



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE
KONUŞMA YETERLİLİKLERİ VE BU
YETERLİLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

Tuba GÜLTAÇ

Yüksek Lisans Tezi

VAN - 2010

Van, 2022

İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA YETERLİLİKLERİ VE
BU YETERLİLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

Tuba GÜLTAÇ

2022



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

İKİ DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA YETERLİLİKLERİ
VE BU YETERLİLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

TURKISH SPEAKING QUALIFICATIONS OF BILINGULAR SECONDARY
STUDENTS AND THE RELATIONSHIP OF THESE QUALIFICATIONS TO SOME
VARIABLES

Tuba GÜLTAÇ

Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2022

ONAY SAYFASI

Tuba GÜLTAÇ tarafından, Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ danışmanlığında hazırlanan “İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Yeterlilikleri Ve Bu Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisi” başlıklı bu çalışma, 26/12/2022 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 02/12/2022 tarihli ve 2022/53-13 sayılı kararı ile Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ, Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR ve Doç. Dr. Mustafa KAYA Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

.../.../2023

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterliklerini (tutum, kaygı, konuşma öz yeterliği) belirlemek ve bu yeterliklerinin cinsiyet, baba ve anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi sınıf düzeyi değişkenleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanan çalışmanın katılımcılarını 156 iki dilli ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın veri toplama araçlarını 5'li likert şeklinde hazırlanan geçerlik ve güvenirliği olan Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği, Türkçe Konuşma Tutum Ölçeği, Türkçe Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği oluşturmuştur. Verilerin analizi parametrik olmayan analiz teknikleri ile yapılmıştır. Çalışma sonunda iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkçe konuşma tutumuna cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, TV izleme süresi, kitap okuma değişkenlerinin bir etkisi bulunmamıştır. Buna karşılık ailelerinde Arapça ve Türkçe konuşulan öğrencilerin Kürtçe konuşulan öğrencilere göre daha yüksek tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe konuşma kaygısına cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, TV izleme süresi, kitap okuma, ailede konuşulan dil değişkenlerinin bir etkisi bulunmamıştır. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik durumlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik durumlarına cinsiyet, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, TV izleme süresi değişkenlerinin bir etkisi bulunmamıştır. Buna karşılık kitap okuma değişkeninin “duygusal” boyutunda hiç kitap okumayan ile yılda 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerin yıllık 11-15 kitap okuyanlara kıyasla daha yüksek duygusallık durumuna sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: iki dilli öğrenciler, Türkçe Konuşma, tutum, kaygı, öz yeterlik, değişkenler.

Abstract

The aim of this study is to determine the Turkish speaking proficiency of bilingual secondary school students (attitude anxiety, speaking self-efficacy) and determine these competencies by gender, father and mother education level, language spoken at home, having a smart phone, purpose of using the phone, presence of TV/radio at home, The aim of this study is to reveal the relationship between TV watching time and class level variables. Quantitative research method was used in the study. The participants of the study, which was prepared in accordance with the quantitative relational survey model, consisted of 156 bilingual secondary school students. The data collection tools of the study consisted of Turkish Speech Anxiety Scale, Turkish Speaking Attitude Scale, Turkish Speaking Self-Efficacy Scale, which were prepared in the form of a 5-point Likert scale with validity and reliability. The analysis of the data was made with non-parametric analysis techniques. At the end of the study, it was determined that the Turkish speaking attitudes of the bilingual students were at a high level. Gender, students' grade level, mother and father education level, TV watching time, and book reading variables did not have an effect on Turkish speaking attitude. On the other hand, it has been determined that students who speak Arabic and Turkish in their families have a higher attitude than students who speak Kurdish. It was concluded that the Turkish speaking anxiety of bilingual students was at a moderate level. Gender, students' grade level, mother and father education level, TV watching time, reading books, and language spoken in the family have no effect on Turkish speaking anxiety. It was determined that the bilingual students' Turkish speaking self-efficacy levels were also at a high level. Gender, students' grade level, mother and father education level, TV watching time variables did not have any effect on bilingual students' Turkish speaking self-efficacy. On the other hand, in the "emotional" dimension of the reading variable, it was determined that the students who never read and read 1-5 books a year have a higher emotional state compared to those who read 11-15 books annually.

Keywords: bilingual students, Turkish Speaking, attitude, anxiety, self-efficacy, variables.

Teşekkür

Karanlığa düştüğüm her noktada elimden tutarak beni aydınlığa çıkaran, bilgisi, anlayışı ve desteğiyle her daim yanımda olan, konu seçimimde ve çalışmamın yürütülmesinde bana verdiği destekle beni yüreklendiren, heveslendiren, cesaretlendiren tez danışmanım Doç.Dr.Mehmet Nuri KARDAŞ'a içten teşekkürlerimi sunuyorum. Danışmanımın olağanüstü anlayışı olmadan bu tezin üstesinden gelemeyeceğimi belirtmek istiyorum. Tezimin veri toplama aşamasında, anket formlarının oluşturulup yapılmasında bana destek veren kıymetli dostlarım Ayşe ARIK ve Emre KORMAZ'a sonsuz teşekkürler. Ve yine bu süreci başarıyla atlatmama yardımcı olan ve tüm fedakârlığı gösteren AYDOĞAN VE GÜLTAÇ ailelerine ve özellikle oğlum Egemen GÜLTAÇ'a teşekkür ederim.



“Elleri sanat kokan kıymetli babam Necat Aydoğan’a...”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	ii
Teşekkür.....	iii
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Sayıtlılar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
İki Dillilik	11
Türkçe Konuşma Eğitimi	17
Konuşma Süreci.....	20
Konuşma Becerisi Kavramları	21
Konuşmanın Fiziksel Unsurları	24
Konuşmanın Zihinsel Unsurları	27
Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi	32
Konuşma- Dinleme İlişkisi	32
Konuşma- Okuma İlişkisi.....	34
Konuşma - Yazma İlişkisi	34
İyi Bir Konuşmanın İlkeleri.....	35
Dil-Konuşma Bozuklukları ve Tedavisi	36

Türkçe Öğretim Programında (2019) Konuşma Amaç ve Kazanımları	44
Türkçe Konuşma Kaygısı	47
Türkçe Konuşma Tutumu	50
Türkçe Konuşma Öz Yeterliği	52
İlgili Araştırmalar	53
Bölüm 3 Yöntem	57
Araştırmanın modeli	57
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	57
Veri Toplama Süreci.....	58
Veri Toplama Araçları	58
Verilerin Analizi	63
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	64
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	84
Kaynaklar	95
EK-A:Konuşma Kaygı Ölçeği.....	126
EK-B:Konuşma Tutum Ölçeği.....	128
EK-C:Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği	131
EK-D: Etik Beyanı.....	133
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	134

Tablolar Dizini

Tablo 1. İki dilli öğrencilerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri	57
Tablo 2. Ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik değerleri	62
Tablo 3. Ölçme araçlarına ilişkin normallik testleri.....	63
Tablo 4. Türkçe konuşmaya yönelik tutum ölçeği ve alt faktörlerine ait betimsel istatistikler.....	64
Tablo 5. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	65
Tablo 6. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	65
Tablo 7. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	66
Tablo 8. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	67
Tablo 9. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	68
Tablo 10. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin TV izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	69
Tablo 11. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları ..	70
Tablo 12. Konuşma kaygı ölçeğine ait betimsel istatistikler.....	71
Tablo 13. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	71
Tablo 14. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	72
Tablo 15. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	72
Tablo 16. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	73

Tablo 17. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	74
Tablo 18. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin TV izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	74
Tablo 19. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	75
Tablo 20. Türkçe konuşma öz yeterlik ölçeğine ait betimsel istatistikler	75
Tablo 21. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	76
Tablo 22. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	77
Tablo 23. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	78
Tablo 24. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	79
Tablo 25. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	80
Tablo 26. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin akıllı telefon kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları	81
Tablo 27. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları ..	82

Şekiller Dizini

Şekil 1. Diyafram tablosu.....	25
Şekil 2. Akciğerinde dahil olduğu üst solunum yolları	26
Şekil 3: Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli	28
Şekil 4. Kazanımların yapısı	45



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı



Bölüm 1

Giriş

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli temel kavramlardan bir tanesidir. Geçmişten günümüze insanların sahip olmuş oldukları maddi manevi kültürel milli tüm değerler dil sayesinde gelecek kuşaklara taşınmıştır. Bu yönüyle dil insanların ihtiyaçlarından doğmuş canlı bir varlık olma özelliğini devam ettirmekte olup insanlar arasında her türlü ihtiyacın kuşaktan kuşağa devamını sağlamaktadır.

Yaşamını devam ettirmekte olan insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biri iletişim kurmaktır. İletişimini dil aracılığıyla kuran insanoğlu sahip olduğu duygu-düşüncelerini anlatma ihtiyacı ya da gereği duymaktadır. Bu ise kişinin kendini anlatma becerisine bağlıdır. Çünkü sosyal bir varlık olan insan, kendini yaşadığı ortamda ifade edemezse farklı sıkıntılar baş göstermektedir. İşte bu yüzden dilin anlatma boyutunda olan konuşmanın sosyal hayat içerisinde önemli bir yeri ve önemi vardır.

“Konuşma, yapılan araştırmalara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir. Konuşma becerisinin çocuğun doğumuyla beraber çıkardığı ilk seslerle başladığı kabul edilmektedir.”(Marshall,1994:12). Mevcut çalışmanın temel konusu olan “konuşma” sonradan edinilen bir dil becerisidir. Konuşma doğumdan sonraki yıllarda kazanılıp insanın tüm hayatı boyunca ona eşlik eden bir beceridir. Konuşma, kişi ve toplumlara bilgi, duygu ve fikirlerin aktarılmasında temel araçtır. Konuşmanın başarılı gerçekleşmesi kişinin sosyal başarısını doğrudan etkilemektedir. Güzel ve etkili konuşabilmek özel bir yetenek işi olmayıp çalışarak kazanılan bir beceri bir sanattır. Her sanat dalı gibi onun da kendine özgü incelikleri ve kuralları vardır. Konuşma becerisiyle alakalı alan yazında yapılmış birçok tanım ve açıklama yer almaktadır.

Konuşma Türkçe sözlükte, “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, konuşma dili olarak kullanmak, düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak, belli bir biçimde söylemek.” (tdk.gov.tr.) şeklinde tanımlanmıştır.

Korkmaz'a (2005) göre konuşma, "insanın iç dünyası ile dış dünyası arasında bağlantı kuran bir araçtır." Gürzap (2000) da aynı kavramı, "insanın duygu ve düşüncelerini, çeşitli sesler aracılığı ile karşısındaki kişi ya da kişilere aktarması" olarak tanımlamaktadır.

Konuşma ile ilgili yapılan tanımların genellikle ikinci bir kişiyle iletişim kurmada kullanılan araç olma özelliğinden hareketle yapıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, "Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır."(Demirel,1999:40). Konuşma, "zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşdakine sunulmasıdır."(Adalı, 2003:27). "Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir."(Çongur, 1995:42).

Bireyin toplumsal hayatında önemli bir rol oynayan konuşma becerisi; kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etme sürecinde ayrıca önemli bir yere sahiptir. Nitekim duygu ve düşüncelerini ifade etmede yetenekli bireylerin sosyal yaşamlarında da başarıyı elde etmeleri daha olasıdır. Konuşma kişioğlunun günlük yaşamını anlamlı kılan önemli bir araçtır (Beyreli ve diğerleri, 2005). "İnsanın başarısını, iş, eğitim ve özel hayatını büyük ölçüde etkileyen, yönlendiren faaliyet, bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak adlandırabileceğimiz konuşmadır."(Özbay, 2003).

Dünya çapında hızla ilerleme gösteren teknolojik gelişmeler insanlar arasında var olan iletişimin türünü ve özelliklerini etkilemiş bu nedenle iletişime dair beklentiler de her geçen gün farklılaşmaya devam etmektedir. Ana dili ne olursa olsun aynı toplumu paylaşan bireylerin temel dil becerilerinin tamamında (dinleme-konuşma-okuma-yazma) bir yetkinliğe ermeleri beklenmektedir. Küresel bir dünyada yaşamının gereği olarak ana dilinin yanı sıra yaşanılan toplumda kullanılan ortak dil ve en az bir yabancı dilde yetkin olmak artık bir zorunluluktur. İki dillilik ve çok dillilik "hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dünya nüfusunun yarısından fazlasının gerçeğidir."(Akıncı, 2016: 205). Baker'e (2007) göre "birden fazla dil kullananlar dünyadaki çoğunluğu oluşturmaktadır. Hemen her ülkede birden fazla dil konuşulmakta, dolayısıyla dünya genelinde

iki ve çok dilli bireylere sıkça rastlanmaktadır. Örnek vermek gerekirse Avrupa Komisyonu'nun raporuna göre Avrupa'da nüfusun %54'ü en az bir yabancı dili karşılıklı konuşabilecek kadar bilmektedir." (European Commission, 2012). "Asya ve Afrika gibi kişinin günlük yaşamında birden fazla dil bilmesinin ve kullanmasının normal olduğu bölgelerde ise iki dillilerin oranı daha yüksektir."(Grosjean, 2013).

Bu durum bütün toplumlarda olduğu gibi Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşlar için de geçerlidir. Türkiye'de ortak dil olarak kullanılan Türkçeyi - ana dilleri olmazsa bile- tüm vatandaşların ana dilleri ölçüsünde bilmeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Çünkü ana dili Türkçeden farklılıklar gösteren bireylerin yaşamış oldukları sosyal çevre içinde başarılı olmaları için bu bir gereklilik haline gelmiştir. Türkiye'de iki ve çok dilli vatandaşların göz ardı edilemeyecek bir yekûn oluşturmaları, bu konunun başarılı bir toplum inşa edebilmek için ne denli önemli olduğunu açık bir biçimde göstermektedir.

Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ana dili fark etmeksizin tüm öğrencilerin ortak dil Türkçede tüm beceri alanlarındaki yeterliklerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Tematik ve sarmal bir niteliğe sahip programda öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini geliştirmek için ise şu amaçlara yer verilmiştir:

- "Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi.”(MEB- TDÖP, 2019:8).

Problem Durumu

Konuşma, “insanın toplumsal hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen temel faktörlerden biridir. Konuşma günümüzde demokratik hayatı oluşturmada önemli bir faktördür.”(Temizyürek vd.,2007). Kişioğlu için yaygın ve doğal bildirişim biçimi konuşmadır. Bu nedenle yarınlarımız olarak değerlendirdiğimiz çocuklarımıza etkili ve güzel konuşma becerisini kazandırmak toplumsal bir görevdir. “Sözlü anlatımın günümüzün koşulları içinde kazandığı büyük önem göz önünde tutularak Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliği yanında, sözlü etkinliklere de bu önemine uygun bir yer vermek zorunluluğu vardır.”(MEB, 2006:8). Dolayısıyla konuşma ve eğitimi üzerinde hassasiyetle durmak, başta öğretim programları olmak üzere ders materyallerini hazırlayan alan uzmanları olmak üzere Türkçe konuşma eğitimi veren öğreticilerin önde gelen görevleri olmalıdır. Güncel öğretim programında konuşma eğitime ilişkin amaç ve açıklamalara geniş yer verildiği bilinmektedir.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar)Öğretim Programında konuşma eğitiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

- “Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır.
- Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma,

değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.

- Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma becerisine yönelik olarak, "konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma "amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.
- Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir.
- Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekmektedir.
- Konuşma becerisinin değerlendirilmesi aşamasında, öncelikle öğrencilerin kendilerini veya birbirini değerlendirmeleri, hedeflenen kazanımların daha da kalıcı olmasını sağlayacak, öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir."(MEB, 2006:6).

Programda konuşma öğrenme alanıyla ilgili sıralanan amaç ve ilgili açıklamalar ana dili ne olursa olsun Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşlar için geçerlidir. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli Türk vatandaşları için diğer dil becerileriyle birlikte Türkçe etkili konuşma becerisine sahip olmak, onların öz güven kazanmaları, sosyal yaşamda sağlıklı ilişkiler kurmaları, kendilerini mutlu hissetmeleri ve toplumsal aidiyet duygularının gelişmesi için ayrıca önemlidir. Türk vatandaşlarının yaklaşık üçte birinin en az iki dilli olduğu düşünüldüğünde söz konusu vatandaşların başarılı Türkçe konuşma yeterliğine sahip olmalarının

toplumsal başarı için ne denli önemli olduğu anlaşılabacaktır. Eğitim, sağlık, eğlence, ekonomi vb. gibi alanların küresel bir boyuta taşındığı günümüz dünyasında önemi yadsınamaz olan hızın, yoğun bir etkileşim doğurması; iletişimi en önemli unsur kılmaktadır. Bu iletişimi sırtlayan yapının dil olması, ana dili dışında da diller öğrenmeyi neredeyse zorunlu hâle getirmiştir. Bir bakıma artık “yabancı dil öğrenme isteği, yabancı dil öğrenme ihtiyacına dönüşmüştür.”(Erol, 2019). Günümüzde dünya nüfusunun yaklaşık olarak üçte ikisi iki dillidir (Institute For Learning and Brain Sciences UW). Bunun sonucunda da Avrupa Birliği örneğinde olduğu gibi uluslararası boyutta iki dillilik ve çok dillilik kavramları eğitimde önemli bir yer edinmiş ve eğitim politikalarını dahi etkilemiştir (Günaydın, 2020).

Uçgun (2007) Türkçe konuşma becerisinin tüm vatandaşlar için hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. “İnsanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu beceri olan konuşma, günlük hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İletişim konusunda yapılan araştırmaların sonuçları, konuşmanın iletişimde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ne yazık ki taşıdığı öneme rağmen bu dil becerisinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar yeterli değildir.”(Uçgun,2007:59). Alan yazınında Türkiye’de yaşayan iki dilli Türk vatandaşı öğrencilerin Türkçe konuşma yeterlikleri üzerine yapılan akademik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu nedenle iki dilli Türk vatandaşlarının ana dil Türkçe konuşma becerisini öğrenirken yaşadıkları deneyimleri, eğitim sürecince karşılaştıkları dilsel sorunları tespit etmek ilgililere başarılı bir eğitim ortamı sunabilmek için ön koşuldur.

İki dillilerin eğitim durumları, yaşantıları, kültürel, sosyal ve ekonomik durumları iki dilli eğitimi etkileyen etmenlerdir. Bu nedenle “iki dillilik, güncelliğini koruyan bir kavram olarak günümüzde tüm disiplinleri ilgilendiren bir boyuta ulaşmıştır.”(Tunagür, 2021).

İki dillilik konusunda son dönemde yapılan çalışma sayısında bir artış görülmekle birlikte (Akkaya ve İşçi, 2015; Bankır ve Aydemir, 2017; Cengiz ve Türk, 2009; Gökdağ, 2011; Kesmez, 2015; Uşaklı, 2005) bu çalışmaların çoğunun yurt dışında yaşayan iki dilli Türkleri konu aldığı söylenebilir (Abadan,Unat, 1979; Adıgüzel, 2011; Akalın, 2004; Aşçı, 2013; A. Aydın, 2008;

Aydın, İ.S. 2013; Barın, 2006; Baytekin, 1992; Belet, 2009; Coşkun, 2006; Çakır, 2001, 2002; Derman, Bardakçı ve Öztürk, 2017; Genç, 2004; Günay, 2015; İleri, 2008; Şahin, 2010; Şen, 2015; Tüm, 2014; Tunagür, Kardaş ve Kardaş, 2021; 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 alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

İki dilli öğrencilerin konuşma yeterliliklerini istendik düzeye çıkarmaya çalışırken karşılaştıkları problem durumları belirlenmelidir ki Türkçe öğrenme süreçlerinde öğretmenleri de onlara doğru rehberlik edebilsin. Ana dili Türkçe olmayan fakat yaşadığı sosyal çevre dolayısıyla Türkçe iletişim kurmak ihtiyacı olan iki dilli Türk vatandaşlarının Türkçe konuşma tutumları, kaygıları, öz yeterliliklerinin bilimsel araştırmalarla incelenmesi; doğru ve güzel Türkçe konuşma eğitiminin verilebilmesi için bir gereklilik arz etmektedir.

İki dilli Türk vatandaşlarının Türkçe konuşma yeterliklerini araştırma konusu yapan çalışmaların nicel ve nitel yetersizliği bu yönde daha çok çalışma yapmanın ihtiyaçtan öte zorunluluk olduğuna işaret etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türk vatandaşı iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterlikleri ve bu yeterliklerini geliştirmeye yönelik herhangi bir araştırmanın henüz yapılmadığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle çalışma alanda ilk olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada; iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma tutumları, Türkçe konuşma kaygıları ve Türkçe konuşma öz yeterliklerini belirlemek ve aşağıda sıralanan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. “İki dilli öğrencilerin **Türkçe konuşma tutumları** hangi düzeydedir?”
2. “Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde

TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenlerinin öğrencilerin **Türkçe konuşma tutumlarına** bir etkisi var mıdır?”

3. “İki dilli öğrencilerin **Türkçe konuşma kaygıları** hangi düzeydedir?”
4. “Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenlerinin öğrencilerin **Türkçe konuşma kaygılarına** bir etkisi var mıdır?”
5. “İki dilli öğrencilerin **Türkçe konuşma öz yeterlikleri** hangi düzeydedir?”
6. “Cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, akıllı telefona sahip olma, telefonu kullanma amacı, evde TV/radyo bulunma durumu, TV izleme süresi değişkenlerinin öğrencilerin **Türkçe konuşma öz yeterliklerine** bir etkisi var mıdır?”

İnsanoğlu toplumsal bir varlıktır ve günlük hayatında karşılıklı konuşmalar önemli bir yer tutar. Günlük yaşamın görev ve sorumlulukları içinde, çeşitli insan grupları, sürekli olarak birbirleriyle konuşmak durumundadırlar. Sözlü iletişimin en önemli unsurlarından olan konuşma becerisi, öğrencilerin birbirleriyle ve çevreleriyle iletişim kurmaları, çeşitli konularda iş birliği yapip ortak karar verebilmeleri ve karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri açısından oldukça önemlidir. İki dillilerin Türkçe konuşma yeterlikleri de toplumsal yaşamda kendilerini gerçekleştirebilmeleri için ayrıca önemlidir. 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 nedenle iki dilli Türk vatandaşlarının ortak dil Türkçe konuşma yeterlikleri betimlemek üzerine çalışmalara alanda ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışma bu ihtiyacın giderilmesine katkı sunmak amacıyla hazırlanmıştır.

Konuşma becerisiyle alakalı yapılacak olan çalışmalar Türkçeyi ikinci dil olarak kullanacak olan iki dilli bireylerin dile karşı tutumlarını, kaygılarını, öz yeterliklerini gözden geçirmelerine katkı sağlayacak ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olacaktır. Bu yönüyle yapılan konuşma eğitimi çalışmaları hem bireylere hem de alana bir katkı sağlayacaktır.

Mevcut çalışmanın alt başlıklarından biri de iki dilli bireylerin Türkçe konuşma tutumlarını bir nebze de olsa anlayabilmektir. Elde edilen sonuçlar ışığında bireylerin tutumları hakkında bilgi sahibi olunacaktır. Alanda bu türden yapılan çalışmaların azlığı göz önüne alınırsa özellikle Türkçe alanı için bir kazanım elde edilip bir eksiklik giderilmiş olacaktır.

Bu alışma Türkçe eğitimi alanında yapılan ilk çalışmadır. Bu nedenle çalışma çıktılarının alan yazınına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın diğer önemli yanı ise yıllarca ihmal edildiğı anlaşılan bu konuya alan araştırmacılarının dikkat çekmesidir.

Sayıtlar

- Öğrencilerin kendilerine verilen ölçekleri herhangi bir baskı altında kalmadan gönüllü olarak cevaplandırdıkları varsayılmıştır.
- İki dilli öğrencilerin evreni temsil ettiğı varsayılmıştır.
- Tercih edilen araştırma yönteminin araştırma amacına ve elde edilen bilimsel verilerin özömlenmesine uygun olduğı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bulgular kısmında paylaşılan veriler, uygulanan ölçeklerle ve ana dili Türkçe olmayan 156 iki dilli ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: “Tümüyle insana özgü olan, insana, sınırlı birimlerle, sonsuz ifade gücü veren sistemler bütünüdür.”(Akarsu, 1998:42).

Ana dili: “Anadili ocuğun annesinden, ailesinden ve yakın çevresinden edindiğı bilinçaltına inen ve kişinin çevresiyle ve toplumla güçlü bağlar kurmasına olanak sağlayan dil olarak tanımlanır.” (Aksan, 2009).

Ana dil: “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.” (TDK <https://sozluk.gov.tr/>, 2022).

Konuşma: “Dil, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız gibi organlar yardımıyla gerçekleşen, insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimidir. Başka bir ifadeyle konuşma sözlerin sesler yardımıyla ifade edilişidir.”(Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007: 247).

Konuşma Becerisi: “Konuşma, kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği duygu ve dileklerini diğer insanlara doğrudan anlattığı, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaştığı bir beceridir.”(Ünal,1999:111).

Konuşma Eğitimi: “Kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında (hazırlıksız olarak), kimi zamansa hazırlıklı olarak rahatlıkla ifade edebilmesini sağlamak amacıyla verilen eğitimidir.”(Kurudayıoğlu, 2013: 75).

İki Dillilik: “Bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanması durumu olarak belirtilmektedir.”(Vardar, 1980:93). “Ana hatlarıyla iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması ve kullanılması olarak da tanımlanabilir.”(Dulkadiroğlu, 1998:417).

Tutum: “Bireyi belli insanlar, objeler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlere tutum denmektedir.” (Demirel, 2005 :125).

Kaygı: Kişide tehlike arz eden ya da hoşlanılmayan durumlarda ortaya çıkan bünyesinde farklı duygusal ya da davranışsal tepkiler içeren doğal bir yanıt sistemidir. Köknel’e (1987) göre “kaygı, nedeni bilinmeyen bir korku durumudur. Kaygı gerçek ya da hayali, tehdit ya da tehlike algısıyla ortaya çıkar.”(Yıldız,2011:3).

Öz Yeterlik: Bireylerin güçlü ya da zayıf yönlerini bilmesidir. Bandura’ya(1982) göre, “bireyin her hangi bir konuda bir performans sergileyebilmek için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine-kendi davranışları üzerindeki kontrol yeteneği-dair fikrine; gerekli etkinlikleri organize ederek hayata geçirebileceğine, başarıyla yapma kapasitesine sahip olup olmadığına dair kendi yargısına öz yeterlik” denir. Senemoğlu’na göre öz yeterlik; “bireyin karşılaşılabileceği güçlüklerle, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendi hakkındaki yargısıdır.”(Senemoğlu,2015:234).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

İki Dillilik

Ergin'e (2009) göre dil; "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir." Karakaya'ya (2007) göre dil; "Uygarlığın güçlü taşıyıcısı, yeni atılımların ve buluşların ifade aracıdır."

Tanımlardan yola çıkılarak dilin her şeyden önce insanları birbirlerine bağlayan, kültürel ve milli özellikler taşıyan, canlı bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Devletleri ve milletleri yaşadıkları tüm olumsuzluklara (savaşlar, doğal afetler, göçler vb.) rağmen ayakta tutan yine asırlardır kullandıkları dilleri olmuştur. Yani geçmişten günümüze insanlar dilleri sayesinde kimliklerini koruyarak var ola gelmişlerdir.

Her insan farklı bir sosyal çevre içerisinde doğar, büyür ve ölür. Yine her insan kendi sosyal yaşamında hâkim olan dili kullanmak ister. Yaşanılan sosyal çevre ise bazen birden fazla dil bilmeyi gerekli kılar. Yani bireyler bu durumlardan dolayı ikinci bir dili öğrenmek ve kullanmak zorunda kalabilmektedirler. İşte bu noktada iki dillilik tüm gerçekliği tüm yönleriyle ortaya çıkar. İki dillilik bünyesinde birçok kültürel, sosyal, psikolojik vb. disiplinleri ilgilendiren geniş bir alanı içine alır.

İki dillilikle ilgili alan uzmanları tarafından literatürde birçok tanım yapıldığı bilinmektedir. Bu konuyla ilgilenen her dil uzmanı ya da dilbilimcinin iki dillilikle ilgili tespitlerinin yere aldığı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. İki dillilik teriminin Latince, İngilizce, Fransızca ve tabii kendi dilimiz olan Türkçe sözlükte birbirlerine benzer tanımlarını görmek mümkündür. Bu terim Türkçe sözlükte "İki dilli olma durumu" ve "iki ayrı dile sahip olan veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan" şeklinde tanımlanmaktadır. Latin kökenli olan bu terim "iki" anlamına gelen "bi" ve "dil" anlamına gelen "lingua" kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. İki dilliliği Bloomfield (1935: 56), "İki dili

de birbirine yakın seviyede bilmek, iki dili de ana dilini konuşur gibi etkin bir şekilde kullanabilmek.” olarak nitelendirmiştir. Bu terimi, W. Field’in “İki Dillilikte Anahtar Kavramlar” adlı kitabında “genel olarak iki dile sahip olma, iki dille konuşma ya da iki dilli olma durumu” (2011: 22) olarak açıklanmaktadır. Beardmore ise aynı kavram için, “İki dillilik terimi, sadece iki dilin konuşulduğu durumları değil aynı zamanda birden fazla dilin konuşulduğu durumları da kapsar.”(1982: 3) demektedir.

İki dillilik, kişinin doğumundan veya okul yıllarından itibaren maruz kaldığı iki dili işlevsel olarak kullanabilmesidir, denilebilir. Bununla birlikte alan yazınında bu terimin çeşitli açılardan ele alındığı ve değerlendirildiğini söylemek mümkündür. İki dillilik kavramına farklı yaklaşımlar beraberinde yeni sınıflama, tanımlama ve açıklamaları da getirmiştir. Alan yazınında iki dillilik kavram ve olgusuyla ilgili yapılan sınıflama tanım ve açıklamalara göz atmak bu terimin daha sağlıklı anlaşılmasına katkı sunacaktır.

İki dilliliğin türleri. İki dillilikle ilgili birçok tanım yapılmış fakat bu durum alan uzmanlarını tatmin etmemiştir. İki dillilik bireylerin her iki dilde de sahip oldukları dil yeterlik düzeylerini, dili öğrenme yaşlarını, ikinci bir dil edinim nedenlerini tüm bunları yaparken karşılaştıkları olumlu-olumsuz durumları ve bu durumları etkileyen birçok farklı nedenlerin birbirleriyle bağlar. İki dillilik üzerinde uzlaşılan bir ayrım vardır: “bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik.”

Hamers ve Blanc (2000) “bu iki kavram arasındaki ayrıma dikkat çekmek için ilkinde bilinguality (individual bilingualism), ikincisine ise bilingualism (societal bilingualism) diyerek iki farklı terim kullanmıştır.”

Toplumsal iki dillilik (social/societal bilingualism). Fishman (1965) bireysel iki dilliliği toplumsal iki dillilikten ayırmıştır. “Toplumsal iki dillilik, iki dilli bireylerden oluşabileceği gibi tek dilli bireylerin de içinde bulunabileceği çok dilli toplumları işaret etmektedir.”

Romaine’e (1995) göre “bireysel iki dilliliği toplumsal iki dillilikten ayırt etmek güçtür, çünkü söz konusu olan olgu ne belli bir topluma ne de kişiye özgüdür. Bütün mesele ihtiyaç doğduğu için belli bir dili öğrenmek zorunda olmakla ilgilidir.”(Akt Süverdem ve Ertek, 2020).

Mackey (1976, 1997), Siguan ve Mackey, (1986) aynı ülkede yaşayan bireylerin iki dillilik durumu için “yatay iki dillilik, dikey iki dillilik ve çapraz iki dillilik” şeklinde farklı tanımlar geliştirmiştir:

Yatay iki dillilik (horizontal bilingualism). İki resmi dilin tek ülkede kullanılmasıdır. Bir dilin diğerine üstünlüğü yoktur.

Dikey iki dillilik/diglossia (vertical bilingualism/diglossia). Aynı ülkede konuşulan iki farklı dilin statü olarak birbirine eşit olmama ve kullanılmama durumunu ifade eder. Kullanılan bu iki dil rekabet halindedir. Bu çekişme ise standart dil ve ondan türeyen lehçeler arasında yer almaktadır.

Çapraz iki dillilik (diagonal bilingualism). “Belli bir toplumda resmi dilin yanı sıra aynı dil ailesinden olmayıp bu dille bir bağlantısı olmayan lehçe veya lehçelerin konuşulması durumunu ifade eder.” (Laroussi, 2006: 3).

Bireysel iki dillilik (individual bilingualism). “Kişiye özel bir kullanımın söz konusu olduğu bir iki dillilik durumudur. Yani birey her iki dile de farklı seviyelerde hâkimdir ve hakim olduğu bu dilleri sosyal çevre içinde kullanma becerisine de sahiptir. “Bireysel iki dillilik (individual bilingualism), iletişim amaçlarına hizmet etmek üzere birden fazla dil koduna erişime sahip kişinin psikolojik durumudur.” (Hamers ve Blanc, 2000: 6). Mackey (1976) için “iki dillilik, aynı kişinin iki veya daha fazla dili değiştirerek kullanmasıdır.” Mackey’e göre, bireysel iki dillilik kavramı şu özellikleri barındırır: “**derece** (bireyin her iki dilde bilgisi); **işlev** (iki dilin rolü veya kullanım amaçları); **değişim** (bir dilden diğerine geçme koşulları ve şekli); **aktarım** (bireyin iki dili birbirinden ayrı tutma yeteneği)”.

Weiss ve König’e göre ise iki tür iki dillilik vardır: “Doğal iki dillilik” ve “Kültürel iki dillilik”.

Doğal iki dillilik. İki dile de sahip olan bireyin çeviriye gerek duymadan dilleri kullanabilmesini ifade eder. Bu bireyler çeviri yapabilecek düzeyde dile hâkim değildirler. Çünkü dili doğal bir ortamda ihtiyaçlarını giderebilmek adına öğrenmişlerdir. Diller arasında herhangi bir bağlantı kuramazlar.

Kültürel iki dillilik. İkinci dili örgün eğitim içerisinde, birinci dillerine ek olarak öğrenmeleridir. Bu tür iki dillilik durumlarında, kişi her iki dili de çok iyi bildiği halde her alanda iki dili aynı rahatlıkla kullanamaz (König, 1987).

Edinecekleri ikinci bir dili formal eğitim içerisinde alan bireylerin iki dillilik durumlarını tasvir eder. Bireyler kullanacakları ikinci dillerini eğitim-iş-günlük hayat içinde aktif olarak kullanacaklarından dili öğrenmeleri de bir disiplin içinde olmalıdır.

Kültürel İki Dillilik König ve Weinreich(1977) tarafından üç gruba ayrılmaktadır.

Koordine(koordiniert-coordinate) iki dillilik. Bu sistemde her kavram için iki değişik ifade biçimi bulunmaktadır.(Tokdemir,1997). Koordine iki dilliler, iki dili farklı içerikte öğrenenlerdir. Yani biri okulda, diğeri evde veya işte öğrendiği dildir.(Skutnabb-Kangas,1980)

Bileşik(zusammengesetzt/comound) iki dillilik. Ervin ve Osgood'a göre, 'eğer bir kişi, bir dili, diğeri yabancı bir dilin aracılığıyla dışarıda öğrenirse veya okulda eğitim esnasında başka bir dili öğrenirse, biz o zaman o kişiye 'bileşik iki dilli' deriz.(akt Güzel,2014). Carroll ise bileşik iki dillilik ile ana dil şartlarında öğrenilen ikinci dili kastetmekte ve ana dilin dominant dil olarak kalacağını vurgulamaktadır. Koordine iki dillilik Carroll'a göre farklı öğrenme koşullarında gerçekleşir ve her iki dil sistemi birbirinden etkilenmeksizin varlığını korur.(akt. Fthenakis,1985) Yani bileşik iki dillilikte tek bir dil sistemi bulunmamakta birlikte diller ses ve sözcüksel olarak farklılıklar gösterir, anlam bakımından ise farklı değillerdir.

Yardımcı iki dillilik(subordinate). Bu kavram ise tek bir dil sistemi içinde iki ayrı ifade biçimini barındırır. Bu ifade biçimlerinden ilki kullanılan ana dile ait ifadelerdir. Bir diğeri ise ikinci dil olarak kullanılan diğeri dile ait çeviri biçimleridir.

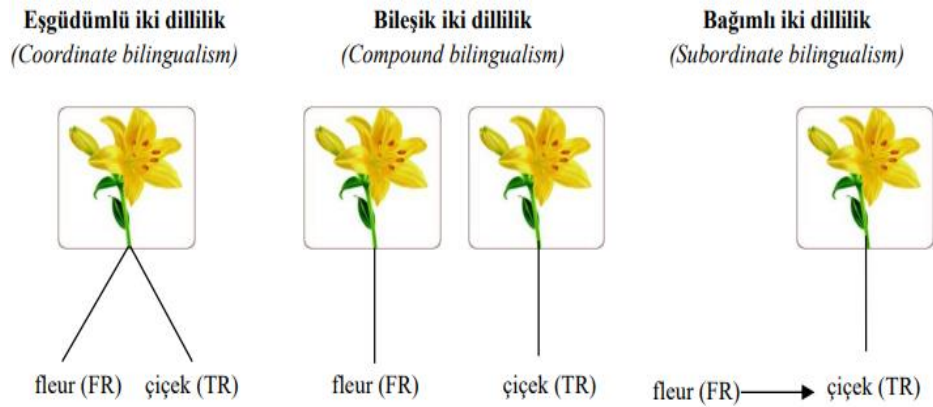
Yukarıda bahsedilen iki dillilik açıklamaları dışında iki dillilik bir de bilişsel boyuta göre ele alınmıştır. Weinreich (akt. Romain, 1995) dilsel ölçütlere göre üç ayrı iki dillilik türünden söz etmektedir.

Eşgüdümlü İki Dillilik (Coordinate Bilingualism). Eşgüdümlü iki dilli birey, kullandığı dilleri farklı ortamlarda edinmiştir.(ev-okul-işyeri sokak vb.) Bundan dolayı farklı dilsel kodlama yeteneğine sahiptir. Akıncı'ya (2016: 208) göre eşgüdümlü iki dilli bireyler, "Eşgüdümlü iki dilli birey, (bildiği her iki dilde birer tane olmak üzere) tek bir bilişsel temsil için eşzamanlı iki kavramsal sisteme sahiptir."

Birleşik iki dillilik (compound bilingualism). Eklemeli iki dillilikte aynı şeyi ifade eden her iki dildeki sözcükler zihinde ayrı ayrı tutulmaktadır; ama anlamsal olarak aynı kavram alanına sahiptirler ve her iki dilde de farklı semboller içinde anlam bulurlar.

Bağımlı iki dillilik (subordinate bilingualism). Deshays'e (1990: 30) göre bu kavram "İkinci dilin yalnızca ana dili aracılığıyla öğrenildiği ve yaşandığı" durumu ifade etmektedir. Akıncı'ya göre (2016: 209), "Öğrenilecek sözcük kavramsal bir içerikle ilişkilendirilmek yerine ana dildeki karşılığı ile ilişkilendirilir". Yani bağımlı iki dillilik ilk öğrenilen dilin yardımıyla öğrenilen ikinci bir dili ifade eder. Bu öğrenmeler kasıtlı, amaçlı bir şekilde okul ya da kurs ortamlarında gerçekleşir. İkinci olarak öğrenilen dilin yapısı edinilen ilk dilin yapısına paralel olur. Bu nedenle karşılaşılan kavramlar arası aktarımlarla ve geçişlerle sık sık karşılaşılır.

Eşgüdümlü, bileşik ve bağımlı iki dillilik aşağıda görselleştirilmiştir (Ertek, 2017: 77).



Alanda iki dilin edinildiği yaşa göre de sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlar, "Erken iki dillilik, geç iki dillilik, eş zamanlı erken iki dillilik, ardışık erken iki dillilik, ergen iki dilliliği ve yetişkin iki dilliliği"nden oluşmaktadır.

Erken iki dillilik (early bilingualism). Bireyin çocukluk yaşı denebilecek yaşlarda edindiği ikinci dildir.

Eş zamanlı/eş süremleri erken iki dillilik (early simultaneous bilingualism). "Eş zamanlı erken iki dillilik bebeğin doğumdan 3 yaşına kadar

iki dili de edinmesi durumunda kullanılır.”(Swain, 1972; De Houwer, 1990; Meisel, 1990; Hamers ve Blanc, 2000; Varro, 2004).

Ardışık/sıralı erken iki dillilik (early consecutive or successive/sequential bilingualism). “Bireylerin 2/ 3 yaşından 6/7 yaşına kadar yani birinci dil gelişimini tamamladıktan sonra edindiği ikinci bir dili edinmeleridir.” Burada birey ikinci bir dili okulda, evde, sokakta vs. öğrenebilir. Sosyal çevresi dil edinimine katkı sağlar.

Geç iki dillilik (late bilingualism). Geç iki dillilik, çocukluktan sonra ergenlikten önce edinilen ikinci dildir.

Ergen iki dilliliği (adolescent bilingualism). Bireylerin ikinci dil edinimlerini okulda öğrenmeleridir.

Yetişkin iki dilliliği (adult bilingualism). Yetişkinlerin ikinci bir dili sosyal çevreleriyle etkileşimleri sonucunda pekiştirerek öğrendikleri iki dillilik türüdür.

İki dillilik ayrıca psiko-sosyodilsel ölçütlere göre “Eklemeli iki dillilik ve Eksiltici iki dillilik” olarak ele alınmaktadır.

Arttırıcı/ekleyici/kazançlı iki dillilik (additive bilingualism). Edinilen her iki dilin de eşit oranda öğrenildiğine vurgu yapılır. Yani edinilen ilk dil ikinci dilin öğrenilmesi aşamasında olumlu yönde katkılar sağlar. İki dilli birey her iki dile de hâkim olmakla birlikte yaşadığı sosyal çevreye bu çevrenin kültürüne de ayak uydurarak birçok bilişsel, duyuşsal, sosyal beceriler de kazanmış olur.

Eksiltici/kayıplı iki dillilik (subtractive bilingualism). Bireyin yaşadığı sosyal çevrede ana dilinin kullanılmaması ve bu dilin ikinci plana atılmasıdır. Doğduğu andan itibaren etkileşim içinde olduğu ana dilinin bu şekilde arka planda kalması bireyi eksiltici iki dilliliğe iter ve birey sahip olduğu ana dilinde geriler. Paylaşılan ortamlarda ikinci dilin kullanılması sebebiyle ana dil gölgede kalır ve her türlü ortamda edinilen ikinci dil kullanılmak zorunda kalır.

Bu tanım ve modeller dışında iki dilliliğe geleneksel yaklaşımlar “Maksimalist” ve “Minimalist” tanımlar da yapmışlardır. Alanda bu ve buna benzer birçok sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir.

Türkçe Öğretim Programı 4 temel dil becerisi üzerine inşa edilmiştir. Mevcut çalışmanın konusu olan Konuşma becerisi, anlatma becerileri içinde yer

almaktadır. Tanımlarda ise insanın konuşan bir varlık olduğunu görmekte ve bilmekteyiz. İlk andan itibaren ana dillerini öğrenen iki dilli bireyler okula başladıklarında farklı bir dille kendilerini ifade etmek zorunda kalmaktalar. İşte bu noktada bu bireylerin en azından konuşma becerisi bakımından ortama uyum sağlamaları ve sorunlarının giderilmesi gerekmektedir. Bu konudaki en büyük görev ise sahada yer alan Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. İki dilli bireylerle bire bir ilgilenilmeli, konuşmaları için yüreklendirilmeli ve ele geçen her fırsat değerlendirilmelidir. Bu bireylerin düzgün bir konuşma becerisi kazanabilmeleri ise tabi ki dili öğretenlerin tutumlarına bağlıdır. İki dilli bireyler dili öğrenme, aktif bir şekilde kullanma konusunda cesaretlendirilmeli ve onlara her konuda rehberlik edilmelidir. Böylece iki dili de konuşup kendilerini rahat ifade eden iki dilli bireyler Türkçede yer alan diğer dil becerilerine de vakıf olacak ve başarı elde edeceklerdir.

Türkçe Konuşma Eğitimi

İnsan yaşadığı toplum içinde var olup iletişim kuran bir varlıktır. Var olduğu bu toplum içinde kendini ifade etmek, ihtiyaçlarını gidermek, duygularını aktarmak gibi eylemler için dili kullanmak zorundadır. Belli kuralları ve canlı bir yapısı olan dil ise milletleri millet yapıp onlara milli-kültürel kimlikler kazandırmaktadır.

Konuşma becerisi, “her çağda ve dünyanın her yerinde insan topluluklarını örgütleyen haberleşme ağının ve kişiler arası ilişkilerin hiç kesintiye uğramayan, süregelen en önemli ögesidir.”(Evliyaoğlu,1973:15). Dili ile var olduğunu gösteren olan insan, ilk önce dinleme becerisi sonra ise konuşma becerisini edinmektedir. Doğumundan hemen sonra çıkarılan sesler, agulamalar, babıldamalar vb. konuşma becerisinin insan hayatındaki temelini oluşturmaktadır. Okul çağına geldiklerinde ise oldukça saf-duru bir yapıya sahip olan bu konuşma becerileri yaş ve sınıf seviyeleri arttıkça bir atılım kaydedecek ve hayatları boyunca onlara eşlik edecek olan konuşma becerisi haline gelecektir.

Konuşma becerisiyle alakalı farklı kaynaklarda farklı tanımlamalara gidildiği görülmektedir. Bu tanımlamalar şöyledir.

Konuşma Türkçe sözlükte, “Konuşmak işi, Görüşme, danışma, müzakere, Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi, konferans.” (TDK, 2022), olarak tanımlanmıştır.

Yörük(1970) de “bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatması” şeklinde tanımlamışlardır.

Konuşma ile ilgili yapılan bu ve buna benzer tanımlamalardan yola çıkarak konuşmanın iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim yapılan araştırmalarda bu tezimizi doğrular niteliktedir. Alan araştırmaları bir günün “%50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek, %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak, %9’unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır.” (Nalıncı, 2000:130).

Konuşmak yirmi dört saat içerisinde dinlenme-uyku vs. çıkarıldığında en çok tercih edilen dil becerilerinden bir tanesidir. Zamanımızın çoğunda yani okulda, işte, çarşıda, pazarda vb. gibi birçok insani durum içinde konuşma ayrılmaz bir parçamız gibidir. Konuşma sayesinde yeni bilgiler öğrenilmekte ve öğretilmekte, duygu, düşünce ve problemler paylaşılmakta ve daha akla gelmeyen birçok etkinlik yapılmaktadır. Konuşma temelde üç ana aşamada gerçekleşmektedir(Dell,1986; Levelt,1989).

Konuşmanın bu şekilde kategorize edilmesi birçok yazar ve araştırmacı tarafından alanda kabul görmüştür (Bock, 1982, 1986, Dell, 1986, Garrett, 1975, 1988; Kempen ve Hoenkamp,1987; Kempen ve Huijbers,1983;Levelt,1983; Levelt,1989.) Bu aşamalar şöyledir:

1.Planlama. “Bu aşama sözlü mesajların gözden geçirildiği ve hazırlandığı aşamadır. Bu aşamada mesajın amacı ve sunulacak fikirler seçilmekte yani konuşmacı ifade etmek istediklerinin planını yapmaktadır. Verilecek mesaj için zihnindeki bilgileri gözden geçirmekte ve bazılarını seçmektedir.”

2.Düzenleme. “Sözlü mesajı biçimlendirme aşaması olmaktadır. Bu aşama “aktarılması planlanan bilgileri sıralama, kavramlara uygun olarak ifade edilecek kelimeleri zihinsel sözlükten seçme, kelimelerden söz dizimi oluşturma, ardından uygun dil bilgisi ve ses

bilgisi bilgilerini seçme işlemlerini içermektedir.” Bu aşamaya seslerle kodlama da denilmektedir.

3.Bütünleştirme. “Bu aşama bütün işlemleri bütünleştirme ve peş peşe sunma işlemlerini kapsamaktadır. Bütünleştirmede zihindekiler seslere, sözlere çevrilmekte ve başkalarıyla paylaşılmaktadır.” (Ferrand, 1994).

Görüldüğü gibi konuşma becerisi hem zihinsel hem bedensel hem sözel hem sözel olmayan birçok kavramı karşılamaktadır. Sahip olunan kelime hazinesiyle zihinde başlayan bu karmaşık süreç, sessiz düşünme içsel konuşmalarla devam edip ses organları yardımıyla kelimelere ve nihayetinde kelimeler de cümlelere dökülür. Olfield (1963) “yetişkin bir konuşmacının yaklaşık 75 000 kelime bildiğini açıklayarak bunun zorluğuna dikkat çekmektedir.” (Akt,Güneş,2015:154). Konuşma sürecinde zihnimiz saniyede 2-3 kez olmak üzere ortalama 75 000 kez zihinsel sözlüğe girmekte ve buradaki uygun kelimeleri seçmektedir. Bu seçim işleminin nasıl yapıldığının ayrıntıları konusunda henüz yeterli bilgi bulunmamaktadır (Ferrand, 1994).

Dünyadaki tüm insanları ilgilendiren konuşma becerisi hem sosyal hem zihinsel hem psikolojik birçok alanı içine alan geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu kadar geniş bir alanı ilgilendiren konuşmanın diğer bilim dalları tarafından kabul görmüş kendine özgü bir takım özellikleri vardır. Bunları şöyle sıralamak mümkündür:

Fiziksel Özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Psikolojik Özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır.

Toplumsal Özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı

biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır.” (Güneş, 2014).

Konuşma milletlerin birbirleriyle iletişim kurmalarında temel unsurlardan bir tanesidir ve böyle olmaya da devam edecektir. Günlük rutinler içinde konuşmalar hazırlıklı ve hazırlıksız şekilde yapılmaktadır. Bireylerin sahip oldukları konuşma becerileri her türlü konuşmayı yapabilmek adına çok önemlidir. İster pazarda sebze-meyve alırken, ister kalabalık bir gruba sunum yaparken, ister arkadaş ortamında sohbet ederken sahip olduğu bilgi birikimini, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmek için dili akıcı ve etkili bir şekilde kullanmak zorundadır. Bunun için bireylerin etkili bir konuşma becerisi eğitimi alıp yapılan farklı çalışmalara katılmaları gerekmektedir. Bu çalışmalarda:

- “Düşünceleri kullanma ve dili kullanma,
- Dinleyicilere anlamlı sunular yapma
- Çeşitli amaçlar için dili kullanma(eğlenmek, bilgilenmek, ikna etmek),
- Başkalarının bakış açılarını öğrenme,
- Bakış açılarını öğrenmek için etkili yöntemler kullanma,
- Kişisel görüşlerini inceleme ve genişletme
- Kendi düşüncelerindeki doğruluk ya da yanlışlıkları belirleme,
- Bilgi ihtiyaçlarını belirleme vb,
- Etkinliklere ağırlık verilerek öğrenciler güdülenmeli ve konuşma becerileri geliştirilmelidir.” (Giasson,1995, Saskatchewan,2000, 2001, Lachapelle,2001, Güneş 2013, 2014).

Konuşma Süreci

Konuşma zihinsel ve fiziksel unsurlardan oluşan, bünyesinde birçok kavramı barındıran karmaşık bir süreçtir. Sever (2004:22) konuşmayı; “duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesi, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işi ve zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı” olarak tanımlamıştır.

Özellikle konuşmanın fiziksel unsurlarına bakıldığında konuşma organlarının bu süreçte ne denli önemli olduğu gözler önüne serilir. Bu organların herhangi birinde kayıp meydana gelmesi ya da bunlardan herhangi birinin hasar görmesi ise konuşma eylemini sekteye uğratır. Nitekim sağır ve dilsiz bireylerin beden diline yönelmelerinin nedenleri bu organlarının işlevlerini yerine getirmemesinden kaynaklıdır. Bu da bize şunu gösteriyor ki konuşma sadece dille alakalı olmayıp birden çok uzvun ortaklaşa çalışması sonucunda ortaya çıkan karşılıklı alış-veriş sürecidir.

Aksan (2009:15) “Beyinle konuşmayı sağlayan organlar arasındaki bağlantı, dil seslerinin çıkarılışı sırasında, konuştuğumuz dilin bilinen, düşünülen ses kümelerinin ses aygıtımızla çıkarılmasını sağlar; bizimle konuşan kimse bu sözleri, kulağı aracılığıyla beyinde çözümleyerek söyleneni anlamış olur.” der.

Konuşma; “akciğer, diyafram, soluk borusu, dil, ağız ve burun boşlukları, dişler gibi fiziksel organlarımız ile zihnimizin birlikte gerçekleştirdikleri insana özgü bir faaliyettir. Akciğerlerden soluk verirken gelen hava akımı, gırtlaktaki ses telleri arasından geçerek sesi oluşturur.” “Bu ses, ağız ve burun boşluğu, dil, dişler, damak, dudaklar aracılığı ile konuşmaya dönüşür. Sesin konuşmaya dönüşmesi sırasında zihin, akciğerler, ağız ve burun boşlukları, gırtlak, dudaklar, dil ve dişler birlikte çalışır. Konuşmada, seslerin anlamlı bütünlüğe ulaşabilmesi için dinleyicilerin ve konuşanın ortak bildirişim unsurlarına ihtiyaçları vardır. Bu bildirişim unsurları, toplumların yüzyıllardır mutabık kaldıkları dile ilişkin kabullerdir. Seslerden oluşan dizgeler olan dil, yalnızca fiziksel değil, zihinsel bir süreci de içerir.”(Akçay ve Baskın, 2017:27).

Konuşma Becerisi Kavramları

Solunum. Tıbbi bir açıklaması olan solunum, hücrelerimizin vücut için gerekli enerjiyi ele edebilmek adına nefesin vücuda alınıp atılması sürecidir. Nasıl ki göz kırpması istem dışı saniyeler aracılığıyla aralıksız devam ederse solunumda tıpkı bunun gibidir. Ama vücudumuzda istemsizce gerçekleşen bu durum konuşmayı yakından ilgilendirmiştir. Güzel, yerinde ve etkili konuşmak için doğru soluk alıp vermeyi bilmemiz gerekir. Aksi takdirde konuşmamız

başarısızlıkla sonuçlanacaktır. “Konuşmanın oluşumu sese bağlı olmakla birlikte, sesin oluşumunda solunum çok önemli bir yeri vardır. Açık, net ve akıcı konuşmak ancak doğru nefes almak ve alınan nefesi doğru kullanmakla gerçekleşir.”(Önen, 2004:28).

Ses. Ses; “Kulağın duyabildiği titreşim, seda, ün; akciğerlerden gelen havanın ses yolunda oluşturduğu titreşim; duygu ve düşünce; herhangi bir davranış, tutum karşısında uyanan ruhsal tepki; aralarında uyum bulunan titreşimler.”(TDK Türkçe Sözlük 2019) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ses, “Ciğerlerden gelen gırtlaktan çıkan havanın oluşturduğu titreşim dalgasıdır.”(Gökalp, 2000:3) şeklinde açıklanmaktadır. Ses, “ciğerlere alınan havanın karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organların hareketi ile oluşmakta ve şekillenmektedir. Sesin şekillenmesinde özellikle boğaz ve ağızda yer alan ses organları etkili olmaktadır.”(Özbay, 2007: 86).

Tanım ve açıklamalardan yola çıkarak sesin oluşumunda birçok farklı organın uyum içinde çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu organlar uyum içinde çalışırken insana düşen görev ise sesinin kontrolünü iyi yapıp konuşmalarına bunu aksettirebilmesi olmalıdır.

Boğumlanma. Konuşmak için ihtiyaç duyduğumuz sesin ve sese ait unsurların yerinde ve zamanında çıkmasına denir. “Akciğerlerden dışarıya atılmak üzere hareket eden havanın ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemelere uğrayarak seslerin dışa yansımaları.” (Yaman ,2004: 66-67) olarak tanımlamıştır.

“Boğumlanma eğitiminin amacı, ağızımızdan çıkan her sesi doğru ve etkili çıkarmaktır.” Boğumlanma eğitimi almış bir konuşmacı ile boğumlanma eğitimi almamış bir konuşmacı arasındaki farkı şöyle örnekleyebiliriz:

“Bir kısım konuşmacılar son derece düşük bir sesle konuştukları halde konuşmalarının tamamını anlarız. Anladığımız için de kendimizi psikolojik bir rahatlık içinde hissederiz ve konuşmadan zevk alırız. Bazı konuşmacılar, yüksek bir ses tonuyla konuştukları halde sözlerini, tam olarak ne söylediklerini anlayamayız. Üstelik

yüksek bir ses tonu kullandığı için rahatsız oluruz.”
(Yalçın,2006:106).

Diksiyon: “Diksiyon, Latince (dictio) ve (distus) sözcüklerinden Fransızcaya (diction) olarak Fransızcadan da dilimize diksiyon olarak geçmiştir. Bu sözcüğün Latince anlamı söz söylerken sözcüklerin seçilmesi, düzeni, aynı zamanda düşünceyi kolaylıkla anlatma tarzı.” demektir.

Diksiyon (söyleyiş), “duygularımızı ve düşüncelerimizi sözle ifade ederken seslerin ve sözcüklerin hakkını vererek; cümleleri doğru, güzel, etkili ve yalın biçimde söyleyerek; sesimizi doğru ve düzgün kullanarak; tonlama, durak ve vurgulara dikkat ederek etkili ve güzel biçimde seslenme sanatıdır.”(Erdem,2013:94).

Vurgu. Vurguyu Aksan (2009:67), “Konuşma zinciri içinde bir seslemi ötekilere göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresi uzatılarak, öteki seslemlerden daha belirgin bir biçimde çıkarmak, böylece kimi zaman yeni bir anlam sağlamak” olarak tanımlamıştır. Vardar (1998:221) da “Bir sözcükteki ya da sözcük öbeğindeki bir seslemin diğerlerine göre daha belirgin ve baskılı söylenmesi” şeklinde açıklarken Eker (2009:279) “Konuşma sırasında sözcüklerdeki bir hecenin diğerlerine göre daha yüksek bir ses tonuyla, daha baskılı bir biçimde söylenmesi” olarak tanımlamıştır.

Türkçe kullanımlarda çok önemli bir yere sahip olan vurgunun, aynı kelimelerin farklı vurgu ve tonlamalarla çok farklı anlamlar ifade ettiğini görmekteyiz. Türkçede vurgu yüklem cümle içinde bulunduğu yere göre başta ya da sonda olabilir. Bu durum kurduğumuz cümleleri sıkıcılıktan kurtararak onlara renk katıp akıcı, naif bir dil kullanmamızı sağlamış olur.

Ton. Ton, “Sesin yüksekliği ya da düşüklüğü, tizliği ya da pesliği biçiminde adlandırılabilir. Titreşim sayısı arttıkça ton yükselir.”(Aksan, 2009:13).

Konuşan her birey sesini kullanır. Seslendirmeler ise içinde vurgu, tonlama, ezgi, durak gibi birçok kavramla anlam bulur. Bir şiir düzyazı gibi okunursa herhangi bir anlam ifade etmeyecek ve dolayısıyla dinleyici tarafından rağbet görmeyecektir. Fakat güzel bir ses tonuyla, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, farklı sesletimlerle okunursa şiir hafızalara kazınacak ve tekrar tekrar dinlenilmek istenecektir.

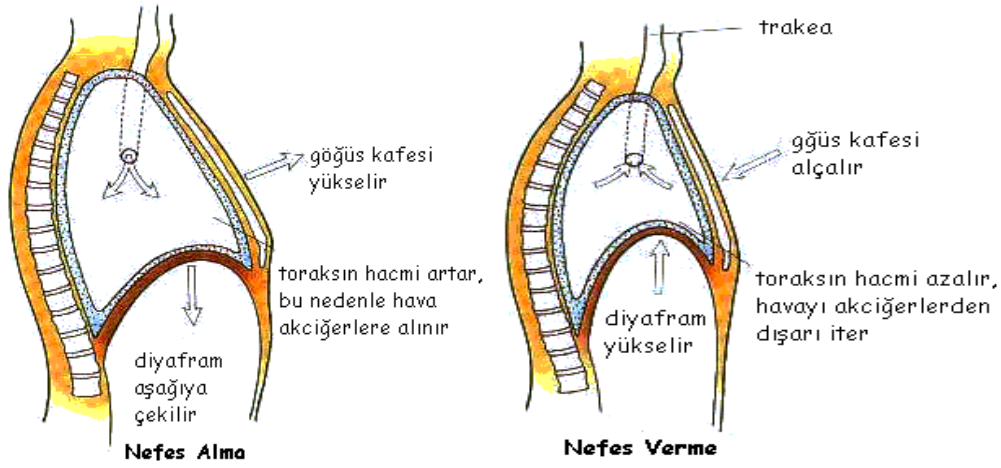
Ezgi. “Bir konuşma zincirinde hece, sözcük kökleri ve eklerle sözcükleri kapsayan ton ve değişimlerin tümü ezgiyi oluşturur.”(Ergenç, 2002:27). Yani kuralları olan dilimizin anlatmak istediklerini belli kurallar çerçevesinde farklı yerlerde alçaltıp yükseltme işine ezgi denir. Böylece konuşmalar monotonluktan çıkar ve estetik bir hal alır.

Durak. Konuşma sırasında uygun yerlerde yapılan soluklanma aralarına durak denir. Durak Türkçede yer alan türler içinde daha çok şiirde kendini belli eder. Yazı dilinde ise kullanılan noktalama işaretleri nerde durulup nerede devam edileceği konusunda dili kullanan bireylere yol gösterir.

Ulama. Türkçede ünsüz ile biten bir kelimedenden sonra ünlü ile başlayan yeni bir kelime yer alırsa ve bu kelimeler sonuç itibariyle tek hece gibi okunursa buna ulama denir.

Konuşmanın Fiziksel Unsurları

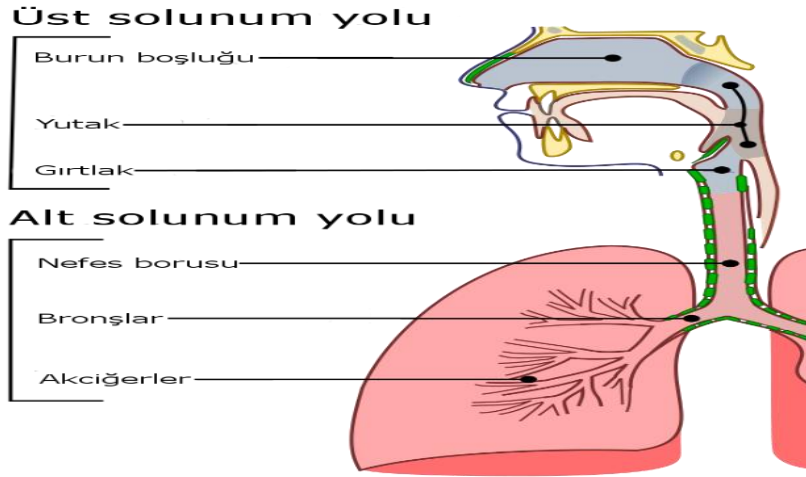
Diyafram. Diyafram nefesi almak başarılı konuşmalar için gereklidir. Yalçın’a (2002:102) göre, “Diyaframın kusurlu olması veya iyi eğitilememesi sebebiyle bir takım konuşma bozuklukları ortaya çıkmaktadır. Mesela kekemelik, küçükken geçirilen bazı rahatsızlıklardan dolayı diyaframın bağlı olduğu kasları yönlendiren sinirlerin etkilenmesi sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Bu gibi rahatsızlıklar tedavi edilerek giderilebilir. Diyafram eğitimi; tiyatro, opera, ses ve müzik eğitimi veren kurumlarla, diksiyon konusunda uzmanlaşmış kişiler için önemli bir eğitim sürecidir.” Nefes alırken yükselen göğüs kafesi diyaframı aşağı çeker ve sonuç olarak hava akciğerlere alınır. Nefes verme sürecindeyse alçalan göğüs kafesi diyaframı yükseltir ve havayı ciğerlerden dışarıya iter. Biyolojik bir sistem içinde devam eden bu olay konuşma becerisini yakından ilgilendirir. Aksi takdirde konuşmak için gerekli nefes alınamayacak, nefes kontrolleri yapılamayacak ve bir takım konuşma bozuklukları ortaya çıkacaktır.



Şekil 1. Diyafram tablosu(<https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa>)

Akciğerler. Konuşma sırasında akciğerler, “iki yönlü olarak görev üstlenmektedir. Nefes alırken öncelikle soluk borusu, akciğerler vasıtasıyla diyaframa kadar uzanıp gider ki biz buna soluk alma diyoruz. Akciğerlerin üzerindeki çift katlı akciğer zarı, dış katı ile diyafram ve göğüs çeperine bağlı olduğundan, akciğerler de bu harekete uyarak genişler ve hacmi artar. Bu sırada içindeki hava basıncı dışarıdan daha zayıf olduğundan dışarıdaki hava solunum yollarından içeri girerek bronşları doldurur. Böylelikle nefes alma gerçekleşir.”(Önen,2004:29).

Ağız ve burun boşluklarından geçen hava bronşlar ve nefes borusunu takip ederek akciğerlerimize ulaşır. Toplardamarlardan gelen kirli kan bu merkezde toplanır ve yenilenir. Akciğerlerimizde gerçekleştirdiğimiz tüm bu işlemler sonucunda konuşmalar ortaya çıkar. Başarılı hitaplar gerçekleştirmekse akciğerlerimiz aracılığıyla kazandığımız bu temiz havanın konuşma esnasında pratik olarak kullanılmasından geçer.



Şekil 2. Akciğerin de dahil olduğu üst solunum yolları

(<https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa>)

Gırtlak ve Ses Telleri. “Gırtlak; kıkırdak, kaslar ve bağlardan oluşan karmaşık bir sistemdir. Birinci amacı; ses üretiminde ses tellerinin kontrolüdür. Ses telleri; tiroit kıkırdağın iç açısındaki hareketsiz birleşme noktasından, ibriksi kıkırdağın ses çıkıntısındaki hareketli birleşme noktasından, ibriksi kıkırdağın ses çıkıntısındaki hareketli birleşme noktasına doğru, önden arkaya uzanırlar. Sedef beyazı renkli ve kabarık görünümlü ses teli, kalın lifsi bir şeritçikten oluşmuştur ve yukarıda ve dışta gırtlakın öteki bölümlerinden farklı bir mukozayla kaplıdır. Bu mukoza çok katlı epitelli yapıda olup, ses titreşimleri gibi özel mekanik olaylara karşı dirençlidir. Dışta ve alt bölümünde ses teli, ses kas demeti ve bağının tutunma yerini oluşturur. Ses telleri; erkeklerde yaklaşık 15 mm, bayanlarda ise yaklaşık 13 mm uzunluğundadır. Glotis ise ses telleri arasındaki yarık biçimindeki boşluktur.”(Engin, 2010:10).

Ses telleri, “yüzeyi titreşimli tüylü epitel ile kaplı, sümüksü bir zarla gırtlak boşluğunun içinde her iki yana doğru karşılıklı altlı ve üstlü birer çift kıvrımdan meydana gelir. Alt taraftaki kıvrımlara gerçek ses telleri, üst taraftaki kıvrımlara yalancı ses telleri.” (Helvacı, 1994:9) denmektedir.

Ağız ve Burun Boşluğu. Sesin oluşumunda etkili olan diğer fiziksel kavramlar ise ağız ve burun boşluğudur. Bu terimler sesin tuzu biberi olup sese

tat katmaktadır. Ağızla ilgili olan diş, dudak, damak, dil, çene vd. organlar konuşmada büyük görevler üstlenirler.

Türkçede yer alan harfler farklı şekillerde kategorize edilmiştir; sert/yumuşak, açık/kapalı, ünlü/ünsüz, dar/geniş vb gibi. Harflerin ses aracılığıyla çıkarılıp ifade edilmesine ise telaffuz denir. Telaffuz tüm bu organların planlı bir şekilde çalışmasıyla ortaya çıkar.

Konuşmanın Zihinsel Unsurları

Konuşma, fiziksel unsurlar aracılığıyla beyne gönderilen uyarıların sese dönüşmesi sonucunda ortaya çıkan karmaşık bir süreçtir. Konuşurken iletişim halinde olan insan her türlü eylemini (duygu, düşünce, ihtiyaç vb.) karşıya iletmek ister. Dolayısıyla konuşma; fiziksel unsurlar, beyin, seslendirme, dinleme gibi birden fazla unsuru bünyesinde barındırmış olur.

Beyin yapımızın incelenmesiyle yeteneklerimizin tümünün beynimizin dört ayrı bölümünde olduğu ve geliştirildiği görülmüştür (Yalçın, 2002:21).

“Günümüzde spesifik işlevlerle bağlantılı olan beyin bölgeleri olduğunu biliyoruz (motor tepkiler gibi) fakat bu tipteki bir işlemin tamamlanması için beyin diğer bölümleri de hizmet eder. Düşünme gibi diğer işlevler bütün beyne oldukça geniş bir şekilde yayılmış görülür” (Solso, Maclin ve Maclin, 2013:58).



Şekil 3: Dört Çeyrek Daireli Beyin Modeli (Karadeniz,2006:9)

Konuşmak için dile sahip olmak gerekir. Etkili bir dil kullanmak içinse iyi işleyen bir beyne ihtiyacımız vardır. Çünkü beyin tüm yapıp ettiklerimizden sorumlu olan organımızdır. Görüldüğü gibi hepsi bir zincirin ayrılmaz parçaları gibidir. Bir halkada yaşanan sıkıntı dilin işlevleri açısından sıkıntılar meydana getirmektedir. Nitekim bu alanda Broca'nın araştırmaları alana ışık tutmuştur.

Broca Alanı. Broca alanı, Türkçede yer alan anlatma becerilerini (konuşma-yazma) ilgilendiren ve anlatma becerisiyle ilgili birimlerin işlevlerini yerine getiren bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalarla bu alanın sadece anlatmayı değil anlamayı da (dinleme-okuma) etkileyen bir bölüm olduğu anlaşılmıştır.

Konuşmanın sol yarım kürede gerçekleştiği ve bir beyin hasarı(lezyonu) dolayısıyla zarar gördüğü ilk kez Paul Broca (1842-1880) tarafından patolojik incelemeler sonucu ortaya konmuştur.

“Pirre Paul Broca, 21 Mart 1861’de sekreteri olduğu antropoloji derneğinde otopsi yaptığı iki hastayla ilgili bulguları sunmuştur. Hastalarından birincisi, küçük yaşlardan beri epilep-tik olan Leborgne isimli bir erkekti. Leborgne, 30 yaşlarındayken açıklığa kavuşturulamayan bir nedenle konuşma yeteneğini kaybetmişti. Kendisine söylenenleri anlayabiliyor, fakat bir şeyler söylemesi gerektiğinde ağzından sadece tan...tan sözcüğü çıkıyordu. Afazi literatürüne geçen bu ilk olgu, konuşma çıkışı özelliğine atfen bay tan tan diye de bilinmektedir. Bay tan tan, 51 yaşında öldü ve kendisine Broca tarafından otopsi yapıldı. Beynin makroskobik incelemesi sonucunda, sol yarım kürede aşırı biçimde yumuşama olduğu görüldü. Broca merkezi hasar gördüğünde söz söyleyiş bozukluğu meydana gelmektedir. Bu bir anlamda anlatış bozukluğudur. Beynin ön tarafındaki Broca merkezinin ve Rolando yarığı önündeki kıvrımın alt ucunun hastalığına bağlıdır.” (Heacen 1972: 6; Tanrıdağ 1995: 5).)

“Tipik bir Broca Afazisi’nde hasta, konuşmak için yoğun çaba sarf etmektedir. Bu nedenle konuşma, tutuk, agramatik ve yavaştır.

Sıklıkla agramatizm olarak adlandırılan dil bilgisel eklerin atlandığı gözlenmektedir. Duyarak ve okuyarak anlama kısmen ya da tamamen korunurken tekrarlama konuşmadan daha fazla korunduğu hâlde yine de bozuktur. Adlandırma güçlüğü en belirgin bulgulardan biridir. Okuma ve yazma bozuklukları, konuşma bozukluğuyla paralellik gösterir. Klasik Broca Afazisi'nde doku bozukluğu (lezyon), Broca Alanı'nı içerecek biçimde komşu yapıları da içine almaktadır." Ergenç 2000: 118).

Wernicke Alanı. Alman nörolojist Wernicke, 1874'te beynimizin bu alanını keşfetmiş ve adı bu çalışmayla ölümsüzleşmiştir. Konuşma becerisini etkileyen bir diğer alan Wernice alanıdır. Bu alan, sol kulağın arkasına yakın bir yerde yer alıp dili çözümleme görevi üstlenmektedir.

Konuşmayı bu kadar yakından ilgilendiren bu alanın hasarlı olması ya da zamanla hasar görmesi ise bir takım bozukluklara yol açar. Wernicke alanı zarara uğrayan bireyler konuşmada sıkıntılar yaşamazlar ama anlatma becerileri olan konuşma ve yazmada kendilerine söylenenleri anlamlandırma da problemler yaşarlar.

"Wernicke merkezi hasar gören bir insan, işittiği veya okuduğu kelimeleri anlayamaz. Bu merkez, beyin kabuğundaki işitme algısı merkezine çok yakındır. 1876 yılında Wernicke, söz anlama sürecinde iki tip vaka ayırt etmiştir. Bunlar, kelime sağırılığı ve kelime körlüğüdür. Kelime sağırılığı olanlar kelimeleri işitirse de bunlara bir anlam veremez. Kelime körlüğü olanlar ise yazılı olan kelimeleri görür fakat anlayamaz. Yani kelime sağırılığı olanlar bilmedikleri bir yabancı dili dinleyen, kelime körlüğü olanlar ise bilmedikleri bir yabancı dilde kitap okuyan insanlara benzerler." (Heacen 1972: 6).

İletişim sürecimizde gerekli girdi-çıkıtların beynimizin sol tarafında meydana geldiğini görmekteyiz. Gerek Broca alanı gerekse de Wernice alanı Türkçede yer alan anlama ve anlatma becerilerini yakından alakadar etmiş ve etkilemiştir.

Bellek. Türkçe Sözlük belleği, “Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihninde saklama gücü, akıl, hafıza.” şeklinde tanımlamaktadır.

Tüm hayatı boyunca farklı eylemlerde bulunan insanoğlu yaşamı içinde öğrendiklerini, duygu- düşüncelerini, hayallerini, tanıştığı insanları, yapıp-ettiklerini hafızasına kaydeder ve aradan yıllar geçse de yeri ve zamanı geldiğinde saklamış olduğu tüm bu eylemlerini hatırlayabilir. Bu hatırlama işlemi ise sahip olduğu belleği sayesinde. Bellek tüm bu işlemlerini duysal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek aracılığıyla gerçekleştirir.

Duyusal Kayıt. Duyusal kayıt, beyne gelen iletinin işlendiği ilk yerdir. İsminden de anlaşılacağı gibi bu ileti duyu organları aracılığıyla saniyeler içerisinde gerçekleşir. Bu yüzden ‘ göz açıp kapayıncaya kadar’ deyiimi bu belleği tanımlamak için kullanılabilir.

“Duyusal kaydın içerdiği bilgi, özgün uyarıcının tam bir kopyasıdır. Görsel duyular duysal kayıt tarafından aynı fotoğraf gibi, kısa bir süre için kodlanır. Aynı şekilde işitsel duyular da ses kalıpları olarak kodlanır. Kimi yazarlar, bilginin duysal kayıta kalış süresinin yarım saniyeden daha az olduğunu belirtirler.” (Gage ve Berliner, 1988: Mccown ve Roop, 1992).

Kısa Süreli Bellek. Saklama kapasitesi sınırlı olan, bilgilerin depolandığı bellektir. Buradaki bilgiler duysal kayıttan gelir ve uzun süreli belleğe aktarılır. Yani kısa süreli bellek aktarım görevi üstlenir. Bir pazara girdiğimizi düşünelim. Farklı ses ve görselle karı karşıya kaldığımız bu ortamda bize lazım olan her neyse o sese ya da görsele yöneliriz. İşte kısa süreli bellek de böyledir. Bireye lazım olan bilgi tanınır, algılanır, dikkat edilir ve duysal kayıttan gelen iletiler kısa süreli belleğe işlenir. Kaynaklar bu bellekteki bilgilerin zihinde kalma süresinin yirmi saniye kadar olduğundan bahsetmektedir.

“Kısa süreli belleğe bilgi, duysal kayıt ve uzun süreli bellekten gelir. Genellikle her ikisi de aynı anda olur. Örneğin; birey bir kuş ile karşılaştığında, kuşun imgesi kısa süreli belleğe geçer, aynı anda uzun süreli bellekten kuşlara ilişkin bilgi araştırılır ve kuşun hangi tür olduğu belirlenir. Kısaca tanımlama aynı anda gelir,

Çünkü kuşa ilişkin tüm bilgiler uzun süreli bellekte depolanmıştır.”
(Slavin, 1988:150).

Kısa süreli belleğın işlevlerini şu şekilde özetleyebiliriz (Gagne ve Glaser’den aktaran: Erdem ve Akman,1998:149 ‘dan akt Temizyürek, Temizkan,Erdem, 2013:77):

- “Duyusal kayda gelen yeni bilgi ile uzun süreli bellekte depolu bulunan eski bilgileri karşılaştırır ve eşleştirir,
- Uzun süreli bellekteki örgütlenmiş bilgilerle, yeni gelen bilgileri bütünleştirir,
- Yeni gelen bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlar yoluyla kısa süreli bellekte kalmasını sağlar,
- Uzun süreli bellekteki bilgileri etkin hale getirip örgütleyerek davranış haline dönüştürür.”

Uzun Süreli Bellek. “Zaman boyutundan bakılırsa, bellek temel olarak kısa süreli ve uzun süreli bellek olmak üzere ikiye ayrılır. Kısa süreli bellekte, sadece duyu organlarından gelen yollardaki bilgi ile sınırlıdır. Uzun süreli bellekte ise, bilgi dakikalar ile on yıllar boyu sürelerle saklanabilir.” (Karabekiroğlu vd 2005).

Uzun süreli bellek, “iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür. Uzun süreli bellek, nöronlar arasındaki bağlantılarda yani sinapslarda yapısal değişme ile ortaya çıkmaktadır. Sinapslar ya güçlenmekte, ya da komşu nöronlarla yeni bağlar, yeni kollar oluşturmaktadır. Beyindeki bu değişmelerde bilginin uzun süreli bellekte sürekli olarak kaldığını göstermektedir.” (Senemoğlu 2015).

“Eğitilmiş ve sistemli bir belleğe sahip kişi konuşarak sunacağı mesajı sistematik bir tasnif ve sıra ile sunar. Bu bilgi öbeklerine ayrılarak tasnif edilmiş bilginin izlenilmesi, dinlenerek anlaşılması kolay olur. İkincisi ise beyinden dile bilgi akışı düzenli ve hızlı bir tempoda olur ki, bu durum izleyicinin konuşmacının bilgi birikiminden hiç kuşku duymamasını ve ona güvenmesini sağlar. nc olarak konuşmacı, kendisine sorulan soruları anlama ve ona yine hiç

kuşkuya düşmeden anında karşılık verme başarısını gösterir.”
(Yalçın, 2006:116).

Sonuç olarak kusurların önüne geçmek için bilgileri zihinde doğru tasnif etmek gerekir. Bu da bireylerin sahip oldukları becerileri doğru kullanabilme yetilerine bağlıdır.

Konuşmanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Konuşma- Dinleme İlişkisi. İnsanlar duygu ve düşüncelerini paylaşmak için iletişim kurarlar. Paylaşmak ve iletişim kurmak karşılıklı yapılan eylemlerdir. Dolayısıyla konuşma sürecinde bir alıcı ve vericiye ihtiyaç vardır. Alıcı görevini dinleyici, verici görevini ise konuşmacı üstlenmektedir.

Günlük yaşam içinde iletişimiyle var olan insanların her türlü ihtiyaçlarını konuşma ve dinlemeyle hallettiğini görmekteyiz. Bu becerilerini başarıyla kullanan insanların ise her alanda başarı elde ettikleri bir gerçektir.

Görüldüğü gibi konuşma becerisi anılınca dinlemeyi anmadan geçilmemektedir. Konuşma ve dinleme iç içe geçmiş birer halka gibidirler. Biri olmadan diğeri düşünülemez.

Konuşma ve dinleme birbirini tamamlayan dil becerileridir.
(Çongur,1999:85).

Dinleme anne karnında edinilen ilk dil becerisidir. Konuşma ise doğumdan hemen sonra çıkarılan seslerle ilkel olarak başlayıp kritik dönemlerle yavaş yavaş, adım adım edinilen bir dil becerisidir.

Araştırmalar ve araştırmacıların üzerinde ısrarla durduğu bir nokta şudur ki konuşmanın dinleme yoluyla öğrenildiğidir. Nitekim Özbay bu konuda:

- “Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
- Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerilerinin de gerilediği görülüyor.
- Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyor.

- Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.” (Özbay, 2001:10-11).

Whirter ve Acar’a (2000:43) göre “Çocuklar öncelikle çevrelerindeki sesleri tanımayı ve bunları diğerlerinden ayırt etmeyi öğrenirler, daha sonra da tanıdık sesleri hatırlamaya başlarlar. Bunun akabinde de konuşma yeteneği gelişir. Birey, konuşma becerisini kullanabilmek için, bu aşamalardan geçerken, dinleme becerisini kullanmak durumundadır.”

Özbay konuşma-dinleme ilişkisini:

“Konuşma eğitiminin de dinleyerek verildiği unutulmamalıdır. Örneğin bir güzel konuşma kaseti öğrencilere dinletilip dinlediklerini uygulama çalışması her iki beceri açısından da önemlidir. Böyle bir etkinlik sırasında öğrenciler içinde, dinleme becerisi en üst düzeyde olan öğrenci, güzel konuşmaya ait püf noktaları en çabuk veren kolay seçebilen olacaktır. İyi dinleyici olunmadığı sürece iyi bir konuşmacı olmaya da imkân yoktur. Bu nedenle iyi dinlemeyi öğrenmek, herkesi çok yakından ilgilendirir.” (Özbay,2005a :68-70) şeklinde aktarmaktadır.

Kalitesi yüksek bir konuşma gerçekleştirebilmek için kaliteli bir dinleme süreci gerçekleştirmek ön şarttır. Dinlemeyi bir alışkanlık haline getirmek her alanda olduğu gibi konuşmayı da büyük oranda ve olumlu yönde etkileyecektir. Bireylerin konuşma becerilerini iyileştirmeleri için iyi birer dinleyici olmaları şarttır.

Her toplumu yakından ilgilendiren iletişim konusu, içinde temel dil becerilerini barındırır. Temel dil becerileri birbirlerine sıkı sıkıya bağlıdır ve biri olmadan diğeri eksik kalır. Sağlıklı, güzel ve kaliteli bir iletişim için etkili konuşan, konuşulanları dinleyen, dinlediklerini anlamlandıran ve anlamlandırdıklarını yazıya aktarabilen, her bakımdan donanımlı bireylere ihtiyaç vardır. İşte bu bireylerin yetişmesi için bireylerin edinilen ilk beceri olan dinlemeye büyük önem göstermeleri gerekir. Dinleme akabinde güzel konuşan bireyleri getirecektir. Bu iki beceri her daim birbirini destekler şekilde bireyleri yetiştirmeye devam edecektir.

Konuşma- Okuma İlişkisi. Grabe ve Stoller (2002)'a göre okuma, “okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama”dır.

Türkçede beceriler anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılır. Okuma, dinlemeyle beraber anlama kısmında yer alır. Okumak bireylerin okulla birlikte sonradan edindikleri dil becerilerindendir.

Bireyler okuma sayesinde kelime ve söz varlıklarını geliştirecek ve gelişigüzel değil aktif, estetik ve etkili konuşmalar gerçekleştireceklerdir. Bu tür konuşmalar yapabilen insanlar okumayı bir alışkanlık haline getiren bireylerdir. Okumayla birlikte edinilen yeni bilgiler, kelimeler zihinde yeni kavramlara, bilgilere yer açıp bireyin söz varlığını zenginleştirir. Söz varlığı zengin bireyler ise etkili konuşmalarla hayatlarının her alanlarında başarı elde edip ilgi göreceklidir. Küreselleşen dünya içinde kendilerine saygın bir konum elde edecek ve bunu da etkili okuma ve konuşma sayesinde başaracaklardır.

Kısaca söylemek gerekirse kazanılan başarılı okuma becerisi sayesinde konuşmalar, renklenir, canlanır ve güçlenir. Güç kazanan konuşmalar sayesinde bireyler dile ve yaşadığı ortama hâkimiyet sağlar ve başarılar elde eder.

Konuşma - Yazma İlişkisi. Yüzyıllardır insanlar zihinlerinden geçen çeşitli duygu ve düşüncelerini başka insanlara iletme gereği duymuşlardır. Bu isteklerini ise yazılı ve sözlü anlatım sayesinde gerçekleştirmişlerdir. Her iki beceri de bireylerin kafalarındaki düşüncelerini karşıya ileten verici becerilerdir. Zaten Türkçede konuşma ve yazma anlatma becerileri içerisinde yer alır. Doğal olarak konuşma ve yazma becerileri zaten aynı alan içinde yer alan ve birbirlerini olumlu yönde etkileyen dil becerileridir.

Konuşma ve yazma becerilerinde birey oldukça yaratıcı düşünmelidir ki az sözle ya da yazıyla çok şey anlatabilsin ve bu yazıp anlattıkları karşı tarafı etkileme yetisine sahip olsun.

Konuşma türleriyle ilgili yapılan sınıflamalar incelendiğinde, “konuşma türlerinin hazırlıklı-hazırlıksız konuşmalar, karşılıklı-tekil konuşmalar, günlük konuşmalar, tartışma konuşmaları, bilgilendirici konuşmalar, betimsel konuşmalar gibi farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir.” (Gündüz, 2009:122-

131; Taşer,2009:177-217; Güneş, 2007:115-116; Temizyürek Erdem ve Temizkan, 2007:211-242).Hazırlıklı konuşmalarda elimizde konuşmamızı kolaylaştıracak yazılı metinler vardır. Yazılı metinlerde verilmek istenen mesajlar, noktala işaretlerine dikkat ederek doğru okuma teknikleriyle başarılı bir şekilde karşı tarafa iletilebilir. Hazırlıksız konuşmalarda ise bu mesajlar, bireyin sahip olduğu söz varlığı sayesinde, beden dilini etkili kullanarak ve konuşmanın fiziksel unsurlarını başarıyla kullanmasıyla gerçekleşir.

Konuşma ve yazmayı yakından ilgilendiren bir diğer nokta ise kalıcı olup olmamalarıdır. Yüzyıllardır tarihi belgeler yazı sayesinde günümüze ulaşmıştır. Sözler ise uçup gitmiştir. Ama gelişen teknolojik gelişmelerle bu durum artık yön değiştirmiş ve gerek ses kayıt cihazları gerekse de kameralar vb. ile sözler de kalıcılığını korumaya başlamıştır ve bundan sonra da korumaya devam edecektir.

Konuşma yaparken aktif olarak karşımızda bireyler yer alır ve konuşmamızın amaca ulaşp- ulaşmadığı hakkında anında dönüt/düzeltilme alabiliriz. Oysa yazma interaktif olarak bireylere ulaşır. Elde edilen dönüt ve düzeltmeler ise anında değildir.

Bireyler dinlemeyi anne karnında, konuşmayı bebeklikle beraber aile ortamında ve okuma-yazmayı da okulda öğrenirler. Dolayısıyla tüm dil becerileri aşama aşama gerçekleşir ve hepsi birbiriyle iç içe geçmiş durumdadır. Birinde kat edilen yol diğerini de olumlu yönden etkileyecektir. Yani dinleme olmadan konuşma, konuşma-okuma-yazma olmadan da anlamlandırmalar olmayacaktır. Temel dil becerilerini edinen bireyler yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini elde edip olaylara farklı pencerelerden bakabileceklerdir. Dil becerilerini temelden sağlam alan bireyler hayatlarının her aşamasında başarı elde edip mutlu olacaklardır. Dinleme konuşmayı, konuşma akabinde okuma ve yazmayı getirecektir. Bu açıdan beceriler birbirini takip eden ve sürekli birbirine katkı sağlayan unsurlar olarak devam edeceklerdir.

İyi Bir Konuşmanın İlkeleri

Türkçe dersinin amacı bireylere dil becerilerini kazandırabilmektir. Dil becerileri Türkçede "anlama" ve "anlatma" başlığı altında ele alınmaktadır.

Başlıklar farklı olsa da ana dili eğitimi tek ders altında verilmekte her biri için ayrı ayrı dersler verilmemektedir.

Konuşma doğumdan sonra aile ortamında kendiliğinden gelişigüzel şekilde kazanılan bir beceridir. Yani birey konuşma eğitimini aileden, sosyal çevresinden, paylaşılan farklı ortamlarda doğal yollarla elde eder. Bu yüzden bu beceri istenilen şekilde kurallara uygun, doğru, güzel ve etkili olmayabilir. İyi bir konuşmanın kendine ait bir takım özellikleri vardır. Eğer birey bunlara dikkat etmez ve bu özellikleri göz ardı ederse sosyal çevre içinde kendine uygun bir yer edinemeyecektir. Bu yüzden de etkili konuşabilmek için bir takım özelliklere dikkat etmek gerekir. İyi konuşmanın araştırmacılar tarafından özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- “Yıkıcı değil yapıcıdır,
- Doğru bilgilere dayanır,
- Belli bir amaca yöneliktir,
- İlginç ve değerli konuları kapsar,
- Canlı ve hareketli bir dile dayanır,
- Etkili ses tonu ve beden dili gerektirir,
- Dinleyicilerin ilgisini çeker,
- Uygun sözcükler seçmeye bağlıdır,
- Sağlam konuşma yöntemi gerektirir,
- Belirli bir kültür birikimine dayanır,
- Uygun ortam düzenlemesi gerektirir,
- Dinleyenleri iyi tanımaya bağlıdır,
- Sözcük dağarcığının zenginliği gerektirir.”(Akbayır,2007:184-185).”

Dil-Konuşma Bozuklukları ve Tedavisi

Birey dünyaya hazır bir dil yetisiyle gelir. Bu yetiyi aileden doğal yollarla öğrenip, aldığı okul eğitimiyle kurallı ve bireysel kullanabileceği bir hale dönüştürür. Bunu yapamayan bireyler dilsel problemler yaşarlar ki bu da dil bozukluklarına neden olur.

Dil ve konuşma bozukluklarının temeline inildiğinde birçok farklı nedeni bir arada görmek mümkündür. Aşağıda belirtilen haller konuşma bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Özgür,2003:8):

- “Konuşmanın anlaşılır şekilde olmaması,
- Konuşmanın duyulmasında yetersizlik olması,
- Sesin bozuk ve tırmalayıcı olması,
- Sesin çıkarılmasının, ritminin ve vurgularının bozuk olması,
- Dil yönünden kelime dağarcığı ve gramer yetersizliklerinin olması,
- Konuşmanın bireyin yaşına ve fiziksel yapısına uygunsuzluğu,
- Konuşma ile beden dilinin uyumsuzluğudur.”

Konuşma bozukluklarının hem fiziksel arızalardan hem de zihinsel faaliyetlerin eksikliğinden kaynaklandığı unutulmamalıdır. Konuşma organlarında bozukluk olabileceği gibi sinirsel yapının arızalarından da çeşitli konuşma kusurları oluşabilir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011:153).

Kekemelik. Bir konuşma bozukluğu olan kekemelik; konuşurken aynı ses ve heceleri tekrar etme, bir noktada takılıp kalma ve kelimeleri uzatma şeklinde karşımıza çıkar. Bu tekrar, uzatma ve durmaların altında ise fizyolojik, psikolojik, zihinsel, bedensel vb. gibi farklı nedenler yatmaktadır.

Kekemelik, “Konuşmama kaygısı ile oluşan gerilimin nefes borusu ve ses tellerine iletilmesi ile ilişkili olabileceği gibi beynin sol yarı küresinde yer alan konuşma merkezinin herhangi bir nedenle zedelenmesi ya da nörolojik bozukluğunun bulunması da bu rahatsızlığa sebep olabilir.” (Özgür, 2003:47).

Tanımlardan da yola çıkarak kekemeliğin bir kaygı durumunda ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu kaygı durumu bireyi gerip, dilsel olarak geriletir. Dilsel olarak takılmalar, uzatmalar ve duraklamalar yaşayan birey bu kusurunu kapatmak için vücut hareketlerine yönelir ve bu vücut hareketlerini de normal dışı kullanır.

Afazi. Konuşma kusurlarından olan afazi, konuşmayı meydana getiren unsurlardan kaynaklı değildir. Beyinde meydana gelen bir travma ya da zedelenme sonucu hasar gören bölgede meydana gelen bozukluk durumudur.

Yani konuşmada kullanılan fiziksel unsurlar zarar görmemiştir. Konuşma gerçekleşir ama anlama ya da anlatma açısından kusurlar vardır.

Afazi tabiri tasvir edilirken, genellikle yabancı bir ülkede kurulmaya çalışılan iletişim ya da onların bizim ülkemizde kurmaya çalıştıkları iletişim örnek verilir. Bir mekân için yol tarifi alırken ya da bir restoran yeri sorulurken dilsel olarak istenilen sözcükler bazen dile ve akla gelmez. Tabir yerindeyse iki kelimeyi bir araya getirip meramımızı karşı tarafa anlatamayız. İşte yaşanan bu durumun bireyin tüm hayatına nüksetmiş durumuna afazi denir.

Özgür (2003) afazi belirtileri için şunları söyler:

- “Her afazide mutlaka bir konuşma bozukluğu vardır. Bu konuşma bozukluğu tutuk ya da akıcı özellikte olabilir. Afazi konuşma bozukluğunu belirleyen konuşmanın yapısının bozulmasıdır,
- Her afazide mutlaka bir isimlendirme bozukluğu vardır. Bu bozukluk kişinin belirli bir objeyi gördüğü, duyduğu ve dokunduğu halde onu isimlendirememesidir,
- Her afazide bir yazı yazma bozukluğu vardır,
- Her afazide bir okuyarak anlama bozukluğu vardır. Sesli okuma ile okuduğunu anlamak farklı şeylerdir. Konuşma tutukluğu sesli okumaya engel olabilir. Ama kişi okuduğunu anlayabilir. Konuşmada bir bozukluk olmadığı halde okumada bozuklukların olmasına disleksi denir. Afazi ile disleksi birbirinden farklıdır. Ama her dislekside aynı zamanda okuma kusurları da vardır,
- Afazilerin çoğunda duyararak anlama bozukluğu vardır,
- Afazilerin çoğunda tekrarlama bozukluğu vardır.”(Özgür, 2003:111).

Dizartri (sesletim bozukluğu). Bir konuşma bozukluğu olan dizartri, motorsal konuşma bozukluklarından. Konuşmayı meydana getiren kasların işletiminden kaynaklı anlatılabilirliği etkileyen bir durum söz konusudur.

Dizartri, “Konuşma kaslarının güç ve kontrolüyle ilgili sorunların yaşandığı motor konuşma sorunudur. Değişik sinir ve kas hastalıklarına bağlı olarak konuşma organlarında meydana gelen güçsüzlük ya da koordinasyon bozukluğu sonucunda ortaya çıkar.” (Korkmaz, 2008:38).

Dizartri, merkezi ya da çevresel sinir sistemini etkileyen birçok faktörden kaynaklı meydana gelebilir. Tümörler, Travmatik beyin hasarları, parkinson, inme, beyin felci gibi hastalıklarda dizartri vakalarına rastlamak mümkündür.

Dizartrinin ; “Spastik dizartri”, “Flaksid dizartri”, “Ataksik dizartri”, “Hipokinetik dizartri”, “Hiperkinetik dizartri”, “Karmaşık tip dizartri” (Spastik-Flaksid), “Karmaşık tip dizartri” (Spastik-Ataksik) gibi farklı isimler alan tipleri vardır. Tüm bu dizartri tiplerinde ortak olarak karşımıza çıkan unsurlar ise, çıkan sesin tırmalayıcı, gergin ve düşük olduğu, ünlü- ünsüz harflerin çıkarımının hatalı olduğu, vurgulama hatalarının yapıldığı, sesin tek düze devam ettiği, ani ve duyulur ses/soluk alıp vermelerin olduğu bir takım bozukluklar göze çarpmaktadır.

Dudak ve Damak Yarıklığı. Ağız bölgesinde sesin oluşumunu sağlayan organlarımız vardır. Akciğerlerimizden gelen temiz hava bu organların işletim sistemi sayesinde sese dönüşür ve nihayetinde konuşmalar gerçekleşir. Dolayısıyla konuşmamızı etkileyen dudak ve damaklardaki bozukluk bir konuşma bozukluğu olarak karşımıza çıkar.

Fiziksel bir sorun olan bu bozukluk türünde genelde üst dudak ve damak yarıktır. Damakta sert olması gereken yer ise yumuşakça bir yapıya sahiptir. Tüm bu kusurlar sebebiyle çıkarılması gereken harflerin yolu kapalıdır. Özellikle burun yolunun kapalı olması genizel harfler olan ‘m ve n’ harflerinin kusurlu çıkmasına sebep olur. Bununla birlikte damaktaki yarıklık bireyde genizel bir sese sebep olup ‘f s ş z v’ gibi sürekli sürtüşmeli sessizlerin çıkımında bir arızaya sebep olur. Yine yarıklıktan kaynaklı burun yolunun tıkalı olması gereken yerin açık olmasından kaynaklı patlayıcı ünsüzler olan ‘b d p t’ nin de çıkışı kusurludur.

Bu tür bir bozukluk fizyolojik olduğu için Kulak Burun Boğaz (KBB) uzmanlarından, plastik cerrahlardan, ortodontistlerden ya da çocuk pediastriyelerinden tedavi için destek alınmalıdır. Okul, aile, çocuk, doktor işbirliği ile bu kusurların üstesinden gelinmelidir.

Mahalli Söyleyişle Konuşma. Mahalli ağızla konuşmalarda bireyde herhangi bir fiziksel ya da zihinsel kusur yoktur. Birey sadece bu konuda bilinçlendirilmeli ve bireyde bir farkındalık oluşturulmalıdır. Oluşturulan bu

farkındalıklarla birey ağızsal özellikler kullandığı kelimeleri, sesleri bir kenara bırakarak standart Türkçe olan İstanbul Türkçesine yönelecek ve bu istenmeyen durum ortadan kalkacaktır (Taşer, 2000).

Bireyler okula, mahalli söyleyişlerin müdahil olduğu bir konuşmayı iyiden kötüden öğrenmiş olarak gelirler. Bunu değiştirmek birden ve aniden yapılabilecek bir iş değildir. Bunu düzeltmek için konuşma eylemini zamana yaymak gerekir. Kişiye radyo ve haber spikerleri dinletilerek, sesli okuma çalışmaları yaptırılarak, Türkçeyi doğru konuşan bireylerle yüz yüze getirerek bu bozukluklar giderilebilir.

Hızlı Konuşma. Bireyin normallerin üstünde hızlı konuşması ve konuşurken kelimeli yutup, kelimelere uygun vurgu ve tonlama yapamaması sonucunda ortaya çıkan bir konuşma bozukluğu türüdür. Hızlı ya da yavaş konuşma kusurunu önlemenin yolu bir metin alıp zaman ölçer aletler desteğiyle sesli okumak ve anlaşılabilirlik eşiğinin altına ya da üstüne çıkmamaya dikkat etmekle mümkündür (Gürzap, 2000:50-51).

Konuşmalardaki bu hız bireyde doğru nefes alıp vermeyi engeller. Zihinsel olarak konuşmak için bir hazırlık yapmadıkları için bireyler konuşmalarında “ıııı- eee-aaa-hımm” gibi tekrarlara sıklıkla düşerler. Sesleri yutup, vurgu, tonlama ve duraklama gibi unsurlarıysa es geçerler.

Bu türden konuşmalar yapan bireylere ilk başta verilmesi gereken eğitim Türkçede yer alan cümlelerin öğeleri konusudur. Çünkü birey bu konuyla cümle kurarken hangi ögenin temelde yer aldığını bilip, vurgulamaya da dikkat edecek ve sözcüksel olarak doğru cümleler kurabilecektir. Cümle düzenini halleden bireye daha sonra doğru nefes egzersizleri yaptırılmalı ki duraklamalara dikkat ederek konuşma hızını ayarlayabilsin.

Kaba ve Argo Sözler Kullanmak. Argo TDK Türkçe sözlükte; “Her yerde ve her zaman kullanılmayan veya kullanılmaması gereken çoklukla eğitimsiz kişilerin söylediği söz ve deyim; Serserilerin, külhanbeylerinin kullandığı söz veya deyim.” olarak tanımlanmaktadır.

Argo ve kaba sözlerle konuşmak toplumlarda hoş karşılanmayan konuşma bozuklukları içinde yer alır. Söylemler kısıtlı bir topluluğu ilgilendirir ve

mecazlıdır. Geniş kitlelere hitap etmeyen ve hoş görülmeyen bu söylemler dilden uzaklaştırılmalı ve kullanılmamalıdır.

Kelime Hazinesinin Yetersizliği. Bireyin tüm hayatı boyunca ona eşlik eden becerileri sayesinde oluşturduğu zihinsel hazineye kelime hazinesi denilebilir. Sahip olunan bu hazine sayesinde birey doğru, güzel, etkili, anlaşılır konuşmalar gerçekleştirir. Bu konuda yer alacak bir eksiklikse konuşmasını yetersiz kılıp konuşmalarında hatalara sebep olacaktır.

Telafluz (Boğumlama, Artikülasyon)Bozuklukları. Artikülasyondan kaynaklı bozukluklar ünlü/ünsüzlerin ağız bölgelerindeki boğumlanma noktalarından kaynaklı bir hatadan dolayı ortaya çıkar. Çıkarılması gereken seslerin yerini başka sesler alır ve adlandırmalarda buna göre olur. Örneğin “s” ve “z” sesi için sigmatizm, “r”sesi için rotasizm, “l”sesi için lamdasizm gibi.

Bu bozukluklar farklı şekillerde ortaya çıkar. Bunlar “sesin düşürülmesi veya atlanması, ses eklenmesi, sesin değiştirilmesi, sesin bozulması, atlama, gevşeklik ve peltekliktir.” (Temziyürek,Erdem,Temizikan, 2011:155-156).

Sesin düşürülmesi: Bu kusur mahalli ve yerli söyleyişlerden etkilenip bazı sesler ve eklerin hiç söylenmemesi şeklinde karşımıza çıkar. Örnekeleyecek olursak, arabaya -arba, hayvana -ayvan, havluya -avluy gibi.

Ses eklenmesi: Sözcüğün aslında olmayan bir takım eklerin sözcüğün aslıymış gibi kullanılmasıyla ortaya çıkar. Örnek vermek gerekirse, gelirken yerine – gelirkene-, lazım yerine –ilazım- gibi.

Sesin değiştirilmesi: Bu bölümde en çok görülen kusurlardan bir tanesidir.” r ve s” seslerinin çıkarılmasında görülür. Çocukluk döneminde yanlış çıkarılan bu sesler anında dönüt/düzeltilme ile iyileştirilebilir. Aksi durumda yaş ilerledikçe sesleri yanlış çıkarmaya devam eden çocuklar sosyal çevre içinde çeşitli sıkıntılar yaşarlar bu da konuşmaya karşı olumsuz bir tavır takınmalarına sebep olabilir.

Ayrıca Türkçede göçüşme denilen ses bilgisel olay bu kusurla birlikte anılabilir. Bireyler burada şu şekilde hatalar yapmaktadırlar; çömlek>çölmek, toprak>torpak, kibrit>kirbit, ekşi>eşki, yaprak>yarpak gibi.

Sesin bozulması: Standart dilde görülmeyen, yerel söyleyişlerde ortaya çıkan bir bozukluktur. Özellikle 'k ve h' seslerinin boğazdan kalın çıkarılmasından kaynaklıdır.

Gevşeklik: Boğumlanmayı ilgilendiren organların (gırtlak,boğaz, çene, dil, damak, dudaklar,dışler) birinde meydana gelen gevşeme sonucunda çıkarılan seslerin anlaşılammaması durumudur.

Atlama: Konuşmalarında zihinsel hazırlık yapmayan ya da yapamayan ve hızlı konuşan bireylerin konuşmalarında sıkça rastlanılan bir durumdur. Birey hızlı konuşmaya odaklandığından bir takım sesleri yutar. Örnek vermek gerekirse; geleceğim yerine > gelcem, nasılsın yerine >nassın gibi.

Pelteklilik: "Pelteklilik, organik ve görevsel bir kusur olabilir. Organik kusur altında, sinir sistemine ya da kulak, burun, boğaz boşluğunun herhangi bir yerinde olan bir bozukluk dışlerin bozuk yapısı, gırtlakın ya da ses yarığının normalin dışında bir biçim almasıyla olan kusur anlaşılır. Görevsel kusur, yanlış bir eğitim görmekle olur. Bunda da en büyük görev ana, baba ve öğretmenlere düşer. Çocuk, bu tür bir yanlış yaptığı zaman onu uyarmak, bir alışkanlık haline gelmesinden korumak, daha başlangıçta işi ciddi tutarak her bir sesin nerede ve nasıl çıktığını öğretmek gerekir. Genellikle rahatlık, daha doğru bir deyişle, tembellik, bu tür yanlış çıkış biçimlerinin nedenidir. Kişi, çıkaramadığı sesleri bir yana bırakır, onun yerine çıkarılması daha kolay olanı kullanır." (Selen, 1979:125-126' dan akt: Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2013:156)."

Görüldüğü gibi çok sayıda ve çeşitte konuşma bozuklukları karşımıza çıkmaktadır. Bunların doğru zamanda ve doğru yerde fark edilmesi bireylerde yer alan bu bozuklukların giderilmesi için oldukça büyük önem arz etmektedir.

Çocuklar, "okula başlamadan önce, iyi veya kötü bir şekilde, konuşmayı öğrenmiş durumdadırlar. Ancak çocukların öğrendikleri bu konuşma dili, büyük oranda ailelerinin ve çevrelerinin dilinin özelliklerini yansıtır. Bu dil ayrıca

öğretmenin çocukla iletişim kurma aracı olacaktır. Onun için, çocuğun bu dilinden yola çıkılmalı, zamanla çocuğun kültür diline ulaşması sağlanmalıdır.” (Nas, 2003). İki dilli bireylerde yaşanan farklı kültürel ortam, iki dili birbirine aktarmada yaşanan terminolojik problemler, belli jargona ait konuşmalar, maruz kalınan eğitim- öğretim faaliyetleri, sahip olunan aile yapısı ve tabii ki konuşmayı etkileyen fiziksel ve bilişsel problemler konuşmada kusurlara sebep olacaktır.

“Çocuklar, ilköğretimin ilk kademesinde oldukça ileri bir konuşma becerisi kazanmış olurlar. Ancak gene de onlarda ağız özellikleri, sözcük yetersizlikleri, beceri eksiklikleri ve konuşma çekingenlikleri görülür. Öğretmen, çekingen çocukları konuşmaya isteklendirmelidir. Konuşmamak; bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak ve öğrenmemek demektir.” (Kavcar ve diğerleri, 1995). Öğretmen bireyleri ilk önce doğru nefes almaları için yönlendirmeli, nefes egzersizleri yaptırmalı, Türkçenin cümle yapısıyla ilgili teorik bilgiler vermeli, vurgu-tonlama-duraklama gibi unsurlar üzerinde durulmalı, sesli konuşma egzersizleri yaptırmalı ve bu bozuklukların üstesinden gelmesini bilmelidir. Güzel ve etkili konuşabilmenin sadece Türkçe dersi için değil hayatın her alanında kendilerine lazım olacağı sezdirilerek yönlendirmeler yaptırılmalıdır.

Konuşmayı Etkileyen Faktörler

Konuşma bir yerden farklı dünyalara açılan bir pencere gibidir. Yani çok yönlüdür. Bünyesinde farklı unsurları barındırır. Güzel ve etkili konuşabilmek ise bireysel marifetler gerektirse de uygun ortam ve koşullar şarttır. Demirel (1999:43) bu uygun ortam ve koşulları şöyle sınıflandırmaktadır:

Cinsiyet: Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlelerin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileride olduğunu göstermiştir.

İkiz Olma: Davis(1937) ve Ülgen(1983) tarafından yapılan çalışmalar, ikizlerin 2-5 yaş arasındaki dil gelişimlerinin ikiz olmayan çocuklara nazaran daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. Buna

sebepler olarak da ikizlerin konuşmadan da birbirleriyle kolayca iletişim kurabildiklerini göstermiştir.

Dil ve Zeka: Erken konuşan çocukların zekaca üstün oldukları ileri sürülmüştür. Bunu destekleyen olgular gözlenmişse de bazı araştırmacılar da zekâ ile erken konuşma arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığını söylemişlerdir.

Fiziksel Yapı ve Dil: Bazı araştırmacılara göre, bedence zayıf olan çocuklar daha erken ve daha düzgün konuşmaktadırlar. Gürbüz ve bedence kuvvetli çocuklar ise çeşitli gereksinimlerini beden hareketleri ile elde edip dili ikinci plana atmaktadırlar.

Etkileşim: Şiddetli ve uzun hastalık çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl geciktirebilir. Çünkü böyle durumlarda çocuğun her isteği o tam ifade etmeden hemen yerine getirilir, bu da iletişim zayıflığına neden olur. Aile içinde çocuğun güçlü etkileşimlerde bulunması onun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bakımevinde yetişen çocuklar daha çok ağlar fakat daha az hecelerler. İletişimin kuvvetli olduğu aile ortamında yetişen çocuğun konuşması, cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime dağarcığı bakımından daha gelişmiş durumdadır.

Öğrenme ve Olgunlaşma: Biliyoruz ki öğrenme ve olgunlaşma çocuğun ilk dil gelişiminde önemli rol oynar. Çocuğun dili akıcı bir şekilde kullanabilmesi için de bir öğrenme sürecinden geçmesi gerekir.”

Türkçe Öğretim Programında (2019) Konuşma Amaç ve Kazanımları

2019 Türkçe Öğretim Programı tematik yaklaşımla hazırlanmış bir programdır. Tematik yaklaşım birçok disiplini birleştirerek genel bir disiplinle birleştirme ve bütünleştirme işlemidir. Yani program disiplinler arası bir yaklaşım içermektedir.

2019 Türkçe Öğretim Programı’nda dil becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde ele alınmıştır. Kazanımlar bu başlıklar altında her sınıf seviyesi için gruplandırılarak verilmiştir.



Şekil 4. Kazanımların yapısı

Program 1'den 8'e kadar her dil becerisiyle alakalı kazanımlarla donatılmıştır. Programda konuşma kazanımları 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerinde şu şekilde ele alınmıştır:

5.Sınıf konuşma kazanımları

T.5.2. KONUŞMA

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

6.Sınıf konuşma kazanımları

T.6.2. KONUŞMA

T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.

T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.6.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.6.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.6.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

7. Sınıf konuşma kazanımları

T.7.2. KONUŞMA

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

8. Sınıf konuşma kazanımları

T.8.2. KONUŞMA

T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

(MEB, 2019: 35,39,43,47)

Görüldüğü gibi konuşma becerisi için her sınıf seviyesinde yer alan amaçlara yönelik yedişer kazanım bulunmaktadır. Ayrıca konuşma kazanımları için kullanılması gereken yöntem ve teknikler sınıf seviyelerinde farklılıklar arz etmektedir.

Konuşma doğumdan hemen sonra çıkarılan bir takım seslerle temeli atılan ve okulla daha sistemli bir şekilde öğrenilen bir beceridir. Okullarda öğrencilerin kendilerini ifade edip yeni bilgiler edinebilmeleri için dersler bazında öğretim programları hazırlanmıştır. Bunlardan en önemlisi konuşmanın da içinde bulunduğu Türkçe dersi öğretim programıdır. Bu programda yer alan konuşma amaç ve kazanımları sayesinde bireyler kendilerini özgürce ifade edip, etkili, güzel ve düzgün Türkçe konuşabileceklerdir.

Türkçe Konuşma Kaygısı

Kaygı, herhangi bir nedenden dolayı duyulan korku ve hissedilen gerginlik halidir. Nitekim TDK bu terimi “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa; genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu.” olarak tanımlamaktadır. Kurt bu terimi, “bireyin iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir

duygudur.” (Kurt,2006) şeklinde tanımlarken, Beck ve Emery ise kaygıyı “tehdit edici bir uyarana karşı zihinsel bir değerlendiremeye verilen duygusal tepki” (Beck, Emery, 2011) olarak tanımlar.

Kaygıyı etkileyen unsurları Bozkurt (2012:31) şöyle belirtmiştir (akt, Şahin, 2015:271):

Yaş. “Yaş faktörü bireylerin kaygı durumlarını etkileyen en önemli faktördür. Her yaştan belli kişisel özellikleri vardır ve her yaşta kaygı duyulan şeyler farklılaşabilir. Kendine güvenme faktörü her yaş diliminde önemlidir. Kendine güvenemeyen birey kaygı durumunu mutlaka yaşar.”

Kalıtım. “Kaygının aile bireylerinden kalıtım yoluyla geçtiğine dair yaygın inançlar vardır. Kaygılı anne babanın çocuğunun kaygılı olma olasılığı yüksektir.”

Anne-Baba Tutumları. “Eğitim ailede başlar. Anne – babanın çocuğa karşı tutumu çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde önemlidir. Otoriter bir ailenin çocuğuyla gevşek bir tutuma sahip ailenin çocuğu arasında ister istemez bir kaygı farkı vardır. Baskı hiçbir zaman başarıyı getirmez aksine çocuğu kaygılandırır, onu başarısızlığa ve güvensizliğe iter.”

Kardeş Sayısı. “Çocuğun aile içindeki kardeş sayısı kaygılanma durumu açısından önemlidir. Çocuğun kardeşi yoksa olmadığı için; varsa eşyalarını paylaşım konusunda kaygılanabilir. İlk çocuklar daha fazla kaygılı olabilirler çünkü önlerinde etkilenebilecekleri, onlara yol gösterebilecek bir kardeşe ihtiyaç duyabilirler.”

Sosyo- Ekonomik Durum. “Ailenin ekonomik durumu çocuğun kaygı düzeyini önemli ölçüde etkiler. Çocuk, ailesinin sosyo-ekonomik durumu düşükse ister istemez kaygılanır yani çaresizlik insanları daha çok kaygılanmaya sevk edebilir.”

Anne-babanın Eğitim ve Meslek Durumları. “Eğitimli ve iyi işlere sahip aile bireylerinin çocukları kaygısız olur demek yanlış olur. İnsan ne kadar eğitimli olursa olsun çocukların kaygı düzeyleri

yüksek olabilir. Kaygı sebepleri ise aile bireylerinin çocuklarına çok ilgi göstermemeleri, iş seyahatlerine çıkılması sık sık yapılan toplantılar olabilir. Aileler ne kadar iyi niyetli olursa olsunlar çocukların kaygı yaşamlarına engel olamayabilirler.”

Cinsiyet. “Kaygı düzey cinsiyete göre farklılık gösterebilir. Özellikle kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha fazla kaygılı oldukları gözlenmektedir.”

Öğrencinin Başarı Durumu. “Her birey başarılı olmak ister. Başarı bireylerin hayatlarında parayı, saygınlığı getirir. Bu yüzden çocuklar öğrenim hayatları boyunca “ya başarısız olursam” kaygısı çekmektedirler. Kaygı başarısızlığın hem sebebi hem de sonucudur. Kaygı çocukların akademik başarılarında etkilidir.”

Kaygı, görüldüğü gibi birçok faktörden etkilenebilen bir olgudur. Bireyin yaşından tutunda sahip olduğu ekonomik parametrelere kadar her türlü olgu, kaygıyı tetikleyebilir.

Aydın ve Ciğerci'ye (2020: 1081) göre kaygı “anında insan stres, endişe ve tedirginlik yaşamaktadır. Bu durum bireyi psikolojik olarak da etkilemektedir.” Yaman'a (2010: 272) göre de kaygı, “duygusal bir durum olarak öğrenmeyi genelde olumsuz etkilemektedir. Konuşmaya karşı olumsuz bir tepki olarak geliştirilen konuşma kaygısı; üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal ya da kalbin hızlı atması, terleme titreme, baş ağrısı, midede boşluk hissi ve tuvalete gitme ihtiyacı şeklinde fiziksel olarak kendini gösterebilir.” (Demir & Melanlıoğlu, 2014: 109; Türkçapar, 2004).

Bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlarda kendilerini tehdit altında hissetmeleri, aşırı kaygıya sebep olup onları iletişim kurdukları toplumda huzursuz edecektir. Morallerini bozup motivasyonlarını düşürecekler.

İnsanlar hazırlıksız konuşmalar yaparken bile bazen iki kelimeyi bir araya getirmede problemler yaşarlar. Kaldı ki bir topluluk önünde yapılan konuşmada insanın eli ayağının birbirine girmemesi mümkün değildir.

Türkçeyi ana dili olarak kullanan bireyler bile konuşurken farklı konuşma kaygısı ve stresi yaşayabilmektedirler. Kaldı ki ana dili Türkçe olmayan, Türkçeyi ikinci bir dil olarak kullanmak durumunda kalan bireylerde bu türden

konuşma kaygısı görmek çok normaldir. Bu sadece konuşanlar için değil eğitim öğretim ortamlarında dil eğitmenleri olan Türkçe öğretmenleri için de oldukça zor bir durumdur. Çünkü dil becerilerinin birinde yaşanan bir sıkıntı domino etkisi yaratarak diğer dil becerilerini de olumsuz etkileyecektir.

Elde edilen veriler sonucunda alınan tedbirlerle bireyler bir nebze de olsa konuşma kaygısını yenecek, kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda doğal konuşmalar gerçekleştirecek ve başarılı bir eğitim öğretim hayatı kazanımı elde edeceklerdir. Bu yüzden yaptığımız çalışmanın, kendi alanımıza ve bu alanda emek sarf eden bireylere katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe Konuşma Tutumu

Yaşadığımız yüzyıl her geçen gün değişim ve gelişim göstermektedir. Bu gelişim ve değişimse hayatın hemen hemen her alanında yer akmaktadır. İnsanoğluna düşen görev bu gelişimlere ayak uydurmaktır. İşte bireyler bu değişim ve gelişimleri yakından takip ederek her türlü yeniliği öğretim programlarına uyarlamışlardır ki çağın getirilerine ayak uydurabilsinler.

Şu ana kadar hazırlanan tüm öğretim programlarında “konuşma” bir dil becerisi olarak ayrı bir başlık altında ele alınmış ve amaçları tek tek sıralana gelmiştir. Yenilenen programlarda öğrencilerden konuşma ile ilgili istenen davranışlardan bazıları şöyledir:

Konuşma kurallarını uygulamayla ilgili kazanımlar,

- “Konuşmaya uygun ifadelerle başlar,
- Konuşma sırasında uygun hitap cümleleri kullanır,
- Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir,
- Standart Türkçe ile konuşur,
- Konuşmasında nezaket kurallarına uyar,
- Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.”

Sesini ve beden dilini etkili kullanmayla ilgili kazanımlar:

- “Konuşurken nefesini ayarlar,
- İşitilebilir bir sesle konuşur,
- Kelimeleri doğru telaffuz eder,

- Konuşurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır,
- Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar,
- Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle konuşur.”

Hazırlıklı konuşmalar yapmayla ilgili kazanımlar:

- “Konuşma konusu hakkında araştırma yapar,
- Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler,
- Konuşma yöntem ve tekniklerini kullanır,
- Konuşmasını belirlenen sürelerde ve teşekkür cümleleriyle sonlandırır.” (MEB,2005:61-64).

Tutum, “bireyin herhangi bir durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin söz ve davranışlarıyla dışa vurulmasıdır.”(Bağcı, 2007: 40). Tutum, “Doğrudan davranışlarla ilgili ve davranışlara yön veren tutulan yol, sergilenen tavidir.” (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017: 122). Kaplan (2018: 59) tutumun, “önceki deneyimler sonucunda oluşan ve sonraki deneyimlere yön veren içsel bir tepki verme veya davranış eğilimi olduğunu” ifade etmiştir. Bireylerden istenen tüm bu kazanımların davranışa dönüşüp gözlemlenebilmesi için Türkçeye ve Türkçe konuşmaya karşı olumlu bir tutum sergilemeleri gerekmektedir.

Bireylerde yer alan bu duygusal durum sonradan kazanılan bir davranıştır. Öğrencilerden istenilen okula ve doğal olarak okulla ilgili olan eğitim-öğretime, öğreticilere karşı olumlu tutum sergileyebilmeleridir. Eğitim-öğretime karşı olumlu tutum sergilemeyi başarabilen bireyler bu seçimleri sonucunda başarı elde edecek ve karşılaştıkları her türlü problemin üstesinden gelmeyi bileceklerdir. Öğretim programında yer alan “eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip, iletişim kuran, problem çözen, araştırmalar yapıp karar verme yetisine sahip olan, gelişen bilgi teknolojilerini kullanabilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler” olabileceklerdir.

İki dilli öğrencilerde de Türkçeye, Türkçe konuşma becerisine ve diğer dil becerilerine karşı olumlu bir tutum geliştirebilmek elbette ki okullarda öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler yapılan etkinliklerde bireyleri aktif kılarak, onlara farklı görev ve sorumluluklar atfederek beklenen bu tutumu elde edebilecektir.

Türkçe Konuşma Öz Yeterliği

Öz yeterlik “bireyin bir görevi başarılı olarak yapıp yapamayacağına, davranışlarını ve olayları kontrol edebilme kapasitesine ilişkin inancıdır.” (Bandura, 1994).

“Bireyin bir eylemi gerçekleştirmek için kendi yeteneklerine ilişkin yargısıdır.”(Senemoğlu, 2015). Bu yargı, “bireylerin sahip oldukları becerilerle belli koşullarda neler yapabileceklerini belirtmektedir” (Maddux, 2002).

Öz yeterlik, “bireyin bir beceriyi gösterebilme yeterliliğinin yanı sıra bu yeterliliği gerektiğinde ne ölçüde performansa dönüştürebileceğini, gelecekte neler yapabileceğini ifade etmektedir.” (Oğuz, 2009, 2016; Zimmerman, 2000). Bu ve buna benzer tanımlardan yola çıkarak öz yeterliğin bireyin doğuştan sahip olduğu, bir işi yapabilme öz yetisine sahip olabilme durumunu ifade ettiğini söyleyebiliriz.

Bireyleri hayatları boyunca başarıya götürecek tek şey kendilerine olan inançlarıdır. Toplumumuzda kullanılan “İnanmak başarmanın yarısıdır.” lafı da bu durumu gözler önüne sermektedir. Çünkü bireyin başaracağına dair inancı onu sistemli çalışmaya sevk edecek, bir disipline sokacak ve hedefleri için motive edip umutsuzluğa düşmeden yılmadan usanmadan çalışmasını sağlayacaktır.

Her alanda olduğu gibi konuşma becerisi alanında da bir öz yeterlik algısına sahip olmak gerekir. Konuşmanın hava gibi su gibi insani bir ihtiyaç olduğu göz önüne alınırsa bu beceriyi etkin kullanabilmek için de başarılı bir dil yeterliğine sahip olunmalıdır.

Öz inanç algısı, “bireyleri bilişsel, duyuşsal, güdülenme ve seçim süreçleri olmak üzere dört farklı yönden etkilemektedir.” (Bandura, 1986; 2010). Gerek ana dili Türkçe olan bireyler gerekse de iki dilli bireyler konuşmak için ilk önce bilişsel bir donanıma sahip olmalıdırlar. Sonrasında konuşmaya karşı olumlu tutumlar gerçekleştirip, kaygılarını en aza indirmelidirler. Tüm bunları içsel bir güdülenmeyle istek duyarak yapmalıdırlar. Ve sonuç olarak seçim yaptıkları dilde bir yeterliğe sahip olup kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler.

İlgili Araştırmalar

Belet (2009) tarafından yapılan çalışmada “iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri” ele alınmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların Türkçe öğrenmelerindeki amacı, hayatlarını idame ettirdikleri sosyal yaşama, ortama uyum sağlamak ve etkili-başarılı iletişim kurabilmek ve şehrin ana diline sahip olabilmek gibi amaçlarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan çalışmada “iki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu” ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda Almanya’da yaşayan iki dilli Türk vatandaşların dili kullanma konusunda karşılaştıkları problemler farklı başlıklar altında sıralanmıştır.

Ateşal (2017) tarafından iki dilliliğin sebepleri araştırılmıştır. Çalışmada iki dilliliğin sebepleri farklı örneklendirmelerle açıklanmıştır. İlk önce tarihsel seyir içindeki iki dillilik olgusu ele alınmış sonra 20 ve 21.yüzyılda geline noktan bahsedilmiştir. Daha sonra ise iki dilliliği etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

Aydın ve Şahin (2017) tarafından yapılan çalışmada “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin konuşma öz yeterlik durumlarının ortalamaların üzerinde olduğu belirlense de dile ait kelime hazinesine yeterli seviyede sahip olamama dolayısıyla dile ait dil bilgisel eksiklikler, bunlardan duyulan endişe sonucunda ortaya çıkan kaygı durumları sebebiyle öz yeterlik bakımından istenilen seviyede olamadıkları belirlenmiştir.

Güngör, Kurudayıoğlu (2017) tarafından “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, konuşma öz yeterlik durumları ile Türkçeyi öğrendikleri eğitim kurumları ve öğrencilerin yaşamlarını geçirdikleri ülkenin bölgeleri arasında farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

Ağırman (2019) tarafından “iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimi üzerine bir değerlendirme” yapılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin sahip oldukları ana dilleri ile Türkçe arasında yakın bir etkileşimin olduğu tespit

edilmiştir. Gerek okulda gerek evde gerekse de sosyal yaşamlarında Türkçeyi kendi sahip oldukları dilden daha fazla kullandıkları yani hayatlarında Türkçenin daha fazla yer edindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pekgenç (2019) tarafından yüksek lisans tezi olarak “Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri” ele alınmıştır. Araştırma sonucunda iki dilliliğin kültürel bir zenginlik olduğu fakat bu zenginliğin bazen eğitim kurumlarında problemlere kaynaklık edebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iki dile de sahip olan bireylerin iletişim ortamları olan sınıflarında konuşarak kendilerini rahat ifade edemedikleri, telaffuzda sıkıntılar yaşadıkları, konuşmalarına sahip oldukları ana dilden kelimeler kattıkları tespit edilmiştir. Ve yine sınıf öğretmenlerinin iki dile de sahip olmaları durumunda kendilerini avantajlı görürken ikinci bir dili bilmeyen öğretmenler ise kendilerini öğretme açısından öğrencilerine verimli olamama gibi sebeplerle yetersiz hissettikleri kanısına varılmıştır.

Günaydın (2020) tarafından yapılan çalışmada “iki dillilikle ilgili yayımlanan makaleler 2010-2020 yılları arası” ele alınmıştır. 38 dergide iki dillilikle ilgili 58 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makaleler farklı alt başlıklarda incelenmiştir. Sonuç olarak 2015’ten 2020’ye kadar yapılan araştırmalarda bir yoğunluk olduğuna, örneklem grubunu en çok ilk ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğuna, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığına, iletişim kaygısının oluştuğuna dair konu başlıklarının olduğuna ve ülkemizde Türkçe-Arapça, dünya çapında Türkçe-Almanca’ya dair araştırmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kalı, Özkaya ve Coşkun (2020) tarafından yapılan “Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri” çalışmasında dil öğreticilerinin iki dilli bireylere karşı var olan fikirleri incelenmiştir. Çalışma sonunda iki dilli bireylerin konuşma kaygılarının oluşmasında yer alan sebeplerin çevreden kaynaklı olduğu, sahip oldukları dili ikinci dile transfer etmede olumsuzluklar yaşamaları ve sahip oldukları bilgiyi işleyememelerinden kaynaklı olduğu saptanmıştır. Ayrıca dil öğrenim sürecinde orta seviyede duyulan bir kaygının olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gökhan (2020) tarafından yapılan “Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliklerine etkisi” isimli çalışmada, ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin konuşma kaygı durumlarının konuşma öz yeterlikleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat bireylerin sahip oldukları yaş ve cinsiyet durumları, Türkçeye hâkim olma durumları, eğitim seviyeleri gibi durumlar konuşma öz yeterlik ve kaygı durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kardaş ve Kaya (2022) tarafından yapılan “iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi” çalışmada iki dilli ortaokullu bireylerin Türkçe dinleme tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksu ve Özdemir (2020) tarafından yapılan “Fransa’da yaşayan Türk iki dilli ilköğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları” çalışmada iki dilli de sahip olan küçükler büyüklerle sadece Türkçe konuşmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Cinsiyetin dil seçimini etkilemediği ama eğitim ortamlarında Türkçe derslerine katılanların katılmayanlara göre daha çok Türkçe konuştuğu sonucuna varılmıştır. Bireyler için tek dile sahip olanlarla Türkçe konuşmanın yüksek düzeyde konuşma kaygısına sebep olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kardaş ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada “iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi” araştırılmıştır. 16 saatlik 8 haftaya dağılan deneysel bir uygulama ile çalışma yürütülmüştür. Sonuç olarak iki dilli bireylerin bakanlığın sunduğu etkinliklerdense rol oynama ile yapılan etkinliklerle konuşma kaygısını azaltmada daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Kızıldaş ve Özdemir (2021) tarafından yapılan “iki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri” isimli çalışmada adayların iki dilli bireylere karşı öğretim kaygı düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca aldıkları eğitimin iki dilli bireylere faydalı olmak açısından eksik kaldığı da ortaya konulmuştur.

Kızıldaş (2021) tarafından yapılan “iki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri” çalışmasında bireylerin dezavantajlı gruplara dönüşmelerindeki nedenler farklı başlıklar

altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; ikinci bir dille okula başlayan bireylerin akademik olarak başarısızlık yaşamaları, bu başarısızlık sebebiyle okul terki, öğretmenlerden yeteri kadar destek alamamaları ya da sürekli öğretmen değişimi, yaşamış oldukları kaygı durumları gibi birçok etkenin yer aldığı belirlenmiştir.

Çelebi, Pürsün, Arslantaş ve Toyran (2022) tarafından yapılan “İngiltere’deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okur öz algılarının karşılaştırılması” isimli çalışma sonucunda Türkiye’de yer alan öğrencilerin okur öz algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okuma tutumu bakımından gerek İngiltere’deki iki dilli ortaokul öğrencilerinde gerekse Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinde sınıf seviyesi bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle Türkiye’de yer alan tüm sınıf seviyelerinin, İngiltere’de ise 6 ve 8.sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Kızların okuma öz algıları her iki ülkede de erkeklere göre daha yüksek görülmüştür. Ayrıca Türkiye’de yer alan erkek ve kız öğrencilerin okuma tutumları İngiltere’deki kız ve erkek öğrencilere göre de daha yüksektir.

Türkiye’de yaşayan Türk vatandaşı iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma yeterlikleri ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi (konuşma öz yeterlik, tutum, kaygı) adlı mevcut çalışmayla ilgili alanda yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı fark edilmiş ve bu durum alan yazın için bir eksiklik olarak görülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde yaptığımız araştırmamızın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizleri hakkında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama araştırmaları, iki veya ikiden daha çok sayıda olan değişkenlerin arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeye yönelik olan araştırma modelleridir.” (Büyüköztürk vd. 2013).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu, Bitlis İli Güroymak İlçesinde bir Ortaokulda öğrenim gören ve iki dil bilen 156 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme metodu kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu araştırmacının sahip olduğu maddi imkân ve zaman göz önüne alınarak ulaşabildiği katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan iki dilli öğrencilerin “sosyo-demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler” Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

İki dilli öğrencilerin sosyo demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	83	53,2
	Erkek	73	46,8
Sınıf düzeyi	5.sınıf	33	21,2
	6.sınıf	51	32,7
	7.sınıf	46	29,5
	8.sınıf	26	16,6
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	67	42,9
	Ortaokul	35	22,4
	Lise	18	11,5
	Üniversite	2	1,4
	Hiçbiri	34	21,8
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	32	20,5
	Ortaokul	62	39,7
	Lise	40	25,6
	Üniversite	9	5,8
	Hiçbiri	13	8,4

Evde konuşulan dil	Arapça	6	3,8
	Kürtçe	88	56,4
	Türkçe	62	39,7
Evde TV var mı?	Evet	146	93,6
	Hayır	10	6,4
TV izleme süresi	Yarım saat	65	41,7
	1-2 saat	50	32,1
	3-4 saat	16	10,3
	5 saat ve üzeri	7	4,5
	Hiç izlemem	18	11,5
Yıllık kitap okuma sayısı	Sıfır	5	3,2
	1-5 arası	24	15,4
	6-10 arası	36	23,1
	11-15 arası	22	14,1
	16-20 arası	30	19,2
	21 ve üzeri	39	25,0
Toplam		156	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan iki dilli öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre birbirine yakın oranlarda olduğu annelerin büyük çoğunluğunun ilköğretim babalarının ise ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Evde konuşulan dilin en fazla Kürtçe olduğu ve hemen hepsinin evinde TV olduğu ve genellikle düşük izlenme süresine sahip olduğu tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilerin yıllık kitap okuma sayıları incelendiğinde en fazla oranın 6-10 arasında olduğu daha sonra ise 21 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması amacıyla hazırlanan ölçekler olan araçlar ilgili çalışma gruplarına bizzat ulaştırılmış ve veriler bu şekilde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutumlarının, kaygılarının ve öz yeterliklerinin incelenmesi amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır.

“Veri toplama araçları olarak kullanılan ölçme araçlarının iki dilli öğrenciler tarafından algılama düzeyleri belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir.” (Uzunboylu ve Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS}$$

(1)

“Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçme araçları beşli likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında 0,80 olarak bulunmuş ve kesme puanları;

1,00 ile 1,80 arası çok düşük

1,81 ile 2,60 arası düşük

2,61 ile 3,40 arası orta

3,41 ile 4,20 arası yüksek

4,21 ile 5,00 arası çok yüksek

şeklinde iki dilli öğrencilerin tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin standardı belirlenmiştir.”

Konuşma kaygısı ölçeği. Yapılan araştırmalar sonucunda Çifci ve Yıldırım 2015 tarafından geliştirilen “Konuşma Kaygısı Ölçeği” uygun bulunmuş ve uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde şu işlemler yapıldığı anlaşılmıştır:

“Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen Konuşma Kaygısı Ölçeği başlangıç aşamasında doğrudan konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle kaygı, durumluk ve sürekli kaygı, sosyal kaygı, topluluk önünde konuşma kaygısı ile ilgili literatürde kaygı ve konuşma kaygısında en çok vurgulanan ve önemli olduğu düşünülen boyutlar üzerinden ölçek maddeleri yazılmıştır.” (Öner, 1997; Öner ve LeCompte, 1985; McCroskey, 1970; Ayres ve Hopf, 1983; Weissberg ve Lamb, 1977; DSM-IV- Tanı Ölçütleri El Kitabı, 2000).Tüm bu çalışmalar sonucunda 36 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmış ve kapsam

geçerliğini sağlamak için alan uzmanı iki akademisyen ve yine ölçme-değerlendirme uzmanı iki akademisyenden görüşler alınmıştır. Pilot uygulama yapılarak, hazırlanan taslak ölçek bir ortaokulda öğrenim gören 91 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda iç tutarlılık katsayısını belirleyebilmek için güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçek güvenirlik katsayısı 0.94 gibi yüksek bir değerde bulunmuştur. Ölçeğin tamamına düşük etki eden ve ölçek iç tutarlılığını olumsuz etkileyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yine yapılan pilot uygulama sonucunda ölçek için geçerlilik ve güvenirlik analizi yapılmıştır. Güvenirliği belirleyebilmek için iç tutarlılık katsayı cronbach alfa hesaplanmış ve bu değer 0.96 olarak tespit edilmiş güvenilir bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan alpha ve varyans değerleri sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.” (Çifçi ve Yıldırım, 2015).

Araştırmamızda ilgili veriler beşli likert tipinden oluşan bu ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırma sürecimizde kullanılan ölçme araçlarının toplam puanları ve güvenirlik değeri 0.70 ve cronbach alfa değeri ise 0.832 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir bir ölçek olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Konuşma tutum ölçeği. Araştırmamıza yol gösterip veri toplamaya yardımcı olması amacıyla alan yazında yer alan farklı konuşma becerisi tutum ölçeklerine ulaşılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda Ünsal ve Benzer (2019) tarafından ele alınan, geliştirilen ve güvenirlik analizi yapılan “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmamızda ölçek için tekrardan güvenirlik analizi yapılmıştır. “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği”ne yönelik tüm maddelerin cronbach alfa değeri 0.842 olarak belirlenmiştir. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği ilgi alt faktörü için cronbach alfa 0.877, Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği endişe alt faktörü ise 0.763 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Konuşma öz yeterlilik ölçeği. Aksoy, Arıcı ve Kan 2021 tarafından hazırlanan ve en son hali verilen “Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde şu işlemler yapılmıştır:

“Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde her adım sırasıyla takip edilmiştir. İlk olarak madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Pilot uygulama yapılmış ve veriler toplanmıştır. En son adımda ise toplanan verilerin analizleri yapılmıştır. Ölçeğin ilk adımı olan madde havuzu oluşturma aşamasında literatür taraması yapılmış, gerekli öğretmen görüşleri alınmış ve ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik algılarını ölçebilecek 48 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler için konuşma eğitimi ve eğitimde ölçme-değerlendirme uzmanlarından oluşan toplam sekiz uzmandan görüş alınmıştır. Sonuç olarak uzmanlar tarafından 4 madde üzerinde düzeltmeler yapılmış ve 3 madde ise madde havuzundan çıkartılmıştır. Hazırlanan maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerini belirleyebilmek için 36 ortaokul öğrencisine pilot uygulama yapılmış ve bu öğrenciler geçerlik ve güvenirlik analizi yapılan son ölçeğin uygulandığı çalışmaya katılmamıştır. Yapılan uygulama sonucunda beşli likert tipinde oluşan, 42’si olumlu 3’ü olumsuz toplam 45 maddeden oluşan bir taslak form hazırlanmıştır. Verilerin analizleri sonucunda ölçeğin güvenirliği için yapılan iç tutarlılık sonucunda cronbach alfa değeri 0.929 olarak belirlenmiştir. Sorunlu olduğu düşünülen maddeler ölçekten çıkarılmış, tekrar analiz yapılmış ve cronbach alfa değeri 0,945 olarak belirlenmiştir. Bu uygulamanın amacı, ölçülmesi istenen psikolojik niteliğin gerçeğe en yakın yapısını elde etmek amacıyla gerekli olan verileri toplamak ve çözümlenektir. Bu süreçte elde edilen cronbach alfa değerinin .70 ve üzerinde bir değere sahip olup olmadığına bakılır ve bu değer .70 ve üzerinde ise ölçeğin iç tutarlılığı olduğu

söylenbilir (Seçer, 2015). Ölçek son haliyle 41 maddeden oluşmuş, açıklayıcı faktör analizi içinse 610 ortaokul öğrencisine ulaştırılarak uygulanmıştır.” Aksoy, Arıcı ve Kan, 2021).

Mevcut çalışmada ilgili veriler Aksoy, Arıcı ve Kan 2021 tarafından hazırlanan ve en son hali verilen “Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için tekrardan güvenirlik analizi yapılmıştır. Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği tüm maddeleri için cronbach alfa değeri 0.839 olarak tespit edilmiştir

Ölçme Araçlarına İlişkin Güvenirlik Analizi ve Normallik Varsayımının Test Edilmesi

“Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla her bir ölçeğin toplam ve alt faktörlerine ilişkin cronbach alfa katsayıları hesaplanmış” ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçme araçları için hesaplanan güvenirlik değerleri

Ölçme Araçları	Madde sayısı	Cronbach alfa
Konuşma kaygısı ölçeği	23	.832
Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği ilgi alt faktörü	20	.877
Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği endişe alt faktörü	7	.763
Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan	27	.842
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Duyuşsal alt faktörü	8	.648
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-İçerik alt faktörü	7	.661
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Dil ötesi alt faktörü	6	.659
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Etkilenme alt faktörü	3	.474
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Toplam puan	24	.836

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının toplam puanlarının güvenirlik değerlerinin “0,70 ve üstü olduğu bulunmuştur. Psikolojik yapıların ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları için 0,70 ve üstü güvenirlik değerleri yeterli görülmektedir.” (Büyüköztürk, 2013). Buna göre araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve alt faktörlerinin kabul edilebilir güvenirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçme aracının

güvenirlilik analizinden sonra normal dağılım gösterme durumu incelenmiş ve sonuçlar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçme araçlarına ilişkin normallik testleri

Ölçme Aracı ve alt faktörler	K-S Testi		S-W testi	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Konuşma kaygısı ölçeği	,051	,200*	,988	,220*
Konuşma Yönelik Tutum Ölçeği ilgi alt faktörü	,076	,030	,920	,000
Konuşma Yönelik Tutum Ölçeği endişe alt faktörü	,078	,022	,984	,068*
Konuşma Yönelik Tutum Ölçeği toplam puan	,074	,035	,912	,000
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Duyuşsal alt faktörü	,077	,023	,981	,033
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-İçerik alt faktörü	,097	,001	,970	,002
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Dil ötesi alt faktörü	,125	,000	,967	,001
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Etkilenme alt faktörü	,110	,000	,956	,000
Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği-Toplam puan	,068	,076*	,986	,124*

“Not. * $p > 0,05$; K-S testi = Kolmogorov-Smirnov testi, S-W = Shaphiro-Wilk testi”

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından sadece kaygı ölçeğinin ve öz yeterlik ölçeğinin toplam puanının normal dağılıma sahip olduğu diğer ölçek ve alt faktörlerin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir. Alt faktörleri olan öz yeterlik ve konuşmaya yönelik tutum ölçeklerinin alt faktör ve toplam puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve öz yeterliğin alt faktörleri ile .59 ile .86 aralığında değişen korelasyonlara sahip olduğu tespit edilmiş iken tutum ölçeğinde ise .51 ile .85 arasında değişen korelasyonların olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç hem öz yeterlik ölçeğinin hem de konuşmaya yönelik tutum ölçeğinin toplam puanlar ile ifade edilebileceğini göstermektedir. Araştırmada kullanılan dört ölçekten ikisinin normal dağılım göstermemesinden dolayı analizlerde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde, sırasıyla “betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri), Normallik testleri (Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk), Mann Whitney U testi, Kuruskal Wallis H testi ve basit doğrusal korelasyon (Spearman sıra farkları) analizi” kullanılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada ilk olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkçe konuşmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ölçümlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Türkçe konuşmaya yönelik tutum ölçeği ve alt faktörlerine ait betimsel istatistikler

Faktörler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
İlgi alt faktörü	156	24,00	100,00	79,69 (3,98)	12,01
Endişe alt faktörü	156	7,00	35,00	21,58 (3,08)	6,47
Toplam puan	156	31,00	134,00	101,26 (3,75)	14,29

Tablo 4 incelendiğinde, 27 madde ile iki alt faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 31 iken maksimum puan 134 ve ortalaması ise 101,26 (3,75) olarak bulunmuştur. Parantez içinde verilen ortalama değeri madde sayısına bölünerek elde edilmiş ve Türkçe konuşmaya yönelik düzeyleri bu değerler kullanılarak yorumlanmıştır. Bu sonuçlara göre iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Türkçe konuşmaya yönelik tutumun alt faktörleri incelendiğinde ise ilgi alt faktörünün yüksek endişe alt faktörünün ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin bu tutum düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu için fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? Şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır.

İlk olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
İlgi	Kız	83	82,27	-1,11	2717,00	0,267
	Erkek	73	74,22			
Endişe	Kız	83	78,63	-0,04	3018,50	0,969
	Erkek	73	78,35			
Tutum	Kız	83	80,51	-0,59	2863,00	0,554
	Erkek	73	76,22			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($U = 2863,00$; $Z = -0,59$; $p > 0,05$). Tutum ölçeğinin alt faktörlerinin de cinsiyete göre farklılaşma durumları da istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	5.sınıf	33	85,39	5,82	3	0,121	--
	6.sınıf	51	85,25				
	7.sınıf	46	75,76				
	8.sınıf	26	61,37				
Endişe	5.sınıf	33	59,74	9,98	3	0,019*	6 > 5
	6.sınıf	51	80,26				7 > 5

	7.sınıf	46	91,89				
	8.sınıf	26	75,15				
	5.sınıf	33	76,41				
	6.sınıf	51	83,19				
Tutum	7.sınıf	46	83,54	4,24	3	0,236	--
	8.sınıf	26	63,04				

Not: * $p < 0,05$; 5 : 5.sınıf, 6 : 6.sınıf, 7 : 7.sınıf, 8 : 8.sınıf.

Tablo 6 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 4,24$; $p > 0,05$). Buna göre sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Tutum ölçeğinin alt faktörlerine göre sınıf düzeyinde bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında endişe alt faktöründe istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_3 = 9,98$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 7. ve 6. sınıfların beşinci sınıflara göre daha yüksek endişe düzeyine sahip oldukları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	İlkokul	67	84,95	8,56	3	0,036*	1 > 4
	Ortaokul	35	83,23				2 > 4
	Lise	20	82,58				3 > 4
	Hiçbiri	34	58,53				
Endişe	İlkokul	67	75,10	1,89	3	0,595	--
	Ortaokul	35	74,49				
	Lise	20	85,70				
	Hiçbiri	34	85,09				
Tutum	İlkokul	67	82,68	5,50	3	0,139	--
	Ortaokul	35	81,01				
	Lise	20	86,85				
	Hiçbiri	34	62,76				

Not: * $p < 0,05$; 1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise, 4 = Hiçbiri

Tablo 7 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 5,50$; $p > 0,05$). Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Anne eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, ilgi düzeyine ilişkin tutum düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_3 = 8,56$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin ilgi düzeylerinin anneleri hiçbir eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	İlkokul	32	80,64	0,23	4	0,994	--
	Ortaokul	62	77,46				
	Lise	40	79,36				
	Üniversite	9	73,61				
	Hiçbiri	13	78,92				
Endişe	İlkokul	32	76,80	12,96	4	0,011*	5 > 1
	Ortaokul	62	79,60				5 > 3
	Lise	40	77,88				5 > 4
	Üniversite	9	37,56				2 > 4
	Hiçbiri	13	107,73				3 > 4 1 > 4
Tutum	İlkokul	32	79,92	2,90	4	0,575	--
	Ortaokul	62	77,52				
	Lise	40	79,59				
	Üniversite	9	57,89				
	Hiçbiri	13	90,62				

Not: * $p < 0,05$; 1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise, 4 = Üniversite. 5 = Hiçbiri

Tablo 8 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 2,90$; $p > 0,05$). Buna göre baba eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Baba eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında endişe düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($H_4 = 12,96$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda baba eğitim düzeyi hiç olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkököl, lise ve üniversite olan öğrencilere göre endişe düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dile göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Evde konuşulan dil	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	Arapça	6	98,17	13,95	2	0,001*	1 > 2
	Kürtçe	88	66,66				3 > 2
	Türkçe	62	93,40				
Endişe	Arapça	6	67,83	0,99	2	0,610	--
	Kürtçe	88	81,40				
	Türkçe	62	75,42				
Tutum	Arapça	6	91,17	6,63	2	0,036*	3 > 2
	Kürtçe	88	70,32				1 > 2
	Türkçe	62	88,88				

Not: * $p < 0,05$; A : Arapça, K : Kürtçe, T : Türkçe.

Tablo 9 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($H_2 = 6,63$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını

bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda evde Türkçe ve Arapça konuşan öğrencilerin evde Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek tutum düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt faktörler incelendiğinde de ilgi alt faktörünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda evde Türkçe ve Arapça konuşan öğrencilerin evde Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek tutum düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin TV izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	TV izleme süresi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	Yarım saat	65	82,52	6,92	4	0,140	--
	1-2 saat	50	78,90				
	3-4 saat	16	67,81				
	5 saat ve üzeri	7	40,86				
	Hiç izlemem	18	87,03				
Endişe	Yarım saat	65	77,08	1,56	4	0,816	--
	1-2 saat	50	74,95				
	3-4 saat	16	81,28				
	5 saat ve üzeri	7	82,43				
	Hiç izlemem	18	89,50				
Tutum	Yarım saat	65	82,08	6,33	4	0,176	--
	1-2 saat	50	75,10				
	3-4 saat	16	71,66				
	5 saat ve üzeri	7	47,29				
	Hiç izlemem	18	93,25				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 10 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 6,33$; $p > 0,05$). Buna göre TV izleme süresi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin

birbirine benzer olduğu söylenebilir. Alt faktörler incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin yıllık kitap okuma sayılarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma tutum düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Tutum ölçeği ve alt faktörleri	Okunan kitap sayısı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
İlgi	Sıfır	5	74,60	0,27	5	0,998	--
	1-5 arası	24	81,77				
	6-10 arası	36	77,88				
	11-15 arası	22	77,91				
	16-20 arası	30	76,28				
	21 ve üzeri	39	79,60				
Endişe	Sıfır	5	87,50	1,88	5	0,866	--
	1-5 arası	24	83,27				
	6-10 arası	36	83,42				
	11-15 arası	22	71,61				
	16-20 arası	30	78,77				
	21 ve üzeri	39	73,55				
Tutum	Sıfır	5	82,80	0,74	5	0,981	--
	1-5 arası	24	84,75				
	6-10 arası	36	79,11				
	11-15 arası	22	75,20				
	16-20 arası	30	76,32				
	21 ve üzeri	39	77,08				

Not: * $p < 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_5 = 0,27$; $p > 0,05$). Buna göre yıllık okunan kitap sayısı fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerinin konuşmaya yönelik tutum düzeyleri ve bu tutum üzerinde etkili olan değişkenler incelendikten sonra “İki dilli öğrencilerinin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. İki dilli öğrencilerin konuşmaya yönelik kaygı düzeylerini belirlemek

için kullanılan Konuşma kaygı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Türkçe konuşma kaygı ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Konuşma kaygı ölçeğine ait betimsel istatistikler

Ölçek	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Konuşma kaygısı	156	34,00	103,00	66,57 (2,89)	14,49

Tablo 12 incelendiğinde, 23 madde ile tek faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 34 iken maksimum puan 103 ve ortalaması ise 66,57 (2,89) olarak bulunmuştur. Buna göre iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrenciler Türkçe konuşma konusunda orta düzeyde kaygıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin bu kaygı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu için fark analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçla “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır.

İlk olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Kaygı	Kız	83	77,09	-0,42	2912,50	0,678
	Erkek	73	80,10			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($U = 2912,50$; $Z = -0,42$; $p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	5.sınıf	33	72,27	3,75	3	0,290	--
	6.sınıf	51	74,78				
	7.sınıf	46	89,22				
	8.sınıf	26	74,73				

Not: * $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 3,75$; $p > 0,05$). Buna göre sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	İlkokul	67	78,03	1,59	3	0,662	--
	Ortaokul	35	84,07				
	Lise	20	68,28				

	Hiçbiri	34	79,71
--	---------	----	-------

Not: * $p < 0,05$

Tablo 15 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 1,59$; $p > 0,05$). Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	İlkokul	32	86,61	3,72	4	0,445	--
	Ortaokul	62	74,56				
	Lise	40	80,45				
	Üniversite	9	58,11				
	Hiçbiri	13	85,46				

Not: * $p < 0,05$

Tablo 16 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 3,72$; $p > 0,05$). Buna göre baba eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dile göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Evde konuşulan dil	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Arapça	6	58,42	3,41	2	0,182	--
	Kürtçe	88	83,87				
	Türkçe	62	72,82				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 17 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_2 = 3,41$; $p > 0,05$). Buna göre evde konuşulan dil fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin TV izleme süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	TV izleme süresi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Yarım saat	65	78,32	0,46	4	0,977	--
	1-2 saat	50	81,12				
	3-4 saat	16	75,31				
	5 saat ve üzeri	7	70,71				
	Hiç izlemem	18	77,72				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 18 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 0,46$; $p > 0,05$). Buna göre TV izleme süresi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin yıllık kitap okuma sayılarına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Okunan kitap sayısı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Kaygı	Sıfır	5	90,80	7,56	5	0,182	--
	1-5 arası	24	59,13				
	6-10 arası	36	74,21				
	11-15 arası	22	85,73				
	16-20 arası	30	89,65				
	21 ve üzeri	39	80,15				

Not: * $p < 0,05$

Tablo 19 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_5 = 7,56$; $p > 0,05$). Buna göre yıllık okunan kitap sayısı fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerinin konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygı üzerinde etkili olan değişkenler incelendikten sonra “İki dilli öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri nasıldır?” şeklindeki soruya yanıt aranmıştır. İki dilli öğrencilerin konuşma öz yeterlik düzeylerini belirlemek için kullanılan Türkçe konuşma öz yeterlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Türkçe konuşma öz yeterlik ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Türkçe konuşma öz yeterlik ölçeğine ait betimsel istatistikler

Faktörler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Duyuşsal alt faktörü	156	16,00	40,00	29,67 (3,71)	5,40
İçerik alt faktörü	156	10,00	35,00	26,16 (3,74)	4,85
Dil ötesi alt faktörü	156	10,00	30,00	23,19 (3,87)	4,28
Etkilenme alt faktörü	156	3,00	15,00	10,74 (3,58)	2,70

Toplam puan	156	49,00	118,00	89,76 (3,74)	13,47
-------------	-----	-------	--------	--------------	-------

Tablo 20 incelendiğinde, 24 madde ile dört alt faktörden oluşan ve beşli likert olarak puanlanan ölçeğin geneli için minimum puan 49 iken maksimum puan 118 ve ortalaması ise 89,76 (3,74) olarak bulunmuştur. İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde, tüm alt faktörlerin de yüksek düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin sahip oldukları bu öz yeterlik düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu amaçla “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklindeki araştırma soruna yanıt aranmıştır.

İlk olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Z	U	p
Duyuşsal	Kız	83	78,51	-0,01	3028,50	0,997
	Erkek	73	78,49			
İçerik	Kız	83	83,00	-1,33	2656,00	0,184
	Erkek	73	73,38			
Dil ötesi	Kız	83	77,95	-0,16	2984,00	0,871
	Erkek	73	79,12			
Etkilenme	Kız	83	84,13	-1,67	2562,00	0,095
	Erkek	73	72,10			
Öz yeterlik toplam	Kız	83	80,53	-0,60	2861,00	0,549
	Erkek	73	76,19			

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 21 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($U = 2861,00$; $Z = -0,60$; $p > 0,05$). Öz yeterlik ölçeğinin alt faktörlerinin cinsiyete

göre farklılaşma durumları da istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Sınıf düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	5.sınıf	33	69,55	2,89	3	0,408	--
	6.sınıf	51	86,24				
	7.sınıf	46	77,74				
	8.sınıf	26	76,04				
İçerik	5.sınıf	33	81,52	3,87	3	0,276	--
	6.sınıf	51	84,41				
	7.sınıf	46	78,21				
	8.sınıf	26	63,60				
Dil ötesi	5.sınıf	33	87,35	4,41	3	0,221	--
	6.sınıf	51	83,74				
	7.sınıf	46	72,93				
	8.sınıf	26	66,85				
Etkilenme	5.sınıf	33	83,27	6,86	3	0,076	--
	6.sınıf	51	88,04				
	7.sınıf	46	74,13				
	8.sınıf	26	61,46				
Öz yeterlik	5.sınıf	33	78,38	4,25	3	0,236	--
	6.sınıf	51	87,96				
	7.sınıf	46	74,53				
	8.sınıf	26	67,12				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 22 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 4,25$; $p > 0,05$). Buna göre sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Öz yeterlik ölçeğinin alt faktörlerine göre sınıf düzeyinde bir

farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında istatistiksel olarak farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne öğrenim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin anne öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	İlkokul	67	77,81	2,02	3	0,568	--
	Ortaokul	35	76,96				
	Lise	20	69,40				
	Hiçbiri	34	86,79				
İçerik	İlkokul	67	79,42	6,89	3	0,076	--
	Ortaokul	35	68,37				
	Lise	20	67,33				
	Hiçbiri	34	93,69				
Dil ötesi	İlkokul	67	78,10	1,54	3	0,673	--
	Ortaokul	35	74,50				
	Lise	20	73,58				
	Hiçbiri	34	86,29				
Etkilenme	İlkokul	67	71,92	8,78	3	0,032*	4 > 1 4 > 2
	Ortaokul	35	71,54				
	Lise	20	79,40				
	Hiçbiri	34	98,10				
Öz yeterlik	İlkokul	67	76,66	7,10	3	0,069	--
	Ortaokul	35	69,89				
	Lise	20	70,20				
	Hiçbiri	34	95,88				

Not: * $p < 0,05$; 1 = İlkokul, 2 = Ortaokul, 3 = Lise, 4 = Hiçbiri.

Tablo 23 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 7,10$; $p > 0,05$). Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Anne eğitim düzeyinin öz yeterlik ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, etkilene alt faktörüne ilişkin öz yeterlik düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($H_3 = 8,78$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan

kaynaklandığını bulmak için ikili gruplar için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anne eğitim düzeyi hiçbirisi olmayan olan öğrencilerin etkilenebilirliğe ilişkin puanlarının anne eğitim düzeyi ilkök ve ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre annesi eğitim düzeyi hiçbirisi olan öğrenciler Türkçe konuşma öz yeterliklerinin daha fazla etkilendiği ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	İlkokul	32	83,39	3,36	4	0,498	--
	Ortaokul	62	83,12				
	Lise	40	67,85				
	Üniversite	9	74,06				
	Hiçbiri	13	80,27				
İçerik	İlkokul	32	79,52	4,10	4	0,393	--
	Ortaokul	62	81,02				
	Lise	40	72,55				
	Üniversite	9	60,28				
	Hiçbiri	13	94,88				
Dil ötesi	İlkokul	32	82,63	2,15	4	0,708	--
	Ortaokul	62	73,35				
	Lise	40	77,93				
	Üniversite	9	84,94				
	Hiçbiri	13	90,23				
Etkilenme	İlkokul	32	70,31	3,84	4	0,429	--
	Ortaokul	62	80,19				
	Lise	40	75,11				
	Üniversite	9	83,56				
	Hiçbiri	13	97,54				
Öz yeterlik	İlkokul	32	80,20	3,00	4	0,557	--
	Ortaokul	62	79,67				
	Lise	40	71,59				
	Üniversite	9	71,22				
	Hiçbiri	13	95,04				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 24 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_4 = 3,00$; $p > 0,05$). Buna göre baba eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Baba eğitim düzeyinin öz yeterlik ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında tüm alt faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dile göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin evde konuşulan dile göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Evde konuşulan dil	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	Arapça	6	72,58	0,20	2	0,907	--
	Kürtçe	88	77,82				
	Türkçe	62	80,03				
İçerik	Arapça	6	86,67	0,21	2	0,900	--
	Kürtçe	88	78,43				
	Türkçe	62	77,81				
Dil ötesi	Arapça	6	92,75	0,83	2	0,660	--
	Kürtçe	88	79,33				
	Türkçe	62	75,94				
Etkilenme	Arapça	6	65,17	0,55	2	0,759	--
	Kürtçe	88	79,09				
	Türkçe	62	78,96				
ÖZ yeterlik	Arapça	6	79,25	0,03	2	0,984	--
	Kürtçe	88	79,01				
	Türkçe	62	77,71				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 25 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_2 = 0,03$; $p > 0,05$). Buna göre evde konuşulan dil fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Evde konuşulan dilin öz yeterlik ölçeğinin alt

faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında istatistiksel olarak farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin akıllı telefon kullanma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	TV izleme süresi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	Yarım saat	65	78,47	3,61	4	0,461	--
	1-2 saat	50	83,15				
	3-4 saat	16	86,63				
	5 saat ve üzeri	7	64,57				
	Hiç izlemem	18	63,89				
İçerik	Yarım saat	65	80,65	2,83	4	0,587	--
	1-2 saat	50	73,20				
	3-4 saat	16	92,28				
	5 saat ve üzeri	7	82,79				
	Hiç izlemem	18	71,56				
Dil ötesi	Yarım saat	65	82,18	3,73	4	0,443	--
	1-2 saat	50	71,32				
	3-4 saat	16	92,63				
	5 saat ve üzeri	7	81,14				
	Hiç izlemem	18	71,56				
Etkilenme	Yarım saat	65	82,71	7,52	4	0,111	--
	1-2 saat	50	72,22				
	3-4 saat	16	99,16				
	5 saat ve üzeri	7	80,57				
	Hiç izlemem	18	61,58				
ÖZ yeterlik	Yarım saat	65	80,68	4,56	4	0,336	--
	1-2 saat	50	75,12				
	3-4 saat	16	96,03				
	5 saat ve üzeri	7	78,07				
	Hiç izlemem	18	64,58				

Not: * $p < 0,05$.

Tablo 26 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($H_3 = 4,56$; $p > 0,05$). Buna göre günlük TV izleme süresi fark

etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin yıllık kitap okuma sayısına göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişken	Yıllık kitap okuma	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Duygusal	Sıfır	5	110,60	12,41	5	0,030*	1 > 4 2 > 4
	1-5 arası	24	97,67				
	6-10 arası	36	82,42				
	11-15 arası	22	59,20				
	16-20 arası	30	77,67				
	21 ve üzeri	39	70,50				
İçerik	Sıfır	5	94,90	5,71	5	0,336	--
	1-5 arası	24	84,13				
	6-10 arası	36	79,06				
	11-15 arası	22	59,95				
	16-20 arası	30	75,68				
	21 ve üzeri	39	85,05				
Dil ötesi	Sıfır	5	109,40	7,87	5	0,164	--
	1-5 arası	24	81,17				
	6-10 arası	36	79,08				
	11-15 arası	22	57,18				
	16-20 arası	30	79,70				
	21 ve üzeri	39	83,46				
Etkilenme	Sıfır	5	115,20	4,33	5	0,503	--
	1-5 arası	24	77,21				
	6-10 arası	36	77,15				
	11-15 arası	22	72,32				
	16-20 arası	30	74,57				
	21 ve üzeri	39	82,35				
Öz yeterlik	Sıfır	5	116,10	9,32	5	0,097	--
	1-5 arası	24	89,02				
	6-10 arası	36	79,31				
	11-15 arası	22	58,07				
	16-20 arası	30	77,27				
	21 ve üzeri	39	78,94				

Not: * $p < 0,05$; 1 = sıfır, 2 = 1-5 arası, 3 = 6-10 arası, 4 = 11-15 arası, 5 = 16-20 arası, 6 = 21 ve üstü.

Tablo 27 incelendiğinde, iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

bulunmuştur ($H_5 = 9,32$; $p > 0,05$). Buna göre iki dilli öğrencilerin yıllık kitap okuma sayısı far etmeksizin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri benzerliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde ise duygusal boyutunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($H_5 = 12,41$; $p < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar oluşturularak Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yıllık hiç kitap okumayan ve 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerin yıllık 11-15 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek duygusallık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Yeterlilikleri ve Bu Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmamızda yapılan analizler sonucunda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmamızda ilk olarak “İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Konuşma Tutumları hangi düzeydedir?” sorusuna cevaplar aranmıştır. Sonuç olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Türkçe konuşmaya yönelik tutumun alt faktörleri incelendiğinde ise ilgi alt faktörünün yüksek, endişe alt faktörünün ise orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Temizkan (2010) tarafından öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş ve sonuç olarak öğrencilerin konuşmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu yönünde verilere ulaşılmıştır. Başaran ve Erdem’in (2009) öğretmen adayları ile ilgili ele aldıkları çalışmada öğretmen adaylarının güzel konuşmaya dair olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaların verileri mevcut çalışmamızın verileriyle örtüşmektedir.

Bir diğer sorumuz olan “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? Şeklindedir. Bu sorulardan yola çıkarak elde edilen verilere göre iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Topçuoğlu Ünal ve Yangil (2019) tarafından yapılan empati tekniğinin konuşma üzerindeki etkisi ve ikna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi araştırılmış ve cinsiyet faktörünün konuşma becerisi tutumunda anlamlı bir değişiklik yapmadığı belirlenmiştir. Karahan (2015) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada bireylerin konuşmaya karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin konuşmaya karşı tutumlarının cinsiyet faktörüne karşı farklılıklar gösterdiği ve özellikle farklılığın kız öğrenciler için lehte olduğu

belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında genelde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde tutuma sahip olduklarını göstermektedir (Ceran, 2012). Bu çalışmanın verilerinin mevcut çalışmamızın verileriyle farklılıklar arz etmesinin sebebi incelenen örneklem grubunun farklı olması ya da elde edilen verilerin tamamen öğrenci görüşlerine dayalı olması olabilmektedir. Eyüp (2013)' ün yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin genel anlamda konuşmaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet faktörü bakımından ise kız ve erkeklerin arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dölek (2021) tarafından yapılan çalışma verilerine göre konuşma tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler ışığında iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yani sınıf düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür. Tutum ölçeğinin alt faktörlerine göre sınıf düzeyinde bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında endişe alt faktöründe istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda 6. ve 7. sınıfların beşinci sınıflara göre daha yüksek endişe düzeyine sahip oldukları ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Karahan (2015) tarafından yapılan çalışma da bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Bu çalışmada konuşmaya yönelik tutumun sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuçlara göre farklılık 3 ve 4. Sınıflar arasındadır. Konuşmaya karşı tutum 3 ve 4. sınıf seviyelerinde yüksektir. Yani öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça konuşmaya karşı tutum düzeylerinin de arttığını söylemek mümkündür.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin anne ve baba eğitim

düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Anne eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, ilgi düzeyine ilişkin tutum düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilerin ilgi düzeylerinin anneleri hiçbir eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyinin tutum ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında endişe düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda baba eğitim düzeyi hiç olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkokul, lise ve üniversite olan öğrencilere göre endişe düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızda sınırlı sayıda iki dilli bireyin konuşma becerisi ölçülmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla daha fazla katılımcıyla daha farklı dil becerilerinin ölçüldüğü araştırılmalarda daha farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda evde Türkçe ve Arapça konuşan öğrencilerin evde Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek tutum düzeylerine sahip olduğu ve yine yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda evde Türkçe ve Arapça konuşan öğrencilerin evde Kürtçe konuşan öğrencilere göre daha yüksek tutum düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Tunagür, Kardaş ve Kardaş (2021) öğrenci merkezli dinleme-konuşma etkinliklerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerine etkisini inceledikleri araştırmalarında yapılan uygulamanın iki dilli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin evde konuşulan dile göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrencilerin günlük TV izleme süresine göre farklılaşma durumları belirlenmiştir. İki dilli

öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin günlük TV izleme süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik tutum düzeylerinin yıllık kitap okuma sayısına göre de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kardaş ve Tüzemen (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda çalışmamıza paralel olarak konuşma becerisinin cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, öğrencinin sahip olduğu ailenin çevresinin konuştuğu dil açısından anlamlı bir ilişki bulunmazken, araştırmamızın sonuçlarından farklı olarak öğrencinin kitap okuma üzerinde anlamlı düzeyde bir etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmaya yönelik tutum düzeyleri ve bu tutum üzerinde etkili olan değişkenler incelendikten sonra “İki dilli öğrencilerinin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?” şeklindeki sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre iki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrenciler Türkçe konuşma konusunda orta düzeyde bir kaygıya sahiptirler. Dinlemeden sonra en çok tercih edilen dil becerisi olan konuşma, günlük hayat içerisinde en çok kullanılan ve kullanılırken de zorlanılan bir dil becerisidir. Bir bilgi birikimi, bir hazırlık süreci isteyen konuşma sürecinde bireyin heyecanına yön verememesi, hazırlıklı olmaması, hitap ettiği grubun kendisine bakış tarzı vb. gibi sebeplerle konuşma sırasında kaygılanması bireyin konuşmaya karşı orta düzeyde bir kaygı duymasına sebebiyet vermiş olabilmektedir. Gökhan (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygıları düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın bu boyutunda alt faktörler ele alınmış ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı kaygılarının da düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yorumlamak gerekirse sınıf içi etkinliklerin belli bir hazırlık sürecinden geçip planlı-programlı olması konuşma kaygısını düşürdüğünü söylemek mümkündür.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin bu kaygı düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu için fark analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil,

TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? şeklindeki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Bireylerin geçirmiş oldukları her türlü yaşantı kaygı düzeyini etkileyebilmektedir. Bu yüzden bireylerin aynı sosyal çevreden seçilmiş olmaları, iki dilli olmaları gibi sebepler bireylerin cinsiyet fark etmeksizin konuşma kaygısı duymamalarına sebebiyet vermiş olabilir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Göktürk ve Uçanok (2011) tarafından sosyal kaygı ile ilgili bir araştırma yapılmış ve sonuç olarak cinsiyetin sosyal kaygıyı anlamlı bir düzeyde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) tarafından konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyetin konuşma kaygısını etkilemede anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sallabaş (2012) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını değerlendiren bir çalışma yapılmış ve cinsiyetin Türkçe konuşma kaygısına dönük anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özkan ve Kınay'ın (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını ele aldıkları çalışmada cinsiyetin konuşma kaygısı üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarmadığı sonucuna varılmıştır. Yine kaygıya dair yapılan birçok araştırmada da cinsiyetin kaygı düzeyini etkilemediği bulgulanmıştır. (Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Saracaloğlu vd., 2004; Yenilmez ve Özbey, 2006; Çakmak ve Hevedanlı, 2004; Doğan ve Çoban, 2009, Şen ve Boylu (2015), Yıldırım (2015); Tüzemen'in (2016) .Bahsi geçen çalışmalarda çalışmamızı destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Öte yandan Soruoğlu Sofu (2012) tarafından öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının araştırıldığı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin konuşma kaygısı üzerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Baki ve Karakuş (2015), Katrancı ve Kuşdemir (2015) tarafından ele alınan çalışmalarda da bireylerin konuşma kaygılarına dair puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmaların da (Aydın, Yavuz ve Yeşilyurt, 2006; Batumlu ve Erden, 2007; Berger ve Shechter,

1989; Dalkılıç, 2001; Daly, Kreiser ve Roghaar, 1994; Demirdağ ve Bozdoğan, 2013; Polat, 2017) bulguları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların verileri mevcut çalışmamızın verileriyle uyuşmamaktadır.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır ve sonuç olarak iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bireylerin yaşla beraber sınıf seviyeleri arttıkça sahip oldukları bilgi-beceri-tecrübeleri de artış göstermektedir. Sınıf düzeyiyle birlikte bilgi birikimi de artan bireyler konuşmalarda kendilerini daha net ifade edebilmektedirler. Bu yüzden yaptığımız bu çalışmada sınıf seviyesi konuşma kaygısını etkilememiş olabilir. Çifci, Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sahip oldukları sınıf değişkenleri konuşma kaygılarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sevim ve Gedik (2014) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmada konuşma kaygısı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Yaş ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını savunan (Dewaele, Petrides ve Furnham, 2008; Demir ve Melanlıoğlu, 2013; Donovan ve MacIntyre, 2005) araştırmacılarımızın çalışmaları da bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelenmiş ve iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada anne ve baba eğitim düzeyinin konuşma kaygısını anlamlı ölçüde farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle bahsi geçen bu çalışma bizim çalışmamızı destekleyecek nitelikte değildir. Fakat alanda anne ve babanın sahip olduğu eğitim düzeyi bakımından kaygıyı etkileme durumları farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır (Göktürk, 2011; Pirinççi, 2009; Özdal, 2003; Ulutaş, 1999).

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, evde konuşulan dil, öğrencilerin günlük TV izleme süresi ve öğrencilerin yıllık kitap okuma sayılarına göre farklılaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmaya yönelik kaygı düzeylerinin evde konuşulan dil, öğrencilerin günlük TV izleme süresi ve öğrencilerin yıllık kitap okuma sayılarına göre herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

İki dilli öğrencilerinin konuşmaya yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygı üzerinde etkili olan değişkenler incelendikten sonra “İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri nasıldır?” şeklindeki sorusuna yanıt aranmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik ölçeğinin alt faktörleri incelendiğinde, tüm alt faktörlerin de yüksek düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014)’nın yaptıkları araştırma verileri ışığında öğretmen adaylarının genel konuşma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Aydın ve Şahin (2017) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterlilikleri ele alınmış ve sonuç olarak öğrencilerin konuşma öz yeterlik durumlarının ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada bireylerin konuşma öz yeterlik algılarının cinsiyet faktörü üzerinde de anlamlı bir farklılaşma kaydetmediği bulgusuna varılmıştır. Ayrıca Çiftçi ve Taşkaya (2010), Yılmaz ve Çimen (2008), Baykara Pehlivan (2005), Günay (2003), İşcan, Karagöz ve Almalı (2017), Katrancı (2014), Aykaç ve Çetinkaya (2013), Er ve Dermir (2013), Çetinkaya (2011), Maden (2011), yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının sözlü iletişim becerilerinde öz yeterlik düzeylerini genel olarak yüksek seviyede bulmuşlardır. Yani bireylerin doğru güzel ve etkili konuşma gibi öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu çalışmalar bu yönleriyle kendi çalışmamızla benzerlikler göstermektedir.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri incelendikten sonra, öğrencilerin sahip oldukları bu öz yeterlik düzeylerinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu

amaçla “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? Şeklindeki araştırma sorusuna yanıtlar aranmıştır. İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kız ve erkek öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığını söylemek mümkündür. Bunun gibi alanda yapılan farklı çalışmaların verileri de cinsiyetin konuşma öz yeterliliği üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalara Sallabaş (2012), Aregu (2013), Dasmo (2014), İşcan, Karagöz ve Almalı (2017), Akın (2016), Çiftçi ve Taşkaya (2010), Yelok ve Sallabaş (2009), Dilekman, Başçı ve Bektaş (2008), Yılmaz ve Çimen (2008) örnek gösterilebilir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Katrancı (2014) tarafından öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları incelenmiş ve sonuç olarak sınıf düzeyinin konuşma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Yine Kurudayıoğlu ve Güngör’ün (2017)yaptığı çalışmada öğrencilerin sahip oldukları kur seviyeleri açısından konuşma öz yeterlilik algısının anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya konulmuştur. Başaran ve Erdem (2009) de öğrencilerin sahip oldukları bölüm değişkeninin öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığını bulmuşlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öz yeterlik algıları sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Öte yandan (Altıntaş ve Kaya (2012), Koç ve Arslan (2017), Baykara (2011), Fırat Durdukoca (2010)’nın çalışmalarında da sınıf seviyesinin öz yeterlik düzeyini anlamlı derecede etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın verileri bizim çalışmamızdan farklılıklar göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinde öz yeterlik algılarının ölçülmesi

amacıyla yapılan çalışmaların sonuçları alanda farklılıklar arz etmektedir. Çünkü bireylerin ergenlik dönemleri tam da bu zamana denk düşmektedir. Bunun gibi birçok sebebin farklılaşmaya neden olduğunu söylemek mümkündür.

İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre incelemesi yapıldıktan sonra anne ve baba eğitim düzeyi, evde konuşulan dil, TV izleme süresi ve yılda okuduğu kitap sayısı değişkenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır? Şeklindeki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır. İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi fark etmeksizin tüm öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Anne eğitim düzeyinin öz yeterlik ölçeğinin alt faktörlerinde bir farklılaşma meydana getirme durumuna bakıldığında, etkilenme alt faktörüne ilişkin öz yeterlik düzeyinde istatistiksel olarak farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda anne eğitim düzeyi hiçbirisi olmayan olan öğrencilerin etkilenmeye ilişkin puanlarının anne eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaokul olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre anne eğitim düzeyi hiçbirisi olan öğrenciler Türkçe konuşma öz yeterliklerinin daha fazla etkilendiği ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Koç ve Arslan'nın (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını ele aldıkları çalışmada da öğrencilerin sahip olmuş oldukları ebeveynlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri iyi düzeyde olan ebeveynlerin sonsuz merak ve öğrenme isteği olan çocuklarına daha iyi bir eğitim ortamı hazırlayıp, her türlü imkânı sunma ve rol olma konusunda daha avantajlı olduklarını söylemek mümkündür. Bu başlığın farklı örneklem grupları ile araştırılmasının alan için yararlı olacağı düşünülmektedir.

İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlik düzeylerinin evde konuşulan dile göre, günlük TV izleme süresine göre ve yıllık kitap okuma sayısına göre de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre iki dilli öğrencilerin yıllık kitap okuma sayısı fark etmeksizin Türkçe

konuşma öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterlik ölçeğin alt faktörleri incelendiğinde ise duygusal boyutunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yıllık hiç kitap okumayan ve 1-5 arası kitap okuyan öğrencilerin yıllık 11-15 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek duygusallık düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan çalışmada bireylerin aylık olarak okudukları kitap sayılarının akademik öz yeterlik ve genel öz yeterlik algılarında anlamlı farklılıklar yaptığı bulunmuştur. Bu yönüyle yapılan çalışmanın bizim çalışmamızla benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu dünyamızda artık her ülkede iki dilli bireyler görmek çok normaldir. Önemli olan bu iki dilli bireylerimizin var oldukları toplum içine entegresini doğru yapabilmektir. İki dillilikle ilgili yapılan çalışmaların olumlu sonuçlanabilmesi içinse eğitim ortamlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Bunun için iki dilli bireylerin ülkemiz için kültürel bir zenginlik olduğu göz önüne alınarak eğitim ortamları en yüksek düzeyde verim alınacak birer ortam haline getirilmelidir. İki dilli bireylere fırsatlar tanınmalı, kendi yanlışları üstlenmeleri sağlanmalı, yanlışları anında düzeltilmesi, dinleme-konuşma-okuma-yazma için farklı etkinlikler uygulanmalıdır. Bireylerin ana dillerinden uzaklaşmadan ikinci bir dili edinmeleri sağlanmalıdır. Dilin içinde kültürel öğeler sakladığı gerçeğinden yola çıkılarak dil-kültür ilişkisi iyi ayarlanmalı ve aktarımlar ona göre yapılandırılmalıdır.

Yapılacak çalışmalarda ilk iş bireylerin dil konusunda hangi seviyede olduklarını tespit etmektir. Tespit edilen bu seviyeye göre bir dil politikası belirlenecek ve eğitimler ona göre şekillenecektir.

Asırlardır coğrafi olarak da iç içe geçmiş olduğumuz ve birlikte yaşamaktan zevk aldığımız kültürel zenginliğimizin birer parçası olan bu iki dilli bireylerimiz için alan yazında farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yaptığımız bu çalışmamız da iki dilli bireylerin problemlerine sıkıntılarına biraz da olsa yardımcı olma ve onlara tutum, kaygı, öz yeterlik açısından yol gösterme amacındadır.

Yapılan araştırmanın bulgularından hareketle iki dilli ortaokul öğrencileri dahil olmak üzere Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrenecek olan bireylerin kaygı düzeyleri arttıkça dili öğrenmedeki başarılarının da olumsuz bir şekilde etkilenebileceği muhtemeldir. Bu yüzden dili öğrenenlere yönelik özellikle sınıf içi yapılacak etkinliklerle kaygıyı azaltacak uygulamaların yapılması önerilebilir.

Yine araştırma çıktılarından hareketle iki dilli ortaokul ğrencilerinin tutum, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin diğer dil beceriyle ilişkisi farklı okul türleri ve kademelerinde ele alınması önerilebilir.

İki dilli öğrencilerin konuşmalarda daha başarılı olup kendilerini doğru ifade edebilmeleri açısından kitap okumaları teşvik edilebilir.

İki dilli ğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini ele alan çalışmaların alan yazında niceliksel olarak azlığı göze çarpmaktadır. Bu yüzden mevcut çalışma çıktılarından yola çıkarak alan araştırmacılarının bu çalışmalara yönelip ağırlık vermeleri önerilebilir.

Yapılan sınıf içi etkinliklerle iki dilli öğrenciler yreklendirilip, konuşmaya karşı olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeleri sağlanabilir. Burada ise tüm öğretmenlere olduğu gibi Türkçe ğretmenlerine de büyük görevler düşmektedir. Konuşmanın, sadece okulla sınırlı olmayıp hayatın her anında sürekli kullanılan bir beceri olduğu bilinci oturtulmalıdır.

Kaynaklar

- Abadan Unat, N. (1979). Göçmen işçi çocuklarının sosyo-psikolojik ve eğitsel sorunları. *Çağdaş Eğitim*, 4 (36), 33-36.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adıgüzel, Y. (2011). *Almanya Türklerinde dil-din-kimlik*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633 ,195–19
- Akıncı, M-A. (2016). Culture d'origine et apprentissage :le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Auzou-Caillemet, T. & Loret, M. (éds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Paris: Retz, collection « Co-édition », 202-238.
- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere'deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference).(ed. B. Gül). *Bengü bitig. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı içinde*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Ağırman, F.(2019). *İki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimi üzerine bir değerlendirme (batman örneği)*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi: Yüksek lisans tezi .
- Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon: yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akıncı, M.A.(2016). Culture d'origine et apprentissage : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Auzou-Caillemet, T. & Loret, M. (éds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Paris : Retz, collection « Co-édition », 202-238.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Aksoy, S.ve Arıcı, M.A. ve Kan, M.(2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 41,3637-3638.
- Akçay,A ve Baskın,S.(2017).*Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akarsu,B.(1998).*Wilhelm von humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Siirt Üniversitesi Örneği. *Route educational and social science journal*, 3(1), 75-90.
- Akkaya, N. , İşçi, 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.
- Aksu, M. ve Özdemir, M.(2020). Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkököl öğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *International Journal of Teaching Turkis as a Foreign Language*, Cilt: 3 Sayı: 2,1-25.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altıntaş, E. ve Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları.*Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287-295.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2000). *DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı*. 2. baskı. (Çev: Köroğlu E.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aregu, B.B. (2013). Self-efficacy, self-esteem and gender as determinants of performance in speaking tasks. *Journal of Media and Communication Studies* 5 (6): 64-71.

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21-1-8.
- Atelaş, Z.(2017). İki dilliliğin sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 8. s.43-52.
- Ayan, S., Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal of Academic Research Part B*, 6 (29), 137-143.
- Aydın, 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), (s. 106-114) .
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8 (9), 657-670.
- Aydın, S. İ. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 14, 33-46.
- Aydın, G. ve Şahin, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (Çomü Tömer Örneği). *Journal of awareness*,550-563.
- Aydın, S. , Yavuz F.ve Yeşilyurt, S. (2006). İkinci dil öğreniminde sınav kaygısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(16), 145-160.
- Aydın, E. ve Ciğerci, F. M. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45,1078-1097.
- Ayres, J. ve Hopf, T. (1983). *Coping with speech anxiety*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies* - 8/9, 671-682,
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism (3th Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Anthropologist*, 21(1-2), 271-276.
- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 21-32.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanisim in human agency. *American Psychologist*, 37,122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall: Englewoods Cliffs, NJ, 23-28.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior – Vol: 4* (pp. 71–81). New York, NY: Academic Press.
- Bankır, M. M. ve Aydemir, Y. (2017). Siirt Arapçasının Türkçeyle zenginleştirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7,1.
- Batumlu, D. ve Erden, M . (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1) , 24-38.

- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Baytekin, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk Dili öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Beardsmore, H.B. (1982). *Bilingualism basic principles*. England: Clevedon Publishing.
- Beck, A. ve Emery, G. (2011). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Belet, D.Ş. (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, 72-85.
- Berger, R. ve Shechter, Y. (1989). Adolescent girls in distress: a high-risk intersection. *Adolescence*, 24(94), 357-374.
- Benzer, A ve Ünsal, A. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. Marmara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Beyreli, L. , Çetindağ, Z. ve A. Celepoğlu. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* [Written and oral expression]. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin Ltd Publishers, pp.55-56.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 5(2), 353-366.

- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., ve Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence. *Predicting beyond global dispositional tendencies. Personality and Individual Differences*, 37(4), 751–763.
- Cengiz, 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.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8): 337-358
- Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim sorunu.(ed. G. Gülsevin, E. Boz). *Türkçenin çağdaş sorunları içinde*. İstanbul: Divan Yayınevi.
- Çakır, M. (2001). Almanya’daki Türk çocuklarının okulöncesi eğitim sürecinde Almancayı ikinci dil olarak edinmelerini etkileyen olgular. *Tömer Dil Dergisi*, 107, 34–43.
- Çakır, M. (2002). Almanya’daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39–57.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çaycı, B.ve Demir M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4(4).
- Çelebi, C. , Pürsün, T. , Arslantaş, S. ve Toyran, M. (2022). İngiltere’deki iki dilli Türk ortaokul öğrencileri ile Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ve okur öz algılarının karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1177-1211.

- Çetinkaya Özdemir, E. ve Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Çifci, M. ve Yıldırım, G.(2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları*. Uşak Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M.(2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921-928.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *Tömer Dil Dergisi*, S. 28.
- Çongur, R. (1999). *Güzel söz söyleme sanatı* . Ankara: TRT Yay.
- Dalkılıç, D. (2001). The role of foreign language classroom anxiety in English speaking courses. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 70-82.
- Daly, J. , Kreiser, P. & Roghaar, L. (1994). Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- Dasmo, S. H. (2014). The effect of speaking self-efficacy and gender in speaking activities. *Bahasa & Sastra*, 14 (2), 205-217.
- De Houwer, A.(1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Speaking anxiety scale for secondary school education students: validity and reliability study. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 103-124.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.

- Demirtaş, Ö. ve Bozdoğan, D. (2013). Foreign language anxiety and performance of language learners in preparatory classes. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- 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.
- Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.
- Dewaele, J.M., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2008). The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A *Review And Empirical Investigation*, 58(4), 911-960.
- Dilekmen, M. , Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- Doğan, T. ve Çoban, A.E (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- Donovan L. A. & MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Dölek, O. (2021). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1477-1492.
- Dulkadiroğlu, S. (1998). *Almanya'da İlköğretim okullarında ki İki dilli sınıflarda Türkçe Öğretimi*. Gazi Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages report. SpecialEurobarometer386*.(http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf adresinden alınmıştır.], Erişim tarihi: 22.11.2022.

- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 11–124.
- Engin, E.Z. (2010). *Ses telleri hastalıklarının sayısal görüntü işleme yöntemleri ile tanınması*. Ege Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Er, O. ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish studies*. 8/1, 1417-1436.
- Erdem,İ.(2013). Konuşma eğitimi: diksiyon tanımı ve önemi (ed.Fahri Temizyürek,İlhan Erdem, Mehmet Temizkan), *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergenç, İ. (2002) *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Ergenç, İ. (2000).Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi, (ed. Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi) *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon*, Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak basım/yayım/tanıtım.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Ertek, B. (2017). *Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 à 10 ans*. Thèse de doctorat non publiée, Rouen: Université de Rouen Normandie.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*,197,95-111.
- Ferrand, L. (1994). Acces au lexique et production de la parole:unsurvol. *In Lannee Psychologique*, vol.94,195-311.
- Evliyaoğlu,G.(1973).*Konuşma sanatı*.Ankara:Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Field, F. W. (2011). *Key Concepts in Bilingualism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fishman, J.A. (1965). Bilingualism intelligence and language learning. *Modern Language Journal*, 49, 227-237.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Fthenakis, E. (1985). *Bilingual bikulture Entwicklung des Kindes*. Auftrag des Staatsinstituts für Früh paedagogie. München.
- Gage, N.L. ve Berliner, D.C. (1988) *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Genç, Y. (2004). *Almanya’da çok kültürlülük kültürlerarası eğitim ve Türk öğrencilerin durumu*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Giasson, J. (1995). *La Lecture: De la theorie a la pratique edituer gaetan morin*. Montreal.
- Gökalp, E. (2000). *Ses eğitiminde (şan) ses türlerinin belirlenmesi ve bu türlerin karakterlerine uygun repertuar seçiminde yaklaşımların ilkeler açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 11, 111-134
- Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Göktürk, G. Y. (2011). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin öz güven ve bazı kişisel demografik özelliklere göre incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Grabe, W.ve Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Grosjean, F. Li, P. (2013) *The Psycholinguistics of Bilingualism*. UK: Wiley-Blackwell.
- Güler, E.ve Hengirmen, M. (2005). *Ses bilimi ve diksiyon*. Ankara: Engin Yayınları.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. 1. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*, Belçika.
- Gündüz, O.(2009). *Konuşma eğitimi*, ilköğretimde Türkçe öğretimi (Ed. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F.(2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*.Ankara:Nobel Yayınevi.
- Güneş, F.(2014).Konuşma öğretimi yaklaşımı ve modelleri (Speech Approach And Models) *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Bartın University Journal of Faculty of Education, Cilt/Volume:3, 1-27*.
- Güneş, F. (2015). *Konuşma eğitimi-yöntemler, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Günaydın, Y.(2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8/5, 35-365.
- Gürzap, C. (2000). *Konuşan insan*.İstanbul: YKY.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli türk çocuklarına türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamers, J.F.ve Blanc, M.H.(2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heacen,H.(1972).Beyin ve konuşma. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 64 ,5-12.
- Helvacı, A. (1994). *Ses eğitiminde nefes ve atak*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İleri, E. (2008). İki dilli ortamda dil edinimi ve eğitimde şans eşitliği. *Die Gaste*, 3, 3.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. ve Almalı, M. (2017). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 , 42-63.
- Kalı,G. ,Özkaya, P.G. ve Coşkun,M.(2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 50, 230, 195-220.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*.Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı: Doktora Tezi.
- Karabekiroğlu K., Gımsal A., Berkem M. (2005). Psikiyatrik bozukluklarda bellek sorunları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 188-196.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Karahan, B.(2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Karakaya, Ş. (2007). *Dil gelişimi ve dil politikası*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Kardaş,M.N ve Tüzemen, T. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yyü Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*,:XIV, I,581-610.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.

- Kardaş, H. ve Kaya M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1), 69-92.
- Katrancı, M.(2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, 174-195.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınları
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Kürtçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 157-165.
- Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kinay, İ. ve Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri biliş üstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Korkmaz, B. (2008). *100 soruda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar C.I.,*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köknel, Ö.(1987).*Kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel , Ö.(1987).*İnsanı anlamak* .İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- König, G. (1987). İkidiğerlilik, tanımı, türleri, dilbilimin dünü, bugünü, yarını. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Lachapelle, C. (2001). Les strategies de comprehension en lecture, *Ministerede l'Education de la Saskatchewan*.
- Laroussi, F. (2006). La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Colloque Bilinguisme et interculturalité*, Mayotte, (www.ac-mayotte.fr).
- Levelt, W. J. M. (1993). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Mackey, W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris: Klincksieck, *Linguistique* (nouvelle édition 2000).
- Mackey, W. F. (1997). *Bilinguisme*. (éd. Moreau, M. L), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga: 61-64.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 335-343). New York, NY: Oxford University Press.
- Marshall, J. (1994). Ana dili ve yazın öğretimi. (çev. Cahit KÜLEBİ). Ankara: Başak Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi* (6,7,8.sınıflar) *Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mccroskey, J. C. (1970). Measures Of Communication-Bound Anxiety. *Speech Monographs*, 37, 269-277.
- Meisel, J. M. (1990). INFL-ection: Subjects and subject-verb agreement. Meisel, J. M. (ed), *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht: Foris.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013) Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Nalıncı,A.(2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı:yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nas, R. (2003). Türkçe öğretimi. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186.
- Önen, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler; bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. Lecompte, W. A. (1985) *Durumluk ve sürekli kaygı el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları . *Türk Dili*, 9-589.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Özbay. M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdal, F. (2003). *İlköğretim dört ve beşinci sınıfa devam eden, anne-babası ile yaşayan ve baba yoksunu olan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özdemir, M.Ç.(1988). Federal Almanya'daki Türk-beden işçi göçü çocuklarında iki dillilik ve Türkçe öğretimi", *Tömer, AÜ. Dünyada Türkçe Öğretimi, Sayı:1*, 85.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağlatımı*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkan E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1290-1301.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pehlivan Baykara, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Pekgenç, Y.(2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Dicle Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Pirinççi, L. N. (2009). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik özyeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell (2nd ed. 1995).
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 36, 261-270.
- Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin değerlendirilmesi. *TSA*. 16 (2): 269-290

- Sallabaş, M. E.(2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 7/3, 2199-2218.
- Saracaloğlu, S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(5), 53-64.
- Saskatchewan. (2000). Programme detudes. *Ministere de l'Education de la Saskatchewan*.
- Saskatchewan. (2001). Philosophie et methodes d'enseignement. *Ministere de l'Education de la Saskatchewan*.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş sesbilimi, akustik sesbilimi ve türkiye türkçesi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7/2, 927-937.
- Sevim, O. ve Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39-379.
- Siguan, M. ve Mackey, W.F. (1986). *Education et bilinguisme*. Paris, Unesco : Delachaux et Niestlé.
- Slavin, R.E. (1988) *Educational psychology: Theory into practice*. (İkinci Baskı), New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Solso, R.L. ve Maclin, M.K. ve Maclin, O.H. (2013). *Bilişsel psikoloji*. (5.baskı), (Çev. A. AYÇİÇEĞİ DİNN) İstanbul: İstanbul Kitabevi Yayınları.

- Suroğlu-Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language*, Ph.D. dissertation, University of California at Irvine.
- Şahin, B. (2010). *Almanya'daki Türkler*. Ankara: Phoneix Yayınları.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şen, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Tanrıdağ, Oğuz (1995), *Afazi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri
- Taşer, S. (2000). Örneklerle konuşma eğitimi. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Taşer, S.(2009).Konuşma sanatı. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Temizkan, M.(2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187,87-99.
- Temizyürek, F.; Erdem, İ.ve Temizkan, M. (2013). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil eğitimi ve yabancı dil*, Ankara: Sam Yayınları.
- Topçuğlu Ü.F., ve Özer, D. (2017). Konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. IV. *International Eurasian Educational Research Congress içinde Denizli: Pamukkale Üniversitesi.*, (s.1871-1872).
- Tunagür, M. (2021). İki dillilere yönelik eğitimin temel kavramları (s.13-29), *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi içinde* (Ed: Karabulut, A. ve Tunagür, M.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Tunagür, M., Kardaş, N., & Kardaş, N. M. (2021). The effect of student-centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies* 9(1) 136-149

- Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- 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.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uçgun, D.(2007). Konuşma eğitimi etkileyen faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22-59-67.
- Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217–226.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Uzunboylu, H. ve Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınevi.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*,. Ankara:TDK Yayınları.
- Varro, G. (2004). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris : Berlin.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*,Ankara: Akçağ Yayınları

- Yaman, E. (2004). *Konuşma sanatı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Empati tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences* 14 2, 108-119.
- 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
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma olan tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581- 606.
- Yenilmez, K. ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 431-448.
- Yıldırım, G.(2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı*. Uşak Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Yıldız, B. (2011). *Kaygının dikkat süreçleri üzerine etkisinin olaya ilişkin potansiyeller ile değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yıldız, D.Ç. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7/2,p. 319-334.
- Yılmaz, Y.M.(2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies* - 9/3 ,1641-1651.

- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3), 3-14.
- Yol, A. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimindeki sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi (TÜRKAD)*, 1, 117-131.
- Yörük, Y. (1970). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Weissberg, M.ve Lamb, D. (1977). Comparative Effects Of Cognitive Modification, Systematic Desensitization, And Speech Preparation In The Reduction Of Speech And Genereal Anxiety. *Communication Monographs*, 44, 27-36.
- Whirter, J.J. ve Acar, N.V. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim: öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara: Usa Yayıncılık.

EK-A: Konuşma Kaygısı Ölçeği

Cinsiyetiniz: Kız (), Erkek ()

Sınıfınız: 5 (), 6 (), 7 (), 8 ()

Anne Öğrenim Durumu: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Hiçbiri ()

Baba Öğrenim Durumu: İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Hiçbiri ()

Evinizde Hangi Dil Konuşulur?: Arapça (), Türkçe (), Kürtçe ()

Akıllı Telefonunuz Var Mı? : Evet (), Hayır ()

Telefonunuz varsa hangi amaçlarla kullanırsınız? : Oyun oynamak için (), Film-Haber İzlemek için (), Haberleşmek için (), Bilgi öğrenmek için ()

Evinizde Televizyon veya Radyo Var Mı: Evet (), Hayır ()

Günde Kaç Saat Televizyon İzlersiniz? : Yarım Saat (), 1 - 2 Saat (), 3 - 4 Saat (), 5 Saatten Fazla (), Hiç İzlemem ()

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve sağ tarafta verilen kutucuklardan size uygun olanını işaretleyiniz. Her madde için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz!!!

Sevgili öğrenciler aşağıdaki ifadelerden her birini okuyunuz ve daha sonra bu ifadeye ne ölçüde katıldığınızı gösteren sütunu X şeklinde işaretleyiniz.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap veririm öğretmenime rezil olacağımı düşünürüm.					
2. Ders sırasında öğretmenin sorusuna yanlış cevap veririm arkadaşlarımdan benimle alay edeceklerini düşünürüm.					
3. Sınıfta doğruluğundan emin olduğum bir fikri diğer öğrencilere karşı savunurken yanlış bir şey söyleyeceğim diye düşünürüm.					
4. Öğretmen beni tahtaya kaldırıp soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimden endişelenirim.					

5. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşma yapacağım zaman günler önce heyecan duymaya başlarım.					
6. Sınıfta daha önceden hazırlandığım bir konuşmayı sunarken heyecanlanırım.					
7. Sınıfta konuşma yapacağım zaman söyleyeceklerimi önceden hazırlamadıysam gergin olurum.					
8. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapmaktan kaçınırım.					
9. Sınıfta hazırlıksız bir konuşma yapacağım zaman heyecanlanırım.					
10. Teneffüslerde bazı öğretmenlere soru soracağım zaman heyecanlanırım.					
11. Teneffüslerde bazı öğretmenlerle konuşurken heyecanlanırım.					
12. Teneffüslerde öğretmenler odasına gidip bir öğretmenle konuşurken heyecanlanırım.					
13. Okul müdürü/müdür yardımcısıyla konuşmaktan kaçınırım.					
14. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken heyecanlanırım.					
15. Okul müdür/müdür yardımcısı odasına girip konuşurken dilim tutulur.					
16. Okul müdürü/müdür yardımcısıyla karşılaştığı zaman bir soru sorarsa aklım durur.					
17. Mahallemde/sokağımda iyi tanıdığım yaşlıtlarımın yanında bile konuşmaktan çekinirim.					
18. Annemle konuşmaktan çekinirim.					

19. Annemle konuşurken heyecanlanırım.					
20. Annemle konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					
21. Babamla konuşmaktan çekinirim.					
22. Babamla konuşurken heyecanlanırım.					
23. Babamla konuşurken yanlış bir şey söyleyeceğimden endişe ederim.					

EK-B: Konuşma Tutum Ölçeği**Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği**

Cinsiyetiniz: Kız (), Erkek ()

Sınıfınız: 5 (), 6 (), 7 (), 8 ()

Anne Öğrenim Durumu: (), Ortaokul(), Lise(), Üniversite(), Hiçbiri ()

Baba Öğrenim Durumu: İlkokul(), Ortaokul(), Lise(), Üniversite(), Hiçbiri ()

Evinizde Hangi Dil Konuşulur?: Arapça (), Türkçe (), Kürtçe ()

Akıllı Telefonunuz Var Mı? : Evet (), Hayır ()

Telefonunuz varsa hangi amaçlarla kullanırsınız? : Oyun oynamak için (), Film-Haber İzlemek için (), Haberleşmek için (), Bilgi öğrenmek için ()

Evinizde Televizyon veya Radyo Var Mı?: Evet (), Hayır ()

Günde Kaç Saat Televizyon İzlersiniz? : Yarım Saat (), 1 - 2 Saat (), 3 - 4 Saat (), 5 Saatten Fazla (), Hiç İzlemem ()

Açıklama: Bu ölçekte konuşma becerisine yönelik tutumlara ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin karşısında “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” seçenekleri verilmiştir. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır. Vereceğiniz cevaplar saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Maddeler	Tamamen Katılıyorum 5	Katılıyorum 4	Kararsızım 3	Katılmıyorum 2	Hiç Katılmıyorum 1
A)İlgi- Sevgi					
1)Konuşmak beni mutlu eder.					
2)Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım.					
3)Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırma yapmaktan hoşlanırım.					

4)Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.					
5)Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.					
6)Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ya da atasözlerini konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.					
7)Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.					
8)Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım.					
9)Konuşmalarımda anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim.					
10)Sözcüklerin telaffuzuna (söyleyiş) özen gösteririm.					
11)Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.					
12)Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu düşünürüm.					
13)Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım.					
14)Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.					
15)Konuşmamın insanlarla iletişimimi geliştirdiğine inanırım.					
16)Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm.					
17)Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.					
18)Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.					
19)Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.					

20)Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.					
B) Kaygı – Endişe					
1)Konuşurken konuşmamı bir an evvel bitirmek isterim.					
2)Kalabalık bir ortamda konuşurken korku ve heyecan duyarım.					
3) Bir konu hakkında uzun uzun konuşmaktan çekinirim.					
4)Konuşurken söylemek istediklerimi açıkça ifade etmekten çekinirim.					
5)Konuşurken diğerlerinin beni dinlemediğini düşünürüm.					
6)Konuşurken hata yapacağımı düşünürüm.					
7)Çok konuştuğum için çevremdeki ve okuldaki arkadaşlarımdan benden rahatsızlık duyduğunu düşünürüm.					

EK-C: Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği**Cinsiyetiniz:** Kız (), Erkek ()**Sınıfınız:** 5 (), 6 (), 7 (), 8 ()**Anne Öğrenim Durumu:** İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Hiçbiri ()**Baba Öğrenim Durumu:** İlkokul (), Ortaokul (), Lise (), Üniversite (), Hiçbiri ()**Evinizde Hangi Dil Konuşulur?:** Arapça (), Türkçe (), Kürtçe ()**Akıllı Telefonunuz Var Mı? :** Evet (), Hayır ()**Telefonunuz varsa hangi amaçlarla kullanırsınız? :** Oyun oynamak için (), Film-Haber İzlemek için (), Haberleşmek için (), Bilgi öğrenmek için ()**Evinizde Televizyon veya Radyo Var Mı?:** Evet (), Hayır ()**Günde Kaç Saat Televizyon İzlersiniz? :** Yarım Saat (), 1 - 2 Saat (), 3 - 4 Saat (), 5 Saatten Fazla (), Hiç İzlemem ()

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve sağ tarafta verilen kutucuklardan size uygun olanını işaretleyiniz. Her madde için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz!!!

Konuşma Özyeterlilik Ölçeği		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
DUYUŞSAL	1. Konuşurken heyecanımı kontrol altında tutabilirim.	5	4	3	2	1
	2. Sesim titremeden konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	3. Sözcük tekrarı yapmadan konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	4. Konuşurken dikkatimi dağıtabilecek durumlarla baş edebilirim.	5	4	3	2	1
	5. Dinleyicileri sıkmadan konuşmamı sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
	6. Çevremdekilerin konuşmamı beğendiklerini düşünürüm.	5	4	3	2	1
	7. Konuşma etkinliklerinde söz almaktan çekinmem.	5	4	3	2	1
	8. Konuşma yaparken kendimi rahat hissederim.	5	4	3	2	1

İÇERİK	9.	Sözcükleri anlamlarına uygun bir biçimde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
	10.	Konuşma amacıma uygun bir giriş yapabilirim.	5	4	3	2	1
	11.	Konuşmamı konu dışına çıkmadan sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
	12.	Konuşmamda birbiriyle tutarsız ifadelerden kaçınabilirim.	5	4	3	2	1
	13.	Konuşmamı belirli bir ana fikir/ana duygu etrafında düzenleyebilirim.	5	4	3	2	1
	14.	Konuşmamı bir sonuca bağlayabilirim.	5	4	3	2	1
DİL ÖTESİ	15.	Konuşmamı yaparken dinleyicilerin çeşitli özelliklerini (yaşları, cinsiyetleri, dikkat durumları, konuya yönelik ön bilgileri vb.) göz önünde bulundurabilirim.	5	4	3	2	1
	16.	Konuşurken sözcükleri doğru bir biçimde seslendirebilirim.	5	4	3	2	1
	17.	Konuşmamda dikkat çekmek istediğim yerleri vurgulu söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
	18.	Konuşurken doğru yerlerde nefes alıp verebilirim.	5	4	3	2	1
	19.	Sesimin yüksekliğini konuşma ortamına göre ayarlayabilirim.	5	4	3	2	1
	20.	Jest (el ve kol hareketleri) ve mimiklerimi (yüz ifadesi) söylediklerimle uyum içinde kullanabilirim.	5	4	3	2	1
ETKİLENME	21.	Konuşmamı normal konuşma hızında (ne hızlı ne yavaş) sürdürebilirim.	5	4	3	2	1
	22.	Beğendiğim konuşmacılar gibi konuşabilirim.	5	4	3	2	1
	23.	Başkalarının konuşmalarını gözlemleyerek nasıl konuşmam gerektiğini belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
	24.	Konuşmamla ilgili görüşlere göre konuşmamı düzenleyebilirim.	5	4	3	2	1

EK-D: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Tuba GÜLTAÇ

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

17/01/2023

Tez Başlığı / Konusu

“İki Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Yeterlilikleri Ve Bu Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisi”

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 134 sayfalık kısmına ilişkin, 17/01/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitinintihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19(Yüzde on dokuz) dur.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

17/03/2023
Tuba GÜLTAÇ

Adı Soyadı : Tuba GÜLTAÇ
Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi
Bilim Dalı : Türkçe Eğitimi
Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN
Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ.
20/01/2023

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
...../...../20....
Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri