



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA  
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KARŞILAŞILAN  
GÜÇLÜKLER**

Sevil KESER

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN  
GELİŞTİRİLMESİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Sevil KESER

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

## KABUL VE ONAY

Sevil KESER tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler” başlıklı bu çalışma, 12/06/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ferruh AĞCA (Başkan)

  
\_\_\_\_\_  
Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Danışman)

  
\_\_\_\_\_  
Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ  
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09/07/2018

Sevil KESER

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir.)
- Tezimin .../.../... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum. (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.)
- Tezimin .../.../... tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

09/07/2018

Sevil KESER

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Nazniye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

09/07/2018



Sevil KESER

## TEŐEKKÖR

Bu çalışmanın her aşamasında bana sabırla yol gösteren tez danıőmanı hocam sayın Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ'ye teőekkör ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca alıőma boyunca beni destekleyen ve cesaretlendiren anneme, babama, abime ve ablama çok teőekkör ederim.





## ÖZET

KESER, Sevil. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*, Yüksek Lisans, Ankara, 2018.

Yabancı dil öğreniminde, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri alanı vardır. Bu dört beceri arasında konuşma becerisi, önem derecesi açısından bir adım öne çıkar. Bunun nedeni, dil öğrenmenin temel amacının iletişim kurmak; iletişim kurmanın ilk adımının ise genel olarak konuşma olmasıdır. Yabancı dilde daha ilk aşamada konuşma becerisini geliştirmek, öğrenenin hedef dilde ihtiyaç duyacağı basit işlemleri gerçekleştirmesi, sosyal ilişkiler kurması ve devam ettirmesi açısından hayati önem taşır. Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini geliştirmenin önemine karşın, bu alanda yapılan çalışmaların sayıca oldukça az oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum, yapılan bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Konuşma becerisinin gelişiminde karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi, bu alanda yapılması gereken çalışmalardan biridir. Bu nedenle, bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öne çıkan güçlüklerin saptanması amacıyla, bir anket uygulaması yapılmış ve bazı TÖMER kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ışığında, karşılaşılan güçlüklerden öne çıkanlar tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin özellikle iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda konuşmakta zorlandığını göstermiştir. Araştırma, ayrıca, öğrencilerin en çok soyut konularda konuşmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur.

### **Anahtar Sözcükler**

Yabancı dil, Türkçe, konuşma becerisi, güçlükler

## ABSTRACT

KESER, Sevil. *Difficulties Faced In Developing Speaking Skills In Teaching Turkish As A Foreign Language*, Master's Thesis, Ankara, 2018.

There are four skills in foreign language learning; reading, writing, listening and speaking. Speaking comes to the fore among those four skills in terms of the level of importance. The reason is that the main purpose to learn a language is to communicate, and the first step to communicate is generally to speak. Developing speaking skills even at the beginning level is crucial in order to help the learner make basic transactions, build and maintain social relationships. Despite the fact that developing speaking skills have a tremendous importance in foreign language teaching, it is noticed that the number of the studies in this area concerning this subject is quite few. This fact also shows the importance of conducting this study. Identifying the difficulties faced in developing speaking skills is one of the important research areas. Thus, in this study, in order to identify some of the most important difficulties in developing speaking skills in teaching Turkish as a foreign language, a questionnaire was conducted and some of the main difficulties were identified based on the perceptions of students studying at TOMER institutions. The findings of the research showed that students had difficulty in areas especially related to linguistic competence as part of communicative competence. It also showed that students had difficulty in speaking about abstract topics the most.

### Key Words

Foreign language, Turkish, speaking skill, difficulties

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xiv
GİRİŞ .....	1
1. BÖLÜM: YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ .....	6
1.1. Konuşma Becerisinde Bilişsel Süreçler.....	6
1.1.1. Dil Yetisinde Bilişsel Süreçleri Açıklayan Bazı Disiplinler .....	7
1.1.2. Dil Edinim Kuramları ve Konuşma Becerisi .....	8
1.1.2.1. Davranışçı Kuram .....	8
1.1.2.2. Doğuşancı Kuram.....	9
1.1.2.3. Yapılandırmacı Kuram.....	10
1.1.3. Levelt'in Sözlü Üretim Modeli .....	12
1.1.3.1. Kavramlaştırma .....	12
1.1.3.2. Formülleştirme .....	13
1.1.3.2.1. Dil Bilgisel Kodlama.....	13
1.1.3.2.2. Fonetik Kodlama.....	14
1.1.3.3. Artikülasyon .....	14
1.1.3.4. Öz Denetim ve Onarım .....	15
1.2. Yabancı Dilde Sözlü Üretimde İletişimsel Yeti .....	16
1.2.1. Dilsel Yeti .....	17

1.2.2. Söylem Yetisi .....	20
1.2.3. Toplumdilbilimsel Yeti .....	22
1.2.4. Stratejik Yeti .....	23
1.2.4.1. Başarı Stratejileri.....	24
1.2.4.2. Eksiltme Stratejileri.....	25
1.3. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre Sözlü Üretimde Dil Becerileri.....	27
1.3.1. Alımlama Becerileri .....	29
1.3.2. Üretim- İletişim Becerileri .....	32
1.3.3. Üretim- Etkileşim Becerileri .....	34
1.4. Konuşma Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlikler.....	35
1.4.1. Konuşma Etkinliklerinin Sınıflandırılması .....	35
1.4.2. Konuşma Etkinliklerinde Doğruluk ve Akıcılık .....	37
2. BÖLÜM: YÖNTEM .....	41
2.1. Araştırmanın Modeli.....	41
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	41
2.3. Veri Toplama Teknikleri .....	42
2.3.1. Anket Uygulaması.....	43
2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....	43
2.3.1.2. Çoktan Seçmeli Sorular.....	43
2.3.1.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği .....	44
2.3.1.3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Kanıtlar .....	46
2.3.1.3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar.....	49
2.4. Verilerin Analizi .....	50
3. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	52
3.1. Katılımcıların Cinsiyet Durumu .....	52
3.2. Katılımcıların Geldikleri Ülkeler.....	52
3.3. Katılımcıların Dil Seviyeleri.....	54
3.4. Katılımcıların Yaş Grupları .....	55
3.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Zorlandıkları Dil	

Becerisi .....	55
3.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Önemsedikleri Dil Becerisi ve Dil Sistemleri Ögesi.....	57
3.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlükler .....	59
3.8. Cinsiyet ve Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler İlişkisi .....	64
3.9. Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler ve Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler İlişkisi .....	65
3.9.1. İletişimsel Yeti Sorunları Faktöründe Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Tespit Edilen Farklılıklar.....	66
3.9.2. Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları Faktöründe Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Tespit Edilen Farklılıklar .....	70
3.10. Dil Seviyesi ve Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler İlişkisi....	71
3.11. Dil Seviyesine Göre Konuşma Becerisinde En Sık Karşılaşılan Güçlükler .....	72
3.12. Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaşılan Güçlükler Ölçeğindeki Her Bir Maddenin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	73
3.12.1. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	73
3.12.2. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	74
3.12.3. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	75
3.12.4. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	76
3.12.5. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	77
3.12.6. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	78
3.12.7. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	79
3.12.8. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	80
3.12.9. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı....	81
3.12.10. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	82
3.12.11. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı ...	82
3.12.12. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	83
3.12.13. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı..	84
3.12.14. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	85

3.12.15. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	86
3.12.16. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	87
SONUÇ .....	89
ÖNERİLER .....	96
KAYNAKÇA .....	101
EK 1.Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler Anketi .....	106
EK 2. Etik Kurul İzni .....	108
EK 3. Orijinallik Raporu .....	109
EK 4. Turnitin Benzerlik İndeksi .....	111

## KISALTMALAR

AOÇM: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni

TÖMER: Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

f: frekans

N: Öğrenci Sayısı



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. AOÇM'nin Sözcük Düzeyleri Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri.....	19
Tablo 2. AOÇM'nin Sözcük Kontrolü Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri.....	19
Tablo 3. AOÇM'nin Dilbilgisel Doğruluk ve Ses Bilgisel Kontrol Ölçeklerinden Betimleyici Örnekleri.....	20
Tablo 4. AOÇM'nin Tutarlılık ve Bağdaşıklık Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri.....	21
Tablo 5. AOÇM'nin Sosyodilsel Uygunluk Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri.....	23
Tablo 6. AOÇM'nin İletişim Stratejileri Ölçeklerinden Betimleyici Örnekleri.....	26
Tablo 7. Tablo. AOÇM'de İletişim Etkinlikleri .....	29
Tablo 8. AOÇM'de Karşılıklı Konuşma Becerisi .....	33
Tablo 9. IELTS Konuşma Sınavı Kriterinde Doğruluk ve Akıcılık Unsurlarına Örnekler.....	38
Tablo 10. AOÇM'de Doğruluk ve Akıcılık Betimleyicilerine Örnekler.....	39
Tablo 11. Ön uygulamada hedef grubun demografik yapısı.....	45
Tablo 12. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	46
Tablo 13. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	47
Tablo 14. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri.....	48
Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler Ölçeğindeki Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı.....	49
Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe İlişkin Güvenirlilik Katsayıları Tablosu.....	50
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler.....	53
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo 22. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisi Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	56
Tablo 23. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Önemledikleri Dil Becerisi ve Dil Sistemleri Ögesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	57



Tablo 24. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisi İle En Çok Önemledikleri Dil Becerisi ve Dil Sistemleri Ögesi Arasındaki İlişki.....	58
Tablo 25. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	60
Tablo 26. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama Değerleri ve Bazen, Sık Sık ve Her Zaman Cevaplarının Yüzdeleri.....	62
Tablo 27. Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin, Ölçeğin Alt Boyutlarına Ve Geneline Göre Ortalamaları.....	64
Tablo 28. Cinsiyet ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren T- Testi.....	65
Tablo 29. Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Örneklem Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 30. Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Konuşmadaki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar.....	67
Tablo 31. Arap-Orta Doğulu Öğrencilerin En Çok Zorlandıklarını Belirttikleri İlk Beş Konunun Gruplar Arasında Kıyaslanması.....	68
Tablo 32. Afrikalı Öğrencilerin En Çok Zorlandıklarını Belirttikleri İlk Beş Konunun Gruplar Arasında Kıyaslanması.....	69
Tablo 33. Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Konuşma Fırsatlarına Erişimdeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar.....	70
Tablo 34. Dil Seviyesi ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Örneklem Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 35. Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Konuşma Fırsatlarına Erişimdeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar.....	72
Tablo 36. Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre En Sık Karşılaştıkları Güçlükler.....	73
Tablo 37. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	74

Tablo 38. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	75
Tablo 39. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	76
Tablo 40. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	77
Tablo 41. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	78
Tablo 42. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	79
Tablo 43. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	80
Tablo 44. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	80
Tablo 45. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	81
Tablo 46. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	82
Tablo 47. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	83
Tablo 48. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	84
Tablo 49. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	85
Tablo 50. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	86
Tablo 51. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	87
Tablo 52. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	87

## GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğretiminin merkezinde iletişim, konuşma, etkileşim, öğrenci merkezli dil öğretimi gibi kavramlar yer almaktadır. Toplumsal, ekonomik ve politik değişimler bizi, konuşma öğretimine yer vermeyen, dil bilgisi ve öğretmen merkezli yöntemlerden, günümüzdeki iletişim odaklı modern dil öğretim yaklaşımlarına getirmiştir. Küreselleşen dünyada, teknoloji ve hareketlilik sayesinde birbirine yaklaşan toplumlarda yabancı dilde iletişim kurmanın bu kadar büyük bir önem kazanması kaçınılmazdır. Günümüzde en yoksulundan en gelişmişine kadar bütün ülkeler ulusal eğitim politikalarında yabancı dil öğretimine yer vermektedir ve dil öğretiminde konuşmanın önemi vurgulanmaktadır.

Yabancı dilde iletişim kurmak önemli olduğu kadar zor ve karmaşık bir süreçtir. Konuşma, dinleme- anlama becerisinde olduğu gibi, zaman baskısı altında gerçekleşir. Konuşmak için kişi sözlerini tasarlar, söyler, karşısındakini dinler, dinlediğini vücut diliyle, jest ve mimiklerle belli eder, etkileşimin doğal olmasını sağlayan tonlama ve vurguyu kullanır, iletişim koptuğunda bunu telafi eder, söz alır, söz verir, anlamaya ve anlaşılmaya çalışır. Tüm bunlar yalnızca saniyeler içinde gerçekleşir. Bu süreç ana dil konuşurları için bile belli bir düzeyde zordur; dolayısıyla, yabancı dilde konuşmanın diğer dil becerilerine göre daha uzun bir zaman alması ve daha zorlu bir süreç olması şaşırtıcı değildir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi süreci, yabancı dil öğrencisinin yanı sıra öğretmenler, öğretim programı tasarımcıları ve ölçme- değerlendirme uzmanları açısından da belli zorlukları barındırır. Konuşmanın sınıf içi öğretimi ve müfredat içindeki sınırları net olarak çizilmiş bir konu değildir. Bir okulda yabancı dilde konuşma öğretimine ne kadar zaman ayrılacağı ve hangi yöntem ve tekniklerle, ne düzeyde uygulanacağı gibi konular çoğu zaman belirsizdir. Bunun yanında, konuşma becerisini güvenilir, standart ve nesnel bir biçimde ölçmek ve değerlendirmek zahmetli ve çaba gerektiren bir iştir.

Konuşma becerisini geliştirmenin hem zorlu hem de son derece önemli olduğu açıktır. Bu önemli dil becerisini geliştirmenin neden zor olduğu, bu sürecin nasıl kolaylaştırılabileceği, yabancı dil sınıflarında nasıl daha etkili konuşma öğretimi yapılabileceği gibi sorular, son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalarda daha sık sorulmaya başlanmıştır. Ancak araştırmalarda konuşma becerisine yönelik artan ilgiye rağmen, bilimsel çalışma sayısının oldukça az olduğu görülür. Potur ve Yıldız'a göre, (2016, s. 29) konuşma becerisi, en fazla ihmal edilen ve üzerine en az çalışmanın yapıldığı beceri olarak kabul edilebilir. Konuşma becerisinin, taşıdığı öneme rağmen akademik çalışmalarda ihmal ediliyor olması, üzerinde durulması gereken bir sorundur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da, konuşma becerisi üzerine yapılmış çalışmaların sayıca az ve konu çeşitliliği bakımından sınırlı oldukları görülür. Konuşma becerisini geniş bir kapsamda ele almanın ve bu beceriyi geliştirmede karşılaşılan güçlükleri incelemenin önemli olduğu açıktır. Bu nedenle, bu çalışmada, öncelikle konuşmanın nasıl öğrenildiği ve nasıl gerçekleştiği, bir iletişim yetisi olarak nelerden oluştuğu, güncel yabancı dil öğretimi çalışmalardaki yeri ve hangi sınıf içi etkinlikler ile geliştirildiği konuları kapsamlı olarak ele alınmış ve böylece konuşma becerisinin kuramsal çerçevesi çizilmiştir. Bunun yanı sıra, yeni ve hızla gelişen bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ele alınmış ve bu alanda konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlemek ve bunlara çözüm önerileri sunmak amacıyla bir anket çalışması yapılmıştır. Uygulanan ankette, konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler geniş bir kapsamda ele alınmıştır. Böylece, tek bir çalışma ile çok sayıda güçlük alanı hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonunda, farklı üniversitelere bağlı TÖMER kurumlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en sık karşılaştıklarını belirttikleri konuşma becerisi güçlükleri tespit edilmiş ve bu güçlükleri aşmaya ilişkin çeşitli öneriler sunulmuştur.

### **Problem Durumu**

Yabancı dil öğrenen her öğrenci, konuşma becerisini geliştirmede çeşitli güçlüklerle karşılaşır. Türkiye'de üniversitelere bağlı TÖMER kurumlarında öğrenim gören ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe konuşmayı geliştirirken birtakım güçlüklerle karşılaşmaları kaçınılmazdır. Bu güçlüklerin neler olduğunu, öğrencilerin bu

güçlüklerle ne sıklıkla karşılaştığını belirlemek ve bunlara olası çözümler sunmak, konuşma öğretimine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, bu tez çalışmasında *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle ne sıklıkta karşılaşmaktadır?* sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap vererek, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede hangi konularda ve ne düzeyde zorlandıklarını saptamak mümkündür.

Çalışmada ayrıca cevap aranacak alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenciler en çok hangi dil becerisinde zorlandıklarını düşünüyorlar?
- Öğrenciler en çok hangi dil becerisini veya dil sistemi ögesini (dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz) önemsiyorlar?
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisinde hangi güçlüklerle ne sıklıkta karşılaşmaktadır?
- Öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında ilişki var mı?
- Öğrencilerin geldikleri ülkeler ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında ilişki var mı?
- Öğrencilerin geldikleri ülkelere göre konuşma becerisinde en sık karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Öğrencilerin dil seviyeleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında ilişki var mı?
- Öğrencilerin dil seviyelerine göre en sık karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler ölçeğinin her bir maddesinin frekans ve yüzde dağılımları nelerdir?

## **Çalışmanın Amacı**

Bu tez çalışmasının amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin, Türkçe konuşma becerisini geliştirirken karşılaştıkları bazı güçlükleri tespit etmek ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır.

## **Çalışmanın Önemi**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin hangi dil seviyelerinde, ne amaçla ve nasıl geliştirileceği konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Buna karşın, bu alandaki akademik çalışmaların sayısı yeterli değildir. Potur ve Yıldız'a göre (2016, s. 31) Türkiye'de 2011-2015 yılları arasında konuşma becerisi üzerine yapılan 88 akademik çalışmanın yalnızca 13 tanesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındadır. Bu çalışmaların eğildikleri konular arasında ağırlıklı olarak konuşmanın incelenmesi ve geliştirilmesi, yöntem ve stratejiler ile konuşma kaygısı bulunmaktadır. Konuşma becerisine ilişkin daha çok sayıda ve geniş çeşitlilikte bilimsel çalışma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin saptamalarla, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamaktadır.

Literatür taraması sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki güçlüklerle olası çözümler ortaya koyabilmek için, öncelikle bu güçlüklerin neler olduğu ve öğrencilerin bu güçlüklerle ne sıklıkta karşılaştığı sorularına cevap bulmak gerekir. Bir başka deyişle, öğrencilerin konuşmada en çok hangi konularda zorlandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin nasıl geliştirilebileceğine ve sınıf içi uygulamaların nasıl daha etkin hale getirilebileceğine ilişkin önermelere ulaşabilmek açısından önem taşımaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma kapsamında bir anket uygulaması yapılarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma, betimleyici türde bir çalışmadır ve tarama modelindedir.

## **Varsayımlar**

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayandırılmıştır:

- Ankette yer alan maddeler hedef kitle tarafından anlaşılmıştır ve samimiyetle yanıtlanmıştır.
- Ankette yer alan maddeler, verilerin elde edilmesinde yeterlidir.

## **Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER kurumlarında 2016- 2017 ile 2017- 2018 öğrenim yıllarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre B1, B2 ve C1 seviyesindeki 201 öğrenci ile sınırlıdır. Bu çalışmada toplanan veriler bir anket uygulaması ile toplanan verilerden oluşmaktadır.

## 1. BÖLÜM

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

Dünyanın neresinde olursa olsun insanların, yabancı dil bilmek denilince aklına ilk gelen, yabancı dilde konuşmaktır. Dil bilmenin ölçütü pek çoğumuz için o dili konuşabilmek ve iletişim kurabilmektir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi büyük önem taşır. Yabancı dil sınıflarında daha ilk aşamada konuşma becerisini geliştirmek, öğrencinin hedef dilde ihtiyaç duyacağı basit işlemleri gerçekleştirmesi, sosyal ilişkiler kurması ve devam ettirmesi için gereklidir. Demirel'e göre (2014, s. 102), "Yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesidir."

Pek çok araştırmacıya göre yabancı dil öğrenilir; ana dili ise edinilir. Dili öğrenme, dilin farkında olarak ve dili analiz ederek gerçekleşen bilinçli bir süreçtir. Dil edinimi ise, farkında olmadan ve dili bilinçli bir analizden geçirmeden, kendiliğinden dil becerisi kazanma sürecidir. Ana dilimizi özel bir çaba harcamadan *ediniriz*; yabancı dil becerilerini kazanmak için ise özel bir çaba harcayarak hedef dili *öğrenmemiz* gerekir. Bu nedenle, yabancı dilde konuşmayı öğrenmek zor ve zahmetli bir süreçtir. Konuşmayı geliştirmenin zor olması, bu becerinin üzerinde daha fazla durmayı ve bu zorlukların neler olduğunu belirleyip çözümler üretmeyi zorunlu kılar.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmek, her öğretim programının üzerinde titizlikle durması gereken bir konudur. Öğrencilerin yabancı dilde yetkin birer konuşmacı olmalarına yardım edebilmek amacıyla, konuşma öğretiminin tüm detaylarıyla ortaya koyulması, kuramsal alt yapısının bilimsel çalışmalarla desteklenmesi, titizlikle planlanması ve en önemlisi, sınıf içinde etkili yöntem ve tekniklerle uygulanması gerekir.

#### 1.1. KONUŞMA BECERİSİNDE BİLİŞSEL SÜREÇLER

Konuşma becerisinin doğasını ve işleyişini anlamak, bu becerinin yabancı dil öğrenmedeki yerini belirlemede önemlidir. Konuşmanın bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olmadan, bu becerinin yabancı dil sınıflarında nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin



varsayımlara ulaşmak mümkün değildir. Diğer taraftan, dil yetisinin ve özellikle de konuşmanın bilişsel süreçleri oldukça geniş bir araştırma alanıdır. Dil ile beyin ilişkisi dilbilim, psikoloji, konuşma patolojisi, nörobilim gibi pek çok disiplinin çalışma alanına girer. Ancak, bazı disiplinlerin bu süreçleri açıklamada öne çıktığı söylenebilir. Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde, konuşma becerisinin bilişsel süreçlerini anlamak amacıyla, alanda öne çıkan bazı dilbilim disiplinlerine, dil edinim kuramlarına ve Levelt'in *Sözlü Üretim Modeline* değinilecektir.

### 1.1.1. Dil Yetisinde Bilişsel Süreçleri Açıklayan Bazı Disiplinler

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli ve en büyüleyici özelliklerinden biri, konuşabilmesidir. Konuşma, insanın karmaşık ve gelişmiş düşünme kapasitesinin, dil ve iletişim yetisinin gözlemlenen sonucudur. Bu yönüyle konuşma, insan beyninin en ilgi çekici ve yaratıcı ürünü olarak görülebilir. Dil ediniminin ve konuşmanın nasıl gerçekleştiği, insan beyninin hangi bölgelerinin konuşmadan sorumlu olduğu, konuşma ve düşünce arasında nasıl bir ilişki olduğu gibi birçok soru, tarih boyunca çeşitli bilim dalları tarafından cevaplanmaya çalışılmıştır.

Günümüzde dilin bilişsel süreçlerine ilişkin çalışmaların birçoğu nörodilbilim ve psikodilbilim gibi disiplinlerin öncülüğünde yapılmaktadır. Nörodilbilim, “dil ile beyin ilişkileri üzerine çalışmalardan oluşur. Kökenleri, 19. yüzyılın sonlarında gelişen klinik nörolojiye dayanır.” (Caplan, 1987, s. X) Psikodilbilim ise, “dil kökeni, oluşumu, kullanımıyla ilgilenen dilbilimi ile insan davranışlarını açıklamaya çalışan, psikolojinin katkılarıyla şekillenmiş bir bilim dalıdır.” (Özbay ve Barutçu, 2013, s. 935)

Nörodilbilimin ortaya çıkışı, 19. yüzyılda beyin hasarı sonucu oluşan dilsel bozuklukları inceleyen, dilbilimsel afazyoloji denilen nöroloji çalışmalarına dayanır. Nörodilbilimin dile bakışı biyolojik temellidir ve dilin beyinde nasıl temsil edildiğini ve işlendiğini, bu sürecin insan hayatı boyunca nasıl geliştiğini, bir beyin hasarı durumunda dil yetisinin nasıl bozulduğunu açıklamaya çalışır. Bu bilim dalı deneyseldir ve bilgi kaynakları dilbilim, bilişsel bilimler ve nörobilimler gibi çeşitli kaynaklardan oluşur. Bu alanda beyin işlevlerini haritalayan çalışmalar yapılır ve bunlarda beyindeki dilsel süreçlerden sorumlu bölgelerin hangi faaliyetler sırasında aktif olduğuna ilişkin veriler sağlanır. (Caplan, 1987, s. 5; Kozan ve Öksüz, 2010, s.26)

Psikodilbilim, psikoloji ve dilbilimin katkılarıyla ortaya çıkmış ve dilin nasıl edinildiğini, nasıl algılandığını ve kullanıldığını hem biyolojik hem de psikolojik yönden inceleyerek açıklayan bilim dalıdır. 19. ve 20. yüzyıllarda dil ve psikoloji çalışmaları olmasına karşın, modern anlamda psikodilbilimin ortaya çıkışı, 1950’li yıllarda Chomsky’nin dil edinimi ve üretilmesi üzerine yaptığı çalışmalara dayanmaktadır. Psikodilbilimin ele aldığı konular arasında dilin kullanımı, sözlüksel depolama ve geri getirme, dil edinimi, beyin hasarlarının dil kullanımına etkisi, beyin ve dil ilişkisi ve ikinci dil edinimi gibi konular yer alır. (Kerimoğlu, 2014, s. 226; Özbay ve Barutçu, 2013, s. 936)

Psikodilbilim, dilin işleyişinde insan psikolojisi boyutunu ele almasıyla nörodilbilimden ayrılır. Psikodilbilim çalışmaları kapsamında, dil edinim kuramları ve ikinci dil edinimi üzerine araştırmalar yapılmış ve sözlü dil üretim modelleri ortaya koyulmuştur. Bu nedenle, konuşma becerisinin doğasını ve işleyişini anlamak amacıyla, psikodilbilim kapsamında ortaya koyulmuş dil edinim kuramlarını ve sözlü üretim modellerini incelemek faydalı olacaktır.

### 1.1.2. Dil Edinim Kuramları ve Konuşma Becerisi

Dil edinim kuramları, ana dil ve ikinci dilin nasıl öğrenildiğini açıklamayı hedefleyen teorilerdir. Dil edinim kuramlarında araştırma yöntemi genellikle çocukların ürettiği sözlü dilin analiz edilmesi olmuştur. Diğer bir deyişle, dil edinim kuramlarının odağında konuşma vardır ve bu kuramlar genel anlamda dil yetisinin, özellikle de konuşma becerisinin edinimi ve gelişimi üzerine oldukça değerli bilgiler sağlamaktadırlar. Dil edinim kuramları önemli psikoloji kuramlarına dayanırlar. Bunlar arasında en önemlileri Davranışçı Kuram, Doğuşancı Kuram ve Yapılandırmacı Kuramdır.

#### 1.1.2.1. Davranışçı Kuram

Bir psikoloji kuramı olan davranışçılık ilk kez J.B.Watson’ın 1913’te yayımladığı makale ile özellikle ABD’de popülerlik kazanmış ve hem psikolojide hem de dilbilimde büyük etki yaratarak, 1960’lara kadar bu alanlarda gündemi belirlemeye devam etmiştir. Davranışçılığa bir diğer büyük katkıyı, Amerikalı psikolog B.F.Skinner, 1957 tarihli

*Verbal Behavior* (Sözlü Davranış) adlı eseri ile yapmıştır. (Kerimoğlu, 2014, s.227; Meisel, 2011, s.3) Skinner'a göre (1957, s.10) "sözlü davranışın sözsüz davranıştan farklı olduğunu düşünmek için bir nedenimiz, veya onu açıklamak için yeni bir görüşe ihtiyacımız yoktur". Skinner, bu ifade ile sözlü davranışı, yani konuşmayı ve dili öğrenme sürecinin, herhangi bir davranışı öğrenme süreci ile aynı olduğunu vurgulamaktadır.

Davranışçı kurama göre, her davranış uyarıcı, tepki ve pekiştirme döngüsü içinde öğrenilir. Bir davranışın tekrarlanması için olumlu; sönmesi için ise olumsuz pekiştirme verilmelidir. Dil edinimi de, tıpkı herhangi bir becerinin edinimi gibi, uyarıcı, tepki ve pekiştirme bağlamında, tekrar ve taklit yoluyla öğrenilir. Hem ana dil hem de ikinci dil edinimi aynı prensiplere göre gerçekleşir. İkinci dil öğrencisi, ana dilinde kazandığı alışkanlıklardan yola çıkarak ikinci dili öğrenir. Bu durum, ana dilin ikinci dil öğrenimini etkilemesi ile sonuçlanır. (Richards ve Rogers, 1986, s.50; Güneş, 2011, s.129; Lightbrown ve Spada,1999, s. 35 )

Dil edinimini bir alışkanlık kazanımı olarak açıklayan davranışçılık, özellikle ABD'de 1940'lı ve 50'li yıllarda oldukça etkili olmuş, ancak 1960'larda farklı yaklaşımların ortaya çıkması ve aldığı eleştiriler nedeniyle gözden düşerek etkisini yitirmiştir.

#### 1.1.2.2. Doğuşancı Kuram

Doğuşancı kuramın temeli, Amerikalı dilbilimci Chomsky'nin 1959'da kaleme aldığı makaleye dayanır. Bu makalede Chomsky, Skinner'ın *Verbal Behavior* (1957) eserini, dolayısıyla dil edinimine getirilen davranışçı yaklaşımı eleştirir. Chomsky eleştirisinde, dil ediniminin bir alışkanlık oluşturma sürecinden ibaret olmadığını ileri sürer. Ona göre, Skinner'ın uyarıcı, tepki ve pekiştirme döngüsü ile açıkladığı sözel davranış oluşturma modeli, çocukların karmaşık ve yaratıcı dil kullanımını açıklamakta başarısızdır. Çocuğun, daha önce hiç duymadığı cümleleri anlayabiliyor ve daha önce hiç maruz kalmadığı dil yapıları ile sonsuz sayıda olasılıkla, son derece yaratıcı cümleler oluşturabiliyor olması, Skinner'ın yanlış olduğunu gösteren kanıtlardır. Chomsky'e göre insan beyni doğuştan bir dil edinim aracına (language acquisition device- LAD) ve evrensel dil bilgisine sahiptir. Doğuştan getirilen bu özellik sayesinde çocuk, dil öğrenmeye hazırdır ve bilgiyi zihinde tıpkı bir bilgisayarın bilgiyi işleyip depoladığı

gibi işler ve saklar. (Chomsky, 1959, s. 57; Kerimoğlu, 2014, s. 227; Lightbrown ve Spada,1999, s. 36)

İkinci dil edinimini açıklamada doğuştancı kuramı destekleyen araştırmacılar farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Bazı araştırmacılara göre, kritik dil öğrenme dönemini geçen ikinci dil öğrencilerinin dil edinim süreçleri, evrensel dil bilgisi ile açıklanamaz, çünkü insanın doğuştan getirdiği dil edinim aracı sayesinde kritik yaşa kadar dil edinilir, kritik yaşı geçtikten sonra dil öğrenilir. Bu görüş, kritik yaş varsayımına dayanır. Penfield ve Roberts'a göre, (1959, akt. Demirezen, 2003, s.7) bir yabancı dili en kolay öğrenme için yaş sınırı 12. veya 13. yaşın bitimidir. Bir diğer grup araştırmacı, ikinci dil öğrenenlerin de, tıpkı ana dili öğrenenler gibi maruz kaldıkları dil girdisinden çok daha karmaşık ve nitelikli bir dil üretebilmelerinden yola çıkarak, evrensel dil bilgisinin ikinci dil ediniminde de etkili olduğunu savunur. Bir başka gruba göre ise, evrensel dil bilgisi ana dili ediniminde olduğu gibi çalışır, ancak daha önceden bir dilin öğrenilmiş olması nedeniyle, yapısı değişmiştir. (Lightbrown ve Spada,1999, s. 37; Demirci, 2013, s. 68)

### 1.1.2.3. Yapılandırmacı Kuram

Dil edinimi üzerine üçüncü kuramsal görüş, 20. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan yapılandırmacı kuramdır. Bu kuramın öncüleri İsveçli psikolog Piaget (1896- 1980) ile Rus psikolog Vygotsky (1896- 1934) 'dir. Aynı kuramı destekleyen çalışmalar yapmış olsalar da, bazı noktalarda ayrılırlar. Piaget'nin çalışmaları çocuğun dil edinimi ile zihinsel gelişimi arasındaki ilişkiye yoğunlaşır. Vygotsky ise, çocuğun çevresiyle etkileşiminin dil edinimine etkisi üzerinde daha çok durmaktadır. (Brown, 2014, s. 12; Kerimoğlu, 2014, s. 227)

Piaget'nin (1954, s.y. akt. Kerimoğlu, 2014, s. 227 ) görüşü bilişsel ve genetik temellidir. Ona göre çocukta gerekli donanımlar vardır ve gerekli olgunluğa gelince çocuk dili kullanmaya başlar. Ancak doğuştancıların aksine dilin, zihnin belli bir bölümünün gelişimine dayalı olmadığını; dilin, çocuklukta gelişen sembol sistemlerinden biri olduğunu düşünür. Bunun yanında, Piaget'nin çalışmaları çocuğun bilişsel gelişimini temel alır ve bilişsel yapılandırmacı bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımda, öğrencinin kendi gerçekliğini yapılandırmasının üzerinde durulur. Tam bir

öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin karmaşık bilgileri kendisinin keşfetmesi ve öğrenme sürecinde aktif bir rol alması gerekir. Öğrenme, daha önceki öğrenme deneyimleri üzerine inşa edilen bir gelişim sürecidir. (Brown, 2014, s. 12; Kerimoğlu, 2014, s. 227; Lightbrown ve Spada,1999, s. 43)

Vygotsky, (1978, s.y. akt. Brown, 2014, s. 13) yapılandırmacı kuramın etkileşim boyutu ile daha çok ilgilenmiştir. Vygostky'e göre, dil gelişimi de dahil olmak üzere, bilişsel gelişimin tamamı sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşir. Düşünce, içselleşmiş konuşmadır; ve konuşma sosyal etkileşim sayesinde ortaya çıkar. İkinci dil edinimini açıklamada, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" kavramı (zone of proximal development) sıklıkla kullanılmıştır. Yakınsal gelişim alanı, öğrencinin mevcut gelişim durumu ile potansiyel gelişimi arasındaki uzaklıktır. Bu alanın içindeki öğrenilecek görevler, öğrencinin henüz bilmediği ve kendi başına yapamadığı görevlerdir. Ancak öğrenci, bir yetişkinin veya kendisinden daha yetkin bir arkadaşının yardımıyla öğrenebilecek kapasiteye sahiptir. Bu noktada devreye sosyal etkileşim ile öğrenme girer. Bu öğrenme modeli, ikinci dil öğrenimi için de desteklenmiştir. (Brown, 2014, s. 13; Lightbrown ve Spada, 1999, s. 43; Peçenek, 2014, s.15)

Yapılandırmacı kuram, davranışçı ve doğuştancı kuramlar gibi temelini öğrenme psikolojisi üzerine kurmuş ve dil edinimini, diğer kuramlarda değinilmeyen, yapılandırmacı öğrenme ve sosyal etkileşim kavramlarıyla açıklamıştır. Her kuram ve yaklaşımda olduğu gibi yapılandırmacı kuram da, bazı dil öğretim yöntemlerinin teorik temelini oluşturmuştur.

Dil edinimini çeşitli yönlerden açıklayan tüm kuramların bu alana önemli katkıları olmuştur. Her bir kuram, deneysel ve kuramsal çalışmalar sayesinde, hem ana dilin nasıl edinildiği, hem de ikinci dilin nasıl öğrenildiği konusuna ışık tutmuştur. Dil edinim kuramları sayesinde, dil yetisinin çocuklarda ve yetişkinlerdeki gelişimi üzerine bilgi sahibi olmak, ikinci dil öğretimini de etkilemiş; sınıf içi uygulamaları planlamada önemli kuramsal bilgiler edinilmiştir.

### 1.1.3. Levelt'in Sözlü Üretim Modeli

Ana dil edinimini ve ikinci dil öğrenimini açıklamaya çalışan tüm kuramların yanı sıra, konuşmanın öğrenilmesi sürecine ilişkin bilimsel verilere önemli bir katkıyı da Hollandalı psikodilbilimci Willem J. L. Levelt yapmıştır. Levelt, 1989'da yayımladığı *Speaking: From Intention To Articulation* (Niyetten Artikülasyona, Konuşma) adlı kitabında, konuşmanın bilişsel sürecini gösteren bir sözlü üretim modeli ortaya koymuştur. Berg'e göre (1990, s. 409), Levelt'in sözlü üretim modeli, çocukta dil edinimi veya ikinci dil öğrenimi gibi konuları dışarda bırakıp, yetişkin ve ana dili konuşurlarının ürettiği dili ele alır. Buna karşın, Levelt'in modelinde bu alanlardaki sözlü üretime ilişkin bulgular bulunmaktadır.

Bir iletişim niyetinden artikülasyona kadar olan süreçte hangi zihinsel aşamalardan geçildiği sorusu, Levelt'in araştırmasının temelini oluşturur. Bu sözlü üretim modeline göre konuşmada dört aşama vardır ve bu aşamalar arasında hiyerarşik bir sıralama vardır.

- Kavramlaştırma
- Formülleştirme
- Artikülasyon
- Öz Denetim ve Onarım

#### 1.1.3.1. Kavramlaştırma

Levelt' göre (1995, s. 15), konuşmanın kavramlaştırma aşaması, hakkında en az bilgi sahibi olduğumuz aşamadır. Kavramlaştırma, söyleme niyetinde olunan mesajın zihinde öncelikle kavram haline getirilmesidir. Konuşma, iletişim niyetinin karşıdakinin anlayacağı şekilde söze dökülmesi eylemidir. Niyet her seferinde farklıdır. Bazen bilgi vermek, bazen çevredeki bir nesneye işaret etmek, karşıdakine bir iş buyurmak veya onun dikkatini bir konuya çekmek niyeti olabilir. Kavramlaştırma temel olarak içinde bulunulan duruma uygun olarak ne söyleyeceğine karar verme işidir. Ancak kavramlaştırma, sadece içeriğe karar vermenin ötesindedir. Düşünceleri sıraya sokmak ve her bir kavramı diğerlerine göre konumlandırmak gibi işlemler de bu aşamada gerçekleşir. Tüm bu kavramlaştırma hazırlığının sonucu ortaya çıkan şey, sözel öğeler

içeren bir önermedir. Teknik olarak buna konuşmacının mesajı da denilebilir. Bu kavramsal yapı konuşmacının önce formülleştirip daha sonra sözle ifade edeceği sözdür. Thornbury (2005, s.3), kavramlaştırma aşamasını somutlaştırmak için bir örnek verir. Buna göre, bir konuşmacıda, yemek ile ilgili bir sohbet sırasında çağrışımla aklına gelen komik bir anısını anlatma niyeti oluşur ve sonrasında bu anıyı anlatmak üzere sözlerini zihninde kavramlaştırır. Konuşmacı sözlerini söylem türüne (anı), içeriğe (yemek yapma) ve amacına (güldürmek) göre zihninde kavramlar haline getirecektir.

### 1.1.3.2 Formülleştirme

Formülleştirme, dil ögesine, dil bilgisel ve fonolojik şekil verme anlamına gelir. Formülleştirme, tam ve belirli bir dil mesajının yapılandırılmasıdır. Konuşmacının bu aşamada tasarladığı sözlü ileti, kavramsal bir yapıdadır ve dilde sözcükle ifade edilebilen kavramlardan oluşur. Bu aşamada, konuşmada kullanılacak sözcükler, deyimler ve dil bilgisi yapıları şekillendirilir. Söz dizimi, söylem (bağlaçların kullanımı ve cümleleri ve düşünceleri sıralama), sözcük seçimi ve fonetik düzeylerde stratejik seçimler yapılır. Söylem açısından konuşmacı sözlerini giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere sıralar. Her bir sözcük ve kalıp, konuşmacının niyetine uygun olarak seçilir ve doğru söz dizimine göre dizilir. Sözcükler kullanım sıklığına ve bağlama göre seçilirler. Bu aşamada ayrıca sözcüklerin doğru telaffuzu planlanır. Seslerin telaffuzunun yanı sıra tonlama ve vurgu gibi sesletim öğeleri de planlanır. (Berg, 1990, s.411; Thornbury, 2005, s. 4; Altıparmak, 2017, s. 340)

Formülleştirme iki işlemde oluşur:

- Dil Bilgisel Kodlama
- Fonetik Kodlama

#### 1.1.3.2.1. Dil Bilgisel Kodlama

Dil bilgisel kodlama aşamasında, kavramlara karşılık gelen zihinsel sözcük temsilleri etkinleştirilir. Bir mesajı dil bilgisel olarak kodlamak için öncelikle zihinde uygun sözcüklere erişmek ve çekip çıkarmak gerekir. Konuşmacılar olarak her birimizde, içinde binlerce sözcüğün bulunduğu bir zihinsel sözlük vardır. Normal bir konuşmada

bu sözlükten, saniyede 2 veya 3 sözcüğe erişebiliriz. Zihinsel sözlüklerimizden eriştiğimiz her bir sözcüğün ona uygun bir söz dizimi vardır. Dil bilgisel kodlamada, her bir sözcük gerektirdiği söz dizimine ve morfolojik yapıya göre şekillendirilir. Bu süreç söz dizimi birleşimi olarak da ifade edilebilir. Bu aşamada söz diziminden ayrı olarak semantik kodlama da gerçekleşir. (Levelt, 1995, s. 17; Altıparmak, 2017, s. 341)

#### 1.1.3.2.2. Fonetik Kodlama

Yapılan çalışmalar insan beyninde bir “zihinsel hece deposu” olduğunu göstermiştir. Bu hece deposunda üretimini planladığımız her bir fonolojik hece bir seslendirme hareketine denk gelir. Buradaki önemli nokta, içsel olarak bir hece üretildiği anda, ona karşılık gelen seslendirme hareketi hece deposundan çıkarılır ve artikülasyon sistemi olan akciğer, gırtlak, yutak ve ağız tarafından sesletilir. Fonetik hesaplama yapıldıktan sonra hecelerin her biri seslendirme hareketini tetikler ve zihinsel hece deposuna erişilir. Fonetik kodlamada ses ve hecelerin sesletiminin yanında tonlama, duraklama, sesin yüksekliği gibi kodlamalar da yapılır. Yine de fonetik kodlamanın esas konusu hecelerin söylenişinin zihindeki formülleştirme işlemidir, çünkü heceler artikülasyonun en önemli birimleridir. Bu formülleştirme süreci ile ortaya çıkan nihai ürün aslında “iç ses” veya “iç konuşma” dediğimiz fonetik ve sesletim planlamasıdır. (Levelt, 1995, s. 20, Altıparmak, 2017, s. 341)

#### 1.1.3.3 Artikülasyon

Artikülasyon, formülleştirme aşamasında zihinde oluşturulan soyut mesajın motor sistemler aracılığıyla kaslara ulaştırılıp söze dönüştürülmesidir. Artikülasyon, iç sesin sahip olduğu dil öbeklerini alıp kullanma ve mesajı verme, konuşmayı gerçekleştirme aşamasıdır. Söz konusu dil bilgisel ve fonetik plan, özellikle de hecelerin zihinsel seslendirme hareketleri nihayetinde artikülasyon mekanizmaları tarafından hayata geçirileceklerdir. Bu mekanizmalar akciğerler, gırtlak, yutak, ağız, dişler, dil, damak gibi unsurları kapsayan karmaşık bir sistemdir. Beyin zarındaki sinir katmanları, temel sinir sistemi ve beyincik de, insanın bu en karmaşık motor davranış sistemi olan konuşma işlemine dahildir. (Levelt, 1995, s. 21; Berg, 1990, s. 409)



Artikülasyon, konuşma üretiminin son aşamasıdır ve gırtlak ve gırtlak üstü aygıtların sesi eklemesiyle oluşur. Anlamlı bir konuşmanın gerçekleşebilmesi için, artikülasyon mekanizmasının işleyişinde, yani konuşmanın gerçekleşmesi esnasında sesin yüksekliğinde, ses perdesinin yönünde, tempoda ve duraklamalarda sürekli değişiklikler yapılır. Elbette bu fiziksel işlemin tamamı oldukça hızlı gerçekleşir. Dile hakim ortalama bir konuşmacı saniyede 15 fonem üretebilir. (Thornbury, 2005, s. 5; Altıparmak, 2017, s. 341)

#### 1.1.3.4. Öz Denetim ve Onarım

Öz denetim ve onarım aşaması, sözlü üretimin her aşamasında ortaya çıkan hataların, takılmaların ve diğer iletişim sorunlarının fark edildiği; eğer önemli bir sorun olduğu düşünülürse, durup düzeltildiği süreçtir. Kişi hem iç sesini, hem de sesli konuşmalarını dinleyerek öz denetim ve onarım sağlayabilir. Bu dinleme, karşıdakini dinleme ve onun konuşmasındaki hataları fark etme ile aynı mekanizmaları kullanmayı gerektirir. (Levelt, 1995, s. 13; Altıparmak, 2017, s. 341)

Levelt'e göre (1995, s. 22) kendini denetleme üç aşamada gerçekleşir. İlk aşama, duraklama aşamasıdır. Duraklama, bir sözcüğün ortasında bile olabilir. Cümlelerin herhangi bir yerinde olabilir. İkinci aşama, düzeltme aşamasıdır. Konuşmacı yanlış telaffuz ettiği sözcüğü düzeltmek, uygun olmayan bir sözcüğü uygun olanla değiştirmek veya daha fazla detay vermek gibi nedenlerle düzeltme yapabilir. Duraklamadan hemen sonra ve düzeltmeden hemen önce genelde bir ara sözcük, ünlem veya ifade kullanılır. Üçüncü aşama yeniden başlama aşamasıdır. Öz denetimde duraklama cümlelerin yapısını bozduysa, cümleye yeniden başlamak gerekir. Cümleye yeniden başlayarak doğru bir cümle kurmak onarıma da bir örnektir.

Bu aşamada kişi iletişim sürecindeki bir olumsuzluğu denetler veya onarır. Thornbury'e göre (2005, s. 5) bu aşama, diğer aşamalarla eş zamanlı gerçekleşir. Yani kavramlaştırmadan artikülasyona kadar tüm aşamalarda kişi öz denetimi uygular. Örneğin kavramlaştırma aşamasındaki bir öz denetim, söylenmek istenenden tamamen vazgeçmeyle sonuçlanabilir. Formülleştirme aşamasında öz denetim, konuşmayı yavaşlatma, duraksama ve geri dönüp söyleneni değiştirme olarak ortaya çıkabilir. Artikülasyonda ise ağızdan çıkan yanlış veya uygunsuz bir söz, veya hatalı telaffuz

edilen bir sözcüğün düzeltilmesi söz konusudur. Öz denetim ile onarım çok benzer iki aşamadır. Konuşmacı, karşısındakinin tepkisinden yola çıkarak mesajın yanlış anlaşıldığını düşünürse onarım yoluna giderek sözlerini değiştirip düzeltebilir. Onarım, ya anında düzeltme ile ya da duraksayıp cümleyi yeniden kurarak yapılabilir.

## 1.2. YABANCI DİLDE SÖZLÜ ÜRETİMDE İLETİŞİMSEL YETİ

“İletişimsel yeti, bir dili bilme ve çeşitli durum ve koşullarda insanlarla iletişime geçmek için bu bilgiyi kullanabilme yetisidir.” (Hedge, 2000, s. 45) Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, ilk olarak Hymes’in (1972, s.269) tanımladığı ve kapsamlı biçimde ortaya koyduğu iletişimsel yeti kavramı, konuşma becerisi ile yakından ilgilidir. Bu nedenle, konuşma becerisinin kuramsal çerçevesini oluşturmak için iletişimsel yeti kavramını anlamak büyük bir önem taşır.

Yabancı dilde iletişimsel yeti kavramının kökleri, Chomsky’nin ortaya koyduğu yeti (edinç) ve performans (edim) ayrımına kadar uzanır. Chomsky’e göre (1965, s. 4) kişinin dile dair bilgisi anlamına gelen yeti ile dili gerçek durumlarda kullanması anlamına gelen performans kavramları arasında ayırım yapmak gerekir. Hymes (1972), Chomsky’nin “yeti” kavramının kapsamını genişleterek dilin sosyokültürel boyutunu ele almış, dili gerektiğinde uygun şekilde kullanmanın önemini vurgulamış ve iletişim yetisi kavramını ortaya koymuştur.

Hymes, Chomsky’nin yeti kavramını daha geniş ele alarak, doğuştan getirilen dil bilgisi yetisinin ötesinde, söz konusu yetiyi çeşitli iletişim koşullarında kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Böylece Hymes, Chomsky’nin yeti kavramına toplumdilbilimsel bir boyut kazandırmıştır. (Bagaric ve Djigunovic, 2007, s. 95)

İletişim yetisini yabancı dil öğrenimi ile ilişkilendiren ve kapsamını daha da genişleten Swain ve Canale (1980), iletişim yetisinin dört unsurdan oluştuğunu ortaya koydu: dilsel yeti, söylem yetisi, toplumdilbilimsel yeti, ve stratejik yeti.

Yabancı dil öğretimine iletişim odaklı yeni bir boyut katan bu önemli kavramı anlaşılır şekilde sınıflandıran ve günümüzde hala sıkça başvurulan Swain ve Canale (1980) ve Canale (1983)’in iletişimsel yeti modeli, diğer dilbilimcilerin geliştirdiği modeller

arasında sadeliği ile öne çıkar. Bu nedenle, bu modelin yaptığı sınıflamayı esas alarak iletişimsel yetinin öğelerini incelemek, yabancı dilde konuşma becerisinin öğretimine dair önemli bir bakış açısı kazandıracaktır. Brown'a göre, (2014, s. 208) Swain ve Canale'in ortaya koyduğu sınıflandırmadaki ilk iki kategori olan dilsel yeti ve söylem yetisi, dilsel sistemi kapsar; diğer iki kategoriyi oluşturan toplumdilbilimsel ve stratejik yeti ise, iletişimin fonksiyonel boyutu ile ilgilidir.

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin (AOÇM) iletişimsel yetiye yaklaşımı, Swain ve Canale'in geliştirdiği modeli yansıtır. AOÇM'ye göre (2001, s. 103) iletişimsel yeti, dilsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel yeti bileşenlerinden meydana gelir. AOÇM, stratejik yetiyi farklı biçimde ele alır. Buna göre stratejik yeti iletişimsel dil kullanımı başlığı altında ve daha geniş biçimde ele alınır. "AOÇM'de iletişim stratejileri hem konuşmadaki bilgi açığını kapatma amaçlı stratejileri, hem de planlama, başarıma, kontrol ve denetim gibi bilişsel stratejileri kapsar." (Bagaric ve Djigunovic, 2007, s. 100)

İletişimsel yetinin tüm öğeleri için AOÇM (2001) kapsamında ölçekler oluşturulmuştur. Bu ölçekler, iletişimsel yetinin öğeleri olan dilsel, toplumdilbilimsel, söylem ve strateji yetilerinin uygulamada ne anlama geldiklerini anlamaya ve yabancı dil öğretimi uygulamalarına dahil etmeye büyük bir katkı sağlar. İletişimsel yetiyi soyut bir kavram olmaktan çıkarıp sınıf içi uygulamalarda, program tasarımında, ölçme ve değerlendirmede kullanılabilir somut ve gözlemlenebilir betimleyicilere dönüştürür. Bu ölçeklerin yabancı dil öğretiminin çeşitli aşamalarında kullanılması, konuşma öğretimine büyük bir katkı sağlayacaktır. İletişimsel yetinin her bir ögesini tanımlarken, bu ölçeklerdeki betimleyicilerin örneklerle ele alınması, iletişimsel yeti kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

### 1.2.1. Dilsel Yeti

Dilsel yeti (linguistic competence), dil kullanıcısının sahip olduğu dil bilgisi (biçim bilgisi, söz dizimi bilgisi ve anlam bilgisi), sözcük bilgisi ve ses bilgisinden oluşur. "Bu yeti türü, sözcük bilgisini, morfoloji, sentaks, semantik ve fonolojik kurallar bilgisini kapsar." (Swain ve Canale, 1980, s. 29) Dilsel yeti, dilin yapısına dair bilgi ve becerileri

kapsar. “Dilsel yeti, dilin kendisini bilmekle, dilin yapısını ve anlamını bilmekle ilgilidir.”(Hedge, 2000, s. 46)

Konuşmanın niteliğini ve düzeyini belirleyen en önemli dilsel bilgi türleri dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisidir. Dilin iskeletini oluşturan bu unsurların konuşmaya uygun ve doğru aktarılması önemlidir. Sözcük ve dil bilgisinde çeşitlilik, doğruluk ve uygunluk boyutları öne çıkar. Bu iki alanda edinilen bilginin konuşmaya etkili aktarımı için, dil öğrencisinin sözcük dağarcığını olabildiğince genişletmesi ve dil bilgisi kurallarını dolaylı veya dolaysız yöntemlerle öğrenip pekiştirmesi gerekir. “Bir insanın dilsel yeterliğe sahip olmadan, iletişimsel yeterliğe sahip olabileceğini düşünmek imkânsızdır.” (Fearch, Haastrup ve Phillipson, 1984, s. 168)

Doğru telaffuz, vurgu ve tonlama anlaşılabilirliğin temelinde yatan unsurlar olmalarına rağmen, fonoloji, yani ses bilgisi, yabancı dil sınıflarında büyük oranda göz ardı edilir. Ses bilgisi sadece tek tek ses ve sözcüklerin doğru sesletilmesi ile ilgili değildir; her bir sözcüğün ve cümlenin kendi içindeki vurgunun doğru yapılması, tonlamanın ayarlanması da son derece önemlidir. “Ana dili konuşurları, yabancı dil konuşurları ile ilgili olarak, yanlış vurgu ve tonlamanın, anlaşılmanın önündeki en büyük engel olduğunu belirtmiştir.” (Thornbury , 2005, s. 37)

Dilsel yetiye sahip bir yabancı dil konuşuru, dili doğru, akıcı ve anlaşılır konuşmak için gerekli donanıma sahiptir. Etkili bir iletişim kurmak için bu donanıma ihtiyaç duyulur. Bu nedenle, dilsel yetiyi iletişimsel yetinin önemli bir parçası olarak görmek ve konuşma öğretiminde ihmal etmemek gerekir. “Dilsel yeti, cümlelerin gerçek anlamlarını doğru olarak belirleyip ifade etme bilgisini öğrencilerine sunmak isteyen bütün iletişimsel yaklaşımlar için önemli bir unsurdur.” (Swain ve Canale, 1980, s. 30)

AOÇM’de dilsel yeti, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve ses bilgisi için ayrı ölçeklerle ele alınmıştır. Sözcük bilgisi için AOÇM’de (2001, s. 106) sözcük düzeyleri ve sözcük kontrolü ölçekleri olmak üzere iki betimleyici ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin kapsamını incelemek ve dil seviyeleri arasındaki farkı görmek amacıyla C1 ve A2 düzeyindeki betimleyicileri örneklemek yararlı olacaktır.

Tablo 1. AOÇM'nin Sözcük Düzeyleri Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri

Sözcük Düzeyleri	
C1	Duraksamaları, ifadeyi farklılaştırarak giderecek oldukça geniş sözcük bilgisine sahiptir; ifade güçlüğü ya da kaçınma stratejisi fark edilmeyecek boyuttadır. Deyimler ve günlük ifadelerde yetkindir.
A2	Bilinen durum ve konuları içeren günlük görüşmeleri yapabilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. basit günlük gereksinimler için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.

(AOÇM, 2001, s. 106)

Sözcük düzeyleri betimleyicileri, sözcük dağarcığıyla ilişkilendirilmiştir. Betimleyicilere göre, C1 düzeyi dil kullanıcısının, duraksama, kendini tekrarlama, kaçınma gibi durumlarla baş edebilecek düzeyde geniş bir sözcük dağarcığı vardır. Diğer taraftan A2 kullanıcısının sözcük dağarcığı, *bilinen, günlük, temel, basit gereksinimler* gibi ifadelerle sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmanın sınıf içi uygulamalara yansımaları, C1 öğrencisi için geniş ve zengin bir sözcük dağarcığı kazandırmaya yönelik etkinliklerin uygulanması olmalıdır. Diğer taraftan, A2 öğrencisine, sınırlamanın üzerinde, karmaşık ve soyut konularda sözcük öğretimi yapılmaması uygun olacaktır.

Tablo 2. AOÇM'nin Sözcük Kontrolü Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri

Sözcük Kontrolü	
C1	Çok nadir dil sürçmeleri olmakla birlikte önemli sözcük hataları yoktur.
A2	Günlük somut ihtiyaçlara ilişkin dar kapsamlı bir sözcük dağarcığını kontrol edebilir.

(AOÇM, 2001, s. 106)

Sözcük kontrolü, sözcükleri doğru ve uygun kullanmakla ilgilidir. C1 düzeyinde sözcük kullanımındaki hatalar yalnızca dil sürçmesi boyutundadır. Bu betimleyiciye dayanarak, C1 düzeyindeki öğrencinin sözcük seçiminde yüksek düzeyde doğruluk ve uygunluk beklendiği anlaşılmalıdır. A1 düzeyinde, sözcüklerin doğru kullanımı yalnızca günlük, somut ihtiyaçlar kapsamında beklenir.

Sözcük bilgisinin yanı sıra, AOÇM'de (2001, s. 108) dil bilgisi ve ses bilgisi öğelerinin nasıl ele alındığını değerlendirmek amacıyla, bunlara ilişkin ölçeklerin C1 ve A2 düzeyi betimleyici örnekleri Tablo 3'te incelenebilir.

Tablo 3. AOÇM'nin Dilbilgisel Doğruluk ve Ses Bilgisel Kontrol Ölçeklerinden Betimleyici Örnekleri

<b>Dil Bilgisel Doğruluk</b>	
C1	Sürekli yüksek düzeyde dil bilgisel kontrol sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hâlâ sistematik olarak temel hatalar yapar. Örneğin, zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.
<b>Ses Bilgisel Kontrol</b>	
C1	Anlamı daha iyi ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve tümce vurgusunu doğru kullanabilir.
A2	Fark edilir bir yabancı vurguya rağmen sesletim genellikle anlaşılır ölçüde nettir, ancak iletişimde bulunduğu kişiler zaman zaman söylediklerini tekrar ettirme ihtiyacı duyabilir.

(AOÇM, 2001, s. 108-111)

Dilsel yetinin önemli unsurlarından dil bilgisi konusunda AOÇM, doğruluk boyutu üzerinde durur. Dil bilgisel doğruluk betimleyicilerine göre C1 düzeyinde kurulan tümcelerin büyük oranda doğru olması beklenmektedir. A2 düzeyinde hatalar beklenmektedir, ancak bu hataların anlaşılmaya bir engel olmaması gerekir. Ses bilgisel kontrol betimleyicilerinde, C1 düzeyinde tümcelerde tonlama ve vurgunun doğru şekilde kullanılabildiği ifade edilmektedir. A2 düzeyinde vurgu ve tonlama kullanımı beklenmez. Bu düzeyde zaman zaman anlaşılmanın önüne geçebilecek sesletim hataları doğal karşılanır. “Yabancı vurgu” ifadesi ile, vurgunun hedef dildeki doğal kullanımdan uzak olabileceği belirtilmiştir.

### 1.2.2. Söylem Yetisi

Söylem yetisi, en basit haliyle, konuşmadaki cümlelerin anlamlı olacak şekilde sıraya sokulması ve birbirlerine bağlanmasıdır. “Söylem yetisi, cümleleri bir söylem oluşturacak şekilde birbirine bağlayabilme ve bu cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturabilme becerisidir.” (Brown, 2014, s. 208) Türü ne olursa olsun, sözlerimizi çoğunlukla farkında olmadan belli bir sıraya koyarak ve düşüncelerimizi bağlayarak konuşuruz. Ancak söylem yetisi herkes için farklı düzeylerde. Düşünceleri bağlı ve tutarlı aktarabilmek bir tür yetenektir.

Bu yeti, farklı türlerde tutarlı ve bağlı bir sözlü veya yazılı metin oluşturabilmek için gerekli dil bilgisi yapılarını ve anlamları birleştirebilme ustalığıdır. ...Bir metinde bütünlük, yapısal bağdaşıklık ve anlamsal tutarlılık ile sağlanır. Bağdaşıklık, cümlelerin yapısal olarak nasıl birbirleriyle bağlandıkları ile ilgilidir ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırır.

Zamirler, eş anlamlı sözcükler veya bağlaçlar ile bağdaşıklık sağlanabilir. Tutarlılık, metinde farklı anlamlar arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bu anlamlar sözcüklerin düz anlamı, iletişim fonksiyonları veya tutumlar olabilir. (Canale, 1983, s. 9)

Konuşmada bağdaşıklık ve tutarlılığın sağlanması, sözcük dağarcığı ve dil bilgisi yapılarına hakimiyet ile yakından ilişkilidir. Scarcella ve Oxford'a göre, (1992, s.141) etkili bir konuşmacı olabilmek için, geniş bir söylem ve yapısal dağarcığa sahip olmak ve fikirler arasındaki zaman, sebep- sonuç veya zıtlık ilişkilerini ve vurguları ifade edebilmek gerekir. Söylem yetisini dilsel yetiden tamamen ayırmak mümkün değildir, çünkü cümleler arasında bağ kurmak, diğer bir deyişle bağdaşıklığı sağlamak için dil yapıları (sözcük ve dil bilgisi) üzerinde iyi bir kontrole sahip olmak gerekir.

AOÇM'de (2001, s. 119) söylem yetisinin önemli unsurları olan tutarlılık ve bağdaşıklık kavramları için ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden C1 ve A2 seviyelerindeki örnekler incelenebilir:

Tablo 4. AOÇM'nin Tutarlılık ve Bağdaşıklık Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri

<b>Tutarlılık ve Bağdaşıklık</b>	
C1	Düzenleme modelleri, bağlaçlar ve söylem bağlayıcılarını doğru kullanarak açık ve anlaşılır, akıcı, iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
A2	Bir öykü anlatmak ya da bir dizi basit ifade ile betimleme yapmak amacıyla basit cümleleri sık kullanılan bağlaçlarla birbiri ardına sıralayabilir. Bir dizi sözcüğü 've', 'fakat', 'çünkü' gibi basit bağlaçları kullanarak bir araya getirebilir.

(AOÇM, 2001, s. 119)

Betimleyicilere göre tutarlı ve bağdaşık cümlelerle konuşabilmek, C1 düzeyinde anlaşılır ve akıcı konuşmakla ilişkilendirilmiştir. Bu kavram ile yakından ilgili olan bağlaç kullanımına değinilmiştir. Bağlaçların doğru ve uygun kullanımı ile düşünceleri tutarlı ve bağlı biçimde ifade etmek, doğru anlaşılma için önemlidir. A2 düzeyinde, bağlaçların basit düzeyde ve sık kullanılan türde oldukları belirtilmiştir. Basit vurgusu yapılsa da, A2 düzeyinde bile sözlü dilde öyküleme ve betimlemenin mümkün olduğu vurgulanır. Söylem yetisi, dil öğreniminin daha ilk aşamalarında basit düzeyde geliştirilebilen bir yetidir.

### 1.2.3. Toplumdilbilimsel Yeti

Toplumdilbilimsel yeti, en genel anlamıyla dil kullanımının uygunluk boyutu ile ilgilidir. İletişimsel dil yetisi, sadece dil bilgisi kurallarına hakimiyet veya geniş bir sözcük dağarcığından ibaret değildir. Bunlar dil kullanımında “neyi” kullanacağını bilmek anlamına gelir. Ancak iletişimsel yetiye sahip olmak için dili “nasıl, ne zaman, hangi bağlamda” kullanacağını bilmek, ve bağlama göre uygun dili seçerek kullanmak gerekir. Bu noktada toplumdilbilimsel yeterliğe ihtiyaç duyulur.

Toplumdilbilimsel yeti, sözlerin çeşitli toplumdilbilimsel bağlamlarda uygun şekilde söylenmesi ve anlaşılması ile ilgilidir.....Sözlerin uygunluğu hem yapının hem de anlamın uygunluğu ile ilgilidir. Anlamın uygunluğu, hangi iletişim fonksiyonlarının (emir verme, şikayet etme, davet etme, vb.), tutumların (nezaket, resmiyet, vb.) veya düşüncelerin mevcut durumda anlam açısından uygun olacağına karar verir. Yapısal uygunluk ise, anlamın mevcut toplumdilbilimsel bağlam içinde hangi sözlü veya sözsüz yapı (beden dili, jest veya mimikler) ile söze aktarılacağını belirler. (Canale, 1983, s. 7)

Canale ‘ın (1983) tanımından anlaşılacağı üzere, toplumdilbilimsel yeti, dilin uygunluk boyutunu geniş bir kapsamda ele alır. Buna göre dili uygun kullanmak, yalnızca uygun ifadeyi seçmekle sınırlı değildir. Dili hangi amaçla kullandığımız, tutumumuzu da belirler. Birine emir verirken mesafeli bir tutum içinde oluruz. Bir şeyi rica ederken, nazik bir tutum sergileriz. Canale’ın (1983) örneklediği bu dil fonksiyonları, edimbilimin kapsamına giren *söz eylemlere* örnektir. İltifat etmek, öneride bulunmak, rica etmek vb. *söz eylemlerdir* ve konuşmacının edimsel bilgisi ile şekillenirler.

Söz eylemlere getirdiği açıklamalar nedeniyle toplumdilbilimsel yeti, bazı kaynaklarda edimbilim kavramıyla yakın anlamlı veya bu kavramı kapsar şekilde kullanılmıştır. “Edimbilim, dil ile dilin kullanıldığı bağlam arasındaki ilişkidir.” (Thornbury, 2005, s. 16) Bu bilgi konuşmacının farklı bağlamlarda konuşmasını ayarlamasını gerektirir. Rica etmenin birden fazla yolu vardır ve bu yollar farklı bağlamlarda çeşitlenerek kullanılırlar. Konuşmacı bağlama göre konuşmasının yapısını ayarlar ve bu konuda kararlar alır.

Yabancı dil öğretiminde toplumdilbilimsel yetinin göz önünde bulundurulması önemlidir, çünkü hedef dilde hangi anlamın ve yapının sosyal açıdan uygun olduğu, kültürden kültüre değişiklik gösterir. Bir kültürde uygun kabul edilen bir ifade, başka



bir kültürde uygunsuz veya kabul edilemez olabilir. Shumin'e göre, (2002, s. 207) dilin toplumdilbilimsel yönünü anlamak, hangi yorumun uygun olduğunu, konuşmada nasıl sorular sorabileceğini, ve konuşmanın amacına göre nasıl sözsüz iletişimle cevap verebileceğini bilmeye yardımcı olur.

AOÇM'de (2001, s.115) toplumdilbilimsel yeti, *sosyodilsel uygunluk* adı altında ölçek ve betimleyiciler haline getirilmiştir.

Tablo 5. AOÇM'nin Sosyodilsel Uygunluk Ölçeğinden Betimleyici Örnekleri

Sosyodilsel Uygunluk	
C1	Deyimleşmiş ifadeler ve günlük kullanımların çoğunu söyleyiş biçimlerinin ayırdına vararak anlayabilir. Önemli ölçüde argo ve deyimsele kullanıma yer verilen filmleri takip edebilir. Dili, duygusal imâli ve şaka yollu anlatımlar dahil olmak üzere sosyal amaçlarla esnek ve etkin biçimde kullanabilir.
A2	Bilgi alışverişi, ricada bulunma gibi temel dilsel işlevleri yerine getirebilir ve basit bir şekilde fikir ve tutumlarını ifade edebilir. En temel yaygın ifade ve hareketleri kullanarak basit ancak etkili bir şekilde toplum içinde iletişim kurabilir. Günlük kibar selamlama ve hitap biçimlerini kullanarak kısa süreli sosyal iletişime girebilir. Davet, öneri ve özür dileme gibi sosyal iletişimi gerçekleştirebilir ve bu durumlara karşılık verebilir.

(AOÇM, 2001, s. 119)

Sosyodilsel uygunluk ölçeğine göre, dilin toplumsal uygunluğu ile deyimlerin, argonun, imâ ve şakaların doğru ve yerli yerinde kullanımı arasında bir ilişki vardır. Bu ölçeğe göre, C1 ve A2 düzeylerinde toplumdilbilimsel yeti kapsamında büyük bir fark olduğu görülmektedir. C1 düzeyindeki dil kullanıcısının deyimler, argo, imâli ve şaka yollu anlatımları hem anlaması hem de kullanabilmesi beklenmektedir. A2 düzeyinde ise, toplumdilbilimsel yeti, *kibarlık* boyutu ve davet etme, özür dileme gibi en temel söz eylemleri ile sınırlandırılmıştır.

#### 1.2.4. Stratejik Yeti

Swain ve Canale'a göre (1980, s. 27) stratejik yeti, "diğer yeti türlerinden birinde bir sorun yaşandığında kullanılan telafi edici iletişim stratejileridir." İletişimde çıkan sorunların büyük bir kısmı, dil öğrencisinin hedef dildeki eksikliklerinden kaynaklanır. Bu nedenle öğrenci, bu sorunları aşabilmek ve iletişimi devam ettirebilmek için bazı iletişim stratejileri kullanmak zorundadır. Bu stratejiler, iletişim stratejileri olarak adlandırılır. İletişim stratejileri, hem iletişim aksaklıklarını telafi etmek, hem de iletişimi

daha etkili hale getirmek amacıyla kullanılabilir. Dil öğrencisinin, karşısındakini anlamadığında bir açıklama istemesi veya jest ve mimiklerle iletişimi devam ettirmeye çalışması, iletişim stratejilerine örneklerdir. Başlangıç düzeyindeki dil öğrencileri de bu stratejilere başvurabilirler. (Canale, 1983, s.10; Yakatani ve Goh, 2007, s. 207)

İletişim stratejileri farklı biçimlerde adlandırılmış ve sınıflandırılmıştır. En yaygın kabul gören sınıflandırmayı Faerch ve Kasper (1983) yapmıştır. Bu sınıflandırmaya göre iletişim stratejileri, *başarı stratejileri* ve *eksiltme (kaçınma) stratejileri* olmak üzere iki gruptan oluşur. (Faerch ve Kasper, 1983, akt. Bygate, 2010, s. 42.)

#### 1.2.4.1. Başarı Stratejileri

Başarı stratejilerinde konuşmacı genellikle zorlandığı bir sözcüğü veya yapıyı, onun yerine geçebileceğine inandığı başka bir yapı veya sözcükle değiştirir. Başarı stratejilerinde konuşmacı aktarmak istediği mesajın eksiltmez veya değiştirmez; söylemek istediğini, alternatif bir yoldan söyler. Başarı stratejilerinden biri *tahmin etme* stratejisidir. Konuşmacı, bilmediği veya anlamından emin olmadığı bir sözcük yerine, karşıdakinin anlayacağını umduğu ve tahmin ettiği başka bir sözcük kullanır. Örneğin ana dilindeki bir sözcüğü, hedef dile benzeterek “yabancılaştırabilir”, veya ana dilinden bir sözcüğün hedef dilde de aynen kullanıldığını tahmin ederek ana dildeki haliyle kullanır. Bazı durumlarda, hedef dilde olabileceğini tahmin ettiği bir sözcük icat eder. Tüm bu teknikler tahmin etme stratejilerine örnektir. Bir başka başarı stratejisi de *açıklama* stratejisidir. Bu stratejinin ilk örneği *başka sözcükle açıklama* tekniğidir. Bu teknikte konuşmacı bilmediği veya emin olmadığı sözcüğün yerine eş veya yakın anlamlı bir sözcük getirir. İkinci örnek ise *dolaylama* tekniğidir. Bu teknikte konuşmacı anlamını hatırlamadığı veya bilmediği tek bir kelime yerine birçok kelime ile uzun bir açıklama yoluna gider. *İş birliği* stratejisi, bir diğer başarı stratejisidir. Bu stratejide konuşmacı karşı taraftan yardım alır. Örneğin, bir sözcüğün anlamını sorar, veya adını bilmediği nesneyi eliyle gösterir. (Bygate, 2010, s. 44; Nakatani ve Goh, 2007, s. 208)

#### 1.2.4.2. Eksiltme Stratejileri

Eksiltme Stratejileri, kaçınma stratejisi olarak da anılır. Bu yöntemde konuşmacı zor bulduğu bir yapı veya sözcüğü kullanmaktan kaçınır ve aktarmak istediği mesajın bir kısmını feda eder, veya bazı durumlarda söylemekten tamamen vazgeçer. Örneğin, bir ev ziyaretinde konuşmacı ev ile ilgili bir detay hakkında iltifat etmek istediğinde, teknik detay hakkında konuşmaktan kaçınıp “Eviniz çok güzel” demekle yetinebilir. Veya, davet edildiği akşam yemeğinde beğendiği belli bir yemeğin tadıyla ilgili detaylı bir övgüden ziyade “Yemek için teşekkürler” diyerek vermek istediği mesajı tamamen bırakabilir. Eksiltme veya kaçınma stratejisi ile konuşmacı, hedef dili yanlış veya uygunsuz kullanmaktan kaçınır ve iletişimin devamını sağlar. (Bygate, 2010, s. 47; Nakatani ve Goh, 2007, s. 208)

Bu sınıflandırmadan farklı olarak bazı kaynakların ele aldığı bir başka iletişim stratejisi ise, *uzlaşma* stratejisidir. Bu strateji, karşılıklı konuşmadaki bütün katılımcıları kapsar. Örneğin, bir ana dili konuşuru ile yabancı dil öğrencisinin konuşması sırasında ortaya çıkan iletişim aksaklıklarını aşmak için, iki konuşmacı stratejik bir dayanışma ile iletişimin devamını sağlar. Taraflardan biri, sözlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder, anlaşıldığına dair onay bekler, veya karşı tarafı anlamadığında açıklama ister. Açıklama istenen taraf, sözlerini tekrarlar, farklı sözcüklerle ifade eder, veya daha basit yapılarla yeni cümleler kurarak anlaşılmaya çalışır. Bu süreç, iletişimi onarma, devam ettirme ve uzlaşma sürecidir. (Bygate, 2010, s. 47; Nakatani ve Goh, 2007, s. 208)

AOÇM, iletişim stratejilerini, Faerch ve Kasper’in (1983) sınıflandırmasından farklı bir kapsamda ele alır. AOÇM’nin (2001, s.82) betimleyicileri, *uzlaşma* stratejilerinden *iş birliği* stratejisi, *konuşmaya başlamak (sirasını almak)* ve *açıklama istemek* stratejilerinden oluşur. İletişim stratejilerinin gözlemlenebilir davranışlar olarak ifade edildiği AOÇM betimleyicileri, çeşitli düzeylerde verilen örnekler ile Tablo 6’da incelenebilir.

Tablo 6. AOÇM'nin İletişim Stratejileri Ölçeklerinden Betimleyici Örnekleri

<b>Konuşmaya Başlamak (Sırasını Almak)</b>	
C1	Konuşmaya başlamak amacıyla ya da düşünürken sırayı hâlâ kendisinde tutar ve zaman kazanmak için sözlerine giriş olarak mevcut olan bir seri konuşma fonksiyonlarından uygun bir cümle seçebilir.
A2	Kısa bir sohbeti başlatmak, devam ettirmek ya da son vermek için basit teknikler kullanabilir. Muhatapların kendisiyle meşgul olmalarını isteyebilir.
<b>İşbirliği</b>	
C1	Diğer konuşmacıların söyledikleriyle kendi katkılarını ustaca bağdaştırabilir.
B1	Bir sohbetin veya konuşmanın devam etmesine yardımcı olmak için dilin basit bir repertuarını kullanabilir. Konuşmada varılan noktayı özetleyebilir ve dolayısıyla konuşmanın odaklanmasına yardımcı olur. Karşılıklı anlaşmayı onaylamak ve gidişattaki fikirlerin gelişmesine yardımcı olmak için birisinin söylediği son kısımları tekrar edebilir. Diğerlerini konuşmaya davet edebilir.
A2	Takip ettiği zaman işaret edebilir.
<b>Açıklama İstemek</b>	
B2	Konuşmacının neyi söylemeye niyet ettiğini anlamış olduğunu denetlemek için takip edici sorular sorabilir ve muğlak noktalara açıklık getirmesini isteyebilir.
A2	Anlamadığı zaman tekrar söylenmesini çok basitçe isteyebilir. Basmakalıp cümleler kullanarak anahtar sözcüklere veya cümlelere açıklık getirilmesini isteyebilir. Takip etmediğini söyleyebilir.

(AOÇM, 2001, s. 82)

AOÇM'nin iletişim stratejilerinden etkileşim boyutu ile ilgili olan, Tablo 6'daki örnekler incelendiğinde, bu stratejilerin hem başlangıç hem de ileri düzeylerde dil öğrencisi tarafından kullanıldığı görülür. Örneğin konuşmada *sırasını alma* stratejisi, C1 düzeyinde, konuşmaya başlamak için cümle kalıpları kullanabilme ve zaman kazanma kalıplarını kullanabilme seviyesinde iken, A2 düzeyinde, öğrenci cümle kalıplarından ziyade *basit tekniklerle* konuşmaya başlamak, devam etmek veya bitirmek istediğini işaret edebilir. *İşbirliği stratejisi* ölçeğine göre, A1 düzeyinde bir betimleyici yoktur. Betimleyicinin olmaması, bu düzeyde işbirliği stratejilerinde yetkinliğin beklenmediği anlamına gelir. A2 düzeyinde ise "Takip ettiği zaman işaret edebilir" ifadesi ile, A2 düzeyi öğrencinin, konuşmayı başlatma, devam ettirme veya karşısındakini konuşmaya davet etme gibi stratejilerde yetkin olmadığı anlaşılır. AOÇM, iş birliği stratejisini bir uzlaşma becerisi olarak ele almıştır. *Açıklama istemek* betimleyicilerine göre, B1 düzeyinde öğrenci anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edebilecek düzeydedir. Ancak aynı stratejik yeti A2 düzeyinde beklenmez. Bu düzeyde beklenen stratejik yeti, anlamadığını işaret etme veya kalıp ifadelerle açıklama istemekle sınırlıdır.

### 1.3. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÇERÇEVE METNİ VE KONUŞMA BECERİLERİ

Avrupa Konseyi'nin 2001 yılında yayımladığı Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve (Başvuru) Metni'nin (AOÇM), yabancı dil öğrenimine önemli katkılar sunduğu tartışılmaz bir gerçektir. Temelde Avrupa'da çok dillilik ve çok kültürlülüğü desteklemek ve Avrupa dillerinin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmış olsa da, çerçeve metni kısa sürede tüm dünyada kabul görmüş ve birçok dile çevrilerek diğer dillerin öğrenimi amacıyla da yaygın şekilde kullanılmıştır. Günümüzde pek çok ülkede yabancı dil öğretimindeki ders malzemeleri ve ders müfredatları, çerçeve metni temel alınarak tasarlanmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin AOÇM'yi hazırlama amaçları arasında Avrupa'da çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün teşvik edilmesi, dil öğretiminde işbirliği ve eşgüdümü desteklemek ve hareketliliği artırmak vardır. Bu genel amaçların dışında AOÇM, yabancı dillerin öğrenilmesi üzerine birçok alt amaç barındırır. Bunlardan bazıları, “dil öğrencisine kendini değerlendirme, öğrenen özerkliği ve kültürel farkındalık gibi yetiler kazandırmaktır.” (İşisığ ve Demirel, 2010: 193) AOÇM ile “bilgi toplumları için vazgeçilmez unsurlar olan öğrenmeyi öğrenme, bağımsız öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi uygulamaların ilk adımları atılmıştır.” (Güler, 2005, s. 92)

AOÇM'nin yabancı dil öğretimi uygulamalarında en çok başvurulan kısmı, *öğrenme çıktıları* diye bilinen *betimleyicilerdir*. Öğrenme çıktıları metinde, üç temel dil düzeyine göre derecelendirilmiş ve yabancı dil yetisi, dil becerileri ve dil stratejileri gibi başlıklar altında sınıflandırılarak ölçekler haline getirilmiştir. AOÇM'deki dil düzeyleri A (temel), B (bağımsız) ve C (yetkin) olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenme çıktılarının dil düzeylerine göre düzenlenmiş ölçekleri ile dil öğreniminde, dil öğretim malzemelerinin geliştirilmesinde ve dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede standartlaşmanın sağlanması amaçlanmıştır. Güler'e göre, (2005, s. 94) AOÇM, ortak bir platformda buluşma ve değerlendirme yapma imkanı sunarak, hareketliliğin beraberinde getirdiği en büyük sorunlardan biri olan, dil belgelerinin (sertifika veya diploma) denkliği ve farklı ülkelerde geçerliliği sorununu ortadan kaldırılmaktadır. Yabancı dil öğreniminde ortak bir zeminde buluşmanın önemi çerçeve metninde vurgulanmıştır. Buna göre, başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya

koyacak ve modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artıracaktır. (AOÇM, 2001, s. 1)

AOÇM'nin benimsediği yabancı dil öğrenim yaklaşımı eylem odaklı yaklaşımdır.

Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler olarak yani,... yerine getirmeleri gereken görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. (AOÇM, 2001, s. 6)

Söz konusu yaklaşımın odağında eylem olarak dilin kullanımı, diğer bir deyişle iletişim ve etkileşim vardır. AOÇM'ye göre, (2001, s. 1) çerçeve metninde, yabancı dil öğrenenlerin, iletişim kurabilmek için bu dilde neleri bilmeleri gerektiği ve bu dilde hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. Temel hedefi iletişim olan AOÇM'de konuşma becerileri üzerine kapsamlı betimleyiciler ve ölçekler geliştirilmiştir. Gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi son derece zor olan konuşma becerilerinin ölçekler ve betimleyiciler sayesinde gözlemlenebilir hale gelmesi ve konuşma sınavlarının uygulanmasına ön ayak olması, bu ölçeklerin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunun kanıtıdır. AOÇM'deki konuşma ölçeklerinin incelenmesi, yabancı dilde konuşma becerilerinde nelerin öğrenilebilir dil davranışları olduğunu, hangi önem sırasına sahip olduklarını ve öğretim etkinliklerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğini belirlemek açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Çerçeve metninde konuşma becerileri, *iletişim etkinlikleri* kapsamında üç başlık altında toplanmıştır: *genel dinleme ve anlama*, *genel konuşma ve etkileşim*, *genel konuşma üretimi*. Genel dinleme ve anlama etkinlikleri, *alımlama becerileri* arasındadır. Genel konuşma ve etkileşim etkinlikleri, *etkileşim*; genel konuşma ve üretim ise *üretim becerileri* kapsamına girer.

Tablo 7. Tablo. AOÇM’de İletişim Etkinlikleri

<b>Alımlama</b>	<b>Genel Dinleme ve Anlama</b> Yerli konuşmacılar arasındaki etkileşimi anlama Canlı bir dinleyici olarak dinleme Duyuru ve yönergeleri anlama Radyo ve sesli kayıtları anlama
<b>Etkileşim</b>	<b>Genel Konuşma ve Etkileşim</b> Etkileşimde kavrama Ana dil konuşanını anlama Sohbet (Karşılıklı Konuşma) Resmi olmayan tartışma Resmi tartışma (toplantılar) Hedef odaklı işbirliği Araç ve hizmet edinimi Bilgi değişimi Görüşme yapma ve yapılma
<b>Üretim</b>	<b>Genel Konuşma Üretimi</b> Sürekli tek kişilik konuşma (monolog) : deneyimleri anlatma Sürekli tek kişilik konuşma (monolog) : bir durum ortaya atmak (örn. tartışma) Halka açık duyurular Dinleyicilere seslenme (hitap etme)

(AOÇM, 2001, s.197)

### 1.3.1. Alımlama: Genel Dinleme ve Anlama

Etkili bir iletişimde, karşıdakini dinlemek ve anlayabilmek, konuşmak kadar önemlidir. Karşılıklı konuşmada konuşan taraf, sırayı karşıdakine verdiğinde onu dinleyip anlamalı ve uygun cevaplar vererek iletişimi devam ettirebilmelidir. İletişimin devam etmesi için, dinlerken anladığını sözlü veya sözsüz dil aracılığıyla karşı tarafa belli etmelidir. Etkili iletişimde konuşma ve dinleme- anlama, birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken becerilerdir. Bu ayrılmaz özelliği nedeniyle konuşma becerisi ve dinleme- anlama becerisi, AOÇM’de (2001) “İletişim Etkinlikleri” başlığı altında birlikte ele alınmıştır. AOÇM’nin dinleme-anlama becerisi tanımlamasında, bu beceri konuşmanın bir parçası olarak kabul edilir. “İşitsel alımlama (dinleme) faaliyetlerinde dil kullanıcısı bir dinleyici olarak bir ya da daha fazla konuşmacı tarafından üretilmiş bir konuşma girdisini alır ve işlem yapar.” (AOÇM, 2001, s. 64)

Dinleme-anlama, yabancı dilde konuşmanın ilk basamağıdır. “Bireyler... ana dillerinde olduğu gibi yabancı dille de genellikle önce duyarak tanışılır.” (Dilidüzgün, 2013, s. 259) Hedef dilde dinlediğini anlamadan dili öğrenmek ve konuşmayı geliştirmek

mümkün değildir. Dinleme- anlama becerisi, hedef dilin sesletimini, tonlamasını, vurgusunu ayırt edebilmeyi, sözlü dilde sözcüklerin nerede başlayıp nerede bittiğinin farkına varabilmeyi gerektirir. Demirel'e göre, (2014, s. 98) dinleme- anlama becerisinde, karşı tarafın iletmiş olduğu mesajı doğru olarak anlamının yanı sıra, konuşmadaki tonlama ve vurgularla verilen farklı anlamları yakalamak da önemlidir.

Anderson ve Lynch'e göre (1988, s. 5) çoğunlukla pasif bir beceri olarak sınıflandırılabilir da, dinleme- anlama aslında dinleyicinin aktif çabasıyla gerçekleşir. Dinleyici, yalnızca duyduklarına maruz kalan veya bir kaset gibi kaydeden, pasif bir konumda değildir. Dinlerken karşı tarafın söylediklerini takip eder, sahip olduğu bilgi ile bağdaştırır ve yorumlar. Karşılıklı konuşmalarda karşıdakinin duygu durumuna göre tepkiler verir. Karşısındaki üzgün, kızgın veya endişeli bir duyguyla konuşurken, dinleyici de bu duygulara göre beden dilini ayarlar ve dinlediğini gösteren ifadeleri seçer. Dinleme- anlamaya ilişkin tüm bu özellikler, bu becerinin çok yönlü ve karmaşık bir beceri olduğunu gösterir.

Yabancı dilde dinleme- anlama becerisinin gelişmesi, tıpkı konuşma becerisinin gelişimi gibi zor bir süreçtir.

Yabancı ülkelerdeki gezginler için anlaşılacak genelde en büyük zorluk değildir; bunu sıklıkla jest- mimikleri kullanarak, yazarak, iki dilli bir sözlükten sözcüğü göstererek başarırlar. Karşılaştıkları esas sorun, onlara söylenenleri anlamamalarıdır, ve bu onlar için büyük bir utanma sebebidir...Eğer iletişim sağlanmak isteniyorsa, konuşma dilini anlamının öğretilmesi çok önemlidir. (Rivers, 1982, s.151)

Anderson ve Lynch (1988, s.35), yabancı dil öğrenenler için dinleme-anlamada karşılaşılan zorlukları, dilsel yeti sorunları ve kültürel öğelere aşina olmama sorunu olarak iki gruba ayırır. Buna göre, yabancı dil öğrencisinin dinlediğini anlamasının önündeki ilk engel, hedef dilin dil bilgisi, sözcük bilgisi ve sesletimine hakim olmayışıdır. Karmaşık sentaks yapısındaki cümlelerin, başlangıç düzeyindeki dil öğrencileri tarafından anlaşılmadığı görülür. Diğer taraftan, hedef dilin ait olduğu kültüre aşina olmamak da, kültürü yansıtan halk bilgeliği ifadeleri, deyimler, sözcüklerin yan anlamları gibi dil öğelerinin anlaşılmasını engelleyen bir unsurdur. Bu zorlukları aşmak için öğrencinin başvurabileceği üç strateji vardır: konuşmanın genel konusunu yakalamalıdır, konuşmanın konusuna göre ne yönde ilerleyeceğine dair



tahminlerde bulunmalıdır ve anlamadığı yerlerde karşı tarafa bunu sözlü veya sözsüz olarak ifade etmeli; böylece karşı tarafın dili basitleştirme, farklı sözlerle anlatma gibi yöntemlerle dili anlaşılır hale getirmesi için yol göstermelidir.

Yabancı dil sınıflarında dinleme- anlama etkinlikleri, konuşma becerisi öğretimi ile birleştirilmeli ve bu etkinliklerin çeşitliliği artırılmalıdır. Öğrencilere hem sınıf içinde dinleme etkinlikleri sunulmalı; hem de sınıf dışında çeşitli türlerde dinleme-anlama etkinlikleri yapmaları için öğrenciler teşvik edilmelidir. Sınıf içinde öğretmenin rehberliğinde, planlı ve yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin sayısı ve türü artırılmalıdır. AOÇM'nin (2001) önerdiği dinleme etkinlikleri, ders programlarına dahil edilerek, bu etkinliklerin çeşitleri artırılabilir. Derslerde kullanılan dinleme etkinlikleri genellikle diyalog veya öykü türleri ile sınırlıdır. AOÇM ölçeklerinden “Canlı Bir İzleyici Kitesinin Üyesi Olarak Dinlemek” ölçeğinde örneklenen konferans ve münazaralar; “Duyuru ve Yönerge” ölçeğindeki kamu duyuruları veya talimatlar; “İşitsel Medya Kayıtları” ölçeğindeki radyo belgeselleri gibi farklı türde dinleme metinleri öğretim programına dahil edilebilir.

Sınıf içi dinleme-anlama etkinlikleri tasarlanırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Diğer becerilerde olduğu gibi, dinleme- anlamanın geliştirilmesinde de, kolaydan zora; somuttan soyuta doğru derecelendirilmiş etkinlikler planlamak ön koşuldur. Başlangıç düzeyindeki öğrencinin kolay ve somut dinleme- anlama etkinlikleri yapması, öğrencinin öz güven inşa etmesine yardım edecek ve giderek zorlaşan dil öğrenme sürecine devam etme isteği uyandıracaktır. Bunun yanı sıra, dinleme- anlama etkinliklerinin amaçları dil seviyelerine uygun biçimde belirlenmelidir. Dinleme-anlama etkinliklerinin amaçları, ana fikri bulmak, belirli bir bilgiyi bulmak, detayları yakalamak veya çıkarım yapmak için dinleme gibi farklı gruplara ayrılır. Bu amaçlardan, ana fikri bulma veya belirli bir bilgiyi yakalama amaçları, başlangıç seviyelerindeki dinleme etkinliklerine dahil edilebilir. Ancak, detaylar için dinleme veya çıkarım yapma amaçları, orta ve ileri düzey öğrenciler için daha uygundur. (Anderson ve Lynch, 1988, s.46; Harmer, 2001, s. 202)

Hangi seviyede, ne türde dinleme etkinlikleri yapılacağına karar verirken AOÇM (2001) betimleyicilerine başvurmak yararlıdır. Örneğin, etkileşim faaliyetleri kapsamındaki *İletişimde Rol Alan Ana dilde Konuşan Kişiyi Anlamak* ölçeğinde, A1 düzeyinde

“Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir” (AOÇM, 2001, s. 74) betimleyicisinden, bu düzeydeki sınıf içi etkinliklerin basitleştirilmiş ve somut konulardaki diyalogların veya oldukça basit yönergelerin ötesine geçmemesi gerektiği anlaşılır. Diğer taraftan, C1 düzeyi için aynı ölçeğin betimleyicisi “...kendi alanının dışındaki uzmanlık gerektiren bilgilerin soyut ve karmaşık konuları hakkındaki konuşmaları ayrıntılı olarak anlayabilir” (AOÇM, 2001, s. 74) şeklindedir. Bu betimleyiciye göre, C1 düzeyindeki dil öğrencisine sınıf içinde sunulabilecek dinleme etkinliklerinin çeşitliliği, soyut ve karmaşık konuları kapsayacak şekilde genişletilmelidir. Örneğin, bu seviyedeki öğrenci, çevre kirliliği veya insan hakları gibi soyut konularda bir münazaraya dahil olabilir ve zorlanmadan karşısındakinin görüşlerini takip edebilir ve uygun cevabı kurgulayabilir.

### 1.3.2. Etkileşim: Genel Konuşma ve Etkileşim

AOÇM’de iletişim etkinliklerinin ikinci türü etkileşim faaliyetleridir. AOÇM bunları sözlü ve yazılı etkileşim olarak gruplandırır. Konuşma becerisi kapsamında sözlü etkileşim betimleyicilerini ele almak gerekir. Etkileşim faaliyetleri, karşılıklı konuşma ve etkileşimi içeren konuşma etkinliklerinden meydana gelir. “Etkileşimsel faaliyetlerde, dil kullanıcı iletişimde rol alan bir ya da daha fazla kişi ile dönüşümlü olarak hem konuşmacı, hem de dinleyici rolünü üstlenir.” (AOÇM, 2001, s. 72) Bygate’e göre (2010, s. 6), etkileşim becerisi, bilgiyi ve temel motor becerileri iletişim kurmak amacıyla kullanabilme becerisidir. Etkileşim becerileri, ne söyleyeceğine ve nasıl söyleyeceğine karar vermeyi gerektirir. Bunun yanında, etkileşim en az iki katılımcının karşılıklı konuşması süreci olduğundan, etkileşimde karşılıklılık koşulu vardır.

Örneğin, karşılıklı bir konuşmada, konuşmacı sürekli dinleyiciyi hesaba katarak sözlerini ve iletmek istediği mesajı ayarlamak durumundadır. Dinleyen de sorular sorarak, tepki vererek, konuşmacının mesajını aktarma sürecine aktif olarak katılmalıdır. Bu, iletişimde esnek olmayı gerektirir ve öğrencilerin buna hazırlanması gerekir. (Bygate, 2010, s. 12)

Konuşmanın etkileşim boyutu AOÇM’de çeşitli etkileşim faaliyetleri olarak gruplanmıştır. Bunlardan biri, yabancı dil sınıflarında sıklıkla ikili veya grup çalışmalarıyla pekiştirilen karşılıklı konuşma etkinliğidir. Bu etkinliğin hangi öğrenme

çıktılarını kapsadığını incelemek ve seviyeler arasındaki farkı görmek için, AOÇM'nin (2001, s. 74) bu başlık altındaki C1 ve A2 betimleyicilerine bakmak yararlı olacaktır.

Tablo 8. AOÇM'de Karşılıklı Konuşma Becerisi

Karşılıklı Konuşma	
C1	Duygusal, imâlî ve şaka kullanımları da dahil, dili sosyal amaçlar için etkin ve esnek bir biçimde kullanabilir.
A2	Sosyal bağlantılar kurabilir: selamlaşmalar ve vedalaşmalar; tanışmalar, teşekkür etme. Ara sıra tekrarını veya yeniden ifade edilmesini istese de, genelde aşına olduğu konularda kendisine yöneltilen anlaşılır, standart konuşmayı anlayabilir.

(AOÇM, 2001, s. 119)

Betimleyicilerde etkileşim becerisinin karşılıklılık ilkesi üzerinde durulduğu görülmektedir. A2 seviyesinde karşılıklı konuşmada beklenen etkileşim rutin, aşına ve ezberlenmiş kalıplara bağlı düzeydedir. Bu düzeyde sohbet genellikle ezberlenmiş kalıp ifadelerin kullanımı ve ilgi alanına giren konularla sınırlıdır. Öğrencinin bir sohbe dahil olması, karşısındaki konuşmacının anlaşılır konuşmasına bağlıdır. Bu düzeyde öğrencinin tekrar veya yeniden ifade edilmesini talep edecek iletişim stratejilerini kullanabilmesi önemlidir. C1 seviyesinde ise, dil kullanıcısı etkileşimde bağımsızdır ve imâ veya şaka gibi dil unsurlarına hakimdir. Bu seviyedeki konuşmacının toplumdilbilimsel yetiye sahip olması, sohbet ederken dili sosyal uygunluğu göz önünde bulundurarak etkili biçimde kullanabilmesi beklenir.

Etkileşim faaliyetlerinin sınıf içi etkinliklerle pekiştirilmesi, dil öğrencisini sosyal hayattaki karşılıklı konuşma durumlarına hazırlamak açısından önem taşır. Etkileşim becerilerinin kazandırılması için uygulanacak etkinlikler tasarlanırken, AOÇM'nin (2001) sınıflandırdığı etkinlik türlerinden yararlanmak, bu etkinliklerdeki çeşitliliği artırmaya yardımcı olacaktır. Örneğin, *Resmi Olmayan Tartışma* ölçeği kapsamında *münazara* etkinliği; *Mal ve Hizmet Alımı* ölçeği kapsamında, seyahat, gezi, konaklama, yemek siparişi vb. bağlamlardaki karşılıklı konuşmaları pekiştirmek için *rol yapma* etkinliği; *Görüşme Yapma ve Yapılma* kapsamında *iş görüşmesi* canlandırma etkinliği gibi çeşitli etkinlikleri öğretim programına dahil etmek önemlidir.

### 1.3.3. Üretim: Genel Konuşma Üretimi

Konuşma becerisinin AOÇM'deki üçüncü boyutu ise üretimdir. AOÇM'ye göre üretim etkinlikleri, konuşmacının dinleyicilere hitap ederek yaptığı düz anlatım türünde konuşma etkinlikleridir. "Sözlü üretim (konuşma) aktivitelerinde dil kullanıcısı bir veya birden fazla dinleyici tarafından alınan bir sözlü metin üretir." (AOÇM, 2001, s. 56)

Konuşmada üretim, çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. AOÇM'nin belirlediği sözlü üretim örneklerinden bazıları bir deneyimi betimlemek, izleyicilere hitap etmek (sunum yapmak) veya kamu açıklamaları yapmaktır. Sözlü üretim, Demirel'e göre (2014, s. 103) iletişimsel etkinlikler arasındadır ve sınıf içi uygulamada söylevler, hazırlıksız konuşma ya da doğaçlama ve hikaye anlatma gibi örnekleri bulunur. Bygate, (2010, s. 23) bu gruptaki konuşma etkinliklerini *bilgi rutinleri* olarak adlandırır. Bilgi rutinleri, hikayeler, mekan ve insanların betimlemeleri, bilginin sunumu, karşılaştırmalar, yönergeler gibi sıklıkla tekrarlanan bilgi yapılarıdır. Çeşitli kaynaklarda farklı şekilde sınıflandırılrsa da, sözlü üretim etkinlikleri temelde düz anlatım veya *monolog* diye adlandırabileceğimiz etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamalardaki karşılığı sıklıkla hikaye anlatma, anı anlatma veya sunum yapma şeklindedir. Thornbury'e göre, (2005, s. 95) öğrenci gerçek hayatta sunum veya konuşma yapmak zorunda olmayabilir. Ancak, yine de, arkadaşlarının karşısında durup uzun süreli bir konuşma yapması, gerçek hayattaki konuşmalara mükemmel bir hazırlıktır.

Bir olayı, anıyı veya hikayeyi olay sırasına koyarak, anlamlı geçişlerle ve akıcı biçimde anlatabilmek son derece önemli bir sözlü üretim becerisidir. Akademik sunumlar ise, topluluğa hitap etme provasının yanında, lisans ve lisans üstü eğitim alacak tüm öğrencilerin akademik amaçları açısından oldukça büyük öneme sahip uygulamalardır. Bu nedenle sözlü üretim etkinliklerinin yabancı dilde konuşma öğretiminde sınıf içi uygulamaların önemli bir parçası haline gelmesine özen gösterilmelidir.

## 1.4. KONUŞMA ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ ETKİNLİKLER

İletişimsel yaklaşım uzun zamandır yabancı dil öğretimine yön vermektedir ve bu süre içinde dil öğrenmenin temel amacının konuşma becerisini geliştirmek olduğu konusunda uzlaşmaya varılmıştır. İletişim yetisi ve iletişim becerisi gibi kavramların ortaya çıkmasıyla, konuşma becerisini geliştirmenin önemi giderek artmıştır. Kuramsal alanda yaşanan bu dönüşüm sonucunda yabancı dil sınıflarında konuşma etkinliklerine daha çok zaman ayrılmaya başlanmıştır. Konuşma etkinlikleri hem nicelik ve hem de nitelik açısından büyük oranda gelişmiştir.

Tüm bu gelişmelere rağmen, sınıf içinde uygulanan konuşma etkinliklerinin seçiminde öğretmen yeterliğinin gerekli düzeyde olmadığına dair çalışmalar bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimine dair öğretmen bilişlerini araştıran Kurudayıoğlu ve Sapmaz'a göre (2016, s. 85), "...öğretmenlerin önemli bir kısmı konuşma öğretimi konusunda kendisini yetersiz gördüğünü belirtmiştir." Dil öğretmenlerinin konuşma etkinliklerini seçme ve uygulamada yetkin hale gelebilmesi için öncelikle konuşma etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Konuşma etkinliklerinin alan yazında nasıl sınıflandırıldığını bilmek, bu etkinliklerin amaçlarına, içeriğine ve türlerine hakim olmak çok önemlidir.

### 1.4.1. Konuşma Etkinliklerinde Sınıflandırmalar

Konuşma etkinliklerini türlere ayıran çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Rivers ve Temperley (1978, akt. Bygate, 2010, s. 55), konuşma etkinliklerini *beceriyi edinme* ve *beceriyi kullanma* etkinlikleri olarak ikiye ayırmıştır. Beceriyi edinme, öğrencinin dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuzu öğrendiği ve uyguladığı sınıf içi konuşma etkinlikleridir. Beceriyi kullanma etkinlikleri ise öğrencinin sınıf dışında, gerçek bağlamlarda dili kullandığı etkinliklerdir. Beceriyi edinme etkinlikleri öğrenciyi, dili gerçek hayatta kullanmaya hazırlar. Beceriyi edinme aşamasında öğrenciye ilk olarak tekrar alıştırmaları gibi mekanik konuşma etkinlikleri verilmelidir. Daha sonra, gerçek hayattaki konuşmalara hazırlayan, iletişim odaklı alıştırmalara geçilir. Bu alıştırmalar, sınıf içi yapay etkinlik ile sınıf dışındaki gerçek iletişim arasında var olan *boşluğu*

kapatmayı hedefleyen, köprü görevi gören iletişim etkinlikleridir. (Rivers ve Temperley, 1978, akt. Bygate, 2010: 58)

Konuşma etkinliklerini sınıflandıran bir başka araştırmacı Littlewood'a göre (1981, s. 85), sınıf içi konuşma etkinlikleri *iletişim öncesi etkinlikler* ve *iletişim etkinlikleri* olmak üzere ikiye ayrılır. İletişim öncesi etkinlikler öğrenciyi iletişim etkinliklerine hazırlar. Bu hazırlık etkinlikleri, daha sonraki anlamlı iletişim etkinliğini oluşturan bilgi ve becerileri ayrı ayrı pratik etme imkanı verir. Bu aşamada önce gerekli dil bilgisi yapıları çalışılır; daha sonra kısa diyalogların karşılıklı okunması veya ezberlenmesi gibi yarı-iletişimsel alıştırmalar uygulanır. Diyalog çalışmaları, dil bilgisi gibi yapısal çalışmalar ile iletişim etkinlikleri arasında bir köprü görevi görür. İletişim etkinlikleri ise, bilgi boşluğu alıştırmaları, problem çözme, rol yapma gibi alıştırmalardan oluşur ve öğrenciye hem dilin işlevlerinin hem de sosyal etkileşimin alıştırmalarını yapma imkanı verir.

Örnek verilebilecek bir diğer sınıflama, Özcan Demirel'in (2014, s. 102) *mekanik alıştırmalar*, *anlamlı alıştırmalar* ve *iletişimsel alıştırmalar* olarak belirlediği üçlü sınıflamadır. Mekanik alıştırmalar, "dil kurallarını ve yapılarını öğrenmek için mekanik olarak yapılan alıştırmalardır." Dinleme ve duyduğunu tekrarlama, yer değiştirme ve çevirme alıştırmaları mekanik alıştırmalara örnektir ve öğrencinin hedef dildeki yapıyı alışkanlığa dönüştürmesine yardım eder. Anlamlı alıştırmalar, öğrencinin hedef yapıyı anlam içinde görüp uygulamasına olanak verir. Soru- cevap tekniği, zincirleme alıştırmalar ve diğer anlamlı cümle kurmaya, yorum yapmaya dönük etkinlikler bu grupta yer alır. Son aşamada yer alan iletişimsel etkinlikler ise "dil kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak için yapılan alıştırmalardır." (Demirel, 2014, s. 103) Diyaloglar, söylevler (sınıf önünde yapılan sunumlar), münazara, rol yapma, doğaçlama, hikaye anlatma ve oyunlar gibi etkinlikler bu grupta yer alır.

Konuşma etkinliklerinde yapılan sınıflandırmalar örneklerle incelendiğinde benzer bir örgüye sahip oldukları ve pek çok ortak noktaları olduğu görülür. Tüm sınıflandırmalarda konuşma etkinliklerinin nihai amacı öğrenciyi gerçek hayatta gerçekleştirebilecek iletişim ve etkileşimlere sınıf içinde hazırlamak ve bu amaçlar doğrultusunda alıştırma yapma imkanı vermektir. Bütün araştırmacılar, söz konusu

iletişim hedeflerine ulaşmak için tasarlanan etkinlikleri sıralama eğilimi göstermiştir. Bu sıralamada iki aşama olduğu göze çarpar: iletişime hazırlık alıştırmaları ve iletişim odaklı alıştırmalar. Tüm sınıflandırma örneklerinde konuşma etkinliklerinin ilk aşaması iletişime hazırlık amaçlıdır. Bu aşamada dil bilgisi yapıları, sözcük bilgisi ve telaffuz çalışmaları yapılır. Hedeflenen iletişim işlevinin gerektirdiği söz kalıpları, sözcükler ve dil bilgisi yapıları ayrı ayrı çalışılır. Öğrenciye gerekli dil girdisi sağlanıp alıştırmalarla pekiştirildikten sonra, ikinci aşama olan iletişim odaklı etkinliklere geçilir. Bu etkinliklerde öğrenci, üzerinde çalıştığı dil yapılarını anlamlı bir iletişim amacını gerçekleştirmek amacıyla kullanır. Dili kullanma, yani gerçek anlamda konuşma bu aşamada gerçekleşir. Öğrenci rol yaparak, bir problemi çözerek, bir görevi yerine getirerek veya karşılıklı sohbet ederek dili kullanır.

#### 1.4.2. Konuşmada Doğruluk ve Akıcılık

Konuşma etkinliklerinde yapılan sınıflandırmaların ve aşamaların bir diğer amacı, konuşma becerisinin niteliğini belirleyen iki önemli özelliğin kazandırılmasıdır: konuşmada *doğruluk* ve *akıcılık*. Yazma becerisi ile birlikte bir diğer üretim becerisi olan konuşma becerisinin geliştirilmesinde, doğruluk ve akıcılık kavramları öne çıkar. Yabancı dilde konuşmada *doğruluk*, hedef dildeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri sentaks, semantik, morfolojik ve fonolojik açılardan hata yapmadan, doğru olarak kullanmak demektir. *Akıcılık* ise, uzun duraksamalar olmaksızın yeterli hızda ve kolayca konuşabilmeyi niteler. “Akıcılık, yersiz duraksamalar, uygun olmayan bir yavaşlık veya zorluk yaşamadan, kolaylıkla bir konuşmanın parçalarını bir araya getirebilme becerisidir.” (Hedge, 2000, s. 54)

Konuşma etkinliklerinde ilk aşamayı oluşturan iletişime hazırlık etkinlikleri, doğruluğu hedefler. Öğrenciye sağlanan dil girdisi ve arkasından yapılan dil analizinde dilin doğru kullanımı hedeflenir, hedef dil yapıları alıştırmalarla pekiştirilir. Böylece, daha sonra yapılabilecek hatalara karşı önlem alınmış olur. İkinci aşamadaki iletişim odaklı etkinliklerin amacı ise akıcı bir iletişim kurmayı pratik etmektir. “Amaç akıcılık olduğunda öğretmenler ve öğrenciler *mesaja*, içeriğin karşıdan alınmasına ve karşıya iletilmesine odaklanırlar.” (Ur, 1996, s. 103) Bu aşamada öğretmen müdahalesi

olmadan, öğrencinin, dili akıcı kullanmaya çalışarak anlamlı bir iletişim kurması amaçlanır.

Konuşmada doğruluk ve akıcılık, çeşitli kurumların uyguladığı uluslararası konuşma sınavlarında değerlendirme kriterinin en önemli unsurlarını oluştururlar. Saygın ve güvenilir dil sınavlarından biri olan IELTS'in konuşma sınavı kriterinde bulunan doğruluk ve akıcılık unsurlarına Tablo 9'da örnekler verilmiştir. Her bir bölüm için puanlar 0 ile 9 arasındadır, ve Tablo 9'da yüksek ve düşük puanlar arasındaki farkı görebilmek amacıyla 9 puan ile 4 puanın akıcılık ve doğruluk tanımlamaları örnek olarak verilmiştir. ("IELTS", t.y.) (Tablo 9'da verilen betimleyiciler ielts.org web sitesinden alınmıştır)

Tablo 9. IELTS Konuşma Sınavı Kriterinde Doğruluk ve Akıcılık Unsurlarına Örnekler

<b>Akıcılık ve Bütünlük</b>	
9 puan	Sözlerini çok nadir tekrarlar ve nadiren kendini düzeltir; akıcı konuşur.
4 puan	Uzun duraksamalarla ve yavaş konuşur. Söylediklerini sıklıkla tekrarlar ve kendini düzeltir.
<b>Dil Bilgisel Çeşitlilik ve Doğruluk</b>	
9 puan	Türlü çeşitlilikteki yapıları doğal ve uygun biçimde kullanır. Ana dil konuşurlarına özgü dil sürçmeleri gibi hatalar dışında, yapıları her zaman doğru kullanır.
4 puan	Basit cümle yapılarını ve bazı basit cümleleri doğru kurabilir. Sıklıkla hata yapar ve bunlar yanlış anlaşılmaya yol açabilir.

(ielts.org web sitesinden alınmıştır)

Kritere göre akıcılıktaki sorunlar sözlerini tekrarlamak ve kendi hatalarını düzeltmekle ilişkilendirilmiştir. Uzun duraksamalar ve yavaş konuşma, akıcılığı bozan etkenler olarak değerlendirilmiştir. Doğruluk unsuru ise, dil bilgisi açısından kullanılan yapıların çeşitli ve doğru olması gerekliliği ile ilgilidir. En yüksek puanın değerlendirmesinde doğru ve çeşitli yapıların aynı zamanda *uygun* olarak kullanılması beklenmektedir. 4 puana karşılık gelen değerlendirmede ise cümlelerin basit yapıda olması ve hataların yanlış anlamaya yol açacak düzeyde sık olması vurgusu vardır.

Konuşmanın bu iki boyutu AOÇM'de (2001, s.122) de betimleyiciler ile ölçeklere dönüştürülmüştür. C1 ve A2 düzeyleri, yüksek ve düşük düzey farkına örnek olarak incelenebilir.



Tablo 10. AOÇM’de Doğruluk ve Akıcılık Betimleyicilerine Örnekler

<b>Konuşmada Akıcılık</b>	
C1	Kendisini akıcı ve doğal bir şekilde rahatça ifade edebilir. Doğal ve kolay dil akışının bozulması ancak kavramsal olarak zor olan konularda görülür.
A2	Duraklama, başlama ve yeniden ifade etme yanlışları çok belirgin olmakla birlikte, kısa konuşmalarda kendini ifade edebilir. Çok belirgin duraklama ve yanlış başlamalara rağmen bildiği konularda çok kısa konuşmalar yapabilecek sözceler kurabilir.
<b>Dil Bilgisel Doğruluk</b>	
C1	Sürekli yüksek düzeyde dil bilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hala sistematik olarak temel hatalar yapar. Örneğin zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.

(AOÇM, 2001, s. 122)

AOÇM betimleyicilerine göre akıcılık, konuşulan konudan etkilenen bir unsur olarak ele alınmıştır. C1 düzeyinde akıcılığın yalnızca *kavramsal olarak zor konularda* bozulabildiği vurgusu yapılırken, A2 düzeyinde *bildiği konularda* kısa konuşmalar yapabildiği belirtilmiştir. Doğruluk boyutu, dil bilgisel yapılar kapsamında ele alınmış ve hataların sık veya nadir olması düzeyler arası belirleyici nokta olarak öne çıkmıştır.

Hem IELTS sınav kriteri hem de AOÇM betimleyicilerinin akıcılık ve doğruluk kavramlarına yaklaşımlarının benzerlik gösterdiği açıktır. Akıcılıkta duraksamaların az olması, hızlı, rahat ve uzun süreler konuşabilmek gibi beceriler belirleyici olmuştur. Doğrulukta ise, yapısal hataların sıklığı önemli bir belirleyicidir. Ancak hataların ne sıklıkta yapıldığının yanı sıra, cümlelerin yapısal çeşitliliği ve hatta uygunluğu bu unsurun değerlendirilmesinde öne çıkan kavramlardır.

Bu ve benzeri kriterler ve ölçekler, konuşma öğretiminin ve sınıf içi konuşma etkinliklerinin amaçlarını belirlemede yol gösterici kaynaklardır. Bu kaynaklar, konuşmada akıcılığın ve doğruluğun ne demek olduğunu anlamaya ve bu konularda öğrenciden ne beklendiğini kavramaya yardım eder. Böylece öğretmen, sınıf içinde uygulayacağı etkinlikleri doğruluk odaklı ve akıcılık odaklı olarak, belli bir sırada ve döngüde tasarlayabilir. Öğretmen, konuşma öğretiminde uyguladığı her etkinliğin kapsamını, amacını, doğruluk ve akıcılık odaklı unsurlarını bilmelidir. Öğretmenin bu alandaki farkındalığı, uyguladığı etkinliklerin ne kadar etkili olacağını belirler.

Konuşma dersinde doğruluk ve akıcılık odaklı etkinliklerin uygulanmasında mutlaka bir denge sağlanmalıdır. Düşük seviyelerin doğruluk odaklı etkinliklere daha fazla ihtiyaç

duyduğu bilindir. Ancak bu, düşük seviyelerde akıcılığı hedefleyen etkinliklerin yapılamayacağı anlamına gelmez. Diğer taraftan, dil seviyesi arttıkça, akıcılık odaklı etkinliklere ayrılan süre de artmalıdır.

...başlangıç düzeyindeki öğrencilerin dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz öğelerinin öğreniminde daha kontrollü ve yoğun alıştırmalara ihtiyacı vardır, ancak daha sonra bu öğrencilerin, gerçek dil kullanımının bir alıştırması olan akıcılık odaklı çalışmalarda, edindikleri bu dil kaynaklarını kullanma fırsatlarına ihtiyaçları olacaktır. (Hedge, 2000, s. 283)

Doğruluk ve akıcılık odaklı konuşma etkinliklerinde, öğrenci hatalarını düzeltme ve uygun dönüt verme konusu gündeme gelecektir. Hata düzeltme konusunda farklı görüşler vardır. Bailey'e göre, (1985, akt. Brown, 2014, s.269), öğretmenin, öğrenci hataları karşısında birden fazla seçeneği vardır. Bunlar, hatayı düzeltmek veya görmezden gelmek; hatayı anında düzeltmek veya sonradan düzeltmek; hatayı düzeltmesi için diğer öğrencileri teşvik etmek; veya hatayı düzelttikten sonra öğrencinin dönütü anlayıp anlamadığını kontrol etmektir. Hatanın nasıl düzeltileceği konusunda da öğretmenin farklı seçenekleri vardır. Hatayı doğrudan belirtmek, düzelterek model olmak veya hangi tür hata yapıldığını açıklamak, bu seçeneklerden bazılarıdır.

Öğrencilerin dili kullanırken yaptıkları hataların ne zaman ve nasıl düzeltileceği konusunda bir uzlaşma olmasa da, doğruluk odaklı etkinliklerde hata düzeltmenin gerekli olduğu; akıcılık odaklı etkinliklerde ise öğrenci hatalarının anında müdahale edilmeden, ertelenmiş dönütle düzeltilmesi, veya hiç düzeltilmemesi önerilir. Doğruluk odaklı etkinliklerde öğrenciye dilin doğru kullanımı model olarak verilir ve öğrenciden, hata yapmadan veya hatayı alışkanlığa dönüştürmeden, akıcılık odaklı etkinliğe geçiş yapması beklenir. Bu nedenle, doğruluk odaklı etkinlikte hata düzeltmenin çeşitli örnekleri uygulanabilir. Akıcılık odaklı etkinliklerde ise, öğrencinin, dilin yapısından ziyade iletişim hedefine odaklanması ve dilin kurallarına takılmadan akıcı bir konuşma yapabilmesi beklenir. Bu nedenle, yapılan hataların görmezden gelinmesi veya hata düzeltmenin ertelenmesi uygun olacaktır.

## 2.BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle karşılaştıklarını, kendi şartları içinde tespit etmeyi amaçlayan, tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'a göre (2007, s.77) tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır." Konuşmada karşılaşılan güçlükleri belirlemek için, nicel veri toplama yöntemlerinden anket uygulaması yapılmış ve bu uygulama ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. "Görüşler genellikle tarama listeleriyle (survey) veya anketlerle ölçülür" (Tezbaşaran, 1996, s.2)

#### 2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a göre, (2004, s.32) araştırma evreni, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimler bütünüdür. Örneklem ise, var olan evrenden seçilen ve evreni temsil eden, evrenin alt parçasıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın evreni olarak, Türkiye'de üniversitelere bağlı TÖMER (Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) kurumlarında öğrenim gören öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER kurumlarında 2017- 2018 öğrenim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 201 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan

anketin maddelerinin anlaşılabilmesi için bu kurumlarda B1, B2 ve C1 düzeyinde öğrenim gören öğrenciler tercih edilmiştir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Thomas'a göre (1998) anket, "insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyalidir." (Thomas, 1998, akt. Büyüköztürk v.d., 2011, s.125) Görüşme veya gözlem gibi diğer veri toplama tekniklerine kıyasla daha büyük kitlelere, hızlı ve ekonomik bir biçimde ulaşmayı sağlaması açısından yararlıdır. Tarama modeli, araştırmalarda sıklıkla kullanılır ve amaçlar genellikle "nedir?, ne ile ilgilidir? nelerden oluşmaktadır?" gibi soru cümleleri ile ifade edilir. (Büyüköztürk vd., 2011, s. 126; Karasar, 2007, s. 77) Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduklarını belirlemek amacıyla, çalışmanın araştırma problemi, "*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?*" sorusu olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, anket uygulaması araştırmanın amacına uygun, ekonomik, etkili ve güvenilirliği ölçülebilir olmasıyla, bu araştırmanın veri toplama tekniği olarak seçilmiştir.

Kullanılan anketin ilk bölümü öğrencinin cinsiyetini, dil seviyesini, yaşını ve geldiği ülkeyi tespit etmek amacıyla kullanılmış kısa bir kişisel bilgi formundan oluşmakta; ikinci bölümü öğrencilerin dört temel dil becerisi ve dil sistemleri hakkındaki genel görüşlerini almayı amaçlayan çoktan seçmeli iki soru içermekte; üçüncü bölümü ise konuşmada karşılaşılan güçlükleri ölçmede kullanılan 16 maddeli Likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Tezbaşaran'a göre (1996, s. 6) "Likert tipi ölçekler, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi (self report) esasına dayalıdır...birey, genel olarak, çeşitli özellikleri bakımından kendisini gözleyerek sonuçlarını bildirir." Bu çalışmada kullanılan Likert tipi ölçek ile, öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları güçlükler hakkında, kişisel gözlemlerine dayanarak bilgi vermeleri beklenmiştir.

### 2.3.1. Anket Uygulaması

Çalışmaya başlamadan önce, çalışmanın temelini oluşturan “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlükler*” konusu esas alınarak ilgili alan yazını taranmıştır. Bu tarama sonucunda, Yabancılara Türkçe öğretiminde Konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunlara dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye’de veya yurt dışında mevcut bir çalışmanın olmadığı kanısına varılarak araştırmacı tarafından yeni bir anket geliştirilmesine karar verilmiştir.

Anketin, kişisel bilgi formundan oluşan birinci bölümü; çoktan seçmeli iki sorudan oluşan ikinci bölümü; ve Likert tipi 16 maddelik bir ölçekten oluşan üçüncü bölümü, araştırmacı tarafından anket ve ölçek geliştirme aşamaları izlenerek geliştirilmiştir.

#### 2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketin birinci bölümünde öğrencilerden cinsiyet, Türkçe dil seviyesi, yaş ve geldikleri ülke bilgileri istenerek, öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyetleri, dil seviyeleri ve geldikleri ülkeler birer değişken olarak belirlenmiş ve bu bilgiler ile Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları güçlükler arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölüm, kısa bir kişisel bilgi formudur ve kısa ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Kişisel bilgi formu ile elde edilen verilerin analizi ve sonuçlar *Bulgular ve Yorumlar* bölümünde verilmiştir.

#### 2.3.1.2. Çoktan Seçmeli Sorular

Anketin ikinci bölümünde öğrencilere çoktan seçmeli iki soru sorulmuştur. Birinci soruda öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi deneyimlerinde dört temel dil becerisi arasından en çok hangisinde zorlandıkları sorulmuştur. İkinci soruda ise öğrenciden, en çok önemsedikleri; bir diğer deyişle, geliştirmenin en önemli olduğunu düşündükleri dil becerisi veya dil sistemi öğesinin hangisi olduğu sorulmuştur. Bu bölümün birincil amacı, sorulan iki soru ekseninde öğrencilerin Türkçe öğrenme zorlukları üzerine genel düşüncelerini tespit etmek; ikincil amacı ise bu iki soruya

verdikleri cevapları, anketin kalan kısmına verdikleri cevaplar ile karşılaştırarak aralarındaki ilişki hakkında bir yargı ortaya koymaktır. Bu iki soruya verilen cevaplar ile ilgili sonuçlar *Bulgular ve Yorumlar* kısmında verilmiştir.

### 2.3.1.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği

Anketin üçüncü bölümünde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla, 16 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçek, araştırmacı tarafından, ölçek geliştirme aşamaları izlenerek oluşturulmuştur. Temel problemi, “*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?*” olarak belirlenen araştırmanın bu aşamasında, öncelikle ölçeğe dahil edilecek maddeler oluşturulmuştur.

Madde havuzunun oluşturulması amacıyla, öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra, üniversitelere bağlı TÖMER kurumlarında Türkçe öğreten iki öğretim görevlisi, bu kurumlarda öğrenim gören on öğrenci ve alanda uzman bir öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler ve görüşler doğrultusunda 25 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak ölçeğin kapsam (içerik) geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. “Kapsam geçerliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Kapsam geçerliği için konunun uzmanlarından görüş alınır.” (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 42) Bu amaçla, iki uzmandan görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda, ölçekteki başka bir maddeye benzeyen veya araştırmanın amacına hizmet etmede zayıf olduğu düşünülen maddelerden 7 tanesi ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, 18 maddeli bir ölçek elde edilmiştir.

Elde edilen 18 maddeli ölçekteki olası problemleri saptamak ve önüne geçmek amacıyla bir ön uygulama yapılmıştır. “Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir aşamadır.” (Büyüköztürk vd., 2011, s. 136) Ön uygulamanın, araştırmanın örneklemine benzer niteliklerde bir grup ile yapılması gerekir. Bu amaçla, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER kurumunda Türkçe

öğrenen 34 kişilik yabancı öğrenci grubu ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı öğrenci grubunun demografik yapısı, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 11. Ön uygulamada hedef grubun demografik yapısı

(N)	Ülkesi	(N)	Ülkesi
9	Irak	1	Komorlar
4	İran	4	Afganistan
5	Suriye	3	Sudan
6	Filistin	2	Kongo
Toplam Öğrenci Sayısı: 34			
Toplam Ülke Sayısı: 8			

*N: Öğrenci sayısı*

Ön uygulamada, ölçekteki iki maddenin anlaşılması; öğrencilerin, bu maddeleri anlamak için ek açıklamalara veya kendi dillerinde çeviriye ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları iki madde ölçekten çıkarılmış ve 16 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur.

Derecelendirme ölçekleri, bireyin anket maddesine ilişkin cevaplarını, cevap seçenekleri arasından kendisine en uygun olanı seçerek göstermesini sağlar. (Büyüköztürk vd., 2011, s. 132) Bir derecelendirme ölçeği olan Likert ölçeklerde en yaygın ölçek noktaları “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” şeklinde adlandırılır; ancak, ölçek noktalarına farklı isimler vermek mümkündür. (Anderson, 1990, s.213, akt. Köklü, 1995, s. 90) Likert tipine uygun olarak, bu çalışmadaki ölçekte bulunan maddelere verilecek cevaplar, “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman” olarak derecelenmiştir. Böylece, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle ne sıklıkta karşılaştıklarına ilişkin veriye ulaşmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin, konuşma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri ve bunlarla karşılaşma sıklıklarını belirlemek, aynı zamanda, öğrencilerin konuşmada hangi konularda daha çok zorlandıklarına ilişkin yargılara varmaya yardımcı olmuştur.

### 2.3.1.3.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Kanıtlar

Bilimsel araştırmalarda, kullanılan veri toplama tekniğinin geçerli bir ölçme yapabilmesi son derece önemlidir. Peter'a göre geçerlik, bir test veya ölçeğin ölçülmek istenen şeyi ölçme derecesidir. Bunun için, ölçekte yer alan sorularla gerçekten ölçmeyi amaçladığımız şeyi ölçüp ölçmediğimize bakılır. (Peter, 1981, ss.133-45, akt. Altunışık vd., 2005, s. 113)

Bu çalışmada kullanılan ölçek hedef kitleye dağıtılıp uygulandıktan sonra, geçerlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliğini ölçmek amacıyla, faktör analizi yapılmıştır. Ölçek ile toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için öncelikle Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. Testlerin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 12. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		<b>0,917</b>
Bartlett Küresellik Testi	$\chi^2$	1358,078
	sd	120
	p	0,001

Tablo 12'de görüldüğü gibi, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,917'dir. Bu değer, kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1358,078 olup 0,001 düzeyinde anlamlıdır ( $\chi^2_{120} = 1358,078$ ). Bu değerler, ölçek uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 2 faktör olduğu görülmüştür. Bu faktörler toplam varyansın % 52,062'sini açıklamaktadır. Her bir faktörün açıkladığı varyans (değişkenlik) sırasıyla 42,327 ve 9,735'tir. Toplam varyansın açıklandığı tablo aşağıdaki gibidir:



Tablo 13. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Maddeler	Özdeğer			Karesi Alınan Yüklerin Toplam Çıkarımı		
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	6,772	42,327	42,327	6,772	42,327	42,327
2	1,558	9,735	52,062	1,558	9,735	52,062
3	,961	6,005	58,067			
4	,841	5,258	63,325			
5	,747	4,666	67,992			
6	,699	4,367	72,359			
7	,605	3,783	76,142			
8	,568	3,551	79,693			
9	,545	3,403	83,096			
10	,488	3,050	86,147			
11	,474	2,966	89,112			
12	,437	2,732	91,844			
13	,412	2,575	94,420			
14	,329	2,054	96,474			
15	,298	1,861	98,334			
16	,267	1,666	100,000			

Yaşlıoğlu'na göre, (2017, s.77) açıklanan varyansın toplam varyans üzerinden %50'yi geçmesi önemlidir; çünkü, oluşturulan faktör yapısı toplam değişken varyansının yarısından azını açıklıyor ise temsil yeteneğinin olmadığı anlaşılır. Bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucu elde edilen faktörlerin, toplam varyansın %52,062'sini açıklaması, bu faktörlerin yeterli miktarda bilgi sağladığını göstermektedir.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktör ve maddelerin bu faktörlerde aldıkları değerler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 14. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler	
	1	2
2	0,787	
5	0,758	
3	0,739	
9	0,707	
11	0,705	
15	0,672	
10	0,665	
6	0,664	
7	0,659	
8	0,646	
16	0,622	
12	0,610	
1	0,576	
4	0,543	
13		0,637
14		0,601

Tablo 14'e göre, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 ve 16. maddeler 1. Faktörde, 13 ve 14. maddeler ise 2. Faktörde en yüksek değerlere sahiptir. “..maddelerin belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak ölçütler... faktör analizinde faktör yükünün 0.30 ve daha büyük ve ayrıca tek faktör altında yer almasıdır.” (Tavşancıl ve Keser, 2002, s.85) Maddelerin faktör yüklerine göre değerleri 0,54 ile 0,78 arasında değişmektedir ve her biri tek bir faktör altında yer almaktadır. Bu nedenle maddelerin tamamının muhafaza edilmesine karar verilmiştir.

Maddelerin içerikleri arasındaki ilişkiye dayanarak, ölçekteki maddelerin toplandığı iki boyuta (faktöre) başlıklar verilmiştir. 1. faktörde toplanan maddeler, konuşma becerisinde iletişim yetisine ilişkin sorunlarla ilgili olduğu için bu boyuta “İletişimsel Yeti Sorunları” başlığı verilmiştir. 2. faktörde bulunan maddelerin ise, konuşma becerisini geliştirmede konuşma fırsatlarına erişimde yaşanan zorlukları ifade ettikleri görülerek, bu boyuta “Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları” başlığı verilmiştir. Ölçekte bulunan maddeler ve faktörlere verilen başlıklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 15. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler Ölçeğindeki Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

<b>1. Faktör: İletişimsel Yeti Sorunları</b>
1. Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum.
2. Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum.
3. Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum.
4. Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.
5. Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum.
6. Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum.
7. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.
8. Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum.
9. Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum.
10. Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum.
11. Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum.
12. Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum.
15. Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.
16. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum.
<b>2. Faktör: Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları</b>
13. Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum.
14. Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum.

### 2.3.1.3.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Kanıtlar

Güvenirlilik, bilimsel bir çalışmada kullanılan ölçme aracının mutlaka sahip olması gereken bir özelliğidir. “Güvenirlilik, bir testin veya ölçeğin, ölçmek istediği şeyi tutarlı ve istikrarlı bir biçimde ölçme derecesidir.” (Peter, 1981, ss.133-45, akt. Altunışık vd., 2005, s. 114). Ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilir olması gerekir. Güvenilir bir ölçme aracının, benzer koşullarda tekrar uygulandığında benzer sonuçları vereceği düşünülür.

Bu çalışmada uygulanan ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach Alfa iç tutarlılık testi uygulanmış ve hem faktörler için, hem de ölçeğin geneli için elde edilen analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe İlişkin Güvenirlik Katsayıları Tablosu

	1.Faktör	2.Faktör	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	14	2	16
Cronbach $\alpha$	0,905	0,655	0,903

Tablo 16'ya göre Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 1. Faktör için 0,905, 2. Faktör için 0,655 ve ölçek geneli için 0,903 olarak bulunmuştur. “Güvenirlilik, ...bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bir (1.00)'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir.” (Karasar, 2007, s. 148) Buna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları sorunlar ölçeği, yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir. Ölçek, bilimsel çalışmalara uygun homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir ölçek olarak kabul edilebilir. Ölçek maddelerinin sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçektir. Hem tek tek sorular bakımından tutarlı ( $p < 0,01$ ), hem de ortalama ölçüler bakımından güvenilir yapı geçerliliğine sahiptir.

## 2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada uygulanan anket aracılığıyla elde edilen veriler, SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Anketin ilk bölümünü oluşturan kişisel bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyet, yaş, geldikleri ülkeler ve dil seviyelerine ilişkin veriler toplanmıştır. Bu veriler ve anketin ikinci bölümünde bulunan iki adet çoktan seçmeli soruya verilen cevaplar ile toplanan veriler üzerinde frekans ve yüzde analizleri yapılarak betimleyici bulgulara ulaşılmıştır.

Anketin üçüncü bölümünü oluşturan ölçek, beş basamaklı Likert tipi bir ölçektir ve basamaklar “hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman” olarak sıralanmıştır. Öğrenciler, bu basamaklardan birini seçerek, ölçeğin her bir maddesinde bulunan *Türkçe konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler* ile ne sıklıkta karşılaştıklarına ilişkin bilgi vermiştir. Böylece, öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini geliştirirken hangi konularda ve ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Çalışmanın problemini oluşturan “*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisini geliştirmede hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?*” sorusunu cevaplayabilmek amacıyla, uygulanan ölçeğin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Çalışmada cinsiyet, ülkeler ve dil seviyeleri değişkenler olarak belirlenmiştir ve bu değişkenler ile Türkçe konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler arasındaki ilişkiyi analiz etmek üzere, bağımsız örneklem t-testi, ki-kare testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) testi uygulanmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin hangi güçlüklerle ne sıklıkta karşılaştıklarını ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla, uygulanan ölçekteki her bir maddenin frekans ve yüzde değerleri ayrı tablolarda gösterilmiştir.



### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve araştırmacı tarafından bulgulara ilişkin yapılan yorumlar bulunmaktadır.

#### 3.1. KATILIMCILARIN CİNSİYET DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler araştırmasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	93	46,3
Erkek	108	53,7
Toplam	201	100

Çalışmaya katılan 201 kişilik çalışma grubunun %46,3'ünü 93 kadın katılımcı; %53,7'sini ise 108 erkek katılımcı oluşturmaktadır. Buna göre, kadın ve erkek katılımcı sayısının neredeyse eşit olduğu görülmektedir.

#### 3.2. KATILIMCILARIN GELDİKLERİ ÜLKELER

Bu çalışmaya katılan 201 öğrenci, 55 farklı ülkeden gelmektedir. Her bir ülke, hem kendine özgü hem de komşuları ile benzerlikler gösteren çeşitli kültürel özelliklere, resmî ve bölgesel dillere, dinî inançlara ve geleneklere sahiptir. Bu nedenle, öğrencileri geldikleri ülkelere göre gruplandırmak ve ülkeleri kültür, dil vb. açılardan kesin bir biçimde ayırmak oldukça güçtür. Örneğin, Afganistan nüfusunun büyük bir kısmı Peştun halkından oluşmakla birlikte, kuzey Afganistan'da azımsanmayacak büyüklükte Tacik, Özbek ve Türkmen nüfusu bulunmaktadır. (Lamer ve Foster, 2011, s.1) Diğer

taraftan, Türkistan sınırları içinde olmasına ve Özbek nüfusu barındırmasına karşın, Tacikistan nüfusunun çoğu İran kökenli Taciklerden oluşur. Buna benzer örnekler, öğrencilerin ülkelerine göre gruplandırılmasının güçlüğünü ortaya koymaktadır. Bu güçlüğe karşın, bu çalışmada, öğrencilerin geldiği ülkeler ile Türkçe konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler arasında bir ilişki olup olmadığına bakılarak, bu konuda elde edilen verilerle bazı ipuçlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Ancak, bu çalışmada yapılan ülke sınıflandırması, öğrencilerin her birinin etnik kökenlerine veya konuştukları dillere göre değil; daha genel bir bakış açısıyla, öğrencilerin geldikleri ülkelerin coğrafi ve kültürel yakınlıklarına göre yapılmıştır. Ülke değişkeninin ele alınacağı farklı çalışmalarda, çok daha detaylı bir analiz ile sınıflandırma yapmak mümkündür.

Bu çalışmada, coğrafi ve kültürel yakınlıkları dikkate alınarak oluşturulan ülke gruplarına göre öğrenciler Türk Soylular, Asyalılar, Avrupalılar, Afrikalılar, Arap- Orta Doğulular ve bu sınıflandırmalardan birine dahil olmayan “diğer” öğrenciler olmak üzere altı başlık altında gruplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler ve yapılan sınıflandırma, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

Coğrafi ve/veya Kültürel Yakınlığa Göre Yapılan Sınıflandırma	Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler
Türk Soylular	Türkmenistan, Özbekistan, Tacikistan, Uygur Özerk Bölgesi, Kazakistan, Kırgızistan, Kırım
Asyalılar	Afganistan, Pakistan, Nepal, Bangladeş, Çin, Endonezya
Avrupalılar	Ukrayna, Rusya, Moldova, Polonya, Sırbistan, Arnavutluk, İngiltere
Afrikalılar	Togo, Uganda, Zambiya, Kenya, Kongo, Ruanda, Somali, Sudan, Fildişi, Gabon, Gambiya, Gana, Gine, Kamerun, Burundi, Çad, Cibuti, Etiyopya, Madagaskar, Mali
Arap- Orta Doğulular	Tunus, Fas, Cezayir, Ürdün, Yemen, Lübnan, Suriye, Filistin, Irak, İran
Diğer	Kolombiya, Haiti, Brezilya, Dominik

Tablo 18’e göre, çoğunluğu Hazar Denizi’nin doğusunda bulunan, Türkistan sınırları içindeki ve Türk soylu halkların yoğun olarak yaşadığı ülkelerden gelen öğrenciler *Türk Soylular* olarak; doğu ve güney Asya ülkelerinden gelenler *Asyalılar* olarak; çoğunluğu doğu Avrupa’da bulunan ülkelerden gelenler *Avrupalılar* olarak; orta ve güney Afrika

ülkelerinden gelenler *Afrikalılar* olarak; Arap yarımadası, Orta Doğu ve Arap nüfusunun yoğun olarak yaşadığı kuzey Afrika ülkelerinden gelenler ise *Arap- Orta Doğulular* olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkelere göre oluşturulan grupların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Frekans	%
<b>Türk Soylular</b>	29	14,4
<b>Asyalılar</b>	31	15,4
<b>Avrupalılar</b>	16	8
<b>Afrikalılar</b>	53	26,4
<b>Arap- Orta Doğulular</b>	65	32,3
<b>Diğer</b>	7	3,5
<b>Toplam</b>	201	100

Çalışma grubunun, öğrencilerin geldikleri ülkeler açısından en büyük bölümünü, %32,3'lük oran ile Arap kökenli ve Orta Doğulu öğrenciler oluşturmuştur. Bu oranı sırayla %26,4 ile Afrikalılar, %15,4 ile Asyalılar, %14,4 ile Türk soylular, %8 ile Avrupalılar ve %3 ile bu sınıflandırmaların içine girmeyen diğer ülkelere gelen öğrenciler oluşturmuştur. Türkiye bursları ve açılım politikaları sayesinde, yabancı öğrencilerin Türkiye'de lisans ve lisansüstü eğitime olan ilgisi giderek artmıştır. Bu çalışmaya, özellikle komşu ülkelere gelen Arap ve Orta Doğulu öğrenciler ile Afrikalı öğrencilerin büyük oranda katılım sağladığı görülmektedir.

### 3.3. KATILIMCILARIN DİL SEVİYELERİ

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin dil seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

Dil Seviyesi	Frekans	%
<b>B1</b>	82	40,8
<b>B2</b>	25	12,4
<b>C1</b>	94	46,8
<b>Toplam</b>	201	100



Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunu %46,82'lik oranla C1 kuru öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencileri sırayla %40,8'lik oranla B1 düzeyi öğrenciler ve %12,4'lük oranla B2 öğrencileri izlemektedir. Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşılması için, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ölçeklerine göre B1, B2 ve C1 öğrencilerinin çalışmaya katılımı tercih edilmiştir.

### 3.4. KATILIMCILARIN YAŞ GRUPLARI

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	Frekanslar	%
18-25	150	74,6
26-35	50	24,9
36 ve üstü	1	0,5
<b>Toplam</b>	201	100

Çalışmaya katılanların büyük çoğunluğu, %74,6 oranı ile 18-25 yaş grubu olmuştur. Çalışmaya 26-35 yaş arasında katılan öğrenciler çalışma grubunun %24,9'unu oluşturmuştur. 36 yaş ve üstünde katılımcı sayısı yalnızca 1'dir. Çalışma grubu, üniversitelere bağlı TÖMER kurumlarında öğrenim gören üniversite öğrencileri olduğu için, grubun çoğunluğu 18-25 yaş aralığındadır.

### 3.5. TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN EN ÇOK ZORLANDIKLARI DİL BECERİSİ

Birinci alt problem: Öğrenciler en çok hangi dil becerisinde zorlandıklarını düşünüyorlar?

Uygulanan ankette, ölçek uygulamasından önce, iki adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Bu sorulardan birincisi, "Türkçe öğrenirken en çok hangi beceride zorlanıyorsunuz?" sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar ile, öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimlerine bir bütün olarak yaklaşmaları ve dilin dört becerisi arasında en

çok zorlandıklarını düşündükleri beceriyi seçmeleri beklenmiştir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin, konuşma becerisini, dilin diğer becerilerine kıyasla zorluk derecesi açısından nereye koyduklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin en çok zorlandıklarını düşündükleri dil becerisinin ne olduğuna ilişkin cevapların frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 22. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisi Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Zorlanılan Dil Becerileri	Frekans	%
Yazma	83	41,3
Konuşma	75	37,3
Dinleme- Anlama	27	13,4
Okuma	16	8
<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tablo 22'ye göre çalışmaya katılan 201 öğrenciden 83'ü (%41,3) en çok yazma becerisinde; 75'i (%37,3) konuşma becerisinde; 27'si (%13,4) dinleme-anlama becerisinde, 16'sı ise (%8) okuma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin en çok zorlandıklarını belirttikleri beceri yazma; ikinci sıradaki zorlanılan beceri ise konuşmadır. Bunun yanı sıra, yazma becerisinde zorlandığını söyleyenlerin oranı ile (%41), konuşmada zorlandığını belirtenlerin oranının (%37,3) birbirine yakın olduğu görülür. Bu bulgu, Açık'ın (2008), 100 öğrencinin katılımıyla uyguladığı çalışma sonuçları ile zorluk sıralaması açısından benzerlik göstermektedir. Açık'ın çalışmasında, öğrencilere hangi dil becerisinde sorun yaşadıkları sorulduğunda, öğrencilerin %40'ı yazmada; %33'ü konuşmada; %17'si anlamada; %16'sı ise okumada zorlandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada olduğu gibi, Açık'ın çalışmasında da, öğrenciler en çok yazmada, daha sonra konuşmada zorlandıklarını belirtmiştir.

### 3.6. TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN EN ÇOK ÖNEMSEDİKLERİ DİL BECERİSİ VE DİL SİSTEMLERİ ÖGESİ

İkinci alt problem: Öğrenciler en çok hangi dil becerisini veya dil sistemi ögesini (dil bilgisi, sözcük bilgisi, telaffuz) önemsiyorlar?

Ankette bulunan ikinci çoktan seçmeli soru, “Türkçe öğrenirken hangisi sizin için en önemlisidir?” sorusudur ve öğrencinin konuşma, yazma, okuma, dinleme- anlama, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz seçeneklerinden yalnız birini seçmeleri istenmiştir. Bu sorudan alınacak cevapların analizi ile, öğrencilerin, karşılaştıkları zorluklardan bağımsız olarak dilin hangi becerisini veya hangi dil sistemi ögesini önemsedikleri; bir başka deyişle, bu unsurlardan hangisini geliştirmenin onlar için önemli olduğuna ilişkin yorum yapmak amaçlanmıştır. Bu sorudan elde edilecek veri ile, öğrencilerin zorlandıkları dil becerisi ile önemsedikleri dil becerisi veya dil sistemleri ögesinin aynı olup olmadığı sorusuna da cevap aranmıştır.

Öğrencilerin, hangi dil becerisi veya dil sistemi ögesini önemsediklerine ilişkin cevaplarının frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 23. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Önemstedikleri Dil Becerisi ve Dil Sistemleri Ögesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dil Becerisi & Dil Sistemi Ögesi	Frekans	%
Konuşma	110	54,7
Sözcük Bilgisi	36	17,9
Dil Bilgisi	20	10
Yazma	18	9
Dinleme- Anlama	7	3,5
Okuma	6	3
Telaffuz	4	2
<b>Toplam</b>	<b>201</b>	<b>100</b>

Tablo 23’e göre, dil becerileri ve dil sistemleri arasında öğrencilerin en fazla önemstediklerini belirttikleri seçenek, konuşma becerisidir (%54). Öğrenciler daha sonra

sırayla, sözcük bilgisini (%17,9), dil bilgisini (%10), yazma becerisini (%9), dinleme-anlama becerisini (%3,5), okuma becerisini (%3) ve telaffuzu (%2) önemsediklerini belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin çoğu, konuşma becerisini geliştirmenin önemli olduğunu düşünmektedir.

En çok önemsenen dil becerisinin seçildiği bu soru ile, en çok zorlanılan dil becerisinin sorulduğu soruya verilen cevapların karşılaştırılması, önemsenen ve zorlanılan dil becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını görmek açısından yararlı olacaktır.

Tablo 24. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin En Çok Zorlandıklarını Düşündükleri Dil Becerisi İle En Çok Önemstedikleri Dil Becerisi ve Dil Sistemleri Ögesi Arasındaki İlişki

		Türkçe öğrenirken önem verilen dil becerisi & dil sistemi ögesi								
		Konuşma	Yazma	Okuma	Dinleme Anlama	Sözcük Bilgisi	Telaffuz	Dil Bilgisi	Toplam	
Türkçe Öğrenirken Zorlanılan Beceri	Konuşma	46	5	1	1	20	0	2	75	
	Yazma	39	10	4	1	12	3	14	83	
	Okuma	11	3	0	0	2	0	0	16	
	Dinleme	14	0	1	5	2	1	4	27	
Toplam		110	18	6	7	36	4	20	201	

Ankete katılan 201 kişi arasından 83 kişi, Türkçe öğrenirken zorlanılan beceriler arasından *yazma becerisini* seçmiştir. En çok yazma becerisinde zorlandığını belirten 83 kişinin, en çok önemstediklerini belirttikleri dil becerisi ve dil sistemleri öğelerine bakıldığında, 39 kişi konuşmayı, 14 kişi dil bilgisini, 12 kişi sözcük bilgisini, 10 kişi yazmayı, 4 kişinin okumayı, 3 kişi telaffuzu, 1 kişi ise okumayı önemseddiğini belirtmiştir. Buna göre, en çok yazmada zorlandığını söyleyen öğrencilerin çoğu, konuşma becerisini geliştirmenin daha önemli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra, Tablo 24 incelendiğinde, konuşmada zorlandığını düşünen 75 öğrencinin çoğunluğunu oluşturan 46 kişi de, konuşma becerisinin önemli olduğunu düşünmektedir.

### 3.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Üçüncü Alt Problem: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, konuşma becerisinde hangi güçlüklerle ne sıklıkta karşılaşmaktadır?

Çalışmada uygulanan ölçek ile elde edilen verilerin analizine göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin konuşma becerisinde karşılaştıkları güçlükler, *İletişimsel Yeti Sorunları* ve *Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları* olmak üzere iki alt boyutta toplanmaktadır. Bu boyutların kapsadığı güçlükleri ve öğrencilerin bu güçlüklerle ne sıklıkta karşılaştıklarını incelemek amacıyla, ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 25. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Madde İstatistikleri			
	Ortalama	Standart Sapma	N
<b>İletişimsel Yeti Sorunları</b>			
7. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.	3,41	1,092	201
9. Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum.	3,31	1,013	201
16. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum.	3,31	1,125	201
8. Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum.	3,20	1,000	201
15. Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.	3,01	1,025	201
1. Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum.	2,99	,985	201
3. Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum.	2,97	,971	201
4. Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.	2,97	1,230	201
10. Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum.	2,97	1,027	201
11. Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum.	2,97	1,238	201
6. Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum.	2,96	1,026	201
2. Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum.	2,95	1,004	201
12. Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum.	2,85	1,148	201
5. Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum.	2,53	1,049	201
<b>Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları</b>			
14. Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum.	2,40	1,225	201
13. Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum.	2,22	1,198	201

Tablo 25'e göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıklarının ortalama değerleri 2,22 ile 3,41 arasında değişmektedir. Uygulanan 5'li Likert ölçeğinde 3 puan "bazen" basamağına karşılık

geldiği ve ölçeğin orta değerini temsil ettiği için, öğrencilerin cevaplarının genel olarak “bazen” seçeneğinde toplandığı görölmektedir. Buna göre, öğrencilerin konuşma becerisinde *orta düzeyde* zorlandıkları söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu maddelerde belirtilen konularda ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin daha detaylı bir yargıya varmak amacıyla, ölçekteki maddeler için verilen *bazen*, *sık sık* ve *her zaman* cevaplarının yüzdelik oranlarına bakılmıştır. Ölçekteki maddelerin ortalama değerleri ile *bazen*, *sık sık* ve *her zaman* cevaplarının yüzdeleri aşığıdaki tabloda gösterilmiştir.



Tablo 26. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Ortalama Değerleri ve Bazen, Sık Sık ve Her Zaman Cevaplarının Yüzdeleri

Madde İstatistikleri			
	Ortalama	Bazen, sık sık ve her zaman cevaplarının yüzdesi %	N
<b>İletişimsel Yeti Sorunları</b>			
1. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum. (7)	3,41	80,1	201
2. Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum. (9)	3,31	79,5	201
3. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum. (16)	3,31	79,1	201
4. Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum. (8)	3,20	75,6	201
5. Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.(15)	3,01	70,7	201
6. Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum. (1)	2,99	73,2	201
7. Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum. (3)	2,97	72,2	201
8. Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum. (4)	2,97	62,8	201
9. Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum. (10)	2,97	66,7	201
10. Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum. (11)	2,97	64,1	201
11. Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum.(6)	2,96	67,2	201
12. Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum. (2)	2,95	69,2	201
13. Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum. (12)	2,85	64,7	201
14. Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum. (5)	2,53	52,7	201
<b>Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları</b>			
15. Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum. (14)	2,40	47,3	201
16. Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum. (13)	2,22	37,9	201



Tablo 26'ya göre, ölçeğin 7. maddesi olan “*Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum*” ifadesi, 3,41 ortalama değere sahiptir ve öğrencilerin %80,1'i, bu konuda *bazen, sık sık* veya *her zaman* zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin önemli bir bölümünün bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin en çok soyut konularda konuşmada zorlandıkları sonucuna varılmaktadır. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddenin, ölçeğin 13. maddesi olan “*Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum*” ifadesi olduğu ve bu maddenin 2,22 ortalama değere sahip olduğu görülür. Öğrencilerin %37,9'u, sınıfta konuşma fırsatı bulmakta *bazen, sık sık* veya *her zaman* zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durumda, öğrencilerin büyük bir kısmının bu konuda *nadiren* zorlandıkları veya *hiçbir zaman* zorlanmadıkları anlaşılmaktadır.

Ölçekte en yüksek ortalama değerlerine sahip ilk on maddenin ortalama değerleri 3,41 ile 2,97 arasındadır ve öğrenciler, bu maddelerde ifade edilen konularda, %80,1 ile %62,8 oranları arasında, *bazen, sık sık* ve *her zaman* zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bu maddelerden en yüksek ortalamaya sahip ilk on maddenin hangi konularla ilgili olduğuna bakıldığında, bu maddelerin çoğunun, iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda ( dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, en yüksek ortalamaya sahip maddelerden sekizinci sıradaki madde, “*Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.*” maddesidir ve iletişimsel yeti kapsamındaki toplumdilbilimsel yeti ile ilişkilidir. Ayrıca, beşinci sıradaki “*Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum*” maddesi, hem sözcük bilgisi hem de toplumdilbilimsel yeti ile ilişkilidir. Bu durumda, öğrencilerin büyük bir kısmının, *dilsel yeti* ve *toplumdilbilimsel yetiye* ilişkin konularda zorlandıkları görülmektedir.

Öğrencilerin konuşma becerisinde karşılaştıkları güçlüklerin, ölçeğin alt boyutlarına ve geneline göre ortalama puanları aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 27. Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlüklerin, Ölçeğin Alt Boyutlarına Ve Geneline Göre Ortalamaları

	<b>Ortalama</b>
<b>İletişimsel Yeti Sorunları</b>	3,02
<b>Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları</b>	2,31
<b>Ölçeğin Geneli</b>	2,98

Tablo 25’te verilen maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanarak oluşturulan Tablo 27’ye göre, ölçeğin ilk boyutu olan iletişimsel yeti sorunlarının ortalaması 3,02’dir. İki maddeden oluşan konuşma fırsatlarına erişim boyutunun ortalaması ise 2,31’dir. Bu veriye göre, öğrenciler, konuşma fırsatlarına erişime ilişkin konularda “nadiren” zorlandıklarını belirtmişlerdir ve bu konuda, iletişimsel yeti boyutuna kıyasla daha az zorlanmaktadır. Ölçeğin genel ortalaması olan 2,98 değerine bakıldığında, öğrencilerin, Türkçe konuşma becerisi ölçeğindeki konularda orta düzeyde zorlandıkları anlaşılmaktadır.

### **3.8. CİNSİYET VE KONUŞMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER İLİŞKİSİ**

Dördüncü alt problem: Öğrencilerin cinsiyetleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki var mı?

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin cinsiyetleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Buna ilişkin yapılan T testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Cinsiyet ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren T- Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
1. İletişimsel Yeti Sorunları	Kadın	93	-0,006	1,084	-,080	199	,047
	Erkek	108	0,005	0,927			
2. Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Kadın	93	-0,206	0,938	-2,754	199	,424
	Erkek	108	0,177	1,022			

Tablo 28'e göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin her bir boyutu (faktörü) cinsiyete göre incelenmiştir. Buna göre, *İletişimsel Yeti Sorunları* boyutunda, kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin, konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $t_{(199)}=-0,08$   $p<0,05$ 'e göre, anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre erkekler, kadın öğrencilere kıyasla, konuşma becerisinde iletişimsel yetiye ilişkin güçlüklerle daha sık karşılaşmaktadır.

*Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları* boyutunda, kadın ve erkek öğrencilerin güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $t_{(199)}=-2,754$   $p>0,05$ 'e göre, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

### 3.9. ÖĞRENCİLERİN GELDİKLERİ ÜLKELER İLE KONUŞMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER İLİŞKİSİ

Beşinci alt problem: Öğrencilerin geldikleri ülkeler ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki var mı?

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin geldikleri ülkeler ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin geldikleri ülkeler değişkenine göre Türk soylular, Asyalılar, Avrupalılar, Afrikalılar, Arap-Orta Doğulular grupları karşılaştırılmış ve

ölçeğin her alt faktörüne ilişkin dağılımlar saptanmıştır. Buna ilişkin tek örneklem varyans analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Örneklem Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc)
İletişimsel Yeti Sorunları	Gruplar Arası	39,265	5	7,853	9,527	0,000	1-4, 1-5
	Gruplar İçi	160,735	195	0,824			
	Toplam	200	200				
Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları	Gruplar Arası	21,466	4	5,366	7,305	0,000	1-5, 2-5
	Gruplar İçi	105,048	143	0,735			
	Toplam	126,514	147				

Tablo 29’a göre, *iletişimsel yeti sorunları* faktöründe, öğrencilerin geldikleri ülkelere göre konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $F_{(5-195)}=9,527$  ve  $p<0,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık vardır. *Konuşma fırsatlarına erişim sorunları* faktöründe de, öğrencilerin geldikleri ülkelere göre konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $F_{(5-195)}=7,305$  ve  $p<0,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık vardır.

### 3.9.1. İletişimsel Yeti Sorunları Faktöründe Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler Değişkenine Göre Tespit Edilen Farklılıklar

*İletişimsel yeti sorunları* faktöründe, öğrencilerin geldikleri ülkelere göre konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasındaki farklılıklar, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 30. Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Konuşmadaki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar

<b>Çoklu Karşılaştırmalar</b>							
Bağımlı Değişken: İletişimsel Yeti Sorunları							
Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler		Ortalama Fark	St. Hata	p	%95 Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Türk Soylular	Asyalılar	-,45559449	,23454884	,803	-1,1526263	,2414373	
	Avrupalılar	,18056926	,28273839	1,000	-,6596722	1,0208107	
	Afrikalılar	-1,05487932*	,20970438	,000	-1,6780784	-,4316802	
	Arap- Orta Doğulular	-,78643554*	,20274295	,002	-1,3889467	-,1839244	
Asyalılar	Türk Soylular	,45559449	,23454884	,803	-,2414373	1,1526263	
	Avrupalılar	,63616375	,27947670	,359	-,1943846	1,4667121	
	Afrikalılar	-,59928483	,20528555	,059	-1,2093520	,0107824	
	Arap- Orta Doğulular	-,33084105	,19816895	1,000	-,9197592	,2580771	
Avrupalılar	Türk Soylular	-,18056926	,28273839	1,000	-1,0208107	,6596722	
	Asyalılar	-,63616375	,27947670	,359	-1,4667121	,1943846	
	Afrikalılar	-1,23544857*	,25897875	,000	-2,0050812	-,4658160	
	Arap- Orta Doğulular	-,96700480*	,25337476	,003	-1,7199835	-,2140261	
Afrikalılar	Türk Soylular	1,05487932*	,20970438	,000	,4316802	1,6780784	
	Asyalılar	,59928483	,20528555	,059	-,0107824	1,2093520	
	Avrupalılar	1,23544857*	,25897875	,000	,4658160	2,0050812	
	Arap- Orta Doğulular	,26844377	,16802887	1,000	-,2309041	,7677917	
Arap- Orta Doğulular	Türk Soylular	,78643554*	,20274295	,002	,1839244	1,3889467	
	Asyalılar	,33084105	,19816895	1,000	-,2580771	,9197592	
	Avrupalılar	,96700480*	,25337476	,003	,2140261	1,7199835	
	Afrikalılar	-,26844377	,16802887	1,000	-,7677917	,2309041	

Ortalamalar arası farkların eşanlı karşılaştırması sonucunda *iletişimsel yeti sorunları* boyutunda, konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklığı bakımından Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Türk soylu öğrenciler ile önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Türk Soylu öğrencilere göre *iletişimsel yeti* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar.

Ayrıca, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler ile Avrupalı öğrenciler arasında da, bu bağlamda önemli bir fark görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Buna göre, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Avrupalı öğrencilere göre *iletişimsel yeti* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar.

Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, iletişimsel yetiye ilişkin konularda Türk soylu ve Avrupalı öğrencilere göre hangi konularda daha çok zorlandıklarını incelemek amacıyla, bu öğrenci gruplarının, ölçekteki maddelerde sahip oldukları ortalamalara göre en yüksek ortalamaya sahip ilk beş maddenin; bir diğer deyişle, bu öğrencilerin en çok zorlandıklarını belirttikleri ilk beş konunun gruplar arasında kıyaslanması yararlı olacaktır. Bu kıyaslamanın gösterildiği tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 31. Arap-Orta Doğulu Öğrencilerin En Çok Zorlandıklarını Belirttikleri İlk Beş Konunun Gruplar Arasında Kıyaslanması

Arap-Orta Doğulu Öğrencilerin en çok zorlandığı ilk beş konu	Arap-Orta Doğulu Öğrencilerin madde ortalamaları	Türk Soyluların madde ortalamaları	Avrupalı Öğrencilerin madde ortalamaları
1. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum. (16)	3,43	2,93	2,81
2. Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum (10)	3,38	2,31	2,37
3. Türkçe konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum. (9)	3,35	2,75	2,81
4. Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum. (11)	3,33	2,27	2,12
5. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb) konuşmakta zorlanıyorum. (7)	3,18	3,13	2,93

Tablo 31'e bakıldığında, Arap-Orta Doğulu öğrencilerin en çok zorlandıkları ilk beş konudaki ortalamaları ile, bu konularda Türk soylu ve Avrupalı öğrencilerin ortalamaları arasında önemli oranda farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Bu maddelerin ilişkili oldukları konulara bakıldığında, Arap-Orta Doğulu öğrencilerin, dilsel yetiye ilişkin konularda zorlandıkları görülmektedir.

Afrikalı öğrencilerin en çok zorlandıklarını belirttikleri ilk beş maddenin, Türk soylu ve Avrupalı öğrencilerle kıyaslamasını gösteren tablo ise aşağıdaki gibidir:

Tablo 32. Afrikalı Öğrencilerin En Çok Zorlandıklarını Belirttikleri İlk Beş Konunun Gruplar Arasında Kıyaslanması

Afrikalı Öğrencilerin en çok zorlandığı ilk beş konu	Afrikalı Öğrencilerin maddelere ilişkin ortalamaları	Türk soylu Öğrencilerin maddelere ilişkin ortalamaları	Avrupalı Öğrencilerin maddelere ilişkin ortalamaları
1. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb) konuşmakta zorlanıyorum. (7)	3,98	3,13	2,93
2. Türkçe konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum. (9)	3,66	2,75	2,81
3. Türkçe konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum (8)	3,52	2,86	2,31
4. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum. (16)	3,47	2,93	2,81
5. Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum. (1)	3,37	2,72	2,37

Tablo 32'ye bakıldığında, Afrikalı öğrencilerin Türk soylu ve Avrupalı öğrencilere kıyasla, dilsel yetiye ilişkin konularda daha çok güçlük çektikleri açıkça görülmektedir.

Tablo 31 ve 32 incelendiğinde, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin benzer şekilde dilsel yetiye ilişkin, özellikle de dil bilgisi ve sözcük bilgisi ile ilgili konularda güçlük çektikleri görülmektedir. Arap-Orta Doğulu öğrencilerin, 11. madde olan "Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum." maddesinde güçlük çekmeleri dikkat çekicidir. Arap-Orta Doğulu öğrencilerin, ana dillerinin etkisi ile akıcı konuşmada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında, Afrikalı öğrenciler, Arap-Orta Doğulu öğrencilerden farklı olarak, 1. madde olan "Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum." ifadesindeki konuda güçlük çektiklerini belirtmiştir.

### 3.9.2. Konuşma Fırsatlarına Erişim Faktöründe Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler Değişkenine Göre Tespit Edilen Farklılıklar

Öğrencilerin, konuşma fırsatlarına erişimde karşılaşılan güçlüklerde nasıl farklılaştığını incelemek için, aşağıdaki tablo incelenebilir:

Tablo 33. Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Konuşma Fırsatlarına Erişimdeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar

Çoklu Karşılaştırmalar						
Bağımlı değişken: Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları						
Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler		Ortalama Fark	St. Hata	p	%95 Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Türk Soylular	Asyalılar	-,35062885	,22142242	1,000	-,9819582	,2807005
	Avrupalılar	-,41508550	,26691506	1,000	-1,1761255	,3459545
	Arap-Orta Doğulular	-,93685069*	,19139653	,000	-1,4825689	-,3911325
Asyalılar	Türk Soylular	,35062885	,22142242	1,000	-,2807005	,9819582
	Avrupalılar	-,06445665	,26383591	1,000	-,8167172	,6878039
	Arap-Orta Doğulular	-,58622183*	,18707851	,021	-1,1196283	-,0528153
Avrupalılar	Türk Soylular	,41508550	,26691506	1,000	-,3459545	1,1761255
	Asyalılar	,06445665	,26383591	1,000	-,6878039	,8167172
	Arap-Orta Doğulular	-,52176519	,23919475	,308	-1,2037678	,1602375
Arap-Orta Doğulular	Türk Soylular	,93685069*	,19139653	,000	,3911325	1,4825689
	Asyalılar	,58622183*	,18707851	,021	,0528153	1,1196283
	Avrupalılar	,52176519	,23919475	,308	-,1602375	1,2037678

Ortalamalar arası farkların eşanlı karşılaştırması sonucunda *konuşma fırsatlarına erişimde* karşılaşılan güçlükler bakımından, Türk Soylular ve Arap- Orta Doğulular ile Asyalılar ve Arap- Orta Doğulular birbirinden önemli düzeyde farklıdır ( $p < 0,05$ ). Buna göre, Arap- Orta Doğulu öğrenciler, Türk Soylu öğrencilere göre *konuşma fırsatlarına erişim* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Diğer taraftan, Arap- Orta Doğulular, Asyalı öğrencilere göre de, *konuşma fırsatlarına erişim* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar.



### 3.10. DİL SEVİYESİ VE KONUŞMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER İLİŞKİSİ

Altıncı alt problem: Öğrencilerin dil seviyeleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki var mı?

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil seviyeleri ile konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Buna ilişkin tek örneklem varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 34. Dil Seviyesi ile Konuşma Becerisindeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklığı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Tek Örneklem Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc)
İletişimsel Yeti Sorunları	Gruplar Arası	1,898	2	0,948	0,389	--
	Gruplar İçi	198,102	198			
	Toplam	200	200			
Konuşma Fırsatlarına Erişim	Gruplar Arası	45,373	2	29,050	0,000	1-3,2-3
	Gruplar İçi	154,627	198			
	Toplam	200	200			

Tablo 34’e bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede karşılaştıkları zorluklarla dil seviyesi değişkeninin (B1, B2 ve C1) karşılaştırılması sonucunda, ölçeğin her alt boyutuna (faktörüne) ilişkin dağılımlar incelenebilir. Buna göre, öğrencilerin dil seviyelerine göre *iletişimsel yeti sorunları* boyutunda, konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $F_{(5-195)}=9,527$  ve  $p>0,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin dil seviyeleri bakımından *konuşma fırsatlarına erişim* boyutunda, konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında  $F_{(5-195)}=6,127$  ve  $p<0,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık vardır. tespit edilen farklılıklar, aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 35. Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre Konuşma Fırsatlarına Erişimdeki Güçlüklerle Karşılaşma Sıklıkları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar

Çoklu Karşılaştırmalar							
Bağımlı değişken: Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları							
Dil Seviyesi		Ortalama Fark	St. Hata	p	%95 Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
B1	B2	,42513850	,20189492	,109	-,0623351	,9126121	
	C1	1,01449887*	,13353525	,000	,6920791	1,3369186	
B2	B1	-,42513850	,20189492	,109	-,9126121	,0623351	
	C1	,58936037*	,19886117	,010	,1092117	1,0695090	
C1	B1	-1,01449887*	,13353525	,000	-1,3369186	-,6920791	
	B2	-,58936037*	,19886117	,010	-1,0695090	-,1092117	

Ortalamalar arası farkların eşanlı karşılaştırması sonucunda *konuşma fırsatlarına erişimdeki* güçlüklerle karşılaşma sıklığı bakımından, B1 ve C1 seviyeleri ile B2 ve C1 seviyeleri birbirinden önemli düzeyde farklıdır ( $p < 0,05$ ). B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler, C1 seviyesindekilere göre *konuşma fırsatlarına erişim* güçlükleri ile daha fazla karşılaşmaktadır.

### 3.11. DİL SEVİYESİNE GÖRE KONUŞMA BECERİSİNDE EN SIK KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Yedinci alt problem: Öğrencilerin dil seviyelerine göre en sık karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Bu çalışmada, uygulanan ölçekteki her bir madde incelenerek, öğrencilerin dil seviyelerine göre, ölçekte kapsanan güçlüklerden en çok hangileri ile karşılaştıkları sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin dil seviyeleri ile ölçeğin her bir maddesine verilen cevapların çapraz tabloları çıkarılmıştır. Çapraz tablolarda, ölçekteki maddelerin dil seviyelerine göre ortalamaları hesaplanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin, öğrencilerin en sık karşılaştığı güçlüklerle işaret ettiği düşünülmüştür. Böylece, öğrencilerin dil seviyelerine göre en sık karşılaştıkları güçlükleri belirttikleri maddeler belirlenmiş ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 36. Öğrencilerin Dil Seviyelerine Göre En Sık Karşılaştıkları Güçlükler

Dil Seviyesi	N	Madde	Ortalama
B1	82	16. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum.	3,45
B2	25	7. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.	3,32
C1	94	7. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.	3,52

Tablo 36'ya göre, B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşmada en sık karşılaştıklarını belirttikleri güçlük, ölçeğin 16. maddesinde verilen, Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlama konusunda yaşanan güçlüktür. Çalışmaya katılan B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin en sık karşılaştıkları güçlük, ölçeğin 7. maddesi olan “Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” ifadesinde belirtilen güçlüktür.

### 3.12. KONUŞMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER ÖLÇEĞİNDEKİ HER BİR MADDENİN FREKANS VE YÜZDE DAĞILIMLARI

Sekizinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde karşılaşılan güçlükler ölçeğinin her bir maddesinin frekans ve yüzde dağılımları nelerdir?

Çalışmaya katılan öğrencilerin, kullanılan ölçekteki her bir maddeye verdikleri cevapları detaylı olarak incelemek için, bu maddelerin frekans ve yüzde dağılımlarını tek tek ele almak yararlıdır.

#### 3.12.1. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin birinci maddesi, “Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum” maddesidir. Bu madde, ölçeğin İletişimsel Yeti Sorunları alt boyutuna dahildir.

Sözcükleri doğru telaffuz etmek, iletişimsel yeti unsurlarından dilsel yeti kapsamındadır ve dil öğrencisinin iletişimde yetkin olmasının önemli koşullarından biridir. Hedef dilde sözcükleri doğru telaffuz edememekten kaynaklanan iletişim sorunları, dil öğrencilerinin zorlandığı konular arasındadır. Bu madde ile, öğrencilerin, sözcüklerin telaffuzunda ne düzeyde zorluk yaşadıklarına ilişkin veriye ulaşmak amaçlanmıştır. Sonuçlar, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 37. Ölçeğin Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M1			
		F	%
<b>Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum.</b>	Hiçbir zaman	18	9,0
	Nadiren	36	17,9
	Bazen	85	42,3
	Sık sık	54	26,9
	Her zaman	8	4,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin birinci maddesinde, katılımcıların %9'unu oluşturan 18 kişi *hiçbir zaman*, %17,9'unu oluşturan 36 kişi *nadiren*, %42,3'ünü oluşturan 85 kişi *bazen*, %26,9'unu oluşturan 54 kişi *sık sık* ve %4'ünü oluşturan 8 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.2. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin ikinci maddesi, “Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum” maddesidir. Bu madde, ölçekte iletişimsel yeti alt boyutunda ve dilsel yeti kapsamında olmakla beraber, özellikle dinleme-anlama becerisine odaklanmaktadır. Dinleme-anlama becerisi, konuşma becerisinden ayrı düşünülemeyecek bir dil becerisidir. Konuşma becerisinde yetkin olmanın önemli koşullarından biri, karşıdakini doğru anlamak ve iletişimin devamını sağlamak amacıyla, dinlediğimiz kişinin söylediklerine uygun cevaplar verebilmektir. Bu madde ile, öğrencinin günlük konuşmalarda dinleme-anlamada ne düzeyde zorlandığına ilişkin veri elde etmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 38. Ölçeğin İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M2			
		F	%
<b>Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	17	8,5
	Nadiren	45	22,4
	Bazen	80	39,8
	Sık sık	49	24,4
	Her zaman	10	5,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin ikinci maddesinde, katılımcıların %8,5'ini oluşturan 17 kişi *hiçbir zaman*, %22,4'ünü oluşturan 45 kişi *nadiren*, %39,8'ini oluşturan 80 kişi *bazen*, %24,4'ünü oluşturan 49 kişi *sık sık* ve %5'ini oluşturan 10 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.3. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin üçüncü maddesi, “Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum” maddesidir. Bu madde, dilsel yeti kapsamındaki sözcük bilgisi ile ilgilidir ve ölçeğin iletişimsel yeti alt boyutundadır. Sözcük bilgisi, sözcük dağarcığının geniş olmasının yanı sıra, sözcüklerin doğru şekilde kullanılması ile ilgilidir. Günlük konuşmalarda, konuşmanın doğal ve akıcı ilerlemesi için zengin bir sözcük dağarcığına ihtiyaç duyulur. Hedef dilde ilerledikçe, dilin kullanılacağı alanlar artar, konular çeşitlenir ve buna bağlı olarak konuşmada ihtiyaç duyulan sözcük sayısı ve çeşidi artar. Dil öğrenenler, dil seviyelerinde yukarı doğru ilerledikçe, daha çok sözcüğe ihtiyaç duyduklarını fark ederler. Buna karşın, sözcük öğreniminin kalıcı olması zaman alan bir süreçtir. Uygulanan ölçekteki bu madde ile öğrencilerin, konuşmada doğru sözcükleri bulma konusunda ne kadar zorlandıkları hakkında veri elde etmek hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu madde için seçtikleri cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 39. Ölçeğin Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M3			
		F	%
<b>Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	17	8,5
	Nadiren	39	19,4
	Bazen	87	43,3
	Sık sık	50	24,9
	Her zaman	8	4,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin üçüncü maddesinde, katılımcıların %8,5'ini oluşturan 17 kişi *hiçbir zaman*, %19,4'ünü oluşturan 39 kişi *nadiren*, %43,3'ünü oluşturan 87 kişi *bazen*, %24,9'unu oluşturan 50 kişi *sık sık* ve %4'ünü oluşturan 8 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

#### 3.12.4. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin dördüncü maddesi, “Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” maddesidir. Bu madde, toplumdilbilimsel yeti kapsamındaki resmi dil kullanımı ile ilgilidir ve ölçeğin iletişimsel yeti alt boyutundadır. Hedef dili resmi ortamlarda, bu ortamların gerektirdiği şekilde kullanabilmek, dil kullanımının *uygunluk* boyutu ile ilgilidir. Yetişkin dil öğrencisi, sınıf dışındaki resmî olan ve olmayan her konuşma durumuna hazırlıklı olmalı ve gerektiğinde resmîyet derecesini ayarlayarak konuşabilmelidir. Bu beceri, basit düzeyde de olsa, başlangıçtan en yüksek dil seviyesine kadar ihtiyaç duyulan ve öğretime dahil edilmesi gereken bir beceridir. Bu nedenle, ölçeğin bu maddesinde, öğrencilerin resmî dil gerektiren ortamlarda konuşmakta ne kadar zorlandıkları sorgulanmıştır. Buna ilişkin öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir:

Tablo 40. Ölçeğin Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M4</b>			
		F	%
<b>Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	30	14,9
	Nadiren	45	22,4
	Bazen	48	23,9
	Sık sık	58	28,9
	Her zaman	20	10,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin dördüncü maddesinde, katılımcıların %14,9'unu oluşturan 30 kişi *hiçbir zaman*, %22,4'ünü oluşturan 45 kişi *nadiren*, %23,9'unu oluşturan 48 kişi *bazen*, %28,9'unu oluşturan 58 kişi *sık sık* ve %10'unu oluşturan 20 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.5. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin beşinci maddesi, “Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum”, maddesidir. Bu madde, ölçeğin iletişimsel yeti sorunları alt boyutuna dahildir ve iletişimsel yetinin birden fazla unsurunu kapsamaktadır. Sohbet edebilmek için dil öğrencisinin hedef dilde belli düzeyde dil bilgisine, sözcük bilgisine ve ses bilgisine hakim olması gerekir. Bu açıdan, sohbet edebilmek için dilsel yetiye sahip olmak, önemli koşullardan biridir. Ancak sohbet, dilsel unsurların yanı sıra dinleme-anlama becerisinde ve stratejik yetide yetkin olmayı gerektirir. Karşıdakini dinleyip anlamak, uygun tepkiler vermek ve iletişimin devamını sağlamak için iletişim stratejilerine başvurmak gerekir. Tüm bu dil becerilerini kapsayan sohbet edebilme becerisinde, öğrencilerin ne kadar zorlandığını tespit etmek amacıyla, bu konudaki madde ölçeğe dahil edilmiştir. Bu maddeye verilen cevaplar şöyledir:

Tablo 41. Ölçeğin Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M5			
		F	%
<b>Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	41	20,4
	Nadiren	54	26,9
	Bazen	68	33,8
	Sık sık	35	17,4
	Her zaman	3	1,5
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin beşinci maddesinde, katılımcıların %20,4'ünü oluşturan 41 kişi *hiçbir zaman*, %26,9'unu oluşturan 54 kişi *nadiren*, %33,8'ini oluşturan 68 kişi *bazen*, %17,4'ünü oluşturan 35 kişi *sık sık* ve %1,5'ini oluşturan 3 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.6. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin altıncı maddesi, “Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum” maddesidir. Bu madde, ölçeğin iletişimsel yeti alt boyutundadır ve bu kapsamda, dilsel yeti ve söylem yetisi ile yakından ilgilidir. Öğrenci, yaşadığı bir olayı ayrıntılarıyla anlatabilmek için, dilsel yetiye sahip olmalı; diğer bir deyişle, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuzda yetkin olmalıdır. Bir olayı anlatmak, aynı zamanda söylem yetisi ile de ilgilidir. Söylem yetisi, dil öğrencisinin, bağdaşık ve tutarlı bir biçimde konuşma yetisidir. Öğrenci, yaşadığı olayı anlatırken sözlerini uygun bir sırada, bağlı ve tutarlı bir biçimde sıralayabilmelidir. Yaşanılan bir olayın anlatılması, bir düz anlatım türüdür ve dil öğrencisinin, ayrıntı vererek bir olayı anlatabilme becerisinde yetkinleşmesi önemlidir. Ölçekteki altıncı madde ile, öğrencilerin yaşadıkları bir olayı (deneyimi) ayrıntı vererek anlatabilmede ne kadar zorlandıklarına ilişkin veri toplamak istenmiştir. Bu madde için verilen cevaplar aşağıdadır:



Tablo 42. Ölçeğin Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M6			
		F	%
<b>Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	17	8,5
	Nadiren	49	24,4
	Bazen	71	35,3
	Sık sık	54	26,9
	Her zaman	10	5,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin altıncı maddesinde, katılımcıların %8,5'ini oluşturan 17 kişi *hiçbir zaman*, %24,4'ünü oluşturan 49 kişi *nadiren*, %35,3'ünü oluşturan 71 kişi *bazen*, %26,9'ünü oluşturan 54 kişi *sık sık* ve %5'ini oluşturan 10 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.7. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin yedinci maddesi, “Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” ifadesidir. Bu madde, ölçeğin iletişimsel yeti alt boyutundadır ve dil seviyelerinde ilerleyen öğrencinin giderek daha çok ihtiyaç duyduğu bir beceri olan *soyut konularda konuşabilme* becerisini ele almaktadır. Dil öğrenmenin ilk basamaklarında öğrenciler, kendisiyle ve yakın çevresiyle ilgili basit ve somut konularda konuşabilirler. Öğrenciler, dil öğreniminde ilerledikçe, kendi hayatları dışındaki soyut konularda da konuşabilecek yeterliğe ihtiyaç duyarlar. Filmler, müzik, kitaplar hakkında konuşmakla başlayan bu süreç, çevre sorunları, politika, toplumsal değerler gibi karmaşık konulara kadar ilerler. Öğrencinin, dil seviyesine bağlı olarak bu konularda konuşmada ne kadar güçlük çektiğine ilişkin bilgi edinmek amacıyla, bu konudaki madde ölçeğe eklenmiştir. Bu madde için verilen cevaplar, aşağıdaki tabloda incelenebilir:

Tablo 43. Ölçeğin Yedinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M7			
		F	%
<b>Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	9	4,5
	Nadiren	31	15,4
	Bazen	67	33,3
	Sık sık	57	28,4
	Her zaman	37	18,4
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin yedinci maddesinde, katılımcıların %4,5'ini oluşturan 9 kişi *hiçbir zaman*, %15,4'ünü oluşturan 31 kişi *nadiren*, %33,3'ünü oluşturan 67 kişi *bazen*, %28,4'ünü oluşturan 57 kişi *sık sık* ve %18,4'ünü oluşturan 37 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.8. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin sekizinci maddesi, “Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum” ifadesidir, ve ölçeğin iletişimsel yeti sorunları alt boyutundadır. Bu madde, dilsel yetinin dil bilgisi unsuru ile doğrudan ilgilidir. Konuşmada dil bilgisi hataları yapmak, yüksek dil seviyelerinde bile belli oranda beklenir. Ancak hataların sıklığı ve türleri, iletişimi aksatacak düzeyde olmamalıdır. Bu madde ile, öğrencilerin dil bilgisi konusundaki *doğruluk* düzeyleri hakkında bilgi almak amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu madde için verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 44. Ölçeğin Sekizinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M8			
		F	%
<b>Konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum.</b>	Hiçbir zaman	9	4,5
	Nadiren	41	20,4
	Bazen	68	33,8
	Sık sık	67	33,3
	Her zaman	16	8,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin sekizinci maddesinde, katılımcıların %4,5'ini oluşturan 9 kişi *hiçbir zaman*, %20,4'ünü oluşturan 41 kişi *nadiren*, %33,8'ini oluşturan 68 kişi *bazen*, %33,3'ünü oluşturan 67 kişi *sık sık* ve %8'ini oluşturan 16 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.9. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin dokuzuncu maddesi, “Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum” cümlesidir. Bu madde de, sekizinci madde gibi, ölçeğin iletişimsel yeti sorunları boyutundadır ve dilsel yetinin dil bilgisi unsuru ile ilgilidir. Bu maddede, sekizinci maddeden farklı olarak dil bilgisinin *karmaşık yapılar kullanabilme* boyutu sorgulanmıştır. Hedef dilde karmaşık dil bilgisi yapıları kullanarak konuşabilmek, akıcı ve zengin bir dil kullanmanın önemli bir koşuludur. Birleşik, bağlı ve sıralı tümcelerle kendini ifade etmek, dile hakimiyetin göstergesidir. Öğrenciler, hedef dilde yetkin olmak için karmaşık dil bilgisi yapılarını öğrenmeli ve konuşmada kullanabilmelidir. Öğrencilerin bu yapıları kullanmada ne kadar zorlandıklarını tespit etmek amacıyla, dokuzuncu madde ölçeğe dahil edilmiştir. Bu maddeye verilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 45. Ölçeğin Dokuzuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M9			
		F	%
<b>Konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	8	4,0
	Nadiren	33	16,4
	Bazen	72	35,8
	Sık sık	64	31,8
	Her zaman	24	11,9
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin dokuzuncu maddesinde, katılımcıların %4'ünü oluşturan 8 kişi *hiçbir zaman*, %16,4'ünü oluşturan 33 kişi *nadiren*, %35,8'ini oluşturan 72 kişi *bazen*, %31,8'ini oluşturan 64 kişi *sık sık* ve %11,9'ünü oluşturan 24 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.10. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin onuncu maddesi, “Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum” cümlesidir. Bu madde, sekizinci ve dokuzuncu maddeler gibi, ölçeğin iletişimsel yeti sorunları boyutundadır ve dilsel yetinin dil bilgisi unsuru ile ilgilidir. Dili akıcı kullanmak, dili doğru kullanmak kadar önemlidir. Dili akıcı kullanabilmek için, hedef dilin birçok alanında yetkin olmak gerekir. Dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuzda hakimiyetin yanı sıra, iletişim stratejilerini uygun kullanabilmek de, akıcı konuşmak için şarttır. Ölçeğin dokuzuncu maddesi, öğrencilerin dili akıcı kullanmakta ne kadar zorlandığına ilişkin veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu maddeye verilen cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 46. Ölçeğin Onuncu Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M10</b>			
		F	%
<b>Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	15	7,5
	Nadiren	52	25,9
	Bazen	71	35,3
	Sık sık	51	25,4
	Her zaman	12	6,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin onuncu maddesinde, katılımcıların %7,5’ini oluşturan 15 kişi *hiçbir zaman*, %25,9’unu oluşturan 52 kişi *nadiren*, %35,3’ünü oluşturan 71 kişi *bazen*, %25,4’ünü oluşturan 51 kişi *sık sık* ve %6’sını oluşturan 12 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.11. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on birinci maddesi, “Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum” cümlesidir. Bu madde, ölçeğin iletişimsel yeti sorunları boyutundadır ve onuncu madde gibi, dilde akıcılık ile ilgilidir. Ancak bu maddede, dili yavaş konuşmanın gerekçesi olarak ana dilin etkisi verilmiş ve öğrencilerin bu konuda ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Bu madde ile elde edilen veriler şöyledir:

Tablo 47. Ölçeğin On Birinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M11			
		F	%
<b>Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum.</b>	Hiçbir zaman	29	14,4
	Nadiren	43	21,4
	Bazen	62	30,8
	Sık sık	40	19,9
	Her zaman	27	13,4
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on birinci maddesinde, katılımcıların %14,4'ünü oluşturan 29 kişi *hiçbir zaman*, %21,4'ünü oluşturan 43 kişi *nadiren*, %30,8'ini oluşturan 62 kişi *bazen*, %19,9'unu oluşturan 40 kişi *sık sık* ve %13,4'ünü oluşturan 27 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.12. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on ikinci maddesi “Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum” ifadesidir ve iletişimsel yeti sorunları alt boyutundadır. Bu madde, konuşma becerisi kapsamında dil öğrencisinin ihtiyaç duyacağı akademik bir beceri olan topluluk önünde *sunum yapabilme* ile ilgilidir. Hedef dilde sunum yapmak, düz anlatıma bir örnektir ve dilsel yetiyi (dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuzda yeterliği), toplumdilbilimsel yetiyi (dil bağlamsal olarak uygun kullanımını), ve söylem yetisini (konuşma metninin uygun bağlaçlar kullanılarak ve mantıklı bir sırayla, bağdaşık ve tutarlı biçimde tasarlanması) gerektiren, çok yönlü bir akademik dil becerisidir. Etkili sunum yapabilmek, lisans ve lisansüstü öğrenime devam eden öğrencilerin mutlaka ihtiyaç duyacakları bir beceridir. Öğrencilerin sunum yapmada ne kadar zorlandıklarına ilişkin bilgi almak amacıyla, bu madde ölçeğe eklenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 48. Ölçeğin On İkinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

M12			
		F	%
<b>Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	31	15,4
	Nadiren	40	19,9
	Bazen	74	36,8
	Sık sık	40	19,9
	Her zaman	16	8,0
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on ikinci maddesinde, katılımcıların %15,4'ünü oluşturan 31 kişi *hiçbir zaman*, %19,9'unu oluşturan 40 kişi *nadiren*, %36,8'ini oluşturan 74 kişi *bazen*, %19,9'unu oluşturan 40 kişi *sık sık* ve %8'ini oluşturan 16 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.13. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on üçüncü maddesi, “Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum” ifadesidir ve ölçeğin konuşma fırsatlarına erişim sorunları alt boyutuna dahildir. Bu madde ile, öğrencilerin sınıf içinde konuşma fırsatı bulup bulamadıkları sorgulanmıştır. Öğrencinin sınıf içinde yeterince konuşma fırsatı bulması temel olarak öğretmenin derse yaklaşımı ile ilgilidir. Öğrenciye konuşma fırsatlarını yaratmak, büyük oranda öğretmenin kontrolündedir. İletişimsel yaklaşımın benimsendiği, öğrenci merkezli dil sınıflarında öğrenci konuşma fırsatları bulmakta zorlanmayacaktır. Bunun yanı sıra, öğrencinin hedef dili öğrenmeye ve konuşmaya karşı benimsediği olumlu veya olumsuz tutum, öğrencinin konuşma fırsatlarını ne düzeyde değerlendireceği konusunda belirleyici olacaktır. Bu nedenle, sınıf içindeki konuşma fırsatlarını kullanabilmek, hem öğrencinin hem de öğretmenin tutum ve yaklaşımlarıyla şekillenen bir konudur. Bu konuda öğrencilerin ne sıklıkta güçlük çektiğini görebilmek için on üçüncü madde ölçeğe dahil edilmiştir. Öğrencilerin cevapları aşağıdaki tabloda incelenebilir.

Tablo 49. Ölçeğin On Üçüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M13</b>			
		F	%
<b>Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	72	35,8
	Nadiren	53	26,4
	Bazen	48	23,9
	Sık sık	15	7,5
	Her zaman	13	6,5
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on üçüncü maddesinde, katılımcıların %35,8'ini oluşturan 72 kişi *hiçbir zaman*, %26,4'ünü oluşturan 53 kişi *nadiren*, %23,9'unu oluşturan 48 kişi *bazen*, %7,5'ini oluşturan 15 kişi *sık sık* ve %6,5'ini oluşturan 13 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

#### 3.12.14. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on dördüncü maddesi, “Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum”, cümlesidir ve ölçeğin konuşma fırsatlarına erişim sorunları alt boyutundadır. Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara çekinmeden girebilmek, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için yapılması zor bir iştir. Ana dil konuşurları ile konuşmak, hem karşıdakinin söylediklerini anlamak, hem de uygun biçimde cevaplamanın zorluğu açısından, yabancı dil öğrencisinin çekindiği ve küçük düşmekten korktuğu bir durumdur. Okul dışındaki konuşma fırsatlarını kullanmak aynı zamanda, hedef dilin öğrenildiği koşullarla da ilgilidir. Hedef dil, bu dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğreniliyorsa, okul dışındaki konuşma fırsatlarını kullanmanın daha kolay olması beklenir. Bu madde ile, öğrencinin okul dışındaki konuşma fırsatlarını ne düzeyde değerlendirdiği sorgulanmış ve bu konuda ne kadar zorlandığına cevap aranmıştır. Verilen cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 50. Ölçeğin On Dördüncü Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M14</b>			
		F	%
<b>Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum.</b>	Hiçbir zaman	64	31,8
	Nadiren	42	20,9
	Bazen	59	29,4
	Sık sık	23	11,4
	Her zaman	13	6,5
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on dördüncü maddesinde, katılımcıların %31,8'ini oluşturan 64 kişi *hiçbir zaman*, %20,9'unu oluşturan 42 kişi *nadiren*, %29,4'ünü oluşturan 59 kişi *bazen*, %11,4'ünü oluşturan 23 kişi *sık sık* ve %6,5'ini oluşturan 13 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

#### 3.12.15. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on beşinci maddesi, “Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum” ifadesidir ve ölçeğin iletişimsel yeti sorunları alt boyutundadır. Bu madde, dilsel yeti kapsamında sözcük bilgisi ile; toplumdilbilimsel yeti kapsamında, dilin deyimisel kullanımına ve uygunluğuna hakim olma ile; karşıdakinin söylediğini anlama boyutundan dolayı, dinleme-anlama becerisi ile ilgilidir. Türkçe, deyim bakımından oldukça zengin bir dildir ve deyimler ana dil konuşurları tarafından sıklıkla kullanılır. Deyimleri bilmemek ve kullanıldığında anlamamak, dil öğrencisi için iletişimi zorlaştıran büyük bir engeldir. Bu madde ile, öğrencilerin Türkçe deyimleri konuşmalarda anlayıp anlamadıkları sorgulanmış ve bu konuda ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin veri elde etmek amaçlanmıştır. Bu madde için verilen cevaplar şöyledir:



Tablo 51. Ölçeğin On Beşinci Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M15</b>			
		F	%
<b>Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	15	7,5
	Nadiren	44	21,9
	Bazen	81	40,3
	Sık sık	46	22,9
	Her zaman	15	7,5
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on beşinci maddesinde, katılımcıların %7,5'ini oluşturan 15 kişi *hiçbir zaman*, %21,9'unu oluşturan 44 kişi *nadiren*, %40,3'ünü oluşturan 81 kişi *bazen*, %22,9'unu oluşturan 46 kişi *sık sık* ve %7,5'ini oluşturan 15 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.

### 3.12.16. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçeğin on altıncı maddesi, “Türkiye’nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum” cümlesidir ve ölçeğin iletişimsel yeti sorunları alt boyutundadır. Bu madde, dilsel yetinin ses bilgisi unsuruyla ve dinleme-anlama becerisi ile yakından ilgilidir. Türkiye’nin farklı bölgelerinden ana dili konuşurlarını, farklı ağızlarla konuştuklarında anlamak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından zor bir iştir. Bu madde ile, Türkçeyi standart sesletimi ile öğrenen yabancı öğrencilerin, farklı ağızlar ile yapılan konuşmalarda ne düzeyde zorlandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu maddeye verilen cevaplar aşağıdaki tabloda incelenebilir.

Tablo 52. Ölçeğin On Altıncı Maddesinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<b>M16</b>			
		F	%
<b>Türkiye’nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum.</b>	Hiçbir zaman	16	8,0
	Nadiren	26	12,9
	Bazen	69	34,3
	Sık sık	59	29,4
	Her zaman	31	15,4
	Toplam	201	100,0

Ölçeğin on altıncı maddesinde, katılımcıların %8'ini oluşturan 16 kişi *hiçbir zaman*, %12,9'unu oluşturan 26 kişi *nadiren*, %34,3'ünü oluşturan 69 kişi *bazen*, %29,4'ünü oluşturan 59 kişi *sık sık* ve %15,4'ünü oluşturan 31 kişi *her zaman* görüşünü bildirmiştir.



## SONUÇ

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisini geliştirmede karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Bu anket, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ne bağlı TÖMER kurumlarında Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 dil seviyelerindeki yabancı öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan nicel veriler analiz edilerek nicel bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen nicel bulgular ve bunlara ilişkin değerlendirme ve yorumlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Anketin ikinci bölümünü oluşturan iki adet çoktan seçmeli soru ile, öğrencilerin dil becerilerine ve dil sistemlerine ilişkin genel görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaçla sorulan ilk soru, *“Türkçe öğrenirken en çok hangi beceride zorlanıyorsunuz?”* sorusudur. Bu soruya verilen cevaplara göre, öğrenciler en çok yazmada (%41,3), ikinci sırada ise, konuşmada (%37,3) zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunları sırayla dinleme-anlama becerisi (%13,4) ve okuma becerisi (%8) izlemiştir. Buna göre, öğrenciler konuşmadan daha çok yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Türkçede yazmayı geliştirmek, farklı dil ailelerinden gelen yabancı öğrenciler için zor bir süreçtir. *“...ikinci dil öğretiminde yazma genellikle en son kazanılan beceridir. Farklı dil ailelerinden ve farklı alfabelerden gelen öğrenciler, akademik hayatlarında karşılaştıkları yazma alanlarında zorlanmaktadır.”* (Kılınç ve Tok, 2012, s. 257) Ana dillerindeki söz dizimi, biçimbirimlerin yapısı ve alfabeleri Türkçeden farklı olan öğrencilerin, yazmada zorlanması kaçınılmazdır.

Bunun yanı sıra, ölçekteki bu soruya verilen cevaplara göre, konuşmada zorlandığını söyleyen öğrencilerin oranı (%37,3) yazmada zorlanana yakın (%41,3) ve yüksek bir orandır. Dolayısıyla, öğrencilerin en çok, üretim becerileri olan yazma ve konuşmada zorlandıkları söylenebilir. Hedef dilde üretim becerileri (yazma, konuşma), alımlama becerilerine kıyasla (dinleme-anlama, okuma) daha geç gelişir ve daha zor bir süreçtir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevap, üretim becerilerini geliştirmenin güçlüğüne yansıtılmaktadır.

2. Anketin ikinci bölümünde bulunan diğer çoktan seçmeli soru ise, “*Türkçe öğrenirken hangisi sizin için en önemlisidir?*” sorusudur ve öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, dinleme- anlama, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz seçeneklerinden yalnız birini seçmeleri istenmiştir. Öğrencilerin önemsedikleri dil öğeleri, zorlandıkları alanlarla aynı olmayabilir. Örneğin, en çok okumada zorlanan bir öğrencinin en fazla önemsedığı dil becerisi, konuşma olabilir. Öğrencinin bir beceriyi diğerlerinden daha çok önemsemesi, bu beceriyi geliştirmenin, onun için daha önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde dilin hangi unsurunu önemsediklerini bilmek, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek açısından önemlidir. Bu nedenle, bu soruya verilen cevaplarla, öğrencilerin, dilin hangi becerisini veya dil sistemi ögesini en önemli dil unsuru olarak nitelediklerine ilişkin bilgi almak amaçlanmıştır. Cevaplardan elde edilen veriye göre, öğrenciler en çok konuşma becerisini (%54,7) önemsediklerini belirtmiştir. Öğrenciler daha sonra sırayla, sözcük bilgisini (%17,9), dil bilgisini (%10), yazma becerisini (%9), dinleme-anlama becerisini (%3,5), okuma becerisini (%3) ve telaffuzu (%2) önemsediklerini belirtmiştir. Bir önceki soruda en çok zorlanılan beceri olarak seçilen yazma, öğrencilerin yalnızca %9’unun önemli olarak nitelediği beceri olmuştur. Buna karşın, öğrencilerin büyük bir kısmı konuşma becerisini önemsediklerini belirtmiştir. Konuşma, Türkiye’de yaşayan yabancı öğrenciler için, öğrenilmesi ve geliştirilmesi öncelikli dil becerisidir, çünkü bu öğrenciler, okulda ve okul dışındaki sosyal hayatlarında en çok konuşmaya ihtiyaç duymaktadır. Konuşma becerisindeki yetkinlik düzeyleri, öğrencilerin hayat kalitelerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir.

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları güçlükler, *iletişimsel yeti sorunları* ve *konuşma fırsatlarına erişim sorunları* olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İletişimsel yeti sorunlarının kapsadığı konular, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi sorunlarını kapsayan dilsel yeti sorunları; toplumdilbilimsel yeti sorunları ve söylem yetisi sorunlarıdır. Konuşma fırsatlarına erişim sorunları ise, sınıf içinde konuşma fırsatlarından yararlanmaya ve okul dışında konuşma fırsatlarını değerlendirmeye ilişkin güçlükleri kapsamaktadır.

4. Uygulanan anketin üçüncü bölümünde bulunan ölçekten elde edilen verilere göre, ölçeğin genel ortalama puanı 2,98’dir, ve buna göre, öğrencilerin, konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıklarını belirtirken, ölçek maddelerinde

çoğunlukla *bazen* seçeneğini işaretledikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini geliştirmede *orta düzeyde* zorlandıkları söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, iletişimsel yeti sorunlarının ortalama puanının 3,02; konuşma fırsatlarına erişim sorunlarının ortalama puanının ise 2,31 olduğu görülür. Buna göre, öğrenciler, konuşma fırsatlarına erişime ilişkin konularda *nadiren* güçlük çekmektedir. Türkçeyi, ana dili olarak konuşulduğu Türkiye’de öğrenmenin sağladığı avantaj sayesinde, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında konuşma fırsatları bulmaları kolaydır.

Ayrıca, ölçekteki maddelerin ortalama puanlarına bakıldığında, en yüksek ortalama değerine sahip maddenin, 3,41 ortalama değeri ile, “Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” maddesi olduğu görülür. Ayrıca, bu madde için öğrencilerin %80,1’i *bazen, sık sık ve her zaman* cevaplarını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin en sık karşılaştığı; bir başka deyişle, en çok zorlandıkları konu, soyut konularda konuşabilmektir. Soyut konularda konuşabilmek, dil seviyelerinde ilerleyen öğrencinin giderek daha çok ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Öğrenciler, dil öğreniminde ilerledikçe, basit ve somut konuların dışındaki soyut konularda konuşabilecek yeterliğe ihtiyaç duyarlar. Filmler, müzik, kitaplar, vb. hakkında konuşmakla başlayan bu süreç, çevre sorunları, politika, toplumsal değerler gibi karmaşık konulara kadar ilerler. AOÇM’nin genel sözlü etkileşim ölçeğine göre (2001, s.73), soyut konularda konuşabilme, B1 seviyesinde başlamaktadır. Bu çalışmaya katılan B1, B2 ve C1 öğrencilerinin en çok bu konuda zorlandıklarını belirtmiş olmaları, öğrencilerin, soyut konularda konuşabilmek için gerekli dil yeterliğine veya dünya bilgisine sahip olmadıklarını; ya da soyut konuların konuşma derslerinde yeterince ele alınmadığını düşündürmektedir.

Ölçek maddelerinin ortalamaları incelendiğinde varılabilecek bir diğer sonuca göre, soyut konularda konuşabilme güçlüğünü takip eden en yüksek puanlı diğer on maddenin, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz gibi dilsel yeti kapsamındaki güçlüklerle ilgili oldukları görülür. Buna göre, öğrenciler, Türkçe konuşma becerisinde en çok dilsel yetiye ilişkin konularda güçlük çekmektedir. Bunun yanında, en yüksek ortalamaya sahip ilk on sorudan biri, resmi ortamlarda konuşabilmeye ilişkin güçlüğü ifade eden, ölçeğin 4. maddesidir. Öğrencilerin bu konuda güçlük çektiklerini belirtmeleri, toplumdilbilim yetisine ilişkin bir eksikliğe işaret etmektedir.

5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisinde karşılaştıkları güçlükler ölçeğinin her bir boyutu, cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre, *İletişimsel Yeti Sorunları* boyutunda, kadın öğrenciler ile erkek öğrencilerin, konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre erkekler, kadın öğrencilere kıyasla, konuşma becerisinde iletişimsel yetiye ilişkin güçlüklerle daha sık karşılaşmaktadır. Bir başka deyişle, erkek öğrenciler, iletişimsel yetiye ilişkin konularda, kadın öğrencilere kıyasla daha çok zorlanmaktadır. *Konuşma Fırsatlarına Erişim Sorunları* boyutunda, kadın ve erkek öğrencilerin güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklığı, öğrencilerin geldikleri ülkeler değişkenine göre, Türk soylular, Asyalılar, Avrupalılar, Afrikalılar, Arap-Orta Doğulular olarak belirlenen gruplar arasında karşılaştırılmıştır. Buna göre, *iletişimsel yeti sorunları* boyutunda, konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklığı bakımından Türk soylular, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerle önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Türk Soylu öğrencilere kıyasla, *iletişimsel yeti* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Ölçek kapsamındaki iletişimsel yeti sorunları; dil bilgisi, sözcük bilgisi, ses bilgisi, toplumdilbilimsel yeti ve söylem yetisi sorunlarından oluşmaktadır. Bu konulardaki güçlüklerle karşılaşma sıklığında görülen farklılaşmanın nedeni, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin ana dillerinin, Türkçeden farklı dil ailelerine mensup olması ve ana dilleri ile Türkçe arasındaki yapısal farkın büyük olması olabilir. Diğer taraftan, Türk soylu öğrencilerin ana dillerinin Türkçe ile aynı dil ailesine dahil olması veya Türkçenin lehçeleri olmaları nedeniyle, bu öğrencilerin, iletişimsel yetiye ilişkin konularda, Arap- Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilere kıyasla daha az zorlandıkları söylenebilir. Kurt'a göre (2017, s.359), Türk soyluların, Türkçenin genel dil yapısına ve Türk kültürüne aşina olmaları ve diller arasındaki yapısal benzerlikler, bu öğrencilerin Türkçe konuşmasını kolaylaştırmaktadır.

Ayrıca, Avrupalı öğrenciler ile Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler arasında da, bu bağlamda önemli bir fark görülmüştür. Buna göre, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Avrupalı öğrencilere göre *iletişimsel yeti* sorunlarıyla daha fazla

karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmaya katılan Avrupalı öğrencilerin büyük bir kısmı Türk soylu olmayan yabancıdır ve bu öğrencilerin ana dilleri, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalılar gibi, Türkçeden farklı dil ailelerine mensuptur. Buna rağmen, Avrupalı öğrencilerin iletişimsel yetiye ilişkin konularda, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalılardan daha az zorlanıyor olması, dil öğrenmeye karşı tutum, motivasyon veya ülkeye uyum gibi duygusal faktörleri düşündürmektedir. Avrupalı öğrencilerin bu konuda daha az güçlük yaşıyor olmaları, dili öğrenme sürecinde, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilere kıyasla, daha olumlu bir tutum içinde olma ihtimalleri ilişkilendirilebilir; ancak, bu yargıya varabilmek için, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarının ayrıca araştırılması gerekir.

Bu gruplar arasındaki farklılaşmanın hangi konularda olduğunu anlamak için her bir maddedeki ortalamalara bakıldığında, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, iletişimsel yeti kapsamında, özellikle dilsel yetiye ilişkin (dil bilgisi, sözcük bilgisi ve telaffuz) konularda, Türk soylu ve Avrupalı öğrencilere kıyasla daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Arap-Orta Doğulu öğrencilerin zorlandıkları konular arasında, Afrikalılardan farklı olarak, ana dilin etkisi ile akıcı konuşmada çekilen güçlük dikkat çekmektedir. Bu çalışmaya katılan Arap-Orta doğulu öğrencilerin büyük bir bölümü, ana dili Arapça olan ülkelerden gelmektedir. Buna göre, bu gruptaki öğrencilerin, Arapça ve Türkçe arasındaki söz dizimi, biçimbirimlerin yapısı, sesletim veya alfabe gibi farklardan dolayı güçlük yaşadıkları söylenebilir. Sözcük bilgisi açısından bakıldığında, Arapçadan Türkçeye çok sayıda sözcüğün girmiş olması ilk bakışta öğrenciler için bir kolaylık gibi görünse de, bu sözcüklerin Türkçede farklı anlamlarda kullanılmaları, ana dili Arapça olan öğrenciler için ayrı bir güçlük yaratmaktadır. Afrikalı öğrencilerin ise, dil bilgisi ve sözcük bilgisinin yanı sıra, telaffuzda zorlandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir.

7. Öğrencilerin geldikleri ülkeler değişkenine göre yapılan karşılaştırma analizinin bir diğer sonucuna göre, *konuşma fırsatlarına erişimde* karşılaşılan güçlükler bakımından, Türk Soylular ve Arap-Orta Doğulular ile; Asyalılar ve Arap-Orta Doğulular birbirinden önemli düzeyde farklıdır. Buna göre, Arap-Orta Doğulu öğrenciler, Türk Soylu öğrencilere göre, konuşma fırsatlarına erişim sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bunun yanı sıra, Arap-Orta Doğulular, Asyalı öğrencilere göre de, konuşma fırsatlarına erişim sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bu bulguya

dayanarak, Arap-Orta Doğulu öğrencilerin, konuşma fırsatlarına erişim güçlükleri ile daha sık karşılaştığı görülmektedir. Konuşma fırsatlarına erişim sorunları, sınıf içinde ve dışında Türkçe konuşma fırsatları bulmak ve değerlendirmekle ilgilidir. Sınıf içinde konuşma fırsatları bulamama sorunu, öğretmenin dersi öğrenci merkezli işlememesinden veya konuşma etkinliklerine yeterince yer vermemesinden kaynaklanabilir. Bu sorun, öğrencinin konuşma etkinliklerine karşı olumsuz tutumu, ön yargıları, konuşma kaygısı veya motivasyon eksikliği gibi duygusal faktörlerden de kaynaklanabilir. Okul dışındaki konuşma fırsatlarına erişim sorunu ise, okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara çekinmeden girebilmekle ilgilidir. Bu konuda güçlük yaşanması, öğrencinin ülkeye ne kadar uyum sağladığı; Türk arkadaş edinip edinemediği gibi kişisel ve duygusal faktörlere bağlıdır. Arap-Orta Doğulu öğrencilerin bu konuda daha çok güçlük çekiyor olması, ülkelerinin olumsuz koşullarından gelen öğrencilerin karşılaşmış olabileceği uyum ve motivasyon sorunlarını düşündürmektedir. Sezgin ve Yolcu'nun, zorunlu göç ile gelen Suriyeli üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmaya göre (2016, s. 435), öğrenciler, zaman zaman ön yargılı tutumlarla karşılaşmakta, bu tutumlar karşısında sessiz kalmakta, ve özellikle göç ettikleri şehirlerdeki insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Bu çalışmanın sonucundan da anlaşılacağı üzere, Arap-Orta Doğulu öğrenciler, zorunlu göç ile gelmeseler bile, Türk toplumundaki birtakım ön yargılarla mücadele ediyor, sosyal uyum konusunda güçlük çekiyor, ve bu süreçte sınıf içindeki ve dışındaki konuşma fırsatlarını değerlendirmekte zorlanıyor olabilirler.

8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisindeki güçlüklerle karşılaşma sıklığı, dil seviyesi değişkenine göre (B1, B2, C1) karşılaştırılmıştır. Buna göre, öğrencilerin dil seviyelerine göre *iletişimsel yeti sorunları* boyutunda, konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin dil seviyeleri bakımından *konuşma fırsatlarına erişim* boyutunda, konuşmadaki güçlüklerle karşılaşma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre, bu bağlamda B1 ve C1 seviyeleri ile B2 ve C1 seviyeleri birbirinden önemli düzeyde farklıdır. B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler, C1 seviyesindekilere göre *konuşma fırsatlarına erişim* güçlükleri ile daha fazla karşılaşmaktadır. Yüksek dil seviyesindeki öğrencilerin, dile hakimiyetin getirdiği öz güven sayesinde, sınıf içinde ve



dışındaki konuşma fırsatlarını daha iyi değerlendirmesi beklenir. Buna karşın, orta veya başlangıç seviyesindeki öğrenciler, sınıf içinde söz hakkı almak veya okul dışında Türk arkadaşlar edinerek konuşma fırsatları yaratmak gibi konularda daha çekingen olabilirler. B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin, konuşma fırsatlarına ilişkin konularda, C1 seviyesindeki öğrencilere kıyasla daha fazla zorlanmalarının altında bu nedenlerin yattığı söylenebilir.

9. Bu çalışmada, farklı dil seviyelerinden öğrencilerin en sık karşılaştıklarını belirttikleri güçlükler tespit edilmiştir. Buna göre, B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşmada en sık karşılaştıklarını belirttikleri güçlük, Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlama konusunda yaşanan güçlüktür. Çalışmaya katılan B2 ve C1 seviyesindeki öğrenciler ise, "Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum" ifadesinde belirtilen konularda, diğer konulara göre daha çok zorlandıklarını belirtmişlerdir.

B1 seviyesindeki öğrencilerin en sık karşılaştıkları güçlük olan, Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlama konusunda yaşanan güçlük, Türkçeyi ana dili olarak konuşanların farklı ağızlarla konuşmalarının sonucunda ortaya çıkan bir dinleme-anlama güçlüğüdür. Türkiye'nin farklı bölgelerinden, farklı ağızlara sahip birçok insan şehirlerde bir arada yaşamaktadır. Öğrencilerin farklı ağızların kullanımını ile karşılaşması kaçınılmazdır. B1 seviyesindeki öğrencilerin, en sık karşılaştıkları güçlük olarak bu maddeyi seçmiş olmaları, öğrencilerin günlük hayatta bu konuda zorlandıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan, AOÇM'nin genel işitsel anlama ölçeğine göre (2001, s.65), farklı ağızları anlamak, ancak C1 seviyesinde beklenen bir dil becerisidir. Bu durumda, B1 seviyesindeki öğrencilerin bu konuda zorlanmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin en sık karşılaştıkları güçlüğü belirten madde, "Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum" maddesidir. AOÇM'ye göre (2001, s. 73), soyut konularda konuşabilmek, B1 seviyesinde başlayan bir dil becerisidir. Bu durumda, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin bu konularda sıklıkla zorlandıklarını belirtmeleri, seviyelerinden beklenmeyen bir eksikliğe işaret etmektedir. Çalışmanın sağladığı bu bulgu, Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013, s. 907) konuşma becerisine ilişkin, öğrenci görüşmeleri

aracılığıyla yaptıkları nitel araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmaya göre, öğrenciler, spor ve alışveriş gibi bilindik konularda konuşmanın kolay; siyasi ve iktisadi konularda konuşmanın ise zor olduğunu belirtmiştir.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçede öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisini geliştirmede, öğrencilerin hangi güçlüklerle karşılaştığı ortaya koyulmuştur. Tespit edilen güçlükler için araştırmacının çözüm önerileri şunlardır:

1. Bu çalışmaya göre, öğrenciler, dil becerileri arasında en çok yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazma becerisinde hangi güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerisine ihtiyaç duyacakları göz önünde bulundurularak, bu alandaki çalışmaların kapsamı genişletilmeli ve sayısı artırılmalıdır.

2. Öğrenciler, dil becerileri ve dil sistemleri arasından en çok konuşma becerisini önemsediklerini belirtmiştir. Buna göre, öğrencilerin, günlük ve akademik hayatta en çok konuşmaya ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının, konuşma becerisini geliştirme konusuna titizlikle yaklaşması ve bu alanda yapılacak akademik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

3. Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler, iletişimsel yetiye ilişkin konularda, konuşma fırsatlarına erişime kıyasla daha çok güçlük çekmektedir. Bu çalışmada, iletişimsel yeti sorunlarının kapsadığı konular, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisini kapsayan dilsel yeti, toplumdilbilimsel yeti ve söylem yetisi sorunlarıdır. Buna göre, iletişimsel yetinin, konuşma becerisini geliştirmede önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. İletişimsel yaklaşımın da temelini oluşturan bu kavram iyi anlaşılmalı ve öğretmenler, program tasarımcıları ve ölçme-değerlendirme uzmanlarının ortaya koyduğu dil öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmalıdır. Türkçe konuşmayı geliştirirken, dilin yalnızca dil bilgisi veya sözcük bilgisinden ibaret olmadığını; toplumdilbilimsel yeti, söylem yetisi ve diğer dil becerileri ile bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Diğer taraftan, bu çalışmada kullanılan ölçekte yer almayan *strateji yetisi* üzerine de

çalışmalar yapılması, konuşmada iletişim stratejilerinin kullanımı üzerine önemli bulgular sağlayacaktır.

4. Öğrencilerin en sık karşılaştıklarını belirttikleri *soyut konularda konuşma* güçlüğünü aşmak için, öğrencilerin dil seviyelerine uygun, soyut konuları içeren konuşma etkinlikleri uygulanmalıdır. Filmler, kitaplar ve müzik gibi konularda konuşabilmek, B1 seviyesinde beklenen bir beceridir. B2 ve C1 seviyesine yükseldikçe, soyut konular daha da çeşitlenip, gerektirdikleri dil yapısı karmaşılaşmaya başlar. Bu nedenle, ders programındaki konuşma etkinlikleri, bu seviyelerin ihtiyaç duyduğu yapıda ve içerikteki soyut konuları tema olarak belirlemelidir. Özellikle C1 seviyesindeki öğrencilerin, soyut ve karmaşık konularda ikili veya grup etkinlikleri, münazara ve sınıf tartışmaları gibi konuşma etkinlikleri yapmaları sağlanmalıdır.

5. Öğrencilerin en sık karşılaştıklarını belirttikleri güçlüklerin, dilsel yetiye ilişkin konular olduğu görülmüştür. Dilsel yetiye ilişkin güçlüklerin aşılabilmesi için, konuşma dersleri; dil bilgisi, sözcük bilgisi, ses bilgisi ve dinleme-anlamayı entegre edecek şekilde tasarlanmalıdır. Hedeflenen konuşma becerisine ve gerekli dil yapısına model oluşturmak amacıyla, konuşma derslerine bir dinleme parçasıyla başlamak uygundur. Dinleme parçası, konuşma amacına ulaştırarak olan dil bilgisi yapılarını, sözcükleri ve iletişim stratejilerini kapsamalıdır. Konuşma derslerinde dinleme parçası kullanmak, sesletim çalışmaları için de etkili bir yoldur. Öğrenciler, dinleme parçasının örneklediği hedef yapıları tekrarlayarak telaffuz, vurgu ve tonlamayı çalışabilirler. Böyle bütüncül bir yaklaşım ile, sınıf içi konuşma etkinliklerinin daha etkili hale getirilmesi mümkündür.

Diğer taraftan, bu güçlüğü aşmak için sınıf içi konuşma etkinlikleri uygulamak, tek başına yeterli değildir. Konuşma becerisini dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisinde yetkinleşerek geliştirmek isteyen öğrencilerin, sınıf dışında ek çalışmaya teşvik edilmesi ve bu konulardaki farkındalıklarının artırılması gerekir. Öğrenci, dili bir iletişim aracı olarak görmelidir. Dil bilgisinin tek başına dil öğrenmeye yeterli olmadığını; etkili iletişim için bundan fazlasına ihtiyaç olduğunu bilmeli; buna göre, dili bütüncül bir yaklaşımla, sınıf dışında da okuyarak, dinleyerek, yazarak ve konuşarak geliştirmeye çalışmalıdır.

6. Öğrencilerin geldikleri ülkeler değişkenine göre yapılan karşılaştırmaların sağladığı bulgulara göre, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrenciler, Türk Soylu öğrencilere kıyasla, *iletişimsel yeti* sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin ana dillerinin yapısal olarak Türkçeden farklı olması, bu farklılığın altında yatan neden olarak düşünülmüştür. Bu durumda, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilere, Türkçenin öğreniminde ve konuşma becerisini geliştirmede daha çok öğretmen desteği sağlanmalıdır. Öğretmenin, bu milletlerden öğrencilerin karşılaştığı bu güçlüğü bilmesi ve özellikle konuşma derslerini, öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçlarını gözetenek tasarlaması önemlidir. Bunun yanında, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin ana dilleri ile Türkçenin söz dizimi, biçimbirim ve alfabe gibi farklılıkları üzerine yapılacak çalışmalar, bu milletlerden öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin aşılması için son derece yararlı olacaktır.

Bu çalışmada ayrıca, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, iletişimsel yetiye ilişkin konularda, Avrupalı öğrencilere göre de daha çok zorlandıkları bulgusu elde edilmiştir. Bunun nedeni, Avrupalı öğrenciler ile Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin, Türkiye'ye sosyal uyum sağlamada veya dil öğrenmeye ilişkin tutumlarındaki farklar olabilir. Ancak, bu konuda daha kesin bir yargıya varabilmek için, bu gruplara dahil öğrencilerle, Türkçe öğrenme tutumlarını tespit etmek amacıyla odak grup görüşmeleri yapmak ve nitel bulgulara ulaşmak yararlı olacaktır.

Bu çalışmada ayrıca, Arap-Orta Doğulu ve Afrikalı öğrencilerin Türkçe konuşmada özellikle dilsel yetide zorlandıkları saptanmıştır. Bu durumda, bu gruplardaki öğrencilerin Türkçe konuşmayı geliştirmeleri için dil bilgisi, sözcük bilgisi ve ses bilgisi alanlarında, diğer ülkelerden öğrencilere kıyasla, özel bir desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu analizde ayrıca, Arap-Orta Doğulu öğrencilerin, akıcı konuşmada zorlandıkları dikkat çekmektedir. Bunun nedeni olarak, bu grubun çoğunluğunun ana dilinin Arapça olması ve diller arasındaki yapısal farkın, konuşmayı geliştirme önünde bir engel olması düşünülmüştür. Buna göre, ana dili Arapça olan öğrencilere, Türkçe konuşma öğretiminde, Türkçenin söz dizimi, eklerin doğru kullanımı ve sesletim gibi konularda özellikle yol göstermek gerekir. Bu analizde ayrıca, Afrikalı öğrencilerin telaffuzda zorlandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Kara'ya göre, (2010, s. 684), yabancı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Türkçede özellikle ünlü sesleri sesletirken, sesleri birbirine karıştırmakta ve /ğ/ sesinin sesletiminde çok hata yapmaktadır.

Öğrenciler ayrıca, kendi dillerinden farklı olan Türkçenin vurgu ve tonlamasında hatalar yapmaktadır. Bu bilgidен anlaşılacağı gibi, yabancı öğrenciler genel olarak telaffuzda zorlanmaktadır; ancak, Afrikalı öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok zorlandıklarını belirttikleri bu konuda, hangi sesbirimlerin sesletiminde zorlandıklarının tespit edilmesi ve bu konuda yol gösterilmesi önemlidir.

7. Öğrencilerin geldikleri ülkeler değişkeni ile yapılan karşılaştırmaların sağladığı bir diğer veriye göre, Arap-Orta Doğulu öğrenciler, konuşma fırsatlarına erişimde, diğer bazı milletlerden öğrencilere kıyasla daha çok zorlanmaktadır. Konuşma fırsatları bulmak ve değerlendirmek, bir yönüyle öğrencinin kişisel çabalarına ve motivasyonuna bağlıdır. Bu nedenle, Arap-Orta Doğulu öğrencilerin bu konuda daha çok güçlük yaşıyor olmalarının nedeni olarak, motivasyon eksikliği veya diğer duygusal faktörler düşünülebilir. Ancak, bu güçlüğü arkasında yatan nedeni bulmak amacıyla çeşitli nitel ve nicel araştırmalar yapmak, bu konuya ışık tutacaktır. Bu güçlüğü nedeni olarak duygusal faktörlerin tespit edilmesi durumunda, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığı ve Arap-Orta Doğulu öğrencilere verecekleri destek önemli bir fark yaratabilir. Öğrenciler, sınıf içi etkinliklere katılmaları için eşit şekilde desteklenmelidir; ancak, bu konuda özellikle çekingen veya isteksiz görünen öğrencilerin, öğretmenin teşvikine ve desteğe ihtiyaçları vardır.

8. Bu çalışmada, öğrencilerin geldikleri ülkeler bir değişken olarak ele alınmış ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Ancak, bu çalışmada yapılan ülke sınıflandırmasının, bazı ülkelere gelen öğrencilerin etnik kökenlerini tam olarak yansıtmamış olabileceği göz önünde bulundurulsa; öğrencilerin geldikleri ülkelerin değişken olarak ele alınacağı farklı çalışmalarda, öğrencilerin ana dilleri, konuştıkları yabancı diller, uyrukları ve kültürel özellikleri gibi bilgilere ulaşmak ve bunlara göre detaylı bir analiz ve sınıflandırma yapmak daha yararlı olacaktır.

9. Araştırmanın önemli bulgularından biri, dil seviyesi ile konuşmada karşılaşılan güçlüklerin sıklığı karşılaştırıldığında, B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin, C1 seviyesindekilere göre *konuşma fırsatlarına erişimde* daha çok zorlanmalarıdır. Dil yeterliği bakımından C1 seviyesinin altında olan B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin, konuşma fırsatlarını değerlendirmede çekingen olmaları anlaşılır bir durumdur. Yine de, dil seviyeleri ne olursa olsun, öğrencilere sınıf içinde konuşma fırsatları yaratılmalı,

öğrencilerin konuşma etkinliklerine eşit biçimde katılımları sağlanmalı, ve öğrenciler, okul dışında konuşmayı geliştirecek etkinliklere katılmaları için teşvik edilmelidir. Öğrencilere, okul dışında Türkçe konuşmayı geliştirmek için neler yaptıkları sorulmalı ve bu konuda güçlük yaşayanlar tespit edilmelidir. Özellikle okul dışında Türk arkadaş edinmeyen, yalnızca kendi milletinden arkadaşlarla ana dilinde konuşan öğrencilerin, öğretmen tarafından doğru şekilde yönlendirilmesi gerekir. Bu öğrenciler, mümkünse Türk öğrencilerle bir araya getirilerek ortak projelere dahil edilebilir. Bu ve benzeri uygulamalar, öğrencilerin hem konuşma becerisinde, hem de bir bütün olarak dil öğrenmede büyük ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacaktır.

10. Bu çalışmaya göre, B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşmada en sık karşılaştıklarını belirttikleri güçlük, Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlama konusunda yaşanan güçluktur. Bu güçlüğü aşmak için, öğrencilere, konuşma dilindeki yaygın ağızları örneklendirerek tanıtmak yararlı olabilir. Bu amaçla, otantik ses kayıtları veya videolar kullanılabilir ve bu ağızlara ait farklı sesletim, tonlama ve vurgular incelenebilir. Böyle bir çalışma, öğrencide farkındalık yaratacak ve günlük hayatta konuşmada farklı ağızlarla karşılaştığında, söyleneni anlamaya daha hazırlıklı olacaktır.

B2 ve C1 seviyesindeki öğrenciler ise, “Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum” ifadesinde belirtilen konularda sıklıkla zorlandıklarını belirtmiştir. Soyut konularda konuşma güçlüğü, öğrencinin veya dil öğretim programının eksikliklerinden kaynaklanabilir. Öğrenci açısından bakıldığında, öğrencinin, dil seviyesinin gerektirdiği dil yeterliğine sahip olmaması veya soyut konular için gerekli dünya bilgisinde eksiklik olması, bu konuda güçlük yaşamasına yol açabilir. Dil öğretim programı açısından, sınıf içinde soyut konular hakkında konuşma etkinliklerine yer verilmemesi, öğrencinin bu konuda yeterince ilerleyememesine neden olabilir. Soyut konularda konuşma etkinliklerinin, dil seviyesinin gerektirdiği ölçüde derslere dahil edilmesi gerekir. Ayrıca, filmler, kitaplar, müzik, vb. konularda konuşurken sık kullanılan sözcüklerin öğretimi, öğrencinin bu konuda gelişimine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. (Bildiri Kitabında Yayın: 2009) Gazimağusa, Kıbrıs.
- Altıparmak, A. (2017). Psikodilbilimsel Konuşma Üretimi Modellerine İlişkin Bir İnceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*. 2(2), 314-347.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2005) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya Kitabevi.
- Anderson, A. ve Lynch, T. (1998). *Listening*. Oxford University Press.
- Anderson, G. (1990) *Fundamentals of Educational Research*. The Falmer Press. London.
- Bagaric, V. ve Djigunovic, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika* 8(1), 94-103
- Barın, E. ve Güzel, A. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları, Ankara
- Berg, T. (1990). Review Works: Speaking from Intention to Articulation by Willem J.M.Levelt. *The American Journal of Psychology*, 103 (3), 409-418
- Brown, H.D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. Sixth Edition. Pearson Education, Inc.
- Büyükikiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Sciences*. 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. (J. C. Richards ve R. W. Schmidt, Ed.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, (1)1-47.

- Caplan, D. (1987). *Neurolinguistics and Linguistic Aphasiology: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's Verbal Behaviour. *Language Journal*. 35(1), 26-58.
- Demirci, K. (2013). *Türkoloji İçin Dilbilim: Konular, Kavramlar, Teoriler*. Anı Yay. Ankara.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yay. Ankara.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*. (118), 5-15.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Dinleme Eğitimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) Grafiker Yayınları.
- Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni. (2001).
- Faerch, C., Haastруп, K. ve Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters 14
- Faerch, C. ve Kasper, G. (1983). Plans and Strategies in Foreign Language Communication. (C. Faerch ve G. Kasper, Ed.), *Strategies In Interlanguage Communication*, 20-60. London: Longman.
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (1), 89-106.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148
- Güneş, F. (2013). Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) Grafiker Yay. Ankara.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Longman Press
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. (J. B. Pride ve J. Holmes Ed.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.



- IELTS, t.y. IELTS *Speaking: Band Descriptors* (public version). Erişim: 24.02.2018, <https://www.ielts.org/-/media/documents/online-tutorial/speaking-assessment-criteria>
- İşisağ, K. ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*. 15(156), 190-204.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3) 661- 696.
- Karakoç, F.Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi*. (40) 39-49.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yay. Ankara.
- Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş*. Pegem Akademi Yay. Ankara.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (A. Kılınç ve A. Şahin, Ed.) Pegem Akademi Yayınları.
- Kozan, O. ve Öksüz, G. (2010). Beyin ve Dil: Araştırmaların 150 Yılı. *Dil Dergisi*. (147), 22-39
- Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28(2), 81-93.
- Kurt, B. (2017). Türk Soylu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Sözlü Anlatım Çalışmalarının Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeğine Göre Analizi: Gagauz Örneği. *Journal of History Culture and Art Research*. 6(2) 358- 384
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *Zfwt* 8 (3),85-102
- Lamer,W. ve Foster, E. (2011). Afghan Ethnic Groups: A Brief Investigation. *Civil-Military Fusion Centre Journal*. 7(10)
- Larsen- Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press
- Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. The MIT Press.
- Levelt, Willem J.M. (1995). The Ability to Speak: From Intentions to Spoken Words. *European Review*, 3(1), 13-23.
- Lightbrown, P.M. ve Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge University Press.
- Nakatani, Y. ve Goh, C. (2007). A Review of Oral Communication Strategies: Focus on Interactionist and Psycholinguistic Perspectives. *Language Learner Strategies*. (A.D. Cohen, ve E. Macaro, Ed.) Oxford University Press.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*. 6(11), 933-973
- Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi Araştırması ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. *Dil Dergisi*. (164), 5-25.
- Penfield, M. ve Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press.
- Peter, J.P. (1981). Construct Validity: A Review of Basic Issues and Marketing Practices. *Journal of Marketing Research*. (18)133-145
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books. New York.
- Potur, Ö. ve Yıldız, N. (2016). Konuşma Becerisi Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18) 27-40.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Rivers, W. ve Temperley, R.S. (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. The University of Chicago Press
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
- Scarcella, R. ve Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sezgin, A.A. ve Yolcu, T. (2016). Göç İle Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum ve Toplumsal Kabul Süreci. *Humanitas*, 4 (7), 419- 438

- Shumin, K. (2004). Factors To Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. (Richards, J.C. ve Renandya, W., Ed.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology Of Current Practice*, 204- 211. Cambridge University Press
- Skinner B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental Concepts of Lanugage Teaching*. Oxford: OUP.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. (1) 79-100
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara.
- Thomas, R.M. (1998). *Conducting Educational Research: A Comperative View*. West Port Conn: Bergin & Garvey.
- Thornbury, Scott. (2005). *How to Teach Speaking*. Pearson
- Ur, P. (1996) *A Course In Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviourists View It. *Psychology Review*. 20 (2), 158-177.
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 46(Özel Sayı), 74-85
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yay.

## Ek 1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler Anketi

Bu anket çalışmasının amacı Türkçe öğrenme sürecinde konuşma becerilerini geliştirirken öğrencilerin karşılaştığı başlıca güçlüklerin öğrencilerin gözünden belirlenmesidir. Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esastır. Araştırmaya yapacağınız katkı çok değerlidir.

Okutman Sevil KESER  
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM 1

Cinsiyet: Kadın  Erkek

Seviye: B1  B2  C1

Yaş:

Ülke:

### BÖLÜM 2

1. Türkçe öğrenirken en çok hangi beceride zorlanıyorsunuz? (Sadece birini seçiniz)

Konuşma

Yazma

Okuma

Dinleme- Anlama

2. Türkçe öğrenme sürecinde aşağıdakilerden hangisi sizin için en önemlisidir? (Sadece birini seçiniz)

Konuşma

Dinleme- Anlama

Dil Bilgisi

Yazma

Sözcük Bilgisi

Okuma

Telaffuz

**BÖLÜM 3**

Aşağıdaki cümlelerde belirtilen zorluklarla ne sıklıkla karşılaştığınızı seçiniz. Ölçekte verilen uygun cevabın altındaki kutuyu çarpı ile işaretleyerek (X) cevabınızı belirtiniz.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Türkçede bazı sözcüklerin telaffuzunda sorun yaşıyorum.					
2. Günlük konuşmalarda karşımdakinin ne söylediğini anlamakta zorlanıyorum.					
3. Günlük konuşmalarda doğru sözcük ve ifadeleri bulmakta zorlanıyorum.					
4. Resmi dil gerektiren ortamlarda (ör. okul yönetimi, yabancılar ofisi, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.					
5. Türkçe sohbet etmekte zorlanıyorum.					
6. Yaşadığım bir olayı ayrıntılarıyla anlatmakta zorlanıyorum.					
7. Soyut konularla ilgili (çevre sorunları, politika, vb.) konuşmakta zorlanıyorum.					
8. Türkçe konuşurken dil bilgisi hataları yapıyorum.					
9. Türkçe konuşmada karmaşık dil bilgisi yapılarını kullanmakta zorlanıyorum.					
10. Türkçeyi akıcı konuşmakta zorlanıyorum.					
11. Türkçeyi yavaş konuşuyorum çünkü önce kendi dilimde düşünüyorum.					
12. Sınıfta sunum yapmakta zorlanıyorum.					
13. Sınıfta Türkçe konuşma fırsatı bulmakta zorlanıyorum.					
14. Okul dışında Türkçe konuşulan ortamlara girmekten çekiniyorum.					
15. Türkçe konuşurken deyimleri anlamakta zorlanıyorum.					
16. Türkiye'nin farklı bölgelerinden insanları anlamakta zorlanıyorum.					

## Ek 2. Etik Kurul İzni



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

24 Nisan 2017

Sayı : 35853172/433-1555

### TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 31.03.2017 tarih ve 201 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Sevil KESER**'in **Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **11 Nisan 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

### Ek 3. Orijinallik Raporu

 <b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b>
<b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA</b>
Tarih: 09/07/2018
<p>Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 101 sayfalık kısmına ilişkin, 03/07/2018 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 3'tür.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Alıntılar hariç</li> <li>4- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol> <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>
<p>09.07.2018</p>  Tarih ve İmza
<p><b>Adı Soyadı:</b> Sevil KESER</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N13229389</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı</p> <p><b>Statüsü:</b> <input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><b><u>DANIŞMAN ONAYI</u></b></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Prof. Dr. Nazmiye TOPÇU TEÇELİ</p> <p style="text-align: center;">(Unvan, Ad Soyad, İmza)</p>



**HACETTEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES  
THESIS ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY  
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES  
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES**

Date: 09/07/2018

Thesis Title / Topic: Difficulties Faced in Developing Speaking Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

According to the originality report obtained by my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 03/07/2018 for the total of 101 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 3 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

09.07.2018  
  
Date and Signature

**Name Surname:** Sevil KESER

**Student No:** N13229389

**Department:** The Department of Turkish Studies

**Program:** M.A. in Teaching Turkish as a Foreign Language

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED.

Prof. Dr. Nazmiye TOPCU TEZELLI  
(Title, Name Surname, Signature)



## Ek 4. Turnitin Benzerlik İndeksi

### YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

#### ORJİNALLİK RAPORU

<b>%3</b> BENZERLİK ENDEKSİ	<b>%2</b> İNTERNET KAYNAKLARI	<b>%2</b> YAYINLAR	<b>%1</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------	-------------------------------

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>www.gplra.org</b> İnternet Kaynağı	<%1
<b>2</b>	<b>isarder.org</b> İnternet Kaynağı	<%1
<b>3</b>	<b>www.ozcanpalavan.com</b> İnternet Kaynağı	<%1
<b>4</b>	<b>SALLABAŞ, Muhammed Eyyüp. "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2012.</b> Yayın	<%1
<b>5</b>	<b>www.turkcede.org</b> İnternet Kaynağı	<%1
<b>6</b>	<b>Submitted to Istanbul University</b> Öğrenci Ödevi	<%1