

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA ÖĞRETİMİNE
DAİR ÖĞRETMEN BİLİŞLERİ**

**TEACHER COGNITION ON TEACHING SPEAKING IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Mehmet KURUDAYIOĞLU**

*Sena SAPMAZ***

Özet:

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşma öğretimi hakkında sahip oldukları öğretmen bilişlerini ortaya çıkartmaktır. Öğretmen bilişi, öğretmenlerin sahip olduğu bilgilerinin tümünün sınıf içi uygulamalara yansması olarak tanımlanabilir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER ve bir özel öğretim kurumunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten toplam 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri uzman görüşüne sunularak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin ifadeleri kategorilere ayrılarak sıklıkları ile beraber tablo hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu dil becerilerinin birlikte öğretilmesi gerektiğini, öğretim sürecinde sesletim becerisinin süreç boyunca tekrarlarla geliştirilmesini; öğretmenlerin yarısından fazlası yabancı dil öğretim sürecinde aracı bir dilin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini; öğretmenlerin önemli bir kısmı konuşma öğretimi konusunda kendisini yetersiz gördüğünü belirtmişlerdir. Sonuç olarak, yabancılarla Türkçe konuşma öğretimi konusunda öğretmenlerin istenilen düzeyde bir bilişe sahip olmadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma Becerisi, Öğretmen Bilişi.

Abstract:

The aim of this study is to investigate teacher cognition among teachers who teach Turkish as a foreign language on teaching speaking. Teacher cognition may be defined as the influence of all the knowledge that teachers have on their classroom teaching practices. The study was carried out using qualitative research methods. The participants in this study were 12 teachers who taught Turkish as a foreign

* Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi ABD - Bolu mkurudayi@hotmail.com

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi ABD - Bolu sapmazsena@gmail.com

language at Gazi University TÖMER, Ankara University TÖMER, and a private teaching institution. The data were collected through a semi-structured interview form, and the reliability and validity of the data were obtained through expert opinion. The data were analyzed via content analysis. In this context teacher statements were classified into categories and presented in tables together with their frequencies of occurrence and interpretation of the findings. According to the results of the study, the majority of the teachers stated that language skills should be taught in an integrated manner and that pronunciation skills should be developed through repetitions during the teaching process. More than half of the participating teachers stated that another language should not be used at all while teaching, and a significant portion of the teachers considered themselves incompetent when it came to teaching speaking. In conclusion, it could be said that the participating teachers did not have cognition at the desired level in teaching Turkish as a foreign language.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Speaking Skills, Teacher Cognition.

GİRİŞ

Konuşma, insanlığın var olduğu günden beri duygu, düşünce ve istekleri ifade etmek; iletişim kurmak için kullanılan bir beceridir. Konuşma çağlar boyunca insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygularını ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuştur ve değerinden bir şey kaybetmemiştir. Konuşma bir düşünme alışverişi başka bir türlü söylemek gerekirse yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir (Kurudayıoğlu, 2011, s. 3) Konuşma, geçmişten bugüne insan hayatının her aşamasında hayati bir öneme sahip olan iletişim becerisidir.

Gramer Terimleri Sözlüğü'nde (Korkmaz, 1992, s. 103), “Düşünceyi sözle ifade etme işi. Aynı dili konuşan bireyler arasında sözle anlaşma biçimi” olarak tanımlanan konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihinde anlam oluşturmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir (Erdem, 2014, s. 181).

Konuşma, günlük hayatımızın bir parçasıdır. Sıradan bir günümüzü düşündüğümüzde konuşmanın büyük bir yer tuttuğunu görürüz. Aile çevresinde, okul, iş ve uğraş alanlarında, kısaca bireysel ve toplumsal ilişkilerimizin her ortamında ya konuşan ya da dinleyen konumunda bulunuruz. Konuşma, insanın çıktığı hayat yolculuğunda anne karnında başlayan dinleme becerisiyle temeli atılan bilişsel ve biyolojik süreçlerin ilerlemesiyle kazanılan ve geliştirilen bir beceridir.

Dil öğretimi anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye dayalı bir süreçtir. Bu becerilerden dinleme ve konuşma; günlük yaşamın vazgeçilmez kısmıdır ve bir bakıma dil öğretiminin amacını oluşturur Chomsky'nin dil

gelişim kuramına göre insanlar doğuştan dil öğrenebilmek için bir özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra uygun dilbilgisi kuralları ile konuşmasını sağlar (Erden ve Akman, 2008, s. 73). Chomsky'e göre bireyler bir dil yetisiyle dünyaya gelirler. Bu dil yetisi sayesinde iletişim kurabilecek becerileri edinirler. Ana dilinde konuşma, ön koşul olarak dinleme becerisiyle ardından da dil yetisiyle herhangi bir eğitim almadan doğal süreçler içerisinde edinilir. Bireyler ana dillerini öğrenirken becerilerin kazanımı belirli bir sıra izler. İlk kazanılan beceri dinlemedir. Dinleme süreci anne karnında başlar. Daha sonra bilişsel ve fizyolojik gelişmelerle çevrenin de yardımıyla konuşma becerisi kazanılır. Okul döneminin başlamasıyla okuma ve yazma becerileri de kazandırılarak beceri geliştirme süreci devam eder . Yabancı dil öğretiminde ise böyle bir durum söz konusu değildir. Dil öğrenen bireyler kendi ana dillerinde bu becerilerin tümünü edinmiş durumdadır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde bütün beceriler birlikte öğretilir.

Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 193). İletişim kurmanın en ilkel ve en ekonomik (kullanışlı) yolu konuşma olduğu için bireylere bu becerinin öğretilmesi dil öğretimin sürecinin en temel noktasıdır.

Ladousse (2002'den akt. Köksal ve Dağ Pestil, 2014, s. 305) konuşmanın, dil öğrenmede en problemlili beceri olduğunu söyler. Çünkü öğrenenlerin edinmekte en çok zorlandıkları beceri konuşmadır. Önümüzdeki metni görerek okumak, seslendirilen metinleri veya konuşmaları kulağımızla dinlemek, ya da hedef dilde elimizde deftere birkaç cümle yazmak, öğrendiklerimizi beyin ve dil yoluyla işlemde geçirerek sözcüklere döküp seslendirerek konuşmak zorlamaz bizi. Çünkü tüm teorileri pratiğe dönüştürdüğümüz, tüm bilgileri bir anda dilimiz yoluyla kullandığımız alandır konuşma. Dil öğrenmenin en büyük amaçlarından biri, hatta birincisi diyebileceğimiz, hedef dilde konuşmak ve iletişim kurmak, en az dönüt aldığımız alan olduğundan en çok üzerinde durulması ve çalışma yapılması gereken konudur.

Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Uygulamalar içerisinde yöntem ve tekniklerin verimliliğini arttırabilecek etkinliklere yer vermek, hedef dili etkin kullanabilmenin önemli gereklerindedir (Göçer, 2015, s. 24). Emiroğlu (2013, s. 280) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin unsurlarını 5Ö olarak belirlemiştir:

1. Öğretmen
2. Öğrenci
3. Öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları
4. Ödevler
5. Öğrenme ortamları

Yukarıda belirtilen 5Ö'deki maddelerden öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları, ödevler ve öğrenme ortamları öğretmenlerin elinde şekillenmektedir. Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve düzenlenmesinde öğretmenlerin sahip olduğu dünya, alan ve formasyon bilgisi öğrenme ortamlarının niteliğini etkiler. Aynı şekilde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandığı öğretim yöntem ve tekniği; verilen ödevlerin niteliği konuşma becerisi öğretme ve geliştirme sürecinde çok önemlidir. Her öğretilerde bulunan dünya, alan ve formasyon bilgisi farklı olduğu için sınıflarda uygulanan eğitim durumları da birbirinden farklıdır. Sınıflardaki eğitim durumlarında farklılıkların olmasının nedeni ise her öğretmenin farklı bir bilişle sahip olması ve bu bilişin sınıf ortamlarına farklı bir şekilde yansımadır. Dünya, alan ve formasyon bilgisinin öğretmen zihnindeki durumunun eğitim ortamlarına yansımaları biliş olarak değerlendirilebilir.

Biliş psikolojide düşünme ve öğrenmeyi kapsayan geniş anlamlı bir terimdir. Biliş dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı işlemlerin tümüdür (Fidan, 1985, s. 66).

Biliş eğitsel açıdan incelediğimiz zaman öğretmenlerin geçmişlerinde öğrendikleri pedagojik ve alan bilgilerinin sınıf içi ortamlara, ders programlarına, bakış açılarına yansımaları olarak açıklanabilir. “Biliş, öğretmenin ne düşündüğü, ne bildiği ve neye inandığını anlamakla ilintilidir. Bu da öğretimin gözlemlenebilir olmayan boyutunu, yani öğretmenlerin zihinsel dünyalarını keşfetmek anlamına gelmektedir” (Kuşçu, 2013, s. 24).

Öğretmenlerin öğretilerde kullandığı yöntemler, teknikler, öğretmenin yeterliliği öğretim sürecinin öğrenciler için ilgi çekici bir hâle dönüşmesini sağlar. Bu açıdan baktığımız zaman öğretmenlerin kullandığı yöntemler, teknikler ve öğretmen yeterlikleri öğretmen bilişleriyle şekillenir, dersin ilgi çekici hale gelmesi ise öğretmen bilişlerinin derse yansımaları olarak kabul edilebilir.

Öğretmenler öğretim süreçlerini yönlendiren, öğrenmeye rehber olan kişilerdir. Öğretmenler ders kazanımları doğrultusunda oluşturdukları izlenince öğretim sürecinin başarılı geçmesini sayılayabilir. Seferođlu (2004, s. 41) mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenlerin öğrenciler için olumlu öğrenme koşulları sağlayabileceğini ifade etmiştir. Dil öğretim süreci ve öğretmenler hakkında Göçer (2013, s. 30) öğrencilere, belirlenen hedefler doğrultusunda dil becerilerini kazandırmada ortamın sosyal ve fiziksel boyutunun,

kullanılan materyallerin niteliğinin, öğretmenin pedagojik altyapısının, aile ilgisinin, öğrenci algısının vb. değişkenlerin büyük önem taşıdığı, bu değişkenlerden en önemlisinin öğretmenin sahip olduğu nitelik yani öğrencilere dil becerilerini kazandırma yeterliği olduğunu ve öğrenme-öğretme sürecinin pedagojik bir yaklaşımla öğrencileri etkin kılacak bir biçimde şekillendirilmesinin, süreçte uygun materyal, strateji, yöntem ve tekniğin seçiminin öğretmen yeterliğiyle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin aldıkları eğitim ve sahip oldukları deneyimin oluşturduğu bilişler ders sürecini etkiler. Dil öğretim sürecinde meslekî açıdan yeterli öğretmenlerle öğretim süreci başarılı bir şekilde tamamlanabilir. Yabancı dil öğretimi yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ise şunlardır (Peyton, 1997):

1. *Öğretmenlerin hedef dildeki okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisi yeterliklerinin yüksek düzeyde olması,*
2. *Sosyal ve profesyonel bağlamlarda hedef dili kullanabilmesi,*
3. *Hem sözlü hem de yazılı basından yabancı dili anlayabilmesi, yurt içinde ve yurt dışında ana dili kullanıcılarıyla başarılı bir şekilde etkileşime girebilmesi,*
4. *Sosyal bilimlerde içerik olarak donanımlı bir öğretmen olması,*
5. *Hedef dilin konuşulduğu ülkelerdeki sosyal, siyasi ve ekonomik gerçekleri iyi anlayabilmesi,*
6. *Eğitim bilimlerine, ikinci dil öğrenimine, kültür kavrayışı veya anlayışı geliştirecek stratejilere sahip olması,*
7. *Bilgi teknolojilerinden eğitim için faydalanma ve bilgi teknolojilerinin kullanabilme.*

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için ülkemizde eğitim veren bir lisans programı olmaması nedeniyle yabancılara Türkçe öğretme görevi farklı programlardan (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Dil Bilim vb.) mezun olmuş öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu bölümlerin bir kısmında Türkçenin öğretimine yönelik dersler varken bir kısmında ise bu dersler bulunmamaktadır. 2010 yılında Marmaris'te düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı'nın raporunda bu konuyla ilgili şu sonuçlar yer almaktadır (MEB, 2010, s. 152):

1. *Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurt dışında yaşayan*

Türlere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.

2. Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.

3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Bu gerçeklerden hareket ederek ülkemizde bazı üniversiteler ve Yunus Emre Enstitüsü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları düzenlemekte ve bu alandaki öğretmen eksiklikleri nitelik ve nicelik olarak giderilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu sertifika programlarının ne derece derde deva olduğu ayrıca üzerinde durulması gereken bir meseledir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma öğretimi çerçevesinde sahip oldukları öğretmen bilişlerini ortaya çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. “Konuşma becerisi, diğer dil becerileriyle birlikte öğretilir.” - “Konuşma becerisi diğer dil becerilerinden bağımsız öğretilir.” Bu görüşlerden hangisine katılıyorsunuz?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sesletim (telaffuz) becerileri açısından beklentileriniz nelerdir?

3. Ders sürecinde hedef dil kullanımı (Türkçe) dışında araç dil (İngilizce, Arapça, Almanca vb.) kullanımıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken kendinizi konuşma becerisinin öğretimine yönelik eğitimsel ve kuramsal açıdan yeterli buluyor musunuz?

5. İzlediğiniz programın konuşma becerisinin öğretimi için yeterli olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

6. Konuşma becerisinin öğretiminde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

7. Öğrenme ortamları dışında (sınıf dışında), öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye dönük ek çalışmalar yaptırıyor musunuz?

8. Öğrencilerin konuşma hatalarına yönelik geri bildirimleri nasıl (sezdirerek, doğrudan) ve ne zaman (anında, sonrasında) yapıyorsunuz?

1. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın çalışma grubu ve özellikleri, verilerin nasıl toplanıp analiz edildiği üzerinde durulmuştur.

1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER ve bir özel öğretim kurumunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten toplam 12 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda yer alan 6 tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenler	f	%
Kadın	7	58
Erkek	5	42
Toplam	12	100

Tablo 1 de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'si kadın 5'i ise erkektir.

Tablo 2: Öğretmenlerinin Çalışma Süreleri

Çalışma süresi	f	%
1-5 yıl	10	83
5-10 yıl	2	17
10+		
	12	100

Tablo 2'de öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme görevini kaç yıldır yürüttüklerinin dağılımı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde öğretmenlerin nerede ise tamamı (%83) 1-5 yıllık olduğu görülmektedir. Sadece 2 öğretmen 5-10 yıllık bir kıdeme sahip iken 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip hiç öğretmenin olmaması da dikkat çekmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların Mezun Oldukları Lisans Programı

Mezun olunan lisans programı	f	%
Türkçe Eğitimi Bölümü	3	25
Çağdaş Türk Dili ve Lehçeleri	1	8,3
Dilbilim	1	8,3
Türk Dili ve Edebiyatı	6	50
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	8,3

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 3'ünün Türkçe Eğitimi Bölümü; 1'inin Çağdaş Türk Dili ve Lehçeleri Bölümü ve 1'inin de Dilbilim Bölümü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Yüksek Lisans Eğitimi Durumları

Yüksek lisans eğitimi durumları	f	%
Yüksek lisans eğitimi almış/ alıyor olan katılımcılar	9	75
Yüksek lisans eğitimi almamış olanlar katılımcılar	3	25

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (%75) yüksek lisans eğitimi almış ya da alıyor oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini geliştirdiğini de ortaya koyması açısından önemlidir. Katılımcılardan 2'si yüksek lisans eğitimi almamaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Durumları

Alınan Eğitimler	f
Lisansta Ders:	3
Doktora/Yüksek Lisans Ders:	3
Seminer/Sertifika/Kurs:	6
Herhangi bir eğitim almayan katılımcılar	4
Toplam	12

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde teorik ve uygulamaya yönelik olarak sahip oldukları eğitim durumları Tablo 5'te gösterilmiştir. Öğretmenlerin yarısı bu alana yönelik sertifika/kurs/staj/seminer türü uygulamaya katıldığını belirtirken 3'ü yüksek lisans dersi ve 3'ü de lisans dersi olarak bu alanda eğitim aldığını beyan etmişlerdir. Bu tabloda, alana özgü hiçbir eğitim almadığını belirten 4 öğretmenin olması da oldukça düşündürücüdür.

1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yürütülmüştür. “*Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Çalışmanın verileri, uzman görüşüne sunularak geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. “*Yarı yapılandırılmış görüşmenin; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır*” (Büyüköztürk vd., 2010, s. 163). Verilerin analizinde sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz daha çok, araştırmanın kavramsal yapısının

önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çerçevede öğretmenlerin ifadeleri düzenlenerek sıklıkları ile beraber tablo halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İki farklı uzmanın görüş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda araştırmanın güvenilirliği %94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Dolayısıyla elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bu aşamada son olarak güvenilirlik formülü doğrultusunda araştırmacıların ortaklaşa oluşturdukları sorulara ilişkin tablolarından hareketle görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmış ve bulgular bölümünde sıklık ve yüzdeleri ile beraber verilmiştir:

K₁, K₂, K₃: Görüşme yapılan katılımcıları (Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler), göstermektedir.

2. BULGULAR

2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

“Konuşma becerisi, diğer dil becerileriyle birlikte öğretilir. / Konuşma becerisi diğer dil becerilerinden bağımsız öğretilir. Bu görüşlerden hangisine katılıyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6: Konuşma Eğitimi ve Diğer Dil Becerileri

Görüşler	f	%
“Konuşma becerisi, diğer dil becerileriyle birlikte öğretilir.”	10	83
“Konuşma becerisi diğer dil becerilerinden bağımsız öğretilir.”	2	17
Toplam	12	100

Tablo 6’daki bilgilerden hareketle birinci soru için katılımcıların tamamına yakını konuşma becerisi öğretiminin diğer dil becerileriyle (okuma, yazma, dinleme) birlikte gerçekleştirilmesi görüşünü savunmaktadırlar. 12 katılımcıdan 2’si (K₄, K₆) konuşma becerisinin diğer dil becerilerinden bağımsız olarak öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir.

2.2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sesletim (telaffuz) becerileri açısından beklentileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcı yanıtlarına ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7: Öğretmenlerin Sesletim Beklentileri

Kategoriler	f	%
Mükemmel olmalı	4	33
Süreç boyunca geliştirilmeli	5	42
Düşük düzey beklenti	3	25
Toplam	12	100

Tablo 7’den hareketle çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının Türkçe sesletim becerilerinin süreç boyunca geliştirilmesi gerektiğini düşündüğü söylenebilir. K₁ “öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasında sesletim farklılıklarının göz önünde bulundurularak geliştirilmesi” gerektiğini, K₂ “sesletim becerilerinin zamanla geliştirilebileceğine inandığını”, K₄ “kelimelerin tekrar tekrar dinletilmesi gerektiğini”, K₆ “farklı aktivitelerle geliştirilmesi gerektiğini”, K₇ “telaffuzun zaman geçtikçe gelişeceğini” ifade etmiştir.

Katılımcıların 3’te 1’i ise sesletimin mükemmel olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. K₈ “Beklentisinin yüksek olduğunu”, K₉ “Kendi aksanlarını belli etmeden Türkçe konuşmaları gerektiğini”, K₁₀ “Mükemmel sesletim becerisinin konuşma becerisine olumlu bir etki sağlayacağını” K₁₁ “Telaffuzun başarılı bir şekilde yapılmasının önemli bir kazanım olarak değerlendirileceğini” ifade etmiştir.

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcıların dışında 3 katılımcı ise sesletim konusunda üst düzey bir beklentiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. K₃ “Bazı milletlerin gırtlak yapılarından dolayı bazı dillerdeki kelimeleri doğru olarak telaffuz edemeyeceklerine inandığını”, K₅ “Beklentisinin yüksek olmadığını ve anlaşılabilir olmasının önemli olduğunu”, K₁₂ “Sesletimdeki yanlışlıkların beklendik bir durum olduğunu bu yüzden beklentisinin düşük olduğunu” ifade etmiştir.

2.3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

“Ders sürecinde hedef dil kullanımı (Türkçe) dışında araç dil (İngilizce, Arapça, Almanca vb.) kullanımıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin katılımcı yanıtlarına ait kategorik veriler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Aracı Dil Kullanımı

Kategoriler	f	%
Aracı dil zaman zaman kullanılmalıdır.	5	42
Kesinlikle kullanılmamalıdır.	7	58
Toplam	12	100

Tablo 8'e göre öğretmen görüşleri iki kategoride sınıflandırılmıştır. Çalışmaya katılanların yarısından fazlası (K₁, K₂, K₇, K₈, K₉, K₁₀, K₁₂) aracı bir dilin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler bu konuda şu cümleleri ifade etmişlerdir:

K₁ "Aracı dil kullanımını bir kez denemiştim. Başlangıçta dönütler çok iyiydi ancak seviye arttıkça öğrenciler aracı dil olmadan hiçbir konu anlayamadılar." K₂ "Kesinlikle kullanılmaması gerektiğinin düşünüyorum. Bu bir tavizdir." K₇ "Türkçe öğretim sürecini yavaşlatmaktadır." K₈ "Aracı dil kullanılmamalıdır." K₉ "Aracı dil kullanımını doğru bulmuyorum." K₁₀ "Dersi sürecinde dersler hedef dilde yapılmalı" K₁₂ "Türkçe öğrenirken aracı dil kullanımı o an için etkili oluyor ancak kalıcı öğrenme sağlamıyor."

Katılımcıların yaklaşık %40'ı ise zaman zaman araç dil kullanılması gerektiğini bildirmiştir. Zaman zaman kullanılması gerektiğini düşünen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

K₃ "Sıfır Türkçesi olan bir sınıfta başka bir dil kullanmamak gibi bir şey maalesef çok zor ... ilerleyen seviyelerde sadece Türkçe kullanılmalı." K₄ "Kelimelerin İngilizce karşılıkları verilmeli." K₅ "Aracı dil kullanımına temel seviyelerde izin veririm." K₆ "Kullanılmalı ancak Türkçenin önüne asla geçmemeli." K₁₁ "Kullanılmalıdır."

2.4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

"Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken kendinizi konuşma becerisinin öğretimine yönelik eğitimsel ve kuramsal açıdan yeterli buluyor musunuz?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait veriler Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo9: Öğretmenlerin Yeterlik Durumları

Kategoriler	f	%
Evet, yeterli buluyorum	6	50
Kısmen yeterli buluyorum.	2	17
Hayır, yeterli bulmuyorum.	4	33
Toplam	12	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimindeki yeterlikleri açısından kendilerini 3 kategoride değerlendiği görülmektedir. Katılımcıların yarısı (K₃, K₅, K₆, K₇, K₈, K₁₂) konuşma becerisi öğretimi için kendini yeterli görürken, katılımcıların 3'te 1'i (K₂, K₄, K₉, K₁₀) gibi önemli bir kısmı (%33) kendisini konuşma öğretimi açısından yeterli görmemektedir. İki katılımcı (K₁, K₁₁) ise kendisini kısmen yeterli görmektedir.

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde bu konuda çalışma içinde oldukları ve kendilerini geliştirdikleri söylenebilir. Bu konuda K₂, “*Yeterli değil, gelişmeye açık buluyorum.*” K₄, “*Konuşma becerisinin öğretimine yönelik eğitimsel ve kuramsal açıdan kendimi yeterli bulmuyorum.*” K₉, “*Konuşma becerisine dair eksiklerim diğer dil becerilerinden çok daha fazla.*” K₁₀, “*Konuşma becerisinin öğretimiyle ilgili bir eğitimim bulunmamaktadır.*” görüşünü ifade etmişlerdir. K₁₁, “*sadece ‘kuramsal açıdan yeterli olduğunu’ düşünmekte iken K₂, ‘Yeterli buluyorum demek beni yerimde saymaya itecektir’ görüşünü ifade etmiştir.*”

2.5. Beşinci Soruya İlişkin Bulgular

“İzlediğiniz programın konuşma becerisinin öğretimi için yeterli olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin katılımcıların yanıtlarına ait veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 10: Program Yeterliliği

Kategoriler	f	%
Yeterli	5	42
Kısmen yeterli	3	25
Yetersiz	4	33
Toplam	12	100

Tablo 10 incelendiğinde 5 öğretmen (K₅, K₆, K₉, K₁₀, K₁₁.) izledikleri programın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

K₅, “*Yeterli olduğunu düşünüyorum ancak her dersi materyallerle kuvvetlendiriyorum.*” K₆, “*Ayırdığımız zaman açısından yeterli ancak daha fazla zaman ayırdığımızda başka uygulamalarda yapabiliriz.*” K₉, “*Her gün ve her ders yeni eklemeler yapıyorum programa ve kendime.*” K₁₀, “*Şu an izlediğim program ve kullandığım Yeni Hitit Türkçe ders kitabı konuşma becerisini öğretmemde yeterli diye düşünüyorum.*” K₁₁, “*İzlediğim programın kursiyerlerin ihtiyacını karşıladığını düşünüyorum.*”

Katılımcılardan 4 öğretmen (K₁₂, K₈, K₇, K₄) izledikleri programı yetersiz olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

K₄, “Ne yazık ki yeterli bulmuyorum; çünkü vaktin çok sınırlı olduğunu düşünüyorum.” K₇, “Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü dilbilgisi ile yapabileceğimiz konuşma etkinlikleri yok.” K₈, “Kullanılan kitaplarda ve programlarda çok büyük eksiklikler var.” K₁₂, “Yeterli olmadığını düşünüyorum, geliştirilmelidir.”

Katılımcılardan 3 öğretmen (K₁, K₃, K₂) izledikleri programı kısmen yeterli bulmaktadırlar. Bu konudaki görüşler:

K₁, “Konuşma becerisi için daha fazla zaman ayrılmalı.” K₂, “Her gün konuşma becerisi için yeni bir şeyler yapmaya çalışıyorum yani geliştiriyorum.” K₃, “Bazen yetersiz kaldığını düşünüyorum.”

2.6. Altıncı Soruya İlişkin Bulgular

“Konuşma becerisinin öğretiminde en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” soruna ait görüşme formundaki öğretmen yanıtları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Konuşma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kategoriler	Katılımcılar	f
Drama/ Canlandırma/ Rol yapma	K ₂ , K ₆ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₂	6
Soru cevap	K ₁ , K ₄ , K ₇ , K ₁₀ , K ₁₂	5
Görsel yorumlama	K ₁ , K ₁₀ , K ₁₂	3
Bağımsız ve karşılıklı konuşma çalışmaları	K ₁ , K ₅	2
Münazara	K ₂ , K ₁₀	2
Beyin fırtınası	K ₂ , K ₁₀	2
Düz anlatım	K ₃ , K ₁₁	2
Tartışma	K ₄	1
Oyun	K ₈	1
Akvaryum	K ₄	1

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin konuşma öğretiminde kullandıkları yöntem/tekniklerden en çok rol oynamanın kullanıldığı görülmektedir. Rol oynama tekniğini öğretmenlerin yarısı (6 öğretmen) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Kullanım sıklığına göre konuşma öğretiminde kullanılan diğer yöntem/teknikler şöyledir: soru cevap yöntemini kullanan 5 öğretmen; görsel yorumlama tekniğini kullanan 3 öğretmen; bağımsız ve karşılıklı konuşma çalışmaları yaptıran 2 öğretmen; münazara tekniğini kullanan 2 öğretmen; beyin fırtınası tekniğini kullanan 2 öğretmen; düz anlatım yöntemini kullanan 2 öğretmen; tartışma yöntemini

kullanan 2 öğretmen; eğitsel oyun kullanan 1 öğretmen; akvaryum tekniğini kullanan 1 öğretmen.

2.7. Yedinci Soruya İlişkin Bulgular

“Öğrenme ortamları dışında (sınıf dışında), öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye dönük ek çalışmalar yaptırıyor musunuz?” sorusuna ilişkin veriler Tablo 12’de yer almaktadır:

Tablo 12: Sınıf Ortamı Dışında Yapılan Etkinlikler

Kategoriler	f	%
Evet, yaptırıyorum.	8	67
Hayır, yaptırmıyorum.	4	33
Toplam	12	100

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin 3’te 2’sini oluşturan 8 öğretmenin (K₁, K₄, K₅, K₆, K₈, K₉, K₁₀, K₁₁) öğrenme ortamı dışında da konuşma eğitimine yönelik etkinlikler yaptırdığı görülmektedir. Bu konuda K₁ günlük hayatla ilgili görevler verdiğini; K₅ ve K₆ araştırma ve sunum ödevleri verdiğini; K₈ genel ağda bir grup kurduklarını ve sık sık sohbet ettiklerini; K₉ beraber alışveriş yaptıklarını, kitapçevlerine gittiklerini; K₁₀ restoran, sinema, film ve tiyatro etkinlikleri düzenlediklerini; K₁₁ film izleme görevleri verip sınıf ortamında tartıştıklarını belirtmiştir.

Katılımcıların 3’te 1’inin ise (K₂, K₃, K₇, K₁₂) konuşma eğitimine yönelik sınıf dışında herhangi bir etkinlik yaptırmaması dikkat çekici bir durumdur.

2.8. Sekizinci Soruya İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin konuşma hatalarına yönelik geri bildirimleri nasıl (sezdirerek, doğrudan) ve ne zaman (anında, sonrasında) yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen cevaplarına ait veriler Tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13: Öğretmenlerin Verdikleri Dönütlerin Zamanı ve Türü

Kategoriler	f	%
Anında ve sezdirerek	4	33
Anında ve doğrudan	3	25
Sonrasında ve doğrudan	2	17
Kimi zaman anında kimi zaman sonrasında ve sezdirerek	3	25
Toplam	12	100

Tablo 13’e göre öğrencilerin konuşma hatalarına yönelik öğretmenlerin verdikleri dönütlerin türü ve zamanının çeşitlendiği ve 4

kategoride toplandığı gör÷lmektedir. Katılımcıların 4'ü (K₁, K₄, K₉, K₁₂) anında ve sezdirerek dönüt verdiğini ifade ederken 3'ü ise (K₃, K₅, K₈) anında ve doğrudan geri bildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerden ikisi (K₂, K₆) *anında bildirim vermenin öğrencilerde motivasyonun düşmesine neden olduğunu* bildirmişler ve dönütlerini konuşma sonrasında doğrudan verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 3'ü ise (K₇, K₁₀ ve K₁₁) *o andaki duruma göre geri bildirim zamanını değiştirdiklerini kimi zaman öncesinde kimi zaman sonrasında ama doğrudan geri bildirim yaptıklarını* belirtmişlerdir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öğretimi çerçevesinde sahip oldukları öğretmen bilişlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçları maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. Çalışmaya katılanların tamamına yakını, konuşma öğretiminin bağımsız olarak değil, diğer dil becerileri ile beraber geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu da dilin bir iletişim aracı olması gerçeğinin doğal bir sonucudur. Aktaş (2005) da iletişim eyleminin temel dil becerilerinin edinimini zorunlu kıldığını, iletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi roller üstlendiğimizi' dile getirmiştir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğretmenlerin büyük çoğunluğu yabancı dil öğretim sürecinde sesletim becerisinin çok önemli olduğu ve süreç boyunca geliştirilmesi, tekrarlar yapılması, ses kayıtları oluşturup öğrenciler tarafından sıkça tekrar edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, Kara (2013), Yılmaz ve Şeref (2015)'in sonuçlarıyla benzer özellik taşımaktadır.

3. Katılımcıların yarısından fazlası yabancı dil öğretim sürecinde aracı bir dilin kesinlikle kullanılmaması gerektiğini ifade ederken geri kalanı aksi görüştedir. Bu tartışmalı durum, başka çalışmalarla da (Şimşek, 2010; Çelik, 2008) benzer özellik taşımaktadır. Bilindiđi üzere yabancı dil öğretiminde araç bir dil kullanmak öğretim sürecinin sekteye uğratar ve öğrencilerin bağımsız hareket edememelerine neden olur.

4. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı konuşma becerisinin öğretiminde kendilerini yeterli bulmakta iken diğer yarısı kendisini ya kısmen yeterli bulmakta ya da yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakının kendisini geliştirmeye çalıştıkları gör÷lmektedir. Konuşma eğitimi açısından öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları ve gelişmeye açık oldukları söylenebilir.

5. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı konuşma becerisi için izledikleri programı yeterli bulmakta, diğer yarısı ise yetersiz

bulmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler kullanılan programlar, programları destekleme ve uygulama konularında eksiktirler.

6. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretiminde tarafından en çok kullanılan yöntem *rol oynamadır*. Köksal Akyol (2003, s. 179) “rol oynama çalışmalarına katılan bireylerin, çalışmalar sırasında kendilerini ve diğer katılımcıları tanıma, iletişim becerilerini geliştirme, kendini anlama ve ifade etme becerisini geliştirme gibi bazı olumlu kazanımları olduğunu belirtmiştir.” Bu da konuşma becerisinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları diğer yöntem ve teknikler ise şunlardır: *soru cevap, görsel yorumlama, bağımsız ve karşılıklı konuşma, münazara, beyin fırtınası, düz anlatım, tartışma, eğitsel oyun, akvaryum*. Soru cevap yöntemi için seçilen konularda günlük yaşamdaki durumlar yansıtılırsa öğrencilerin hedef dil olan Türkçede sahip olduğu yeterlikler artırılabilir. Görsel yorumlama çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlar ve kendilerini ifade ederken konuşma becerisinin geliştirilmesi adına çalışmalar gerçekleşmiş olur. Karşılıklı konuşma çalışmaları, münazara, beyin fırtınası, tartışma ve akvaryum teknikleri öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirebilir. Çünkü bu teknikler uygulama aşamasında etkileşime dayalı tekniklerdir. Konuşma becerisi için düz anlatım yöntemi doğru bir teknik olarak değerlendirilemeyebilir. Çünkü konuşma becerisi uygulamaya dayalı olarak ve deneyimlerle gelişen bir beceridir.

7. Çalışma verileri katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının dil öğrencileri için ders dışı öğrenme ortamları oluşturduklarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler ağırlıklı olarak sınıf ortamında bir arada zaman geçirmektedirler. Ders dışı oluşturulan öğrenme ortamları öğrencilerin hedef dildeki iletişimsel yetilerinin gelişmesini ve öğrencilerin cesaretlendirilmesini sağlar.

8. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından bir fazlası dönütün verilmesi için en uygun zamanın anında olduğunu belirtmiştir. Kişinin davranışı ile dönüt verme arasındaki zaman arttıkça o dönütten yararlanma düzeyi düşmektedir (Devrim Dayı, 2009, s. 53). Ancak anında dönüt veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu verilen dönütlerin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü ve bir süre sonra öğrencilerin konuşma davranışından kaçındıklarını belirtmiştir. Bunun sebebi konuşma becerisinin anlık zihinsel işlemler sonucu oluşturulması ve bu yüzden denetlemenin zor yapılması olabilir. Kimi zaman anında kimi zaman sonrasında dönüt işlemini gerçekleştiren öğretmenler öğrencinin durumuna göre zamanını belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, yabancılara Türkçe konuşma öğretimi konusunda öğretmenlerin özellikle aracı dil kullanma ve dönüt verme zamanlaması konularında istenilen düzeyde bir bilişe sahip olmadıkları söylenebilir. Bu

olumsuz durumun giderilebilmesi adına özelde konuşma öğretimi genelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için öğretmen eğitimi açısından önerilerimiz şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmek için lisans programları açılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü eğitim çalışmaları nitelik ve nicelik olarak geliştirilmelidir.
3. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli, öğretmen yeterlikleri arttırılmalıdır.
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için yapılan çalışmalara destek verilmeli ve teşvik edici programlar düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 89-100.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, S. (2008). Yabancı Dil Sınıflarında Anadil Kullanımının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 75-85.
- Devrim Dayı, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Öğretme Becerilerini Edinmelerinde, İpucu ve Dönüt Verilerek Yapılan Öğretim ile Sadece Dönüt Verilerek Yapılan Öğretimin Etkililiği, Verimliliği, Sürekliliğe ve Genellemeye Olan Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur, (Ed.), *Yabancılar Türkçe El Kitabı* içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulamam, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel, H. Karatay, (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2008). *Eğitim Psikolojisi Gelişim – Öğrenme – Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Göçer, A. (2003). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6 (5), 309-326.
- Göçer, A. (2015) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 21-36.
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru, Metnin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 190-204.
- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *Turkish Studies*, 8 (4) 939-950.

- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 179-190.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011) *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kuşçu, S. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirme'nin Önemi ve Gereği. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı*. 5-8 Nisan 2010 Muğla, Marmaris.
- Peyton, J. K. (1997). *Professional Development of Foreign Language Teachers*, ERIC No: ED414768 (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414768.pdf>)
- Seferođlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 40-45.
- Şimşek, R, M.(2010). Erek Dildeki Dilbilgisi Kavramlarının Öğretiminde Ana Dil Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 142-169.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2014). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. ve Şeref, İ. (2015). Arap Öğrencilerin Türkçe Okuma Sesletim Becerilerinin Geliştirilmesinde Şiirden Yararlanma. *Turkish Studies*, 4 (3), 1213-1228.