (Arhan, 2007) da vardır. Ayrıca konuşma konusunda kazanım sayısı ve çeşitliliğinin azlığı da öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesine engel oluşturmaktadır (Kaplan, 2022). Doğuştan getirilen bir beceri olan konuşmanın etkili bir biçimde geliştirilmesi bu alanda verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Hangi beceri olursa olsun gelişim göstermek için mutlaka eğitim çalışmaları, uygulamaları yapmak gerekmektedir. Sık sık tekrarlarla, uygulamalarla becerinin canlı tutulması; becerilerin daha üst seviyede gelişim göstermesi sağlanmalıdır (Doğan, 2009).

Araştırmada ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorunların varlığı da dikkat çekmektedir. Bunlar uygulamalı sınavlardan, standartlaştırılmış ölçme araçlarının yetersizliğinden, yönerge eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Konuşma eğitiminde kazanımlara ne oranda ulaşıldığının belirlenmesi ve sonraki eğitim sürecine yön verilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmaları elzemdir. Ne var ki konuşma becerisinin eğitimi gibi gelişim durumunun değerlendirilmesi çalışmaları da genellikle ihmal edilmektedir (Göçer, 2018). Savaşkan ve Özer (2024) çalışmalarında temel dil



becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde Türkçe öğretmenlerinin zaman, kalabalık sınıflar ve kullanılan ölçeklerdeki maddelerin standartlaştırılmış olmaması gibi durumlardan şikâyetçi olduklarını belirlemişlerdir. Çifci ve Güney (2024) de çalışmalarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin ortak kullanabileceği herhangi bir ölçek yayınlanmamasından ötürü bu alanda kullanılması sağlanacak ortak bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılabileceğinden söz etmişlerdir. Çünkü Türkçe öğretmenleri hazır ölçme araçlarından faydalansalar da ortak bir ölçme aracı kullanamadıkları için objektifliği sağlayamadıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte Göçer (2024) uygulamalı sınav değişikliğinin ani olmasının, zihinlerde tam olarak olgunlaştırılmadan uygulamaya geçirilmesinin öğretmenlerin belirli bir ön hazırlığa sahip olmadan sürece dâhil olmasını ve bunun da ölçme ve değerlendirmenin verimliliğini olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Araştırmada bunların dışında kalabalık mevcutlar ve ders sürelerinin az olması da dile getirilen konuşma sorunlarının sebeplerinden bazılarıdır. Karakoç Öztürk ve Altunbaş (2012) konuşma eğitiminde sınıfların kalabalık olmasının bazı güçlükler sebeb olduğunu belirlemişlerdir. Çerçi (2015) de çalışmasında sınıftaki öğrenci sayılarının fazla oluşunun konuşma eğitiminde yaşanan sorunlara kaynaklık ettiğini belirlemiştir. Yine ders sürelerinin yetersizliğinin de konuşma becerisindeki başarıyı doğrudan etkilediğini saptamıştır. Sallabaş ve Kiler (2024) ise çalışmalarında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının sorun teşkil ettiğini tespit etmişlerdir. Karatay ve Dilekçi (2019) de çalışmalarında kalabalık sınıflarda konuşma, okuma, yazma ve dinleme şeklindeki dil becerilerinin ölçülmesi zaman aldığı için öğretmenlerin kanaat notuyla değerlendirmeyi tercih ettiklerini saptamışlardır. Özellikle sınıf ortamlarında öğrenci sayılarının fazlalığı her öğrenciye yeterli zamanın ayrılamamasına ve konuşma eğitimi açısından elverişsiz ortamların oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Tosun ve Aydın, 2013). Tüm bunlar konuşma eğitiminden elde edilmek istenen verimin düşmesine zemin oluşturmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında da katılımcıların konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olabileceği incelenmiştir. Görüşlerin öğretim programını ve ders kitaplarını hazırlayanlara, öğrencilere, öğretmenlere, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler etrafında şekillendiği görülmüştür. Katılımcılar öğrencilerin etkili konuşurları örnek almalarını, sesli okuma etkinliklerinde bulunmalarını, tekerleme söyleme gibi diksiyon çalışmaları yapmalarını, sözcük hazinelerini zenginleştirmelerini, okuma alışkanlığı kazanmalarını, standart Türkçe kullanımına özen göstermelerini, konuşma motivasyonlarını arttırmalarını önermişlerdir. Katılımcılar öğretmenlere örnek dil kullanımında bulunmalarını, diksiyon eğitimi almalarını, konuşma problemi olan öğrenciler ile bire bir ilgilenmelerini, veliler ile irtibat hâlinde olmalarını, sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirmelerini tavsiye etmişlerdir. Bununla beraber öğretim programı ve ders kitabı hazırlayanlar için konuşma etkinliklerinin çeşitlendirilmesini, etkinlik sayılarının artırılmasını, programda konuşma becerisini daha görünür kılınmasını, açık ve anlaşılır etkinlikler hazırlanmasını, kazanımların çeşitlendirilmesini, kazanımlara açıklayıcı yönergeler eklenmesini, farklı konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önermişlerdir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik önerilerini ise süreç/etkinlik odaklı değerlendirme yapma yani ders içerisinde değerlendirme, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, standartlaştırılmış ölçütlerin hazırlanması, uygulamalı sınavlara son verilmesi şeklinde sıralamışlardır. Bunların dışında konuşma eğitimi uygulamalarının ayrı bir ders saati şeklinde yürütülmesi ve bu dersleri konuşma alanında uzmanlaşmış eğitimcilerin gerçekleştirmesi de öneri olarak dile getirilmiştir.



Benzer ve Ünsal (2019) çalışmalarında öğretmenlerin konuşma eğitiminin geliştirilmesi için gerçek hayatın içinden alınmış otantik konu ve içeriklerin kullanılmasını, rol oynama gibi çalışmalar yapılmasını, etkinlik sayılarının artırılmasını, teknolojik araçlardan faydalanılmasını, örnek konuşmaların izletilmesini, konuşmaya daha fazla süre ayrılmasını tavsiye ettiklerini belirlemişlerdir. Batur vd. (2017) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin rol model olması, ilgi çekici konuların seçilmesi, öğrencilerin konuşmaya motive etmesi, sınıf ortamının düzenlemesi gerektiğini söylediklerini saptamışlardır. Çerçi (2015) konuşma eğitimi kapsamında konuşma etkinliklerine ayrılan sürenin artırılmasını, sınıfların mevcut ve fizikî şartlar açısından konuşma eğitimine uygun duruma getirilmesini, konuşma eğitimi için gerekli donanımların sınıflarda bulundurulmasını, öğretmenlerin konuşma ölçeklerini kendilerinin hazırlamalarını, öğrenci gelişim dosyaları tutulmasını, velilerle iş birliği içinde konuşma becerisinin gelişimine dönük çalışmalar yürütülmesini önermektedir. Yangil ve Şen (2022) çalışmalarında tekerleme ve telaffuz çalışmalarının yaptırılmasını, öğrencileri teşvik edici etkinlikler yaptırılmasını, yöntem-teknik kullanılmasını, öz güven geliştirici çalışmalar yaptırılmasını, her konuda hazırlıksız/hazırlıklı konuşmalar yaptırılması gerektiğini önermişlerdir. Kasa Ayten ve Hatipoğlu (2021) çalışmalarında konuşma için öğrencilerin cesaretlendirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Göçer (2024) de çalışmasında öğretmenlerin konuşma becerisinin müstakil seçmeli ders olmasını önerdiklerini tespit etmiştir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi kapsamında karşılaştıkları birtakım sorunlar olduğu; bu sorunların öğrenciden, aileden, çevreden, ders kitapları ve öğretme programından, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanabildiği; bu sorunlara yönelik yine öğrenciye, öğretmene, ders kitabı ve öğretim programı hazırlayanlara, ölçme ve değerlendirmeye vs. yönelik çözüm önerileri olduğu belirlenmiştir. Geçmişten günümüze bu problemi inceleyen çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların vurgulandığı söylenebilir. Konuşma becerisinin önemi günümüzde daha çok anlaşılmış olsa da eski anlayışla birtakım ihmallerin süregeldiği görülmektedir. Çünkü konuşma becerisinin kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu yanlışlığı hâlâ devam etmektedir. Bütün yanlışlıkların önüne geçmek adına bu çalışma ve benzer çalışmaların sonuçlarını dikkate almakta fayda vardır. Dolayısıyla sınıf içinde ve ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve sayısının artırılması, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin seviyeye uygun bir biçimde tasarlanması, programda konuşma becerisinin daha görünür kılınması ve kazanımlarının çeşitlendirilmesi, konuşma becerisi konusunda ailelerin bilinçlendirilmesinin sağlanması, ölçme araçlarının ve ölçütlerin standartlaştırılması, uygulamalı sınavlarda iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Sürecin yürütücüsü olan öğretmenlerin de bu konuda daha fazla özen göstermesi elzemdir. Öğrencilerin etkili ve başarılı birer konuşur olma motivasyonlarını artırma, konuşma kaygılarını azaltacak uygulamalarda bulunma, öz güven kazanmalarını sağlama, okuma alışkanlığı edinmelerini kolaylaştırma, konuşma eğitimi uygulamalarını ihmal etmeme gibi hususlarda oldukça dikkatli olmaları sürecin başarıya ulaşmasını destekleyecektir. Bununla birlikte bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri analiz edilmiştir. Aynı konuda farklı araştırmacılar farklı örneklemeler üzerinden nicel, nitel veya karma çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların nedenlerine yönelik daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Böylelikle konuşma eğitiminin günbegün gelişimine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2025), 16 (2), 2439-2463.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2025), 16 (2), 2439-2463.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(10), 405-420.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, H. ve Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101. <https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T. ve Aküzüm, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 110-132. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1175433>
- Alzubi, A. A. F., Nazim, M. ve Ahmad, J., (2025). Identifying English as a foreign language students' attitude to improving speaking skills through collaboration. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(1), 180-190. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21333>
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi: Ankara ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aycan, K. (2012). Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 299-306.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Batur, Z., Gülten, E., Kadir, K. ve Ertuğrul, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Benzer, A. ve Saraçoğlu, K. (2020). Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların, sorunlara yönelik eleştiri ve önerilerin sosyal medya üzerinden incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1115-1132. <https://doi.org/10.16916/aded.753956>
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. <https://doi.org/10.16916/aded.564213>
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 401-417. <https://doi.org/10.16916/aded.1061889>
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çifçi, S. ve Güney, F. (2024). Türkçe dersi konuşma becerisi ölçekleri ile ilgili öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (152), 79-93. 10.29228/ASOS.75954
- Demirkol, S. ve Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 30-46. <https://doi.org/10.16916/aded.1154934>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2020). konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The*



*Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1417-1436.  
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-360001>

- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 120-144. [10.29228/ijla.77623](https://doi.org/10.29228/ijla.77623)
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Işık, R. ve Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi (Muş ili örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1309-1332. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9312>
- Kahraman, F. (2022). İletişimin doğuşu: köken dil ve dillerin çeşitlenmesi. *Marife*, 22(1), 91-111. <https://doi.org/10.33420/marife.1095393>
- Kaplan, K. (2022). Konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 295-318). Atlas Akademik Yayıncılık.
- Karaca, U., Çakır, A. N. ve Tayşi, E. K. (2024). Konuşma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: bir tematik içerik analizi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-24.
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48(Özel Sayı 1), 685-716.
- Kasa Ayten, B. ve Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School*, 53, 2467-2495. [0.29228/joh.52007](https://doi.org/10.29228/joh.52007)
- Kaya, A. (2019). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Salon Yayınları.
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 670-691. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.524846>
- Killioğlu, İ. ve Temizkan, M. (2024). Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 160-183. <https://doi.org/10.16916/aded.1353507>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. [http://mufredat.meb.gov.tr /Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf)
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ. S. (2019). Konuşma ve hataları. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* içinde (s. 171-187). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.
- Sallabaş, M. E. ve Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>
- Santhanasamy, C. ve Yunus, M. M. (2022). A systematic review of flipped learning approach in improving speaking skills. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 127-139. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.127>
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi-Muğla ili örneğinde* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Doğan, F.N. (2025). Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2439-2463.  
DOI. [10.51460/baebd.1670463](https://doi.org/10.51460/baebd.1670463)



- Sarikaya, B. (2019). Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Muş ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 151-171.
- Savaşkan, V. ve Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8(2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>
- Seitenova, S., Khassanova, I., Khabiyeva, D., Kazetova, A., Madenova, L. ve Yerbolat, B. (2023). The effect of STEM practices on teaching speaking skills in language lessons. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(2), 388-406. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3060>
- Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin telaffuz hataları üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.
- Tanrikulu, F. (2017). EBA'nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 395-416. <https://doi.org/10.16916/aded.331244>
- Tanrikulu, L. ve Akçıl, G. (2021). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sessiz filmin etkisi: Charlie Chaplin örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 377-389.
- Topuzkanamış, E. (2022). Bir beceri olarak konuşma. M. Gün ve M. Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 61-77). Nobel Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 5(7), 735-750. 10.9761/JASSS178
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2016). Konuşma becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 671-686.
- Tosun, D. ve Aydın, İ. S. (2013). Konuşma eğitime yönelik hazırlanan kitaplarda yer alan ses özellikleri konularının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Dergisi*, 35, 15-32.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yöntemi*, 24, 543-559.
- Tunalı, M. (2022). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*. Yediveren Yayınları.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Wael, A., Asnur, M. N. A. ve Ibrahim, I. (2018). Exploring students' learning strategies in speaking performance. *International Journal of Language Education*, 2(1), 65-71. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i1.5238>
- Yangil, M. K. ve Şen, F. (2022). Teacher's opinions on the levels and development of secondary school students' speaking skills. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 14-26. 0.29228/ijla.54988
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 597-610. <https://doi.org/10.16916/aded.689520>
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni programa göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.