

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gülan KALI¹, Perihan Gülce ÖZKAYA², Mustafa COŞKUN³

* Bu çalışma 23-27 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gulankali@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8930-5342.

2 Araştırma Görevlisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ozkayagulce@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9630-9739.

3 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, vcoskun@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5380-4895.

Geliş Tarihi: 21.01.2020 Kabul Tarihi: 23.06.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.678342

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeye katkı sağlamaktır. Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesiyle mevcut durum betimlenmeye çalışılmış ve bu durumu yansıtan bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırma grubunu iki dilli ortaokul öğrencilerine öğretim veren yirmi altı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan sekiz soruluk bir anket formu ile toplanmıştır. Anket formlarından elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin mevcut durumuna ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmış; bu yapıyı yansıtan modeller NVivo 12 programıyla oluşturulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar üç ana tema, bu ana temalar altında yer alan kategoriler ile kategorilerin altında yer alan kodlar ve alt kodlar etrafında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, konuşma becerisi, Türkçe öğretmenleri, ortaokul öğrencileri

TURKISH TEACHERS' OPINIONS ABOUT TURKISH SPEAKING SKILL OF BILINGUAL MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers about the problems they experience in relation to Turkish speaking skill of bilingual middle school students and developing this skill. On the basis of the suggestions proposed by the teachers for solving the problems they have experienced, it was attempted to contribute to the literature by developing different perspectives for the development of the Turkish speaking skill of bilingual children. The current study employed the case study design, one of the qualitative research methods. In the current study, it was attempted to describe the current state by examining the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students. The study group of the current research is comprised of 26 Turkish teachers teaching Turkish to bilingual middle school students. The data of the current study were collected by using an interview form consisted of eight open-ended questions prepared by the researcher to determine the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students. The data collected from the interview form were analyzed with descriptive analysis and content analysis. In line with the data collected in the data, a construct was achieved on the basis of the Turkish teachers' opinions about the Turkish speaking skill of bilingual middle school students and the models reflecting this construct were formed with NVivo 12 program. The findings of the current study conducted to determine the Turkish teachers' opinions about the speaking skill of bilingual middle school students and about the problems they experienced in developing these students' speaking skill and to develop different viewpoints in relation to the development of students' speaking skill on the basis of their suggestions for solving these problems were gathered under three main themes, under the categories and the codes and sub-codes in these themes.

Keywords: Bilingualism, speaking skill, Turkish language teachers, middle school students

Giriş

Günümüzde birçok toplumda var olan iki dillilik olgusu Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırları içerisinde de toplumsal bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Çok uluslu bir devlet olma özelliğinin doğal bir sonucu olarak birçok dile ev sahipliği yapmış olan Türkiye'de, resmi dil olan Türkçenin yanı sıra Zazaca, Kürtçe, Lazca, Arapça

gibi resmi olmayan diller de aktif bir şekilde konuşulmaktadır. Ülke sınırları içerisinde resmi dilin yanında kendi ana dillerini de sosyal çevrelerinde özgür bir biçimde konuşan bireyler, iki veya çok dilli bireyler olarak yaşantılarını sürdürmektedirler.

İki dillilik kavramı gerek dünya üzerindeki birçok ülkede gerekse Türkiye’de oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte iki dillilik kavramının tam olarak ne olduğu, bireyin ne zaman ve hangi koşullarda iki dilli sayılabileceği ile iki dilli bireylerin her iki dildeki yetkinlik düzeyinin ne olması gerektiğine ilişkin konularda araştırmacılar ortak bir görüş birliğine varamamışlardır. Bloomfield (1933) iki dilliliğin her iki dilde de iyi bir yetkinlik düzeyi gerektirdiğini ifade ederken; Haugen (1953) Bloomfield’ın bu görüşünü reddederek iki dilli olmanın her iki dilde de iyi bir yetkinlik düzeyinde olmayı gerektirmediğini, iki dilliliğin her iki dilde de anlamlı sözler ortaya koymakla başladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda iki dillilik, bireyin farklı sebeplerle ve farklı koşullarda birden fazla dili edinip konuştuğu veya her iki dilin de birbirine yakın düzeyde edinilmesi olarak da tanımlanmıştır (Aksan, 2000; Oruç, 2016). Bu kavrama ilişkin farklı tanımlardan hareketle iki dillilik, bireyin ikinci dili ana diliyle eş veya art zamanlarda edinim yoluyla kazanarak aktif bir biçimde kullanması ve her iki dilin temel dil becerilerinde kendisini ifade edebilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Resmi dilin ana dilden farklı olduğu özellikle de dengeli iki dilliliğin sağlanmadığı toplumlarda gerek toplumsal gerekse eğitim alanlarında birçok sorunla karşı karşıya kalınmaktadır. Dengeli iki dillilik (balanced bilingualism), bireyin her iki dilde de eşit veya birbirine yakın düzeyde bir yetkinliğe sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Haugen, 1973). Buradan hareketle okul döneminden önce veya sosyal yaşantılarında sürekli olarak resmi dil dışında ana dillerini kullanan ve dengeli iki dilliliği sağlayamayan bireyler, hem okul ortamında hem de resmi dilin konuşulduğu birçok ortamda bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Nitekim Akkaya ve İşçi (2015) de bu bağlamda iki dilli veya çok kültürlü ortamlarda büyüyen bireylerin resmi dil ve ana dilleri arasında dilsel ve kültürel gelgitler yaşamakta olduklarını, bu bireylerin dil ve kültür gelişimlerinin de bunun bir sonucu olarak akranlarına kıyasla daha zahmetli bir süreci gerekli kıldığını ifade etmişlerdir. İkinci dil edinimi sürecinde dil becerisinde karşılaşılan bu sorunlar, anlatma becerilerinden olan konuşmada kendisini daha belirgin bir biçimde ortaya koyar. Çünkü konuşma anlatma becerilerinden hem ilk edinileni hem de daha sık kullanılanıdır. Konuşma, bir iletinin zihinsel bir birikim ve çaba ile karşılıkine iletilmesidir (Adalı, 2003). Bu beceri, ölçülmesi bakımından zor bir süreç gerektirdiğinden özellikle de iki dillilik alanında ihmal edilmiş bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki bir dildeki yetkinlik düzeyinin en önemli ölçütlerinden biri de konuşma becerisinde gösterilen yetkinliktir (Doğan, 2009). Bu nedenle özellikle de ilk ve ortaokul düzeyindeki iki dilli öğrencilerin ikinci dil edinimi sürecinde kazandırılmaya çalışılan konuşma becerisi üzerinde önemle durulması gereken bir beceri alanıdır.

Türkçeyi ikinci dil olarak edinen iki veya çok dilli bireylerin her iki dili edinim sırasına bağlı olarak ana dillerinden Türkçeye yaptıkları olumsuz aktarımlar, yetersizlik algısı, konuşma kaygısı, sosyal çevrede konuşulan dilin baskınlığı gibi pek çok nedenden Türkçe konuşma becerilerinde birtakım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle de ana dilin Türkçeden önce edinildiği ya da ana dilin Türkçeden daha aktif bir biçimde konuşulduğu ortamlarda bulunan iki dilli bireyler, okul çağına geldiklerinde Türkçenin istendik düzeyde veya kimi zaman hiç edinilememiş olmasına bağlı olarak, başta konuşma olmak üzere birçok dil becerisi alanında problem yaşamaktadırlar. Bu problemler de bireyin konuşma kaygısı duymasına neden olmaktadır. Konuşma kaygısı konuşma sırasında bireyde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması ve terleme şeklinde fiziksel olarak da kendini gösterebilen bir tepkidir (Melanhoğlu ve Demir, 2013). İki dilli bireyler özellikle ikinci dile karşı geliştirdikleri ön yargılar, ikinci dilin kullanımında kendilerini yeterince yetkin hissetmemeleri ya da konuşma esnasında o dilin ana dili konuşucuları tarafından gülünç karşılanabilme endişeleri gibi birçok nedene bağlı olarak konuşma kaygısı duymaktadırlar.

Ana dilinin ve edinmiş olduğu ikinci dilin semantik-sentaks-fonetik bilgisi ile ilgili bilinçli bir farkındalığa sahip olarak konuşabilen iki dilli birey, iki dilliliği kendisi için bir fırsata dönüştürebilir (Coşkun, 2009). Anlatılmak istenen duygu veya düşüncelerdeki söz diziminin doğru bir biçimde seslendirilebilmesi dil eğitimde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu nedenle iki dilli bireylerin toplumsal ilişkilerini daha sağlıklı bir biçimde yürütebilmeleri için bilinçli bir dil farkındalığına sahip olmaları gerekmektedir. Gerek anadilinin gerekse edinmiş olduğu ikinci dilin yetkinliği ve farkındalığına sahip olan birey, iki veya çok dilliliğin olanaklarından sorunsuz bir şekilde yararlanabilmektedir. Nitekim Fishman (1991) da kültürel, ekonomik ve diplomatik anlamdaki yönleri iyi değerlendirildiğinde iki dilliliğin aslında iyi bir yatırım olduğunu ifade ederek; iki dilliliği kültürler arasındaki bir anlaşma köprüsü olarak görmüştür. Bu bağlamda sorunsuz bir iki dillilik ve dolayısıyla toplum için iki dilli bireylere başta dil bilinci ve farkındalığı kazandırılarak bu bireylerin temel dil becerilerinin özellikle de toplumsal ilişkilerde en çok başvurulan konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle de iki dilli bireylerin dil farkındalığı ile temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerek kuramsal gerekse deneysel çalışmalara alanyazında biraz daha ağırlık verilmesi dolayısıyla iki dilliliğin başta birey ardından toplum için bir fırsata dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

Son yıllarda Türkiye'deki iki dillilik ve iki dilli bireylerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda artış olduğu görülse de (Akkaya ve İşçi, 2015; Bankır ve Aydemir, 2017; Cengiz ve Türk, 2009; Gökdağ, 2011; Kesmez, 2015; Uşaklı, 2005) birçok araştırmanın yurtdışında yaşayan Türklerin iki dilliliğine veya Türkiye'ye farklı sebeplerden gelen yabancıların Türkçe öğretimine yönelik olduğu görülmektedir (Abadan-Unat, 1979; Adıgüzel, 2011; Akalın, 2004; Aşçı, 2013; A. Aydın, 2008; İ.S. Aydın, 2013; Barın, 2006; 2014; Baytekin, 1992; Belet, 2009; Bingöl, 2006; Coşkun, 2006; Çakır, 2001, 2002; Der-

man, Bardakçı ve Öztürk, 2017; Genç, 2004; Günay, 2015; İleri, 2008; Şahin, 2010; Şen, 2015; Tüm, 2014; Ungan, 2006; Yağmur, 2007, 2010; Yılmaz, 2014; Yol, 2011). Buradan hareketle gerek Türkiye’de yaşayan iki dilli bireylerin temel dil becerilerine eğilen çalışmaların azlığı gerekse bu bireylerin doğrudan konuşma becerilerine yönelik alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerilerinden yola çıkarak, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin iyileştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirilerek alana katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması oluşturmaktadır. Durum çalışması, araştırmacının bir durum ya da durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, vb.) ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayarak durum betimlemesi yaptığı bir yaklaşımdır (Creswell, 2015; Merriam, 2013; Seggie ve Bayyurt, 2015). Durum çalışmalarının temel amacı, durum/durumlar hakkında detaylı betimlemeler yaparak o durumu/durumları olduğu gibi anlatmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu bağlamda durum çalışması, her aşamasında dikkatli bir biçimde planlanması, sağlam gerekçelere dayandırılması gereken bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesiyle mevcut durum betimlenmeye çalışılmış ve bu durumu yansıtan bir yapıya ulaşılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu iki dilli ortaokul öğrencilerine öğretim veren yirmi altı Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma grubu oluşturulurken, öğretmenlerin çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları ve iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde sorun yaşadığını düşünmeleri dışında herhangi bir ölçüt aranmamıştır. Araştırmaya grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları özelliklerin frekans dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Özelliklerin Frekans Dağılımı

Özellikler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	12
Mezun olunan bölüm	Türkçe Öğretmenliği	26
Kıdem	1-5 yıl	20
	6-10 yıl	6
Görev yapılan il	Şanlıurfa	12
	Van	4
	Ağrı	3
	Bitlis	2
	Mardin	2
	Batman	1
	Gaziantep	1
	Hatay	1
Okulun bulunduğu yerleşim yeri	İlçe	18
	Köy	6
	İl merkezi	2
Öğrencilerin çoğunlukla sahip oldukları ana dili	Kürtçe	20
	Arapça	2
	Türkçe, Kürtçe, Arapça	2
	Kürtçe, Arapça	1
	Türkçe	1
Öğretmenlerin çoğunlukla sahip oldukları ana dili	Türkçe	20
	Kürtçe	4
	Arapça	2
İki dillilere yönelik eğitime katılma durumu	Katılmayan	20
	Yabancılarla Türkçe öğretimine (Suriyelilere) yönelik eğitime katılma	5
	Katılan	1

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından

bir anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formunda açık uçlu sorular yer almaktadır. Başlangıçta altı sorudan oluşturulan anket formuna, iki alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzmanından gelen görüşler doğrultusunda iki soru eklenmiş, soru sayısı sekize çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda dört soruda ise daha anlaşılır ve tarafsız olabilmesi için ifade değişikliği yapılmıştır. Böylelikle sekiz soruluk anket formuna son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında toplanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerine e-posta olarak gönderilmiş ve öğretmenlerden gelen anket formları Ö1, Ö2Ö26 şeklinde kodlanmış; bulguların sunumunda bu kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Anket formlarından elde edilen veriler NVivo 12 programına aktararak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2011); böylelikle verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde doğrudan alıntılarla desteklenerek ortaya konulmasını sağlayan bir analiz türüdür (Karataş, 2015). İçerik analizi ise, araştırma kapsamında verilerin derinlemesine incelenmesiyle elde edilen kodların, kategori ve temaya dönüştürülerek sistematikleştirilmesine olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Araştırma kapsamında, doğrudan alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmış; doğrudan alıntılarla ortaya konulan verilerin derinlemesine incelenerek kodlara ulaşılması, kodların birleştirilmesi, tema ve kategorilerin oluşturulması ve bunların arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yapılırken tümevarım yöntemi esas alınmıştır. Aynı zamanda veriler, sıklıklarına göre sıralanarak frekans analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin mevcut durumuna ilişkin görüşlerinden hareketle bir yapıya ulaşılmış; bu yapıyı yansıtan modeller NVivo 12 programıyla oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, verilerin %20'si araştırmacı haricinde iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı ve uzmanların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kodu kullanmaları görüş birliği, farklı kodu kullanmaları ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiş ve yapılan analizin güvenilirliği [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Verilerin kodlanması sonucu ulaşılan uyum düzeyi %92'dir. Miles ve Huberman (1994)'a göre, uyum düzeyinin %80'in üzerinde olması kodlamaları

güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada kapsamında ulaşılan uyum düzeyi %80'nin üzerinde olduğu için kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinin (n= 26), araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz soruluk anket formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Anket formunda yer alan 1, 2 ve 3. sorular iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 1. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklere, 2. soru bu etkinliklerin olumlu yönlerine, 3. soru uygulanan bu etkinliklerin sınırlılıklarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

4, 5 ve 6. sorularda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut duruma ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 4. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara, 5. soru karşılaşılan bu sorunların sebeplerine, 6. soru karşılaşılan bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

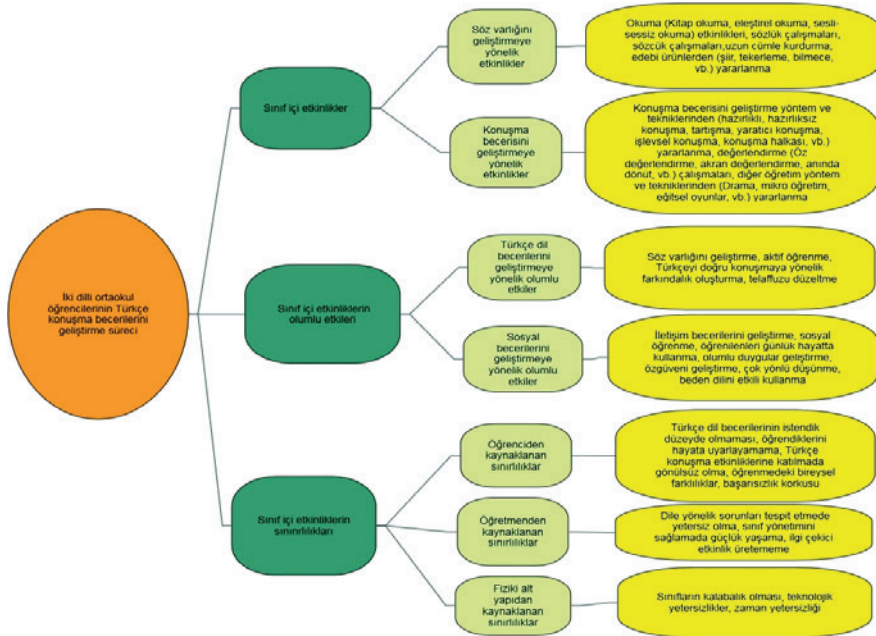
7 ve 8. sorular ise iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardır. Bu bağlamda 7. soru iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik izlenimlerine, 8. soru bu kaygıları gidermeye yönelik izledikleri yola ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmenlere yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin cevapları öncelikle soru bazında incelenmiş, sorulardan elde edilen kodlar birleştirilerek kategori hâline getirilmiştir. Bazı öğretmenlerin cevapları bir soruda birden fazla kodu içerdiği için kodlardaki frekanslar, kategorilerdeki toplam öğretmen sayısından farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2'de; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Sınıf içi etkinlikler	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler	34
	Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler	29
Sınıf içi etkinliklerin olumlu yönleri	Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler	38
	Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler	18
Sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları	Öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar	17
	Fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar	11
	Öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar	5

**Şekil 1.** İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Süreci

Tablo 2 ve Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri (1. soru) incelendiğinde, “konuşma becerisini geliştirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma, değerlendirme çalışmaları, drama, eğitsel oyunlar vb. yöntem ve tekniklerden yararlanma” gibi tespit edilen alt kodlar sonucunda “konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler” koduna (f.34) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “okuma etkinlikleri, sözlük çalışmaları, sözcük çalışmaları, uzun cümleler kurdurma, edebî ürünlerden yararlanma” alt kodları sonucunda ise “söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler” koduna (f.29) ulaşılmıştır. Bu kodlar “sınıf içi etkinlikler” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklerin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri (2. soru) incelendiğinde, “iletişim becerilerini geliştirme, sosyal öğrenme, öğrenilenleri günlük hayatta kullanma, olumlu duygular geliştirme, özgüveni geliştirme, çok yönlü düşünme, beden dilini etkili kullanma” alt kodları sonucunda “sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna (f.38) ulaşılmıştır. Örneğin Ö7 kodlu öğretmenin “Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler ikili iletişimlerde daha olumlu bir tavır sergiliyorlar.” ifadesi “sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna işaret etmektedir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “söz varlığını geliştirme, aktif öğrenme, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik farkındalık oluşturma, telaffuzu düzeltme” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö6 kodlu öğretmen “Bu etkinlikler telaffuzdan kaynaklı hataları gidererek gırtlaktan konuşmayı azaltmaktadır.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik olumlu etkiler” koduna (f.18) ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “sınıf içi etkinliklerin olumlu yönleri” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme süreci” teması oluşturulmuştur.

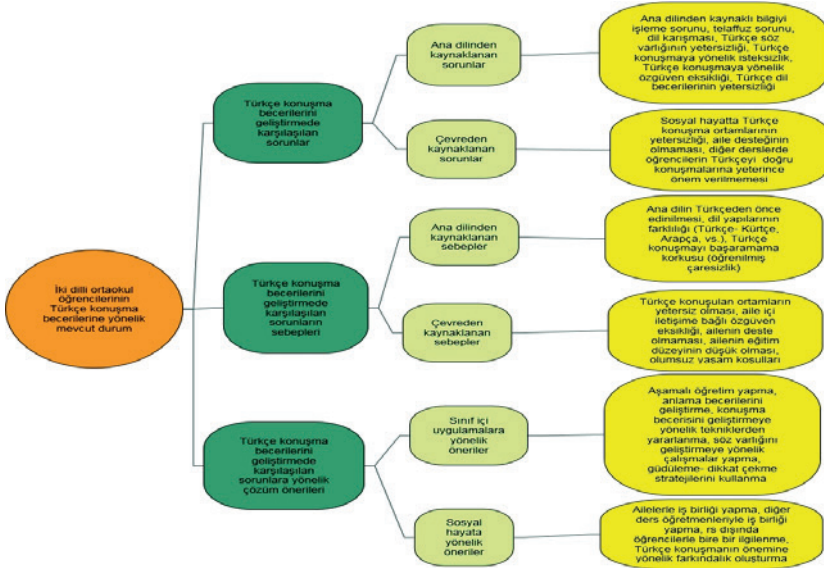
Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede uygulanan sınıf içi etkinliklerin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri (3. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (n.24) etkinliklerin sınırlılıkları olduğuna yönelik görüş bildirirken; iki öğretmenin (Ö16, Ö26), uyguladıkları sınıf içi etkinliklerin herhangi bir sınırlılığı olmadığı görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin istedik düzeyde olmaması, öğrendiklerini hayata uyarlayamama, etkinliklere katılmada gönülsüz olma, öğrenmedeki bireysel farklılıklar, başarısızlık korkusu” alt kodlarından hareketle “öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.17); “sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlikler, zaman yetersizliği” alt kodlarından hareketle “fizikî alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.11); “dile yönelik sorunları tespit etmede yetersiz olma, sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşama, ilgi çekici etkinlik üretileme” alt kodlarından hareketle “öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna (f.5)

ulaşmıştır. Örneğin Ö7 kodlu öğretmenin “Sınıf mevcudun kalabalık olması etkinlikleri güçleştiriyor.” ifadesi “fizikî alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar” koduna işaret etmektedir. Ö14 kodlu öğretmenin “Öğretmenler bazen öğrencilerin dil konusundaki problemlerini tam olarak teşhis edemiyorlar.” ifadesi “öğretmeden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna; Ö15 kodlu öğretmenin “Henüz ana dillerinden bağımsız bir şekilde Türkçeyi konuşamadıkları için etkinlik konusunda sıkıntı yaşıyoruz.” ifadesi ise “öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar” koduna örnek teşkil etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut duruma ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 2’de sunulmuştur.

Tablo 3. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar	Ana dilinden kaynaklanan sorunlar	47
	Çevreden kaynaklanan sorunlar	15
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri	Çevreden kaynaklanan sebepler	37
	Ana dilinden kaynaklanan sebepler	5
Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri	Sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler	38
	Sosyal hayata yönelik öneriler	20



Şekil 2. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yönelik Mevcut Durum

Tablo 3 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (4. soru) incelendiğinde, “ana dilinden kaynaklı bilgiyi işleme sorunu, telaffuz sorunu, dil karışması, Türkçe söz varlığının yetersizliği, Türkçe konuşmaya yönelik isteksizlik, Türkçe konuşmaya yönelik özgüven eksikliği, Türkçe dil becerilerinin yetersizliği” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö11 kodlu öğretmen “Öğrenciler kendi ana dillerinin kurallarına göre düşünüp Türkçe konuşuyorlar. Bu durum da Türkçe cümle yapılarında bozukluklara neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “ana dilinden kaynaklanan sorunlar” koduna (f.47) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “sosyal hayatta Türkçe konuşulan ortamların yetersizliği, aile desteğinin olmaması, diğer derslerde öğrencilerin Türkçeyi doğru konuşmalarına yeterince önem verilmemesi ” alt kodları sonucunda ise “çevreden kaynaklanan sorunlar” koduna (f.15) ulaşılmıştır. Örneğin Ö25 kodlu öğretmenin “Okul dışında çoğunlukla Kürtçenin konuşulması...” ifadesi “çevreden kaynaklanan sorunlar” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebeplerine ilişkin görüşleri (5. soru) incelendiğinde,

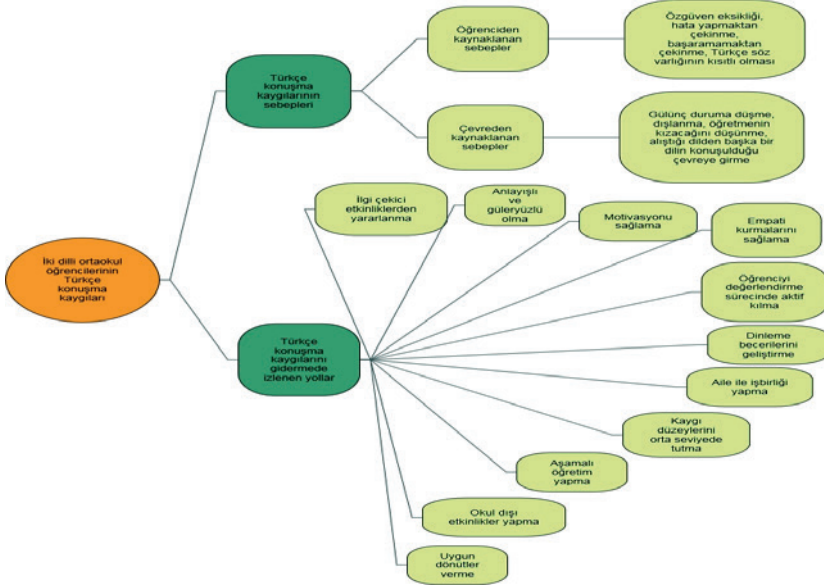
“Türkçe konuşulan ortamların yetersiz olması, aile içi iletişimden kaynaklı özgüven eksikliği, aile desteğinin olmaması, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, olumsuz yaşam koşulları” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö5 kodlu öğretmen “Olumsuz hayat koşulları, yaşam mücadelesi dil öğrenimini ikinci plana atmalarına neden oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna (f.37) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “ana dilin Türkçeden önce edinilmesi, dil yapılarının farklılığı (Türkçe-Kürtçe/Arapça, vb.), Türkçe konuşmayı başaramama korkusu (öğrenilmiş çaresizlik)” alt kodları sonucunda ise “ana dilinden kaynaklanan sebepler” koduna (f.5) ulaşılmıştır. Örneğin Ö15 kodlu öğretmenin “Sorun kendi ana dilleriyle Türkçenin yapı bakımından farklı olmasından kaynaklanıyor.” ifadesi “ana dilinden kaynaklanan sebepler” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri (6. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (n.25) bu sorunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunduğu tespit edilirken; bir öğretmen (Ö12), sorunlar karşısında herhangi bir çabaya girmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “aşamalı öğretim yapma, anlama becerilerini geliştirme, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerden yararlanma, söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, güdüleme-dikkat çekme stratejilerini kullanma” alt kodlarından hareketle “sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler” koduna (f.38) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “ailelerle iş birliği yapma, diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapma, ders dışında öğrencilerle bire bir ilgilenme, Türkçe konuşmanın önemine yönelik farkındalık oluşturma” alt kodları sonucunda ise “sosyal hayata yönelik öneriler” koduna (f.20) ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik mevcut durum” teması oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te; bu bulgulardan hareketle ulaşılan yapıyı yansıtan model Şekil 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Kodlar ve Kategoriler

Kategoriler	Kodlar	f
Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri	Öğrenciden kaynaklanan sebepler	16
	Çevreden kaynaklanan sebepler	9
Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar	İlgi çekici etkinliklerden yararlanma	9
	Motivasyonu sağlama	7
	Anlayışlı ve güler yüzlü olma	3
	Öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma	3
	Empati kurmalarını sağlama	2
	Aile ile iş birliği yapma	1
	Kaygı düzeylerini orta seviyede tutma	1



Şekil 3. İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygıları

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri (7. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n.17) öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarının olduğunu belirtirken; dokuz öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö23), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik herhangi bir kaygılarının olmadığını ifade etmiştir. Tablo 4 ve Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “özgüven eksikliği, hata yapmaktan çekinme, başaramamaktan çekinme, Türkçe söz varlığının kısıtlı olması” alt kodları tespit edilmiştir. Örneğin Ö22 kodlu öğretmen “Daha önce kullanmadıkları, yeni duydukları ve telaffuzu zor Türkçe kelimeleri kullanırken çekiniyorlar. Doğrusunu söyleyemedikleri zaman konuşmak istemiyorlar.” ifadesinde bulunmuştur. Bu alt kodlardan hareketle “öğrenciden kaynaklanan sebepler” koduna (f.16) ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tespit edilen “gülünç duruma düşme, dışlanma, öğretmenin kızacağını düşünme, alıştığı dilden başka bir dilin konuşulduğu çevreye girme” alt kodları sonucunda ise “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna (f.9) ulaşılmıştır. Örneğin Ö2 kodlu öğretmenin “Ya yanlış bir şey söylersem veya yanlış bir konuşma yaparsam benimle dalga geçilir mi? Öğretmenim bana kızar mı? gibi kaygılar yaşayabiliyorlar.” ifadesi “çevreden kaynaklanan sebepler” koduna işaret etmektedir. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri” kategorisi altında birleştirilmiştir.

Öğretmenlerin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarını gidermeye yönelik izledikleri yola ilişkin görüşleri (8. soru) incelendiğinde, öğretmenlerin çoğu (n.19) öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarını gidermede izlediği yolları belirtirken; yedi öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik bir kaygıları olmadığı için herhangi bir giderme yoluna gitmediğini ifade etmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, “ilgi çekici etkinliklerden yararlanma” (f.9), “motivasyonu sağlama” (f.7), “anlayışlı ve güler yüzlü olma” (f.3), “öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma” (f.3), “empati kurmalarını sağlama” (f.2), “aile ile iş birliği yapma” (f.1) ve “kaygı seviyelerini orta düzeyde tutma” (f.1) kodlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kodlar “Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar” kategorisi altında birleştirilmiştir. Ulaşılan alt kodlar, kodlar ve kategoriler doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygıları” teması oluşturulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde ve bu becerileri geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini tespit etmek; bu sorunlara yönelik önerilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi hususunda farklı bakış açıları geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar üç ana tema, bu ana temalar altında yer alan kategoriler ile kategorilerin altında yer alan kodlar ve alt kodlar etrafında toplanmıştır.

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerini Geliştirme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinlikler, yapılan sınıf içi etkinliklerin olumlu yanları ve bu sınıf içi etkinliklerin sınırlılıkları olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin, konuşma becerisini geliştirme ve söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin (f.34), söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerden (f.29) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler, “konuşma becerisini geliştirme yöntem ve tekniklerinden yararlanma, değerlendirme çalışmaları, drama, eğitsel oyunlar vb. yöntem ve tekniklerden yararlanma” gibi alt kodlardan oluşurken; söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler “okuma etkinlikleri, sözlük çalışmaları, sözcük çalışmaları, uzun cümleler kurdurma, edebî ürünlerden yararlanma” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Alt kodlar dikkate alındığında öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerin söz varlığını geliştirmeye yönelik yaptıkları etkinliklerden fazla olmasının sebebi, bu etkinliklerin doğrudan konuşma pratiğine ve öğrencilerin ilgi düzeyine uygun olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Coşkun (2006, 2009)’un çalışmaları da farklı duylara hitap eden sesletim çalışmalarının gerek ana dil konuşucularının gerekse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisini geliştirme ve kalıcı öğrenmeler sağlama konusunda önemli olduğunu ortaya koyarak bu sonucu destekler niteliktedir. Uşaklı (2005) ile Aydın ve Gün (2018)’ün bu alandaki çalışmalarını da öğrenci merkezli, pratiğe dönük eğlenceli etkinliklerden yararlanmanın iki dilli bireylerin dil becerilerini geliştirme konusundaki önemine vurgu yapması bakımından bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Tüm (2014) ise çalışmasında öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecek etkinliklerin yanında söz varlığını geliştirecek etkinliklere de yer verilmesine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada Öğrencilerin sesletim sorunlarını gidermeye ilişkin yapılabilecek etkinliklere değinmiş; öğrencilerin Türkçedeki ses birimlerini tanıyıp vurgu ve tonlamaların nerede olduğunu fark edebilmeleri için her dersin sonunda özellikle sorunlu sesbirimleri içeren sözcüklerin tekrarı sağlanıp fonetik sembollerle desteklenmesi gerektiği, sınıf dışı zamanlarda da kullanılmak üzere örnek ses dosyalarından ve drama gibi söz varlığını geliştirecek eğlenceli sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden yararlanılabileceğini önermiştir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin olumlu yanlarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler ile Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Yapılan etkinliklerin olumlu yan-

ları incelendiğinde, etkinliklerin iki dilli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkinin (f.38), Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiden (f.18) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler “iletişim becerilerini geliştirme, sosyal öğrenme, öğrenilenleri günlük hayatta kullanma, olumlu duygular geliştirme, özgüveni geliştirme, çok yönlü düşünme, beden dilini etkili kullanma” gibi alt kodlardan oluşurken; Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkiler ise, “söz varlığını geliştirme, aktif öğrenme, Türkçeyi doğru konuşmaya yönelik farkındalık oluşturma, telaffuzu düzeltme” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. İki dilli bireylerin ikinci dile tam olarak yetkin olamamalarından dolayı sosyal becerilerinde ve toplumsal ilişkilerinde problemler yaşadıkları göz önünde bulundurulursa, bu etkinliklerin öncelikle sosyal becerileri, ardından da buna bağlı olarak Türkçe dil becerilerini geliştireceği olası bir sonuçtur. Uşaklı (2005)’nın çalışması da etkinliklerin hem öğrencilerin sosyal becerilerini hem de dil becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuçları içermesi bakımından bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirme sürecine ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerin sınırlılıklarının, öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar, öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar, fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar olmak üzere üç kod etrafında toplandığı görülmüştür. Yapılan etkinliklerin sınırlılıklarından öğrenciden kaynaklı olan sınırlılıkların (f.17) fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar (f.11) ile öğretmenden kaynaklı sınırlılıklardan (f.5) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciden kaynaklanan sınırlılıklar, “öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin istendik düzeyde olmaması, öğrendiklerini hayata uyarlayamama, etkinliklere katılmada gönülsüz olma, öğrenmedeki bireysel farklılıklar, başarısızlık korkusu” gibi alt kodlardan; fiziki alt yapıdan kaynaklanan sınırlılıklar, “sınıfların kalabalık olması, teknolojik yetersizlikler, zaman yetersizliği” gibi alt kodlardan; öğretmenden kaynaklanan sınırlılıklar ise, “dile yönelik sorunları tespit etmede yetersiz olma, sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşama, ilgi çekici etkinlik üretmemesi” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Alt kodlar dikkate alındığında esas odağın yine edindiği ikinci dile tam anlamıyla yetkin olamayan öğrenci değişkeni olduğu; bununla birlikte olanakların tam anlamıyla sağlanamamasına bağlı olarak ortaya çıkan fiziki alt yapı ile öğretmen değişkeninin de bu etkinliklerin uygulanmasında sınırlılık arz ettiği görülmüştür. Çünkü uygun koşulların sağlanamadığı ortamlar ile öğretmenin sorunu tespit etme, sorunun kaynağını bulma ve sorunu çözme konusunda yetersiz oluşu bu etkinliklerin sığ ve etkisiz kalmasına sebep olabilecek önemli değişkenlerdir. Nitekim Akkaya ve İşçi (2015)’nin çalışmaları da bu konuda öğrenci değişkenine vurgu yapması bakımından benzer nitelikte sonuçlar vermektedir. Bununla birlikte Yılmaz ve Şekerci (2016) ile Aydın ve Gün (2018)’ün bu alandaki çalışmalarında öğretmen değişkenine vurgu yapılarak öğretmenlerin farkındalığının artırılıp iki dillilik konusunda daha donanımlı hâle gelmeleri gerektiğine ilişkin önerileri de bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerinin Mevcut Durumuna İlişkin Sonuçlar

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri ve Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların, ana dilinden kaynaklanan sorunlar (f.47) ile çevreden kaynaklanan sorunlar (f.15) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Ana dilinden kaynaklanan sorunlar, “ana dilinden kaynaklı bilgiyi işleme sorunu, telaffuz sorunu, dil karışması, Türkçe söz varlığının yetersizliği, Türkçe konuşmaya yönelik isteksizlik, Türkçe konuşmaya yönelik özgüven eksikliği, Türkçe dil becerilerinin yetersizliği” gibi alt kodlardan oluşurken; çevreden kaynaklanan sorunlar, “sosyal hayatta Türkçe konuşulan ortamların yetersizliği, aile desteğinin olmaması, diğer derslerde öğrencilerin Türkçeyi doğru konuşmalarına yeterince önem verilmemesi” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinden elde edilen bu görüşler, Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların ana sebebinin öğrencilerin iki dilli olmasından ve buna bağlı olarak da ana dillerinden Türkçeye yaptıkları olumsuz transferlerden kaynaklı olabileceğini ortaya koymaktadır. Çevrenin de bu konudaki etkisinin yadsınamayacağını gösteren çevreden kaynaklı sorunlar ise bu konudaki önemli bir değişkendir. Çünkü sosyal çevrede desteklenmeyen ve kullanılmayan ikinci dil zaman içerisinde dengeli iki dilliliğin sağlanamamasına bağlı olarak istendik düzeyde bir gelişim göstermeyip ana dilin etkisinde kalabilmektedir. Bu çalışmanın sonuçları Cengiz ve Türk (2009)’ün İki dilli bireylerin çoğu zaman ana dillerinin etkisinde kalarak kelime ödünçlemesi ve dil karışması sorunları yaşadıklarına vurgu yaptığı çalışması ile de örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, Tüm (2014) çalışmasında öğrencilerin yaşadıkları sesletim problemlerinde ana dillerinin etkisinde kalmaları sonucu her iki dil arasında geçiş sağlayamamaya bağlı olarak birtakım sesletim sorunları yaşadıklarına değinmiştir. Yılmaz ve Şekerci (2016) de çalışmasında öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasında dil karışması yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Kan ve Yeşiloğlu (2017)’nin de iki dilli çocukların yaşadığı sorunlara ilişkin yaptıkları çalışmada, benzer şekilde öğrencilerin ana dilinin Türkçe üzerindeki etkisine ve esas sorunun ana dilden kaynaklı olduğuna dikkat çekilmiştir. Aydın ve Gün (2018)’ün de çalışmasında benzer şekilde, öğrencilerin daha çok ana dillerinden kaynaklı problemlerin varlığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu problemlerin en önemlileri ise ana dillerinin Türkçeden daha fazla kullanılıyor olmasına bağlı olarak yaptıkları söz dizimi hataları, yanlış sözcük seçimleri ve telaffuz hataları olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da iki dilli öğrenciler için pratiğe yönelik eğitimlerin verilebileceği ve ailelerle eğitimcilerin dengeli iki dillilik konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği önerilmiştir. Tüm bu çalışmalar gerek ana dilin

gerekse sosyal çevrenin ikinci dil edinimindeki rolüne vurgu yapan sonuçlar olmaları bakımından birbirini destekler niteliktedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebepleri incelendiğinde, ana dilinden kaynaklanan sebepler (f.5) ile çevreden kaynaklanan sebepler (f.37) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Ana dilinden kaynaklanan sebepler, “ana dilin Türkçeden önce edinilmesi, dil yapılarının farklılığı (Türkçe-Kürtçe/Arapça, vb.), Türkçe konuşmayı başaramama korkusu (öğrenilmiş çaresizlik” gibi alt kodlardan; çevreden kaynaklı sebepler ise, “Türkçe konuşulan ortamların yetersiz olması, aile içi iletişimden kaynaklı özgüven eksikliği, aile desteğinin olmaması, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması, olumsuz yaşam koşulları” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Bununla birlikte çevreden kaynaklanan sebeplerin (f.37), ana dilinden kaynaklanan sebeplerden (f.5) fazla olması bir bakıma bir önceki kategori olan “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlar” için elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bu durum, bireyin ikinci dil ediniminde karşılaştığı sorunlarda her ne kadar ana dilinin etkisinin asıl faktör olduğunu gösterse de bu sorunun oluşumunun tetikleyicisi olarak da çevre faktörünün önemine işaret etmektedir. Çünkü sosyal çevre tarafından desteklenip dengeli iki dilliliğin sağlandığı ortamlarda yetişen iki dilli bir birey için iki dillilik bir sorun olmaktan çıkıp bir avantaj hâline gelebilmektedir. Bu nedenle iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların sebebinin ortadan kaldırılması veya etkisinin en aza indirgenmesi, sorunu da büyük ölçüde yok edebilecektir. Bu bakımdan da toplumun bu konudaki farkındalık düzeyinin artırılması ve iki dilli bireylerin uygun sosyal ortamlarla desteklenmesi önem arz etmektedir. Gözüküçük (2015)’ün çalışması da iki dilli bireylerin bu anlamda karşılaştıkları problemlerin sebebinin ana dillerinden kaynaklı olduğuna yönelik bulguları, bu çalışmadan elde edilen bulguları da destekler niteliktedir. Aykaç (2016)’ın çalışmasından elde edilen sonuçlarda ise iki dillilikte çevrenin rolünün önemi ortaya çıkmıştır. Kürtçeyi daha önce edinip okul veya sosyal çevrede sonradan Türkçeyi edinen bireylerin Kürtçe dil mantığı ile düşünüp Türkçe konuşmalarına bağlı olarak yaptıkları dil yanlışlarına değinen Aykaç, ana dili Kürtçe olduğu hâlde hiç Kürtçe bilmeyen veya Kürtçeye çok az hakim olan bireylerin bile çevresel faktörlerden dolayı bu tür hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Bu da çevre faktörünün dil edinimindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik Türkçe öğretmenlerinin getirdiği çözüm önerilerinin, sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler (f.38) ile sosyal hayata yönelik öneriler (f.20) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler, “aşamalı öğretim yapma, anlama becerilerini geliştirme, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tekniklerden yararlanma, söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma, güdüleme-dikkat çekme stratejilerini kullanma” gibi alt kodlardan; sosyal hayata yö-

nelik öneriler ise, “ailelerle iş birliği yapma, diğer ders öğretmenleriyle iş birliği yapma, ders dışında öğrencilerle bire bir ilgilenme, Türkçe konuşmanın önemine yönelik farkındalık oluşturma” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Sınıf içi uygulamalara yönelik getirilen çözüm önerilerinin sosyal hayata yönelik getirilen çözüm önerilerinden fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin “sosyal çevre” değişkenine belli bir ölçüde müdahale edebileceklerinin farkında olduklarını; sosyal çevrenin önyargılarına karşı bir bakıma “öğrenilmiş çaresizlik” yaşadıklarını; dolayısıyla da daha fazla müdahil olabilecekleri sınıf içi uygulamalara yönelik öneriler üzerinde durduklarını göstermektedir. Sınıf içi uygulamalara yönelik etkinliklerin sosyal hayata yönelik önerilerden daha fazla oluşu bu konuda yapılmış olan benzer çalışmalarda da görülmektedir (Aykaç, 2016; Göçer, 2015; Tüm, 2014; Uşaklı, 2005).

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar

Bu ana temaya ilişkin belirlenen kategoriler, iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının sebepleri ve Türkçe konuşma kaygılarını gidermede izlenen yollar olmak üzere iki başlıktan oluşmaktadır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarının sebeplerinin, öğrenciden kaynaklanan sebepler (f.16) ile çevreden kaynaklanan sebepler (f.9) olmak üzere iki kod etrafında toplandığı görülmüştür. Öğrenciden kaynaklanan sebepler, “özgüven eksikliği, hata yapmaktan çekinme, başaramamaktan çekinme, Türkçe söz varlığının kısıtlı olması” gibi alt kodlardan oluşurken; çevreden kaynaklanan sebepler, “gülünç duruma düşme, dışlanma, öğretmenin kızacağına düşünme alıştığı dilden başka bir dilin konuşulduğu çevreye girme” gibi alt kodlardan oluşmaktadır. Kaygı, daha çok psikolojik boyutlu bir durum olması sebebiyle bireyin ikinci dildeki yeterlilik algısı, özgüven gibi içsel faktörlere bağlı olarak meydana gelmektedir. Dolayısıyla öğrenciden kaynaklanan sebeplerin çevreden kaynaklanan sebeplerden fazla olması bu durumun doğal bir sonucudur. Öğretmenlerin birçoğu (n.17), öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerinin konuşma hatası yaptığı hâlde konuşma kaygısı duymadığını ve dolayısıyla bu konuda hiçbir çabaya girmediğini ifade eden öğretmen görüşleri de (n.9), bu çalışmadan elde edilen önemli bir sonuçtur. Bu da iyi bir konuşma için orta düzey bir kaygının olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gerek iki dillilik gerekse yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan birçok çalışmada da kaygının içsel faktörlere bağlı olduğu ve orta düzeyde tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Breakey, 2005; Kardaş, 2015; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Özdemir, 2013).

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarını gidermeye yönelik izlenen yollar, öğretmenlerden gelen farklı cevaplar doğrultusunda “ilgi çekici etkinliklerden yararlanma” (f.9), “motivasyonu sağlama” (f.7), “anlayışlı ve güler yüzlü olma” (f.3), “öğrenciyi değerlendirme sürecinde aktif kılma” (f.3), “empati kurmala-

rını sağlama” (f.2), “aile ile iş birliği yapma” (f.1) ve “kaygı seviyelerini orta düzeyde tutma” (f.1) olmak üzere 7 ayrı koddan oluşmaktadır. Öğretmenlerden gelen çözüm önerilerinin çoğunun yine kontrollerinde olan sınıf içi uygulamalara ve daha çok müdâhil olabilecekleri okul ortamında sağlanabilecek yollara yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Bu da yine çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri” kategorisinden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öztürk ve Çeçen (2017) de sınıf içi uygulamaların önemine dikkat çekerek öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki yazma kaygılarının azaltılmasında kendi gelişim süreçlerini somut bir şekilde görebilecekleri portfolyolardan yararlanılmasının önemine işaret etmiştir. Benzer şekilde öğrencinin aktif olarak yer aldığı işbirlikçi öğrenme etkinliklerinden faydalanarak dil edinim sürecindeki kaygının giderilebileceğine yönelik çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Oxford, 1997; Slavin, 1991).

Öğretmenlerin çoğu (n.19), öğrencilerin konuşma kaygısını gidermeye yönelik birtakım yollar izlediğini belirtse de bazıları (n.7) öğrencilerin konuşma hatası yaptığı hâlde konuşmaya yönelik herhangi bir kaygı duymadığını ve buna bağlı olarak da öğretmen olarak bu konuda hiçbir çabaya girmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda da bir “öğrenilmiş çaresizlik” yaşadıklarını; öğrencilere bu anlamda bir farkındalık kazandırmak veya öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyen orta düzeyde bir kaygı uyandırmak gibi yollara başvurmadıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisine yönelik karşılaştıkları sorunların ana dillerinden kaynaklı olumsuz transfer ve bilgiyi işleyememelerinden kaynaklandığı ayrıca çevresel faktörlerin de bu süreçte oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına yönelik bulgular sonucunda ise orta düzeyde bir kaygının dil edinim sürecinde kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerileri hakkındaki görüşleri, bu becerileri geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalar ile bu konuda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

- Türkçenin doğru ve güzel kullanılması konusunda veli, öğretmen ve okul arasında bir iş birliği sağlanabilir.
- Olumlu bir okul iklimi oluşturularak diğer branş öğretmenleriyle de iş birliği sağlanabilir.
- Türkçeyi doğru kullanmanın farkındalığına yönelik projeler geliştirilip öğrenciler de bu sürece dâhil edilebilir.

- Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmaya yönelik güdüleyici çalışmalar yapılabilir.
- Başta konuşma becerisi olmak üzere öğrencilerin diğer dil becerilerini de geliştirmeye yönelik ilgi çekici farklı yöntem ve teknikler geliştirilebilir.
- Kuramsal çalışmaların yanı sıra öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara da ağırlık verilebilir.
- Ortaokul düzeyindeki seçmeli dil derslerinin içeriğinin kapsamı genişletilebilir.
- Ailelerin Türkçe konuşmaya yönelik önyargılarını giderici görüşmeler, seminerler düzenlenebilir.
- Aileler ve eğitimcilerin dengeli iki dillilik konusunda bilinçlenmesi sağlanabilir.
- İki dilli öğrencilerin yoğunlukta olduğu bölgelerde çalışan öğretmenler için öğretmenin bu konudaki bilgisini ve farkındalığını geliştirmeye yönelik düzenlenen seminerlerin sayısı artırılabilir.
- Çok dillilik ile çok kültürlülük anlayışına uygun öğretmen yetiştirilmesine yönelik lisans düzeyinde dersler konulabilir.

Kaynakça

- ABADAN UNAT, N. (1979). Göçmen işçi çocuklarının sosyo-psikolojik ve eğitsel sorunları. *Çağdaş Eğitim*, 4 (36), 33-36.
- ADALI, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, Y. (2011). *Almanya Türklerinde dil-din-kimlik*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- AKALIN, Ş. H. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, (633), 195-199.
- AKKAYA, N., İŞCI, C. (2015). Bilingual secondary school students views on Turkish courses (İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri). *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3 (1), 303-318.
- AKSAN, Doğan (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- AŞCI, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). B. Gül (Ed.), *Bengü bitig. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı içinde* (ss. 97-118). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- AYDIN, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür" Bildiriler Kitabı, (I)*, (ss. 106-114).

- AYDIN, G., Gün, M., (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 6 (2), 325-342.
- AYDIN, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8 (9), 657-670.
- AYKAÇ, N., (2016). İkidillilik bağlamında Kürtçeden Türkçeye çevrilen bazı ifadeler. *International Journal of Kurdish Studies*, 2 (2), 238-249.
- BARIN, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 21-32.
- BARIN, E. (2014). Ana dilin korunması ve geliştirilmesinde kurumsal destekler. *Avrupa'da Türkçenin Geleceği*, 57-60.
- BAYTEKİN, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk Dili öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- BELET, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci-veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- BİNGÖL ARSLANGİLAY, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi.)* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BANKIR, M. M. ve Akdemir, Y. (2017). Siirt Arapçasının Türkçeyele zenginleştirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 139-146.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- BREAKEY, L.K. (2005). Fear of public speaking – the role of the SLP. *Seminars in Speech and Language*, 26, 107-117.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CENGİZ, K., Türk, H. (2009). Hatay'da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 190-208.
- COŞKUN, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu. G. Gülsevin, E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (ss. 59-70). İstanbul: Divan Yayınevi.
- COŞKUN, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Biliş Dergisi*, 48, 41-52.
- CRESSWELL, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Bütün, M. ve Demir, S. B. Çev.)* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇAKIR, M. (2001). Almanya'daki Türk çocuklarının okulöncesi eğitim sürecinde Almancayı ikinci dil olarak edinmelerini etkileyen olgular. *TÖMER Dil Dergisi*, 107, 34-43.

Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yöne...

- ÇAKIR, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-57.
- DERMAN, S., Bardakçı, M., Öztürk, M. S. (2017). An investigation of read speech of Arabic students learning Turkish as a second language in terms of stress and pause. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (1), 215-231.
- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- FISHMAN, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- GENÇ, Yusuf (2004). *Almanya'da çokkültürlülük kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÖÇER, Ali (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, 9 (2), 47-56.
- GÖKDAĞ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz'de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 11, 111-134.
- GÖZÜKÜÇÜK, M. (2015). *Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÜNEY, V. D. (2015, Nisan). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. 1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, Belçika.
- HAUGEN, Einar (1953). *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: Penn., University of Pennsylvania Press.
- HAUGEN, Einar (1973). Bilingualism, language contact and immigrant languages in the united states: A research report 1956-1970. In T. Sebeok (Ed.), *Current Trends in Linguistics* 10, 505-591.
- İLERİ, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve eğitimde şans eşitliği. *Die Gaste*, 3, 3.
- KAN, M.O. ve Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (3), 519-533.
- KARATAŞ, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80. Erişim adresi <http://www.manevisosyalhizmet.com/wp-content/uploads/2014/12/sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma.pdf>
- KARDAŞ, M. N. (2015). İkinci dili Türkçe olan Türkçe Öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ve bu kaygıların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 10 (7), 541-556.
- KESMEZ, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 157-165.

- MELANLIOĞLU, D., Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel.
- MILES, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Erişim adresi <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- ORUÇ, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- ÖZDEMİR, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZTÜRK, H., Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (2), 218-236.
- OXFORD, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81, 443-456.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (2), 2199-2218.
- SEGGIE, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- SEVİM, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7 (2), 927-937.
- SLAVIN, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, 71-82.
- ŞAHİN, B. (2010). *Almanya'daki Türkler*. Ankara: Phoneix Yayınları.
- ŞEN, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- TÜM, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (2), 255-257.
- UNGAN, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- UŞAKLI, H. (2005). İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Türkçe Öğretmenlerinin İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Yöne...

- YAĞMUR, K. (2007). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26–41.
- YAĞMUR, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- YILMAZ, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitimi. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- YILMAZ, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (Journal of Qualitative Research in Education)*, 4 (1), 47-63.
- YOL, A. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi (TÜRKAD)*, 1, 117-131.