

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE VE SOSYALBİLİMLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
İLETİŞİMSEL YÖNTEMİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA
TUTUM VE BAŞARILARINA ETKİSİ (SOMALİ ÖRNEĞİ)**

**Mehmet AVCI
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL**

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17.07/2019



Mehmet AVCI

Kabul ve Onay

Mehmet AVCI'nın hazırlamış olduğu "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

17/04/2019

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Danışman)



Doç. Dr. Alpaslan OKUR



Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşad YANGİL



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Türkçe öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimsel yöntemin, hedeflenen konuşma becerisini gerçekleştirmede ve öğrencilerin konuşma becerilerine karşı tutum ve başarısının gelişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışma “Giriş”, “Yöntem”, “Bulgular” ve “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın “Giriş” bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi, problem cümleleri, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama araçları, araştırma sürecinin işleyişi ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır. “Bulgular” bölümünde çalışmada elde edilen nicel bulgulara yer verilmiş, sonuçlar tablolar halinde çalışmaya eklenmiştir. “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümünde ilgili literatürdeki çalışmalar incelenmiş, araştırma sonuçları özetlenmiş, sonuçlara yönelik yorumlar yapılmış ve en son araştırma sonuçlarına dayanarak bu alandaki öğretmenlere, yöneticilere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Teşekkür

Gerek lisans gerek yüksek lisans eğitimim boyunca her daim yanımda olan, güler yüzünü bir an olsun benden esirgemeyen, en yoğun olduğu zamanlarda bile bana değerli vaktini ayıran, her umutsuzluğa kapıldığımda elimden tutup beni kaldıran, bana öğretmenlik mesleğini sevdiren, kullandığı her kelimeyi hayatıma şiar edindiğim saygıdeğer hocam Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a teşekkürlerin en büyüğünü bir borç bilirim.

Her zaman yanımda olan, beni motive eden değerli arkadaşlarıma ve beni yetiştirip bugünlere getiren, maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Mehmet AVCI

İçindekiler

Sayfa

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler	v
Tablolar Dizini	vii
Şekiller Dizini	ix
Özet	x
Abstract	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Dil, dilin önemi, insan hayatındaki yeri.....	2
Dilin kültür taşıyıcılığı görevi.....	7
Yabancı dil öğretimi ve önemi.....	9
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi	10
Yabancı dil öğretiminde dil ve kültür ilişkisi	16
Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı.....	18
Diller için Avrupa ortak başvuru metni	20
Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler	22
Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi.....	32
Konuşmanın unsurları.....	34
Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar.....	38
İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	43
Problem.....	52
Amaç.....	54
Önem	54
Varsayımlar	55
Sınırlılıklar.....	56
İkinci Bölüm.....	57
Yöntem.....	57
Araştırma Modeli.....	57
Çalışma Grubu.....	58
Veri Toplama Teknikleri	59
Veri Toplama Araçları.....	59
Tutum ölçeği.....	59
Konuşma becerisi değerlendirme ölçütü.....	60
Konuşma becerisi başarı sınavı.....	60
Araştırma Sürecinin İşleyişi	64
Verilerin Analizi	67
Üçüncü Bölüm	74
Bulgular ve Yorum.....	74
Normal Dağılıma Uygunluk Analizi	74

Ön test ve son test verilerinin normalliği	74
Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar	77
Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	77
İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	78
Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	78
Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	79
Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	80
Altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	81
Yedinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	82
Sekizinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	83
Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	83
Onuncu alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	84
On birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	85
On ikinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	86
On üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	87
On dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	88
On beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	90
On altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	91
On yedinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	92
Dördüncü Bölüm	93
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	93
Tartışma	93
Sonuç	101
Öneriler	108
Öğretmenlere yönelik öneriler	108
Eğitim yöneticilerine yönelik öneriler	110
Araştırmacılara yönelik öneriler	110
Kaynakça	111
Ekler	121
Ek-1: Etik Kurul Toplantı Tutanağı	121
Ek-2: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği	122
Ek-3: Çalışmada Kullanılan Etkinlik Planları	124

Tablolar Dizini

Tablo 1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Günümüze Kadar Yazılmış Eserler	16
Tablo 2. Araştırmanın Modeli.....	58
Tablo 3. Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları	59
Tablo 4. Deney Deseni	65
Tablo 5. Konuşma Etkinliği Planı.....	65
Tablo 6. Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü	68
Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı.....	75
Tablo 8. Kontrol Grubunun Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallüğünün İncelenmesi İçin Yapılan Shapiro-Wilks, Testi Sonuçları.....	76
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	77
Tablo 10. Deney Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	78
Tablo 11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	79
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	80
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	81
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	81
Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	82
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	83
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	84
Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	84
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması.....	85
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması	86

Tablo 21. Ön Test İlgi ve Sevgi, Ön Test Kaygı ve Endişe, Son Test İlgi ve Sevgi, Son Test Kaygı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi, Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Cinsiyete Göre Analizi	87
Tablo 22. Ön Test İlgi ve Sevgi, Ön Test Kaygı ve Endişe, Son Test İlgi ve Sevgi, Son Test Kaygı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi, Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Yaş Grubuna Göre Analizi	89
Tablo 23. Kişilerin Ön Test İlgi ve Sevgi, Ön Test Kaygı ve Endişe, Son Test İlgi ve Sevgi, Son Test Kaygı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Korelasyonel Durumları	90
Tablo 24. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırması	91
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırması	92



Şekiller Dizini

Şekil 1. İletişimsel yeti bileşenleri	30
Şekil 2. Konuşma sorusu para görseli	61
Şekil 3. Konuşma sorusu kitap görseli	62
Şekil 4. Konuşma sorusu hava durumu görseli	62
Şekil 5. Konuşma sorusu spor görseli	63
Şekil 6. Konuşma sorusu bilgisayar görseli	63



Özet

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Çalışmada, nicel araştırma yöntemi seçilerek, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki A2 kurunda bulunan hazırlık sınıfı öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmada, iletişimsel yöntem deney grubunu ve geleneksel yöntem kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her grupta on kız, beş erkek öğrenci olmak suretiyle on beş öğrenci, toplamda ise otuz öğrenci seçkisiz olarak belirlenmiştir. Çalışmanın uygulama kısmı 8 hafta süresince, haftada 30 ders saati toplamda ise 240 ders saati olarak gerçekleşmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik başarılarını ölçmek amacıyla öğrencilerle bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma yapılmış ve konuşmalar video yardımıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Topçuoğlu Ünal ve Özer tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi, bu verilerin analizinde hangi istatistiksel işlemlerin kullanılacağına belirlenmesinde Shapiro-Wilks testi kullanılmış ve çalışmada toplanan veriler bağımsız örneklem t-testi ve bağımlı örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, iletişimsel yöntem esas alınarak ders işlenen deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarılarının, geleneksel yöntem ile ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak iletişimsel yönetime göre oluşturulmuş ders ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının arttığı söylenilebilir. Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında zaman iletişimsel yöntemin geleneksel yönetime karşı, konuşma becerisi tutum ölçeğindeki kaygı boyutu uygulama sonrasında anlamlı düzeyde bir azalma göstermemesine rağmen geleneksel yöntem ile ders gören öğrencilerin kaygı düzeyi sabit kalırken, iletişimsel yöntem ile ders gören öğrencilerin kaygı düzeyi azalmıştır. İletişimsel yöntemin geleneksel yönetime karşı, konuşma becerisi tutum ölçeğindeki sevgi boyutu uygulama sonrasında anlamlı düzeyde artış göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Konuşma becerisi, konuşma becerisine yönelik tutum, iletişimsel yöntem, Somali’de Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Abstract

The Effect of Communicative Method In The Teaching of Turkish As A Foreign Language to The Students' Speech Attitudes and Achievements.(Somalia example)

This study of Turkish as a foreign language communicative method used in teaching students the attitudes and achievements speak to how effective the change made to reveal.

In the study, quantitative research method by selecting pre-test-the final test has been applied semi-empirical check pattern. The study, 2018-2019 academic year at Recep Tayyip Erdogan Health Services Vocational Junior College, The University of Somali Health Sciences includes preparatory students found at the level of A2. In the study, the communicative method experiment group and control group, constitutes the traditional methods. In each group, ten girls, five boys by being a student with fifteen students, and a total of thirty students were identified as random. During application part eight weeks of the study, thirty hours a week in total as two hundreds-forty hours was recorded.

The ability to talk to students in the workgroup for the purpose of measuring the accomplishments of students towards independent speech and conversation and, with the help of the recorded conversations were taken to video. "Speaking Attitude Scale" developed by Topçuoğlu Ünal and Özer, was applied to measure students' attitudes towards speaking skill. After the break-up of the data obtained from research, that spread out in the analysis of this data will be used in determining which statistical processes Shapiro-Wilks test used and the data collected in the study of independent sampling the dependent samples t-test and t-test have been analyzed using.

According to the findings obtained from the study, communicative method based on the lessons processed experimental group students' speaking skills success, according to traditional methods and course control treated group students speaking success is determined that the increase statistically significant. Based on these results, it can be said that speaking skill achievement of students studying on the communicative method of course environments created, increased. When you look at the other results of the research against traditional methods of communication methods, did not show a significantly reduced after concerns the size of the application on the attitude scale ability of speaking anxiety level of students taught with traditional methods remained stable, decreased anxiety levels of students taught with the communicative method. The communicative approach against the traditional method, has increased significantly in size after love attitude scale applications in speaking skills.

Keywords: Speaking skills, attitude towards speaking skills, communicative method, Turkish education in Somalia, teaching Turkish as a foreign language.

Birinci Bölüm

Giriş

Dünyanın küreselleşmesi toplumların birbirlerine yakınlaşmasına ve birbirlerini daha yakından tanımalarına istek uyandırmıştır. Yemek, giyim, sanat vb. alanlarda insanların birbirlerine benzemeye başladıkları görülmüştür. Bundan dolayı yabancı dil bilmek insanların birbirleriyle iletişim kurmaları için gerekli olmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi toplumların kendilerini uluslararası platformlarda kabul ettirmeleri için önem arz etmektedir.

Son zamanlarda dünyada yaşanan ekonomik gelişmeler, iç savaşlar, göçmen sorunları neticesinde Türkiye önem kazanmaktadır. Bu olaylar neticesinde Türkçe yabancılar tarafından ilgi görmeye başlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gün geçtikçe daha mühim olmakta ve bu alanda yapılan akademik çalışmalarda büyük bir artış meydana gelmektedir. Bunların yanında yabancıların Türkçeyi akademik, ticari, turistik vb. ihtiyaçlardan dolayı öğrenmek istemeleri de dikkatleri Türkçe öğretiminin üzerine çekmektedir (Göçer, Tabak, Coşkun, 2012).

İnsanların yabancı dili o dilin ana dili olarak konuşulmadığı coğrafyalarda öğrenmek istemeleri birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Gerek öğrenilmek istenilen dilin ailesel farklılıkları gerek yapısal farklılıkları hedef dili öğrenmeyi güçleştirmektedir.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretiminde büyük artışlar olduğu gözle görülür bir şekilde kendini göstermektedir. Bu artış Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlerin bu alana daha çok ilgi duymaya başlamaları ve araştırmalarını arttırmalarıyla kendini göstermektedir. Bu araştırmacılar, araştırma ve incelemeleriyle Türkçenin öğrenimi ve öğretimine yönelik uygulamaların niteliğini arttırmaya çalışmaktadırlar (Göçer, 2015: 22).

Avrupa ortak çerçeve metni de baz alındığında 4 temel dil becerisinin eşit olarak öğretilmesi ve bu becerilerden yola çıkılarak ortak bir beceri kazandırılmak istenmesi hedeflenmektedir. Yukarıda verilen bilgilere bakıldığında son

zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi daha da önemli bir hale gelmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar hızla artmaktadır. Buna rağmen hala konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalar yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı konuşma becerisi alanında yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Her alanda gerçekleşen etkileşim sonucu dünyanın küçüldüğü günümüzde, insanların birbirlerini anlayabilmeleri, iletişim kurabilme güçleriyle yakından ilgilidir. Bu gerçek, yabancı dil eğitim programlarında iletişim kavramının özellikle de konuşma becerilerinin ön plana çıkması gerektiğini bir kez daha göstermektedir (Bergil, 2010).

Yabancı dili o dilin konuşulduğu kültürün dışında öğrenmek dil öğrenim sürecini oldukça zorlaştırmaktadır. Derste öğrendiği bilgileri gündelik hayata aktaramamak, iletişim kuracağı kişilerden yoksun olmak özellikle konuşma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir. Konuşma becerisi gündelik hayatta en çok kullanılan becerilerden biridir. Bundan dolayı konuşma becerisinin iletişimdeki önemi konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere farkındalık yaratmak önemlidir.

Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken konuşma becerilerindeki yaşadıkları problemlere çözüm aranmaktadır. Öğrencilerin A2 seviyesindeki hedeflenen konuşma becerisi kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak için iletişimsel yöntem tercih edilmiştir.

İletişimsel yöntem kullanılarak öğrencilerin konuşma becerisi derslerindeki becerilerini ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmek amaçlanmıştır. Bunun yanında yine iletişimsel yöntem ile öğrencilerin konuşma dersinde aktif olmaları, kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, sınıf içinde ve sınıf dışında insanlarla daha iyi iletişimde bulunmaları amaçlanmıştır.

Bu çalışma, İletişimsel yöntemin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin kalıcı, kolay ve zevkli bir şekilde gelişmesine, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı için önemlidir. Bunun yanında öğretmenleri bilgilendirmesi, yönlendirmesi ve onlara uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi konusunda önemli katkılarda bulunabileceği için önem arz etmektedir.

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden sadece A2 dil düzeyindeki hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlıdır. Uygulamanın süresi 8 hafta ile sınırlandırılmıştır. Araştırma deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Yöntem olarak yarı deneysel yöntem ve uygulama da iletişimsel yöntemle sınırlı tutulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin özellikleri bakımından birbirine denk oldukları varsayılmıştır. İletişimsel yöntemin uygulandığı sınıflarda öğrenilen bilgilerin daha zevkli ve kalıcı olduğu varsayılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi bağlamında konuyla ilgili alan yazında bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

Dil, dilin önemi, insan hayatındaki yeri

Dilin tanımı konusunda bugüne kadar birçok tanım yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar çoğu zaman farklı bakış açılarını yansıtmıştır. Dilin tanımını yapan kişiler birbirlerinden farklı yorumlar yapsalar da dilin bir iletişim aracı olduğu konusunda görüş birliği içindedirler.

Ergin, (1994: 3) “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese olarak tanımlamıştır.

Timurtaş, (1980: 35) “Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan tabii (canlı) bir varlıktır.”

Dil, hangi pencereden bakılırsa bakılsın, en küçük birimi ses ile başlayan, hece, ek, kelime, cümle olmak üzere bir kurallar manzumesidir. Diller toplumların tarihine, kökenine yaşam şartlarına göre farklılık arz etmektedir.

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan araçtır. Fakat dili sadece iletişim aracı olarak görmek de doğru değildir. Aynı zamanda dil insan kitlelerini bir araya getirerek onların ortak duygu ve düşüncelerle, ortak yaşamışlıklarla millet haline gelmelerinde önemli bir rol oynar. Geçmiş günümüze taşıyan dil aynı zamanda

bugünü de geleceğe taşır. Bununla birlikte dil, kültürün en sağlam taşıyıcısı ve koruyucusudur.

Dilin temeli seslere dayalıdır. Diğer bir deyişle dil, sesler üzerine inşa edilmiş çok ayrıntılı bir kavramdır. Dil kavramı; konuşma, yazma, dinleme, anlama, beden dili gibi çok yönlü bir nitelik taşımaktadır. Bunun için dil, iletişim için kullanılan en iyi yöntemdir.

Dil, onu konuşan milletin tarihini, dünya görüşünü, yaşayış biçimini, kültürünü, zaman içerisinde yaşadığı değişiklikleri ve başka toplumlarla yaşadıkları ilişkileri gösteren bir sistemdir. Bu yazılan özelliklerin yanında her dilin kendine has bir dünya görüşü ve olaylara yaklaşımı vardır. Bu da dillerin anlam yapıları açısından incelenmesiyle kendini gösterecektir. Özellikle dillerdeki kalıp sözler, deyim ve atasözleri incelendiği zaman her milletin kendine özgü özellikleri ortaya çıkacaktır.

Dil geçmişten günümüze sürekli bir değişim göstermektedir. Bu değişim sürecinde dili kullanarak insanlarla iletişim kurmaktayız. Sürekli değişim gösteren bu etkileşimler sürekli yenilenmektedir. Duygularımız, düşüncelerimiz, tepkilerimiz, isteklerimiz vb. dil yapılarından kaynaklanan değişimden etkilenerek sürekli yeniden yapılırlar.

Dilin en önemli işlevlerinden biri insanlar arasındaki iletişimi sağlamasıdır. Fakat bu işlevlerden daha önemlisi sadece iletişim kurmak değil insanlar arasında ortak duygu ve düşünce oluşturup onları bir elmanın iki yarısı haline getirebilmesidir. Dil insanları sadece iletişim boyutunda bırakmaz insanlar arasında kopmayacak manevi bağlar inşa eder. Dil ortak duygu ve düşüncelerin ana kaynağıdır. Aşağıda sıralanan tanımlar, dilin bütün özelliklerini içinde barındıracak bir tanımın olmadığını göstermek için verilmiştir.

Dil;

- Seslerden örülmüş bir sistemdir.
- Bir anlaşma aracıdır.
- Değişen ve gelişen bir varlıktır.
- Toplulukları millet yapan en önemli öğedir.
- Kültürün aynasıdır.
- Kültürün aktarıcısıdır.

- Toplumsal bir kurumdur.
- İnsanı diğer canlılardan ayıran bir ayrıcalık belgesidir.
- Düşüncenin anahtarı ve evidir.
- Kendine özgü kanun ve kuralları vardır.
- Bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Bir dil doğduğu günden günümüze kadar yaşadığı dönemlerdeki yaşayış tarzlarını, sanatlarını, edebiyatlarını, savaşlarını, felsefelerini, siyasetlerini, bilimlerini ve buna benzer diğer unsurlardaki gelişim ve değişimlerini söz varlığına aktarmıştır.

Dile yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında ise “dili yabancı dil olarak öğrenecek insanlara, belirli bir zaman periyodunda kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırılması gereken beceriler bütünüdür” şeklinde tanımlanabilir.

Ana dili

Ana dili bireyin ailesinden, çevresinden duyduğu, öğrendiği ilk dildir. Birey bulunduğu çevrenin ağız özelliklerine göre dil yapısını oluşturur bunun yanında duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve hayallerini etkili bir şekilde ifade eder. Kısacası ana dil adından da anlaşılacağı gibi anneden öğrenilen dil anlamını taşır.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte, (2012) “ana dili” kavramını “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde, (2006) ise “Bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil.” diye tanımlanmaktadır.

Dil bilimcilere göre dil, bebeklerde henüz anne karnındayken oluşmaya başlamaktadır. Annenin genleri bebeğe öncelikle dil aracılığıyla ulaşmaktadır. Anne karnında tonlama ve vurgulama yoluyla oluşan genler, sonra anlam kazanmaktadır. Annenin konuşurken çıkardığı vurgu ve tonlamalar bebeğe yankı yoluyla ulaşmaktadır. Anne karnındaki bebekte, o yankılar sese dönüşmektedir. Doğduktan sonra o seslerin yerini heceler almaktadır (Aksan, 2007).

“İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek hayatının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dildir” (Demircan, 2013: 14).

Bir çocuk öncelikle annesinin dil özelliklerini kapar. Annesinin konuştuğu dilin ağız özelliklerini, vurgulamalarını, tonlamalarını ve bunun gibi özelliklerini

kazanır. Eğer ki annede bulunduğu yörenin ağız özellikleri hakimse çocukta da annesine benzer özelliklerin gözükmesi kuvvetle muhtemeldir (Aksan, 2007:81).

Bir kişinin ana dili diğer toplumların ana dilinden farklılık göstermektedir. Hayata bakışımız, düşüncelerimiz beynimizde ana dilimize göre şekillenir ana dilimize göre anlatım bulur. İnsanlar düşüncelerini sadece ama sadece ana dili vasıtasıyla geliştirip değiştirebilir. Çünkü ana dili bireye ayrı bir düşünce, ayrı bir hayat görüşü sunar.

Ana dili dört temel becerinin hepsini kapsamaktadır. Bu nedenle ana dili eğitiminde esas amaçlardan birisi kişinin dört temel becerisini de aynı oranda geliştirmektir.

Ana dili, insanların millet olabilmesi için onları birbirlerine bağlayan ana unsurların başında gelir. Ana dili, kullanıldığı toplumdaki insanlara ortak bir dünya görüşü kazandırır. Kültürün kazanıldığı süreçte başvurulan en önemli araç ana dilidir. Ana dili sadece iletişim aracı tanımlamasına uymayacak kadar geniş bir kavramdır. Ana dili eğitiminin esas amacı bireyin içinde bulunduğu kültürün dilini anlaması ve geliştirmesidir. Geliştirme evrelerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Okumayı-yazmayı öğretmek.
- Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin seviyesine ulaştırmak.
- Kendine özgü düşüncelerini sözle veya yazıyla doğru anlatma becerisine sahip olmasını sağlamak.
- Dilinin kurallarını öğretmek.
- Edebi eserleri okumaya, bunlardan keyif almaya ve bu eserler neticesinde insanı problemlerini ve doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak...

İkinci dil

İkinci dil kavramı çok dilli uluslarda görölmektedir. Ama artık günümüzde gelişmiş toplumlarda, içinde ölkemizin de yer aldığı gelişmekte olan toplumlarda da çok dilli bir yapı vardır. Bizim ölkemizde “ikinci dil” kavramı çok fazla popüler olmadığından bunun yanı sıra dilcilerimizin de çok fazla akademik çalışmalarda yer vermediği için bu kavramın yerine “ana dil” kavramı kullanılmaktadır (Oruç, 2016: 282).

Türkiye’de etnik kökeni farklı olan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının ikinci dili Türkçedir. Almanya’da yaşayan Türk vatandaşları için ise ikinci dil Almancadır.

İnsanların iki dil kullandığı bir ülkede, her iki dil de günlük hayat içerisinde iletişim aracı olarak aktif bir biçimde kullanılıyorsa o ülke iki dilli bir ülkedir. Ve o ülkedeki insanlara iki dillidir demek yanlış olmaz. Diğer bir deyişle o ülke için iki dil vardır (Oruç, 2016: 283).

İkinci dil, bir ülkede onu kullanan çoğu insanın birinci dili olmamasına rağmen kabul görmüş olan dildir (Durmuş, 2013: 17). Çoğu durumda ikinci dil ve yabancı dil kavramı birbirinin yerine kullanılmaktadır. Esasen kullanıldığı anlamdan yola çıkarsak hangi kavramın söylenmek istediğinin farkına varırız. Fakat bu kavramlar birbirlerinin yerine geçebilen kavramlar olmadığından dolayı bir kavram yanılgısına düşülmektedir (Demircan, 2013). Birden fazla dilli olan ülkelerde ana dilinden sonra öğrenilen veya ana diliyle birlikte öğrenilen dili ikinci dil olarak açıklarız. Bu da ikinci dil ile yabancı dil arasındaki farkı daha iyi anlamamızı sağlamaktadır.

Hedef dil/ yabancı dil

İnsanın ana dili haricinde öğrendiği dil yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Ana dilinden sonra öğrenilen veya ana dili dışında öğrenilen dil, ikinci dil olarak da kabul edilmektedir. Ancak her ikinci dil yabancı dil olarak kabul edilmemektedir (Oruç, 2016: 287). Yabancı dili, o ülkede yaşayan insanların büyük bir kesimi tarafından konuşulmayan, o ülkenin resmi dili olmayan, okullarda eğitim dili olmayan, günlük hayatta çoğunluk tarafından kullanılmayan dil olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle ana dilinden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denilmektedir (Demircan, 2013:8). Bununla birlikte Demircan, çok dilli toplumlarda ana dilinden sonra öğrenilen veya ana dille birlikte öğrenilen dillere ikinci dil denir ifadesini kullanmıştır. Bu tanımlarla yabancı dil kavramı ile ikinci dil arasında bir ayrıma gitmektedir.

“Yabancı dil” kavramı için Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, (2006) “öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil” demektedir. Bu görüşün de sadece okul veya dil kursu yardımıyla

gerçekleşebileceği görüşünü ortaya atmıştır. Klein'e (1984: 31) göre "yabancı dil" kavramıyla, hedef dilin kullanıldığı ülke dışında derslerde öğrenilen ve günlük hayatta ana dilin yanında kullanımı pek rağbet görmeyen dildir.

Bütün bu tanımlarda da görüldüğü gibi yabancı dil ve ikinci dil kavramı birbirlerine anlam bakımından çok yakın kavramlardır. Aynı zamanda ara sıra birbirlerinin yerine geçen ara sıra birbirlerinden çok net ifadelerle ayrılan kavramlardır. Bu iki kavram arasındaki fark dilin kullanımına ve hedef dili öğrenen bireyin aynı kültürde olup olmamasına bağlıdır. Bir başka ifade ile öğrenilen hedef dil o dilin konuşulduğu ülkede öğreniliyorsa, insanlar o dili günlük hayattaki iletişimlerinde kullanabiliyorlarsa bu yabancı dil değil ikinci dildir. İki kavram arasındaki başka bir ayrılık ise yabancı dil öğrenilir ifadesidir. Eğer hedef dil, dil kursları veya okul ortamlarında öğrenilmekte ise bu yabancı dildir. Çok dilli ülkelerde yabancı dille karşılaştırıldığında ikinci dil ana dile daha benzer özellikler barındırmaktadır.

İkinci dil edinildiği ülkede günlük hayattaki iletişimlerde kullanır. Fakat yabancı dil günlük hayatta kullanılmaz. Örneğin Türkiye'de yaşayan farklı etnik kökene sahip Türk vatandaşları kendi ana dillerinin yanında ikinci dil olan Türkçeyi hem kendi aralarında hem de günlük hayatta, sokakta, alışverişte, gezilerde kullanırlar. Almanya'da yaşayan Türkler, Türkçenin yanında ikinci dil olarak Almancayı kullanmaktadırlar. Türkiye ve Almanya çok dilli bir özelliğe sahip olmasına rağmen günlük hayatta iletişim için ülke dili ve azınlık dili haricinde 3. bir dil yani yabancı bir dil kullanmaz. Dahası ülkemizde yabancı dil olarak kabul edilen İngilizce, Almanca, Rusça gibi dilleri hiçbir Türk vatandaşı günlük iletişim dili olarak kullanmaz.

Ana dil ve ikinci dil içinde yaşanan toplumla iletişim kurmak amacıyla edinilir ve öğrenilir. Yabancı dil ise başka ülkelerdeki insanlarla anlaşmak, o ülkelerde iş kurmak, bilimsel faaliyetlerde bulunmak ve gezilere katılmak gibi faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla öğrenilir.

Dilin kültür taşıyıcılığı görevi

Kültürel varlığımız, bizim için hayatta kalmamız kadar önemlidir. Kültürel varlığımız her zaman ve her durumda aynı seviyede meydana çıkmaz. Cangızbay,

kültürel varlığımızın alt katmanlarının sınırlarını ve nasıl kotlandığını şöyle izah ediyor:

“Alışkanlık, adet, duygu fikir, inanç, bilgi, zevk, tercih veya değer yargılarımız arasında nerede, ne zaman, kimden ne vesileyle ve dene şekilde duyup görüp öğrendiğimizi ve edindiklerimizi hatırlamadıklarımıza doğru gittikçe, aynı zamanda kendi kültürel varlığımızın temelinde de yaklaşmış oluruz. Örneğin hiçbirimiz kendi adımızı nerede, ne zaman, kimden vb. öğrendiğimizi hatırlayamayız ki, aslında adımız, kültürel varlığımızı oluşturan temel unsurların hemen hepsinin şu ya da bu ölçüde izini taşır” (Cangızbay, 1998: 128).

Toplumun hiçbir unsuru dilden bağımsız değildir. Toplumun edebiyatı, sanatı, tarihi ile bütün kültürü yaşayış biçimi, düşünceleri, gelenekleri dille bağılılık içindedir. Bu unsurların dilden ayrılması mümkün değildir. Kültürün, geleneklerin, göreneklerin tarihten bu yana bir süreç içinde kuşaktan kuşağa aktarılması dil olmadan mümkün olmamaktadır. Kültürü değişen, yozlaşan bir milletin dili ve düşüncesi de değişir (Akarsu, 1998: 88-89). İnsanın varlığı dil ile mümkün olmaktadır. En önemlisi milletlerin varlığı da ancak ve ancak dil ile mümkün olmaktadır. Dil yoksa toplumun olması da bir şey ifade etmez. Dil bir milletin kültür kimliğidir. Dil bir milleti içine alır ve onu sarar: Hem ona şekil verir hem de onun şeklinden etkilenir.

Dil bir milletin tarihle olan bağıını oluşturur ve o bağıın kopmamasını sağlar. Dilini kaybeden toplumlar başka kültürlerin etkisi altına girer ve artık o kültürün hegemonyası altında yaşarlar, benliklerini unuturlar. Tarihe baktığımız zaman Babiller diye bir millet yoktur, Urartular diye bir millet yoktur veya Asurlular diye bir millet yoktur. Bu milletlerin soylarından gelenler elbette günümüzde de yaşamaktadırlar. Lakin Babilce diye bir dil olmadığından, Urartuca diye bir dil olmadığından, Asurca diye bir dil olmadığından bu milletler öz benliklerini kaybetmişlerdir. Başka milletlerin kültürü içerisinde eriyip kaybolmuşlardır.

Dilin bir toplumda iki ayrı işlevinin olduğunu söyleyen Necati Öner, bu işlevleri şöyle açıklamaktadır: “Birincisi, fertler arasında iletişimi sağlamaktır. Bir toplumu kendisi yapan değerleri vardır. Onlarla diğer toplumlardan ayrılır. Bu değerler o toplumun kişiliğini sağlar. Bir toplumun değerleri, ana dilinde anlam kazanır. Bu sebeple ferdi bilinç, ana dille kolektif bilince bağlanır. Bu bakımdan bir toplumun ana dili, kişiliğini korumada başrolü oynar. İkinci işlevi derin düşünce ile ilgilidir. İnsanın varlığı tanıyıp ihtiyaçlarını karşılamada sarf ettiği çabaların başında bilimsel faaliyeti gelir. Bilimsel faaliyet ve derin düşünce ancak zengin bir dille olur. Bu

bakımdan, bir toplumun maddi ve manevi kalkınması, kullandığı ana diline sıkı sıkıya bağlıdır. Zengin ve gelişmiş bir dil olmazsa, derin düşünme ve bilim yeterince yapılamaz. Yaratıcı düşünme ancak ana dille olabilir.” (Öner, 1995:42-43).

Bir dildeki kavramlar, kalıp sözler deyimler ve atasözleri incelendiği zaman incelenen unsurlar kavram alanlarına göre sınıflandırılır. Sınıflandırılan bu kavram öğelerinin bazısı az olduğu gibi bazıları da diğer öğelere oranla fazlalık gösterir. Bu fazla olan öğeler incelendiği zaman o dili konuşan ulusların tarih boyunca hayatlarında en çok yer tutan konularla ilgilidir. Örneğin edebiyatımızın en eski eserlerinden biri olan Orhun Kitabelerinde en çok geçen kavramlar ulus, budun, halk, ordu, savaş gibi kavramlardır. Bu kavramlar Türklerin o zamanlardaki savaşçı ve devletçi yapısının adeta yansıması gibidir. Orhun Kitabelerindeki geçen hayvan adları arasında at ile ilgili kavramların çok fazla olması Türklerin hayatında atın ne kadar önemli olduğunu gösteren delillerdir (Aksan, 1987:66).

Dilin gelişmesi ve kök salması bir toplum içinde kullanılmasına ve edebiyat dili niteliği kazanması ile mümkün olmaktadır. Tarihten günümüze kadar bir millet tarafından kullanılmayan diller varlıklarını sürdürememekteirler. Ulusal benliğin korunması, dilin korunup geliştirilmesinden geçer.

Yabancı dil öğretimi ve önemi

Yabancı dil öğretimi neden gereklidir? Bunu tartışan çoğu araştırmacı yabancı dil öğretimini “globalleşme” kavramı ile açıklamaktadır. Globalleşme ekonomik içerikli bir kavramdır. Artık dünyamızda ekonomi savaşı vardır. Dünyanın en büyük ülkelerinden en küçük ülkelere kadar her ülke bu ekonomi savaşında geri kalmak istememektedir. Değişen çağa ayak uydurmak istemektedirler. Araştırmacılar da çağa ayak uydurmanın bir yolunun yabancı dil öğretimi ile olacağını savunmaktadırlar.

Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi süreçlerine bakıldığında hedef olarak koyulan başarı hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuçların birçok nedeni vardır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin pasif öğretmenin aktif olması, öğretmenlerimizin teknolojiye ayak uyduramamaları, düz anlatım yöntemini kullanmaları, öğrenciye beceri kazandırmaları ve iletişimini kuvvetlendirmeleri yerine dilbilgisel yapılara önem vermeleri bu sonucun nedenlerinden bazılarıdır.

İyi bir ana dili eğitimi olmadığı takdirde iyi bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi mümkün olmaz. Zira eğitim dili olarak başka bir ülkenin dilinin kullanılmasının hiçbir faydası yoktur. Kendi ana dilini iyi öğrenmeyen bir bireyin yabancı dili iyi bir seviyede öğrenmesi mümkün olmamaktadır. Çelebi'ye (2006:303) göre dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini kavrayamaz. Ancak bu kavramlar bireyin beyininde yer ettiği süre zarfında başka bir dili öğrenmeye başlar. Buradan ana dili öğrenmenin yabancı dili öğrenebilmek için şart olduğu varsayımına ulaşılır.

Bunun haricinde yabancı dil öğrenmek o dili konuşan bireylerin kültürüne ulaşmak, gelenek-göreneklerine ulaşmak aynı zamanda hedef dili konuşan bireylerle iletişim kurmak anlamına da gelir. Ayrıca bu sayede ülkeler arasındaki ilişkilerin daha olumlu yönde gelişmesi olağandır. Bu sebeplerden ötürü yabancı dil öğrenimine daha fazla önem verilmelidir.

Bir yabancı dil bilen insan günümüzde normal karşılanmaktadır. Artık birden çok yabancı dil bilen insanlar her alanda ilgi görmektedirler. Bu perspektifte iyi düzeyde yabancı dil öğrenmek için hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyalarda yaşamak ve orada dili öğrenmekten geçer. Eğer ki kişi bu imkânlara sahip değilse yabancı dil öğrenmek için farklı yöntemlere ve tekniklere başvurması gerekmektedir.

Bir dili bilmek sadece o dilin dilbilgisel yapılarını bilmek ve ezberlemek değildir. Aynı zamanda hangi durumda hangi yapı, durum ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek anlamına gelen “iletişimsel yeti”ye sahip olmak gerekmektedir. İletişimsel yetiye sahip olabilmek içinse hedef dilin gelenek-göreneğini, kültürünü, edebiyatını, siyasetini iyi bilmek gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi

Diller durağan değildir. Sürekli değişim ve gelişim içerisindedirler. Diller ilk ortaya çıktığı vakitlerde insanların en temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olan sözcüklerden ve anlatım biçimlerinden oluşmaktaydı. Eş anlamlı sözcükler, zıt anlamlı sözcükler, edebi sözcükler, soyut anlamlı sözcükler dillerin çok daha sonraki dönemlerinde görülmeye başlanmıştır.

Türk dili, dünyanın en eski dillerinden biridir. Bilim dünyasının yüzyıllardır ilgisini çekmiştir. Türk dilinin kökeni çok eskiye dayandığı için üzerine çok fazla araştırma yapılmıştır. Türk dilinin kökeni nereden geldiği, bu dilin üzerine araştırma yapan araştırmacıların en çok merak ettikleri konulardan birisi olmuş ve en çok bu konu üzerine araştırmalar yapılmıştır. Bu konu araştırılırken genelde iki kaynaktan yola çıkılarak yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu iki kaynak şunlardır:

- Orhun Kitabelerinin ne kadar gelişmiş bir yazıt olduğu.
- Orhun Kitabelerinden daha önce yazılmış olan başka dillerdeki kaynaklardaki yer alan Türkçe sözcükler veya başka ipuçları.

Orhun Kitabelerindeki birçok kelimenin anlam özelliklerinden yola çıkılarak Türk dilinin, en az Orhun Kitabelerinden günümüz tarihine kadar geçen süre miktarında daha da eskiye dayanmasını Aksan, (1971: 261) şöyle ifade etmektedir: “Ayrılmak eylemi Türkçede on iki yüzyıldan beri canlılığını yitirmemiştir... Aynı kökün ya da yakın köklerin türevleri VIII. Yüzyılda canlı bulduklarına göre bunların ilk buldukları çağ o günden hiç değilse bugüne dek geçen zaman kadar geriye götürebilir.”

Kaşgarlı Mahmut’un Divan-ü Lügat-it Türk adlı eseri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için yazılan ilk eser olma özelliğine sahiptir. Divan-ü Lügat-it Türk Araplara Türk dilini öğretmek için yazılmış bir eserdir. Arapça kaleme alınmıştır (Adıgüzel, 2010: 28-29). Kaşgarlı Mahmut bu eserinde 8624 kelimeye yer vermiştir. Türkçenin ne kadar zengin ve köklü bir dil olduğuna vurgu yaparak Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan Divan-ü Lügat-i Türk, yabancı dil öğretimi ve dil gururumuz açısından oldukça önemli bir eserdir (Karakuş, 2006: 16-17).

Kaşgarlı Mahmut bu eserinin ön sözünde eseri Bağdat’ta tamamladığını ve Abbasi Halifesi El-Muktedi’ye sunduğunu yazmıştır. Ve ön sözün devamında: “Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun.” demiştir (Adıgüzel, 2010: 29). Türklerin Budizm’i bırakıp İslam dinini kabul etmeleri sebebiyle Türkçe, Arapça ve Farsçanın çok fazla etkisinde kalmış geri plana atılmaya başlamıştır. Türkçenin de Soğdca gibi yok olmasını istemeyen Kaşgarlı

Mahmut Türkçenin de Arapça kadar büyük bir dil olduğunu, yok olmayacağını kanıtlamak amacıyla bu eseri kaleme almıştır.

Divan-ü Lugati't-Türk'ün yazılmasındaki bir başka amaç ise Türklerin Bağdat'taki yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesi sebebiyle siyasal işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmektir. Eserin en başında bir dünya haritası bulunmaktadır. Eserde 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığı ve örnek cümlelerdeki kullanımları gösterilmiştir. Bir alanla ilgili değil günlük hayatın her alanıyla ilgili sözcükler vardır. Eser Arapların kolay öğrenebilmesi için Arapça yazılmış ve Arapça dilbilgisi kategorilerine göre 8 ayrı bölüme ayrılmıştır.

Kaşgarlı Mahmut Divan-ü Lugati't-Türk adı eserini yazarken Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda birden fazla yöntem kullanmıştır. Kaşgarlı Mahmut önceki yabancı dil öğretim yöntemlerinde uygulanan önce kural verip sonra örnekleri açıklama yöntemini uygulamamış bunun yerine önce örnekleri verip sonra kuralları açıklamıştır. Araplara sadece Türkçe öğretmekle kalmamış aynı zamanda Türk kültürünün aktarılmasına da özen göstermiştir. Kaşgarlı Mahmut dil öğretiminde örnek vermenin önemini kavramış ve her verdiği kuralın yanında mutlaka örneklerini de vermiştir. Örneklerini günlük hayattan, edebiyattan, deyim ve atasözlerinden vermeye gayret göstermiştir. Yine Kaşgarlı Mahmut tekrara da önem vermiştir. Eğer önceden verilmiş bir kuralın tekrar verilmesinin gerektiği durumlarda kuralı tekrar etmekten geri durmamıştır (Akyüz, 1989:45-46).

Divan-ü Lugati't-Türk'ten sonra Türk dilinin öğretilmesi maksadıyla yazılan ikinci bir eser de "Codeks Comanicus"tur. Codeks Comanicus, Alman ve İtalyan misyonerler tarafından Kıpçak Türklerine ve diğer topluluklara Türkçe öğretmek maksadıyla yazılmıştır. Bunun yanında Kıpçak Türkleri arasında Hristiyanlığı yaymak istemişlerdir. Bu sebeple Latin alfabesiyle yazılmıştır. Eserde sözlükten başka Hristiyanlıkla ilgili ayetler, atasözleri ve bilmece, tercüme ile birlikte kaleme alınmıştır. Bu bilgiler eserin Türk dilinin öğretimi amacıyla yazıldığını göstermektedir (Karakuş, 2006: 20-21).

"Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî", anonim bir eserdir. İçinde renkler, insana ait iç ve dış unsurlar, giyim kuşam gibi başlıkların

yer aldığı eser Arap bir dilci tarafından yazılmıştır. Verilen başlıklar altında kelimeler büyükten küçüğe doğru bir sıralama içindedir. Eserde her sözcüğün diğer dildeki karşılığı verilmiş toplam 200 kelimededen oluşmuştur. Eserde verilen kelimelerin Türkçe karşılığı kırmızı kalemle yazılmış ve bu kelimelere dikkat çekilmiştir. Eserde günlük hayatta kullanılan kelimelerin yanı sıra ticarete kullanılan kelimeler de yer bulmuştur (İşcan, 2012:18).

“Kitâbü’l-İdrâk Lisani’l-Etrâk” ismiyle bilinen eser Arapça-Kıpçakça olarak yazılmıştır. Mısır ve Kıpçak sahasının en önemli kitaplarından. Mısır’ın başkenti Kahire’de yazılan bu eser Divanü Lugati’t-Türk gibi Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmıştır (Gülensoy, 2005: 401).

“El-Kavânînu’l-Küllîyye li-Zabti’l Lügati’t-Türkiyye” adıyla bilinen eser Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yazılmış çoğu kitaptan farklı olarak içinde sözlük bulundurmamaktadır. Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılan bu eserde yaklaşık 500 kelime vardır. Dil öğretim yöntemi olarak tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Dil bilgisi çeviri yöntemi ise pratik kullanıma dönük olarak kullanılmıştır (İşcan, 2012: 14).

“Bülgatü’l-Müştâk fi-Lûgati’t-Türk ve’l-Kıpçak”, adlı eser Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah ed Türki tarafından 14. yüzyılın sonu ile 15. yüzyılın başlarında Arapça-Türkçe bir sözlük olarak yazılmıştır. Eserde 1500 kelime bulunmaktadır. Bu kelimeleri Kıpçakça ve Türkmence şeklinde ikiye ayırmış ve örneklendirmiştir. Bu sözlüğü farklı kılan özelliği baklava şeklinde dizilmiş olmasıdır. Sözlükte verilen örnekler günlük hayatta kullanılan kelimelerden seçilmiş ve tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Yazar bu sözlükte günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi hedeflemiştir (İşcan, 2012: 14).

Muhâkemetü’l-Lugateyn, “İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesi” anlamına gelen eser Ali Şir Nevai tarafından yazılmıştır. Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazılmıştır. Ali Şir Nevai’ye göre Türkçe söz varlığı ve dil bilgisi bakımından Farsçadan üstün bir dildir (Akar, 2005: 196). Bu sebeplere dayanarak Nevai eserinde bu üstünlüğü kanıtlamak amacıyla birçok örneği kullanmıştır. Örnek verilecek olursa Gülmek eylemini konu alan Nevai söz konusu eylem için Farsçadan bir örneğe yer verirken aynı eylem için Türkçede pek çok karşılık kullanılabildiğini anlatmaya çalışmıştır.

Kitâb-ı Zebân-ı Türkî, bu eser Çağatayca-Farsça bir sözlüktür. 1658-1707 yıllarında yazılan eser hem sözlük hem de gramer kitabı olma özelliği taşımaktadır (Caferoğlu, 2000: 226).

Senglâh Lugati, 1758-1760 yılları arasında yazılmış Çağatayca Farsça bir sözlük olan bu eseri Mirza Mehdî Han kaleme almıştır. Sözlükte yer alan kelime sayısı 6000 sayılarındanadır (Ercilasun, 2004: 428).

El-Tamğa-yı Nâsırî, Şeyh Muhammed Salih tarafından 1849-1896 yılları arasında kaleme alınan bu eser Farsça-Türkçe bir sözlüktür (Caferoğlu, 2000: 227).

Feth-Ali Kacar Lûgati, Çağatay sözlüklerinin en hacimli olan bu sözlük 19. yüzyılda İran sahasında kaleme alınmıştır (Caferoğlu, 2000: 227).

Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî, 1882 tarihinde Şeyh Süleyman Efendi tarafından İstanbul'da kaleme alınmıştır. Orta Asya'da doğan Şeyh Süleyman Efendi 1847 yılında İstanbul'a gelerek Özbekler tekkesinin şeyhliğini yapmıştır. Eserinde hem Çağatayca'dan hem de yaşayan Özbekçeden örnekler bulunmaktadır." (Akar, 2005: 209).

Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan "İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü" manasına gelen bu eser Farsça, Türkçe ve Moğolcadan oluşan sözlüklerden oluşur. Eserde Karahanlıca, Azerice ve Türkmenceye ait dil özelliklerinden de bahsedilmiştir. Sözlükte yer alan kelimeler günlük hayattan alınmıştır. Dil öğretimi yöntemi olarak tümevarım yöntemi ile dil bilgisi çeviri yöntemi birlikte kullanılmıştır. Sözlük gündelik hayatta kullanılmaya müsait pratik amaçla oluşturulmuştur (İşcan, 2012: 18).

Yukarıda adının geçtiği eserler haricinde geçmişten günümüze kadar Türkçe öğretimine katkıda bulunan pek çok eser bulunmaktadır. 1950 yılından sonra üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmıştır. 1991 yılından itibaren Türk dünyası öğrenci projesi adı altında Türki Cumhuriyetlerdeki gençlerin lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora programları için Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla ülkemize getirilmesi sağlanmaktadır. Türk Dünyası Öğrenci Projesi'nin amaçlarından biri bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetlerindeki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürünü ve eğitim sistemini tanımalarına yardımcı olmaktır. Bu gençler vasıtası ile Türkçenin

ve Türk kültürünün yeni kuşaklara aktarılmasını sağlamak hedeflenmiştir. Bunun yanında Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılmasını sağlamak da hedefler arasındadır.

Cumhuriyet tarihinde Türkçe öğretimi adına 1984 yılı önemli bir tarihtir. Çünkü ilk kez Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sistemli bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara üniversitesinde TÖMER açılmıştır.

Günümüzde artık Türkçe öğretim çalışmaları devlet tarafından ciddi bir şekilde desteklenmeye başlanmıştır. Bunun en güzel örneği Türkiye Maarif Vakfıdır. Türkiye Maarif Vakfının yurt dışında okullar açması ve bunu bütün dünya ölçeğinde yaygınlaştırmayı kendine hedef koyması Türkçenin yabancı dil olarak dünya vitrinindeki yerini belirgin hale getirmekte önemli bir aktör olacağının işaretlerini vermektedir.

Bu bağlamda Türkçe öğretimine hayatını adanmış insanlar Türkçeyi hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretme şiarı içerisinde hayatlarını devam ettirmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için tarihsel süreçten gelen tecrübenin verdiği derslerle modern dünyanın dil öğretimi alanındaki geliştirdiği yöntem ve teknikleri harmanlayarak bu dil öğretim sürecimizi etkili bir şekilde düzenlememiz gerekmektedir.

Tablo 1

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Günümüze Kadar Yazılmış Eserler

TÜRKLERCE YAZILANLAR	YABANCILARCA YAZILANLAR
Divânü Lugâti't- Türk - Kaşgarlı Mahmud (1072-1074)	Codex Cumanicus
Muhakemetü'I-Lugateyn - Ali Şir Nevâyî (1498)	Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XIV.yüz yılın ilk yarısı)
Kitabü Bulgati'I-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak-Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdulahi't-Türkî (15. yüz yılın ilk yarısı) (Türk ve Kıfçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)	El-Kavaninü'I-Külliyeye Li Zabtı'I-Lügati't-Türkiyye (XV. Yüz yılın ilk yarısı)
Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak -Esirü'd-din Ebû Hayyân (1312) (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)	Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (XV. yüz yılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
Hilyetü'I-İnsân ve Heybetü'I-Lisân- Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ (XIII. yüz yılın sonu ya da XIV. yüz yılın başı) (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)	

Kaynak: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php (Erişim Tarihi: 15 Şubat 2019).

Yabancı dil öğretiminde dil ve kültür ilişkisi

Dünyada dil öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Her toplumun, her milletin kendine özgü bir anlaşma biçimi vardır. Bu bilgilerden yola çıkacak olunursa dil öğretiminin yüzyıllardır var olduğu gerçeğini söyleyebiliriz. Tarihi çok eskilere dayanan milletlerin dillerinin dünyanın en önemli dilleri arasında yer almasını, mensubu oldukları uluslarına borçlulardır. Çünkü tarihe adını altın harflerle yazan uluslar dillerini geliştiren, koruyan ve başka milletlere de öğreten uluslardır. Bu bilgilerden de yola çıkacak olursak tarihe adını altın harflerle yazan milletler arasında Türkler de vardır (Boylu, 2014).

Yabancı dil öğretiminde ve ana dili öğretiminde kültürü dilden, dili de kültürden ayrı düşünmek olanaksızdır. Dil geçmişten geleceğe kuşaklar arasındaki kültür alışverişini sağlarken kültür de sözcüklerin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili kuralları kuşaklara aktarır (Şenden, 2017).

Bir ulusun içindeki insanlara bakıldığı zaman o insanların isimlerine bakarak onların dinleriyle ilgili çıkarımlarda bulunulabilir. Dillerindeki sözcüklerin hangi alanlarla ilgili olduğuna bakılarak o milletin toplumsal hayatlarıyla ilgili çıkarımlar yapılabilir. Günlük hayatla ilgili yemek isimleri,

savaşlarda kullanılan terimler, kıyafet adları, deyim ve atasözleri çok önemli bilgiler vermektedir.

Dil ile kültür arasında sarsılmaz bir ilişki vardır. Dil, kültür yapısını bir arada tutan çimento görevi görür. Dil kültür alanının çevresini aydınlatan güneş işlevi görür. Dil kültürü hem kurar hem de gelişmesini sağlar. İnsan dilde ne kadar güçlenirse kültürün geçmişle olan bağları da o kadar güçlü olur. Dil ile kültür özde birbirlerine bağlıdır. Karşılıklı bir döngü içinde birbirlerine sıkı sıkıya tutunurlar (Uygur, 2013: 20-23).

“Kültürün gelişmesiyle dil, dilin gelişmesiyle kültür gelişir ve zenginleşir. Kültürü inceleyerek dilin ne büyük bir “mucize” olduğunu; dil mucizesini inceleyerek kültürün insan üzerindeki etkileri ve sonuçları anlaşılabilir” (Güvenç, 2002: 48).

Dil, bir milletin kültürünün en değerli parçasıdır. Dil-kültür ilişkisinin özellikle 18. yüzyıldan sonra öneminin arttığı görülmektedir.

Bir millet hakkında hiçbir bilginin olmadığını varsaysak bile o milletin diline bakarsak o milletin dini inanışları, hayat görüşleri, gelenekleri, geçim kaynakları gibi birçok konularda bilgi sahibi olabiliriz. Bunun en güzel örneklerini Orhun Kitabelerinde geçen sözcükler oluşturmaktadır. Bu kitabelerde en çok geçen kelimeler arasında budun (halk), suniş (savaşmak) gibi sözcükler geçmektedir. Bu durum Türklerin savaşçı bir millet olduğunu göstermektedir. Yine bir milletin dilindeki yabancı sözcüklere bakıldığı zaman o milletlerin hangi milletlerle ilişki içerisinde olduğunu bilebiliriz.

Türk diline bakarak Türklerin tarih boyunca neler yaptıkları hakkında çıkarımlarda bulunabiliriz. Mesela Türklerin tarihin ilk yıllarındaki yaşayışını ortaya çıkarabilmek için Türkçeye ait olan bazı fiillere ve bu fiillerin ilişkili oldukları söz varlıklarına bakılması lazımdır (Karaağaç, 2005).

Dil öğretimi demek sadece dil bilgisi ya da kelime öğretimi değil bunun yanında o dilin kültürünü de öğretmektir. Hem yabancı dil öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür öğretimi, önem verilmesi gereken bir konudur. “Dil kültürüyle birlikte öğrenilir” sözü kültür ile dilin birbirinden ayrılamayacağını ve yabancı dil öğretimindeki önemini de dile getirir (Boylu, 2014).

Kültür, bir topluluğun yaşam tarzıyla kendini bulur. İnsanların hayatları boyunca yaşamlarının her anını kuşatır. Kelimelerin taşıdığı anlamlarda kültürün etkisi kendini gösterir.

Bir dile her şeyiyle hâkim olmak için öncelikle o dilin içinde yaşadığı kültüre her şeyiyle hâkim olmak gerekmektedir. Dilin bütün zenginlikleriyle yer aldığı ürünler edebiyat metinleri olmaktadır. Sözlü ve yazılı edebiyat metinleri; bütün türleriyle şiir, roman, hikâye, masal, destan, efsane vs. metinler dilin limanı kültürün de yayılma yollarıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel hâkimiyet öğretici için en önemli noktalardan biridir.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu yüzden insanlar birbirleriyle bildirişim kurmak mecburiyetindedirler. Bildirişimin olması için öncelikle alıcı, verici ve iletinin olması lazımdır. İletiyi alıcıya göndermenin farklı kanalları bulunmaktadır. Jest ve mimikler, duman, resim ve bunun gibi yöntemlerden bildirişim aracı olarak yararlanılabilir; ancak bunların hiçbiri insana dilin sunduğu sınırsız imkânları sunamaz. İnsanlar arasında bildirişimi dil en kısa ve kolay yoldan gerçekleştirir (Okur ve Yamaç, 2013).

Dil insanların birbirleriyle bildirişim kurma görevini üstlenir. Dil vasıtasıyla insanlar düşünür, eyleme geçer, karar verir, kendilerini ifade eder, konuşur ve bildirişimde bulunur (Erişkon,1996:5). Demirel'e (2007:2) göre ise dilin insanlar arasında bildirişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir görevi olduğunun göstergesidir. Ayrıca dil insanın toplumuyla arasındaki kültür köprüsü görevini de üstlenir.

Toplum ile kültür arasındaki ilişki dil sayesinde olmaktadır. Dil kültürü aktarmaktadır. Bundan yola çıkarak kültür kavramını açıklamakta fayda vardır.

Kültür kavramı hakkında herkesin farklı görüşleri olabilmektedir. Bu sebeple kültür kavramının çok geniş boyutta anlamı vardır. Kültür kavramını yabancı dil öğretimi kapsamında ele alırsak, kültürün insanların yapıp ettiği her şeyi kapsayan çok karmaşık bir yapısı vardır. Gözle görmediğimiz elle tutamadığımız bu bağları insanlar eğitim vasıtasıyla öğrenir, dil ile kurar ve sürdürür. Kültür insanların manevi bir bağ ile bir arada tutan haberleşme

süreçlerini, inançlarını, törelerini, sanatlarını, hukuklarını ve yönetimlerini içine almaktadır (Güvenç, 2002: 14-15).

Dil, kültürün bir parçasıdır. Bunun yanında dil olmadan da kültür ifade edilemez. Kültürden etkilenmeyen bir dilin olmayacağı gibi dil olmadan da bir kültürün olmasından bahsedilemez. Dünyada tarih boyunca yaşamış dillerin hepsi tamamen kültürü ve düşünceyi ifade etmek için var olmuşlardır. Herhangi bir kültüre ait olan düşünceler, yargılar, inanışlar, manevi ve dini unsurlar dilin sürekli biçimlenmesiyle mevcut özellikleri o dili diğer dillerden farklı kılan yönlerini ortaya çıkarmaktadır.

“Yabancı bir dili öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlenmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir” (Tapan 1995: 156). Yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisi kurallarını öğretmek ve bu kuralları ezberletmek demek değildir. Bunun yanında hedef dilin içinde bulunduğu kültür yapısını da öğretmektir. Birey hedef dili öğrenirken hedef dilin kültürünü de öğrenmekte ve sürekli kendi kültürüyle karşılaştırma yapmaktadır. Bu yöntemle bireye hedef dil sevdirilerek bireyin hedef dilin kültürüne olan sevgisi ve merakı arttırılmaya çalışılmıştır. Kültür aktarımında dikkat etmemiz gereken en önemli noktalardan biri de bireyin kendi dilini ve kültürünü hedef dilin dili ve kültürüyle karşılaştırarak iki kültürü de bir bütün olarak değerlendirmesini sağlamaktır. Etkili bir kültür aktarımında birey kendi kültürünü inkâr etmemelidir. Bunun yanında hedef dilin kültürünün bazı özelliklerini bütünüyle kabul etmeli, bazı özelliklerini de kısmen kabul etmelidir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı birçok yabancı dil programlarında kendine yer bulmaktadır. ABD Nevada Eyaleti Eğitim Bakanlığında Haziran 1997’de işveren temsilcileri, eğitimciler ve ailelerin katılımı ile görüşülüp kabul edilen “Yabancı Dil Öğretim Standartları’nda dil ve kültür ilişkisi hakkında bazı kararlara varılmıştır (Okur ve Yamaç, 2013).

Bu kararlardan bazıları şunlardır:

- Bütün öğrenciler farklı dilleri ve o dillere ait kültürleri öğreneceklerdir.
- Öğrenciler, başka dilleri ve kültürleri çalışarak kişisel eğitim seviyelerini yükselteceklerdir.

- Nevada'daki yabancı dil öğretmenleri hedef dilde akıcı bir biçimde konuşmak, öğretilen dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmak, yabancı dil öğretim tekniklerini bilmek ve bu beceriye sahip olmak zorundadırlar.
- İlköğretim üçüncü sınıf sonunda öğrenciler, öğrendikleri dil ile Amerikan kültürü arasındaki farklılıkları açıklayabilecek düzeye gelmelidir. (Örneğin; müzik, yemek alışkanlıkları, sanat, oyuncaklar vb).
- İlköğretim üçüncü sınıf sonunda kendini, öğrendiği dilin sözlü ve sözsüz bildirişimi ile (Bunlara jest, mimik ve vücut dili de dâhildir.) ifade edebilmelidir.

Bu kararlara göre yabancı dil öğretimindeki amaç bireyin sadece hedef dilin kurallarını öğrenmesi değil aynı zaman da hedef dilin kültürünü özümsemesidir.

Demirel'e (2007: 26-27) göre yabancı dil öğretiminde uygulanması gereken genel ilkelerden bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıklarını sağlamasına yardımcı olunmak.
- Hedef dili o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretmek.
- Öğretilen dilin kültürünü de öğretmeye çalışmak.

Demirel'in belirttiği ilkelere de bakılırsa yabancı dil öğretiminde göz ardı edilemeyecek temel konulardan birisinin kültür öğretimi olduğunu görürüz.

Dil öğretimi yapılırken öğrenilen dilin kültürel öğelerinin derse malzeme yapılması lazımdır. Aksi takdirde dil öğretimi kuralların ezberletilmesinden öteye gidemez. Kültür ile özümselemeyen kurallar da zamanla unutulmaya başlanır.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) kültürü de içine alan dil eğitimi çerçevesinde Avrupa'daki farklı dil eğitimlerinden ve ana dillerden gelen kişilerin etkili ve kolay iletişimde bulunmaları için yabancı dil eğitimine farklı bir boyut kazandıran ortak bir çalışma olarak tasarlanmıştır (Şenden, 2017).

AOÖÇ ile her ülkenin kendi ihtiyaçlarına göre yapılandığı eğitim programlarının özellikle yabancı dil öğretiminde ortaya çıkardığı farklılıkları belirlediği uluslararası standartlarla aynı çatı altında bir arada toplayarak ortadan kaldırmak planlanmıştır.

“Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır.” (Köse, 2005: 17). Avrupa Konseyi dil öğretiminde bir birlik olması için bu çerçeve metni hazırlama gereği duymuştur. Bu çerçeve metniyle yabancı dil öğretiminde yapılması gerekenler tanımlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde 4 temel dil becerisinin geliştirilmesi adına her beceri için her seviyeye uygun kazanımlar belirlenmiştir.

Artık dünyadaki pek çok ülke çok kültürlü bir yapıya bürünmüştür. Buna dayanarak bu çok kültürlü ortamlarda insanlarla etkili bir iletişim kurmak gerekmektedir. Bunun için de çerçeve metnini rehber edinmek çok önemlidir. Çünkü çerçeve metnin kazanımları ile insanlar arasındaki iletişimlerin iyileşmesi ve anlaşmazlıkların azami seviyeye indirilmesi beklenmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin amaçları

Çerçeve metnin kurumlarda uygulanması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birliktelik sağlamak adına önemlidir.

Ortak Öneriler Çerçevesi, şu genel amaçları gerçekleştirme üzerine hazırlanmıştır.

1. Üye ülkelerde daha fazla hareketlilik, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygı beraberinde daha etkili uluslararası iletişim, bilgiye daha kolay erişim, daha yoğun kişisel etkileşim, gelişmiş iş ilişkileri ve daha derin ortak anlayış amaçları doğrultusunda dil öğrenme ve öğretiminin yoğunlaştırılması önemlidir.

2. Bu amaçlara ulaşmak için dil öğreniminin, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar eğitim sistemiyle sağlanması ve geliştirilmesi gereken, yaşam boyu sürecek bir etkinliktir.

3. Her düzeyde dil öğrenimine yol gösterecek diller için Avrupa ortak başvuru metni: a) Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini arttırmak, b) Dil yeteneklerinde ortak bir temel oluşturmak, c) Öğrenen, öğretmen, program geliştiriciler, sınav kurulları ve eğitim müdürlüklerine bu kurumları oluşturmakta ve çabalarını koordine etmekte yardımcı olmak amaçlarıyla geliştirilmek istenmektedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 4).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler

Yabancı dil öğrenmeye ve öğretmeye bir süreç olarak bakmak gerekmektedir. Bu süreç içerisinde yabancı dil öğretene ve öğrenen bireylerin cevaplaması gereken soruları vardır. Bu sorular, yabancı dili nasıl öğreteceğiz ve nasıl öğreneceğiz sorularıdır. Bu hedefler doğrultusunda yabancı dil öğretimine katkı sunmak amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiştir (Uzuntaş ve Yıldız, 2017).

Dil öğretim yöntemi, belirli bir felsefeyi veya yaklaşımı esas alarak dil özelliklerinin belirli bir kural ve düzen içinde sunulması amacıyla taşıyan ve hiçbir bölümü diğer bölümlerle çakışmayan tasarımdır (Barın, 1992:10)

İnsan yaşadığı her dönemde bir yabancı dil ile karşı karşıya gelmiş, yabancı dili öğrenme sebebi ve kullanım alanı zamanla değişmiştir. Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar kullanılan yöntemler, genel olarak kullanımda olan bir yöntemin eksik yönünü tamamlamak veya ihtiyaçtan oluşan boşlukları kapatmak amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntemler yabancı dil öğretimine katkı sağlamasının yanında bu alana alternatif yöntemler de kazandırarak öğretici ve öğrenene kolaylıklar sunmuştur. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve genel olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri şu yöntemlerden oluşmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013):

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem
- İşitsel-Dilsel Yöntem
- Bilişsel Yöntem
- Seçmeli Yöntem
- İletişimsel Yöntem

Yukarıda adı geçen yöntemlerin haricinde yabancı dil öğretiminde daha az kullanılan ve bu yöntemlere alternatif olarak kullanılan belli başlı diğer yöntemler ise şunlardır:

İşitsel-Görsel Yöntem, Telkin Yöntemi, Sessizlik Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Görev Temelli Yöntem, Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi, İçerik Merkezli Yöntemdir. Adı geçen yöntemlerin ortak özelliği,

yenilikçi ve çağa ayak uydurmak için geliştirilen yöntemlerdir (Uzuntaş ve Yıldız, 2017).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi

Bu yöntemde her zaman bir dilbilgisi kitabına ihtiyaç vardır. Öğrenci bu kitap sayesinde kuralları bilir uygular. Bunun yanında bilinmeyen kelimelerin açıklanmasına bakılması için iki dilli bir sözlük bulunmaktadır. Bunların yanında öğrencilerin esas ders aracı olarak kullandıkları ve klasik yazarların eserlerinden örnekler barındıran bir de ders kitapları vardır. Her konunun sonunda konuyla alakalı sorular vardır. Bu yöntemde önemli olan yazı ve dilbilgisinin sıkı sıkıya öğrenilmesidir (Aktaş, 2004: 45-57).

Belirli bir öğrenme kuramını örnek alarak geliştirilmemiş olan dilbilgisi-çeviri yönteminde genellikle akla dayalı çözümler, kural öğrenme, karşılaştırmalı çalışmalara yer verilip konuşma becerisinin geliştirilmesi geri plana atılmıştır (İşler, 2006: 8).

Öğrencilerin bir yabancı dili edebi olarak öğrenmelerinin ve kendi ana dillerinin kurallarını bilmelerinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Edebi metinleri okuyabilme dilbilgisi-çeviri yönteminin hedeflediği öğrenci kazanımlarıdır. Bu kazanımları gerçekleştirebilmek için öğrencilerin hedef dildeki kuralları ve kelimeleri bilmeleri istenmektedir. Öğretmen bu yöntemde sınıftaki tek otorite kaynağıdır. Öğrenciler öğretmenin komutları doğrultusunda hareket eder (Susüzer, 2006: 15).

Dilbilgisi-Çeviri yönteminin uygulandığı ders ortamlarında öğrenci ana dilini kullanmaktadır. Ancak ders sırasında öğrenci ana dili ile hedef dili beraber kullanmaktadır. Ana dili ile hedef dili birbirleriyle karşılaştırarak bütün seviyelerdeki bilgiler, ana dilden hedef dile ve hedef dilden ana dile çevrilmektedir (Hengirmen, 2006: 18).

Öğrencilere iyi bir kelime dağarcığı kazandırmak için okuduğu metinlerdeki bütün yeni kelimelerin öğrenilmesi istenmektedir (Doğan, 2012: 79). Alıştırmalar genellikle birbiri ile bağlantısı olmayan cümleleri hedef dilden, ana dile çevirme üzerine yoğunlaşmaktadır (Demirel, 2011: 37). Dilbilgisi-Çeviri yönteminde öğrencilerin kelimeleri nasıl telaffuz ettiği pek de önemli değildir. Bu yöntemdeki asıl amaç diller arasındaki çevirilerin doğru olup olmadığıdır.

Direkt yöntem/dolaysız yöntem

Bu yöntem 1950'li yıllarda dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak geliştirilmiştir. Hem dünyada hem de Türkiye'de dilbilgisi-çeviri yönteminin yerini almış, kullanımı yaygınlaşmıştır. Hedef dil ile yaşam arasında bir bağ kurulmuş ve hedef dili öğrenirken ana dilden faydalanmadan direkt olarak hedef dilin öğretimi yapıldığından dolayı bu ad verilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemin en önemli özelliklerinden biri konuşma becerisini diğer becerilerden önde tutmasıdır. Yazılı alıştırmalar yerine sözlü alıştırmalara, dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilmektedir. Yöntemin bir başka özelliği öğretmenin yabancı dili ana dili gibi konuşabilmesi gerekmektedir. Çünkü yabancı dili öğrenmek için hedef dili ana dili gibi konuşan kişilerle etkileşim kurarak öğrenmek gerekmektedir. Bir başka önemli nokta sözcük öğretimidir. Sözcük öğretimi bu yöntemde gerçek nesnelere öğretilir. Öğrenciler sözcüklerin anlamlarını bunlardan çıkarır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin tersine direkt yöntemde öğretmen ana dile kesinlikle çeviri yapmaz (Adıyaman, 2011).

Ders süreci ana dilde değil hedef dilde uygulanmaktadır. Konular işlenirken basitten karmaşığa doğru bir yol izlenilmektedir.

Derse girişte öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kısa bir anı, komik bir fıkra veya ilginç bir diyalog anlatılır. Bu yöntem hedef dili öğrenmenin ana dili öğrenme ile aynı olduğu görüşünü savunduğu için ilk olarak sözlü öğretime öncelik verir (Demirel, 2011: 40).

Çoğunlukla sınıfta veya çevrede bulunun şeyler, günlük hayatta karşılaşılan olaylar sözel olarak ve gösterilerek öğrenciye sunulur. Bu yöntemin öncelik verdiği beceriler sırasıyla dinleme, konuşma, yazma ve okumadır. İlk altı hafta bu yöntemde kitap kullanımı olmamasının sebebi hedef dilin telaffuzu ile yazımı arasındaki farklılığın öğrencilerin zihinlerini karıştıracağı korkusundan dolayıdır (Demircan, 2013: 197).

Doğal yöntem

Dilbilgisi Çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Doğal yöntem hedef dilin, ana diline benzer şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Dilbilgisi-Çeviri yönteminin klasik eserlerden faydalanarak yazılı dili

öğretmesinden ziyade doğal yöntem içinde bulunduğumuz zaman diliminde konuşulan biçimini öğretmeyi amaçlamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Doğal yöntem, klasik yapıtların diline karşılık kullanılan güncel dilin, yazılı dile karşılık konuşma dilinin öğretimine önem vermiştir. Bu sebepten ötürü telaffuz ve dil bilgisi öğretiminin yapılmasına karşı çıkmıştır. Başlangıç aşamalarında sadece dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir. Amaç hedef dili öğrenirken o dili ana dili olarak konuşan kişilerle doğrudan doğruya iletişim kurarak öğrenmektir (Akpınar, 2010).

Ders sürecinde kullanılan tek dil sadece öğrenilen yabancı dildir. Dili öğrenen bireylere herhangi bir kavramı açıklarken bile anadile başvurulmaz. Dili öğrenen bireylerin duyduğu kelimelerin anlamını bilmese veya eksik anlasa dahi duydukları kelimeleri doğrudan taklit ve tekrar etmeleri gerekir. Öğrenci hedef dili öğrenirken aktif olmalı, sanki ana dilini öğreniyormuş gibi yanlışlıklara takılmadan konuşabildiği kadar konuşmasını yapmalıdır (Demirel 2010: 47).

Doğal yöntemin eleştirilen tarafı yaşı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun herkesin aynı şekilde öğrendiğini düşünmesidir. Hedef dili öğrenen kişinin yaşı, öğrenmede önemli bir faktördür. Yetişkin bir insanın bir dili çocuk gibi etkili öğrenmesi mümkün değildir. Yöntemin bu eksik yönleri sonraki çalışmalarda düzeltilmeye çalışılmıştır (Akpınar, 2010).

İşitsel-dilsel yöntem

İşitsel-dilsel yöntem 1940'lı ve 1950'li yıllarda ortaya çıkmış davranışçıların ve yapısalcıların görüşlerinden etkilenmişlerdir. Bu yöntem dili yazma olarak değil konuşma olarak değerlendirmektedir. İşitsel-dilsel yöntem yabancı dil öğretiminde sözel becerilere önem vermektedir. Bunun sonucunda öğrenciler dinleme ve konuşma alışkanlığı kazanmaktadır (Demirel, 2007: 34).

Hedef dildeki dilbilgisel yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yoluyla öğretilir. Ders başlangıcı, metinler, kalıplar sürekli bir diyalogla başlar. Başlayan bu diyaloglar kimi zaman bir öğretmen kimi zaman da bir cihaz tarafından seslendirilir. Seslendirilen bu diyalogları öğrenciler ilk başta koro halinde seslendirirler, sonra gruplar halinde seslendirirler ve en son da kendi kendilerine seslendirirler (Demircan, 2013: 215).

İşitsel-dilsel yöntem direkt yöntem gibi sözel becerileri ön planda tutmaktadır. Önce dinleme becerisi, sonra konuşma, okuma ve yazma becerisi dilin doğal öğrenim sırasını oluşturmaktadır. Bu sebepten ötürü derslerde teyp gibi dinleme cihazları tercih edilir. Hedef dili öğrenen kişi önce dinler, dinlediklerini tekrar eder, bunları ezberler ve ezberlediklerini taklit ederek öğrenmiş olur. Ders ortamında esas taklit edilen öğretmendir. Öğretmen öğrencilere model olur onlara rehberlik eder (Adıyaman, 2011).

Bütün dillerin kendi yapısından kaynaklanan farklılıkları ve zorlukları bulunmaktadır. Bu farklılıklar ve zorluklar belirlenerek, bunları kolaylaştırıcı alıştırmaya ve uygulamalara yer verilir (Hengirmen, 2006: 25).

Yöntemin eleştirilen tarafı, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin sözel becerilerine ağırlık verilerek dinleme ve konuşma becerilerinin mükemmel seviyede olmasına rağmen diğer beceri alanlarının ihmal edilip istenilen seviyeye çıkarılamamasıdır. Bu yöntemde zihinsel süreçlerden çok biçime önem verilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin çok iyi öğrendikleri cümle kalıplarını bağlam dışında başka bağlamlarda kullanmada zorlanmaktadır (Akpınar, 2010).

Bilişsel yöntem

Bu yöntem işitsel-dilsel yöntemle bir seçenek olarak ortaya atılmıştır. 1960'lı yıllarda şekillenmeye başlayan bilişsel yöntem 1980'li yıllara iletişimsel yöntemin gölgesi altında kalmıştır. Bilişsel yöntemin amacı öğrencilerin hedef dili konuşan kişilerin diline benzer yabancı dil becerilerini yakalamaya çalışmaktır. Bu yöntemle göre öğrenciler belirli cümle kalıpları öğrenmek yerine daha önce hiç karşılaşmadıkları durumlara uygun cümleler üretecek kazanıma sahip olmaları gerekmektedir (Demircan, 2013: 192).

Bilişsel yöntemde dilin sistematüğini bilmek, mevcut bilgilerden hareketle yeni cümleler oluşturabilmek amaçlanır. Dil bir alışkanlık sonucu değil bilinçli bir öğrenme sonucu gelişir. Öğrenilen yeni bilgiler eski bilgilerle harmanlanarak öğretim yapılır. Bu yöntemde öğrenci önce duyduğu kelimenin anlamını bilmeli telaffuz ondan sonra gelmelidir (Yeşilyurt, 2016).

Seçmeli yöntem

Bilinen yöntemlerin en iyi ve amaca en uygun kısımları seçilerek birbirleriyle en faydalı şekilde harmanlayarak elde edilen yönteme seçmeli yöntem denmektedir (Demircan, 2013: 211).

Seçmeli yöntem, kelime öğretiminde direkt yöntemine, dil bilgisi yapılarının öğretiminde bilişsel yönteme, dinleme becerisinin kazanılmasında işitsel-dilsel yönteme, konuşma becerisinin kazandırılmasında iletişimsel yönteme ağırlık verilmesi gibi var olan yöntemlerin hepsinin olumlu yanlarını birleştirdiği için daha verimli duruma gelmiştir (Yeşilyurt, 2016).

İletişimsel yöntem

2. Dünya Savaşından sonraki yıllarda, dünyadaki ekonomik ve toplumsal değişimler yabancı dil öğretimini de etkilemiştir. Bunun sonucunda yabancı dil öğretimi alanına talepler artmıştır. Yapısalcılığın yabancı dil öğretimi alanındaki istenilen seviyeyi yakalayamaması, yabancı dil öğrenen bireylerin beklentilerini karşılayamaması yabancı dil öğretimi alanındaki yöntem arayışlarını hızlandırmış iletişimsel dil öğretimi adı altında yeni bir yabancı dil öğretim yöntemi önem kazanmaya başlamıştır.

İletişimsel yaklaşım, en yeni ve en ileri kabul edilen yöntem ve teknikleri içinde bulunduran, eğitimin gerçek hayata en yakın yansıması, yabancı dil öğretiminin en etkili yöntemidir (Doğan, 2012).

Dilin iletişim olduğu görüşünden yola çıkan bu yöntem hedef dildeki iletişim yetisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Birey, dili kullanabilmek için hem bilgisini hem de yeteneğini geliştirebilmek için iletişimsel yetiyi kazanmaya çalışır (Memiş ve Erdem, 2013).

İletişimsel yönteme gelene kadar ki kullanılan yöntemler yabancı dil eğitimi alanında bir karmaşa içerisindeydi. Bu yöntemlerdeki amaç iletişimden ziyade iş bulmak için, sertifika programlarında sertifika almak için insanlar tarafından talep görmekteydi. Dil bir “ileti”dir. Sertifika almak için öğrenilen dil ise bir “araç”tır. İletişimsel yöntem dili bir “ileti” olarak düşünür. Doğru zamanda, doğru anlamda, doğru iletiyi, doğru bir şekilde aktarmayı hedefleyen dil öğretim yöntemidir.

Dört temel dil becerisinin hepsini iletişim kurabilmek için doğal ortamlarında öğretmek gerekir. Hedef dili öğretimi öğrenci odaklı yapılır. Bundan dolayı ders araç gereçleri, ders ortamı ve etkinlikler öğrenci merkezli yapılır. Bu araç gereçler, etkinlikler hedef dilin kültürünü de içinde barındıracak şekilde ve günlük hayatta kullanılabilecek biçimde üretilmesine dikkat edilmelidir (Memiş ve Erdem, 2013).

İletişimsel yöntem, “insan”ı merkeze koyduğundan dolayı çok kısa zamanda insanlar tarafından kabul görmüştür. İletişimsel yöntemdeki amaç öğrencinin hedef dili öğrenimde aktif rol alması ve hedef dilde rahatlıkla iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Günümüz dünyasında yabancı dil öğreniminde artık amaç iletişim kurabilmektir.

Yabancı dil öğrenmek, hedef dili öğrenen kişinin sürekli insanlarla etkileşim içinde olmasını gerektiren, durağan olmayan bir süreçtir. Bundan dolayı öğretmen merkezli eski yöntemler yerine merkezine öğrenciyi alan iletişimsel yöntem yabancı dil öğretiminde tercih edilen yöntem olmalıdır. Dilbilgisi kurallarını öğretmek için ayrı bir zaman ayrılmaz. Bu kurallar etkinliklerin içerisinde sezdirilerek verilir. Öğretim sürecinde “rol üstlenme, röportaj, bilgi boşlukları, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, ikili ve grup çalışmaları, sunum ve öğreterek öğrenme” gibi etkinliklerden faydalanılır. Hedef dili öğrenen bireye geçmiş konulardan da bağ kurarak kendi hayatı üzerinden sorular sorulup iletişime geçilir. Bunlardan sonra özgün ortamlar yaratılır ve öğrencilerden grup çalışmasına destek vererek yeni ve özgün diyaloglar ortaya çıkarmaları beklenir (Demirel, 2007: 52).

Okuma metinlerinin kavranmasını basite indirgemek için anahtar kelimeler verilir ve parçada geçen bazı kavramlar belirlenir. Hedef dili öğrenen bireylere dil bilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını günlük hayattaki iletişimlerinde kullandırmadan önce iletişim alıştırmaları yapmaları sağlanır (Doğan, 2012: 149).

Hedef dili öğrenen kişilere herhangi bir konu hakkında kısa sürede öğrenilmesi gereğinin dayatılmasından ve konuların, içeriklerin dikte edilmesinden daha çok, yabancı dil öğreniminin bir süreç olduğunu kabul edip sürecin doğal akışında devam eden bir iletişim süreci olarak kabul görmesi iletişimsel yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özelliklerden biridir.

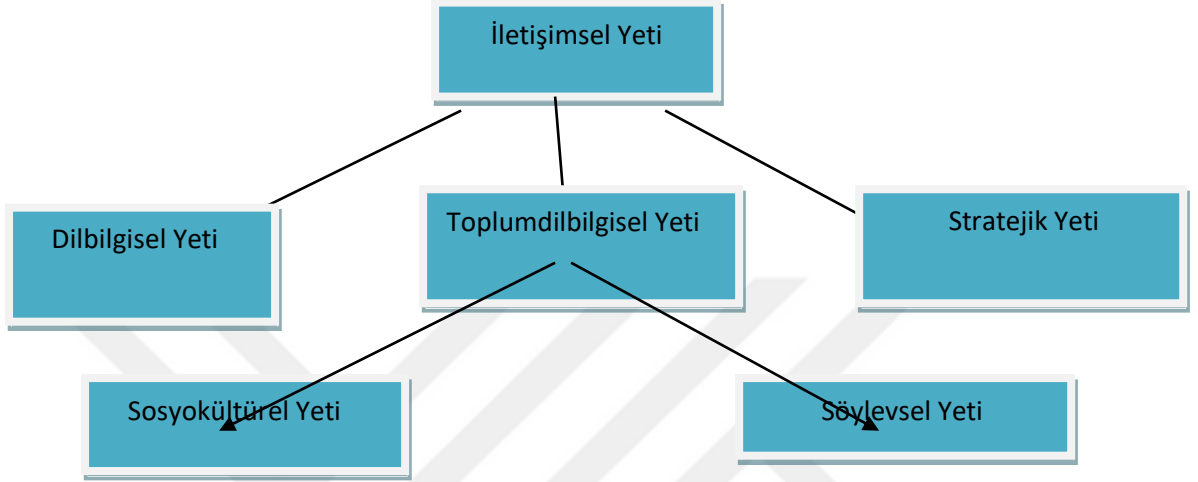
İletişimsel yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri de yapısal bozuklukların anlamı etkilemediği takdirde önemsenmemesidir. Örnek verecek olursak öğrenci ders esnasında “Öğretmanım çok sıkıyım, tualete gitebilir miyim?” diye söylediğinde yapısal olarak yanlışlıklar bulunmaktadır. Ama bu yanlışlıklar anlamı etkilememektedir. Biz öğrencinin tuvalet ihtiyacı olduğunu ve tualete gitmek istediğini anlamaktayız. Cümlelerin bu yanlış haliyle de öğrenci derdini anlatabilmekte ve iletişimi gerçekleştirebilmektedir. Ama cümlelerin yapısal olarak bir hatası olmayıp anlamsal olarak bir hatası varsa sağlıklı bir iletişim gerçekleşmemektedir. Örnek verecek olursak öğretmen öğrenciye “En sevdiğin yemek nedir?” diye sorduğunda öğrenci tam ve kurallı bir cümle yapısı ile “En sevdiğim takım Beşiktaş’tır” diyorsa eğer cümle ne kadar anlamlı ve kurallı olursa olsun anlam bağlamından kopuk olduğu için iletişim doğru bir şekilde gerçekleşmez. Yabancı dil öğretiminde önemli olan dil bilgisi yapılarının çok iyi derecede öğretilip ezberletilmesi değildir. Anlam yabancı dil öğretiminde her zaman yapıdan önce gelmelidir.

İletişimsel yaklaşıma göre dil bilimsel yapıları kusursuz bilmek basit bir iletişim için bile yeterli olmayabilir. Yapısal bilgileri çok iyi bilen bir birey öğrendiği hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkeye gittiğinde basit isteklerini bile gerçekleştirmede sıkıntı yaşayabilir. Çünkü ana dilin konuşulduğu ülkede bile o ülkede yaşayan insanlar yapısal bakımdan mükemmel cümleler kuramamaktadırlar. Bunun için hedef dili öğrenen birey o dilin günlük yaşamdaki kullanılış halini de bilmek zorundadır. Sonuç olarak, iletişimsel yaklaşım hedef dili öğrenen bireylerin dil bilgisi kalıplarını ezberlemeleri yerine öğrendiklerini anlamayı, kavramayı ve bunları da hedef dildeki günlük yaşamlarında kullanmayı hedeflemektedir.

İletişimsel yeti

Savignon’a (2002) göre, “iletişimsel yeti” iletişimsel dil yaklaşımının temel kavramıdır. İletişimsel yeti 1970 yıllardaki yabancı dil öğretimi tartışmaları arasında yerini almıştır. Aktaş’a (2004: 46) göre iletişimsel yeti, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir.

İletişimsel dil öğretiminin temelinde insanların kendi iletişim yetilerinin farkına varmalarına ve bu yetileri geliştirebilmelerine olanak sağlayacak iletişim ortamlarına maruz bırakılması fikri vardır. Liao'ya (2000: 2) göre, "İletişimsel Dil Öğretimi iletişimsel yetiyi istenilen hedef olarak belirlemiştir ve dilin kullanım ve iletişim aracılığıyla öğrenildiğini savunur." Savignon'a (2002: 8) göre iletişimsel yetinin bileşenleri şunlardır:



Şekil 1. İletişimsel yeti bileşenleri.

Yukarıdaki şekilde belirtilen bütün yetiler birbirleriyle ilişki içerisindedir. Tek başlarına bir anlam ifade etmemektedirler. Yetinin birinde meydana gelen bir gelişim iletişimsel yetinin genelinde bir gelişimi sağlamaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkacak olursak iletişimsel yetinin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisinin yadsınamaz bir gerçek olduğunun farkına varacağız.

İletişimsel yöntemde öğretmenin rolü

İletişimsel dil yaklaşımında geleneksel öğretmen ve öğrenci anlayışından farklı bir anlayış vardır. Geleneksel öğretimdeki öğretmen odaklı öğretim anlayışı yerini öğrenci odaklı öğretim anlayışına bırakır. Öğretmenin iki önemli rolü bulunmaktadır. Birincisi sınıftaki tüm öğrenciler arasında koordinasyonu sağlayıp öğrencilerin etkinlik zamanlarındaki süreçlerini hızlandırıp kolaylaştırmaktır. İkincisi ise öğrenme-öğretme grubu içinde bağımsız bir katılımcı olarak bulunmaktır. Öğretmen hatalara karşı katı davranmamaktadır. Fakat hatayı fark

edince öğrencileri doğruyu bulma yolunda yönlendirmektedir (Demirel: 2007: 43).

İletişimsel Dil Yaklaşımı tarafından öğretmen için belirlenmiş 8 önemli rol vardır. (Richards ve Rodgers,1987: 76 – 77). Bu rolleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Yardımcı
- Bağımsız katılımcı
- Kaynak
- Yön gösterici
- Araştırmacı ve öğrenci
- İhtiyaç belirleyici
- Danışman
- Grup süreç yöneticisi

İletişimsel yöntemde öğretmenin aktif olmasından daha önemlisi öğrenci aktif olmak zorundadır. Hatta bu iletişimsel yöntemin uygulanmasının bir zorunluluğudur. Öğrenciler ne kadar sınıf içi etkinliklerine katılım gösterirlerse dil öğretiminin başarısı o kadar yüksek olacaktır.

Geleneksel eğitim modeliyle yetişmiş ve yıllarca dil öğretimlerinde bu modelleri kullanmış öğretmenin davranışlarından hemen vazgeçmesi beklenen bir durum değildir. Ancak bir sınıfta etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi olmadığı takdirde aktif bir öğrenme ortamı gerçekleşmediği takdirde o eğitim ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Yabancı dil öğretiminde her zaman etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi olmalıdır. Hatta daha da önemlisi her zaman öğrenci-öğrenci iletişimi olmalıdır. Bu ortamların olmadığı ders ortamlarında hedef dilin öğrenilmesi beklenemez. Bu iletişimsel yaklaşımın temel prensiplerine aykırı bir durumdur.

İletişimsel yöntemde öğrencinin rolü

Öğretmenin anlatmış olduğu işlevsel ve biçimsel bilgileri alan bunları ezberleyen geleneksel öğrenci modeli yerini, bilgiyi alan, veren ve günlük hayatına uygulayan öğrenci modeline bırakmıştır. Yanlış yapan ve yaptığı yanlışların öğretmen tarafından anında düzeltilen öğrenci modeli yerini, iletişim kuran ve bilgiyi üreten bunun yanı sıra ürettiği bilgileri insanlarla iletişiminde kullanan öğrenci modeline bırakmıştır (Demirel: 2007: 46- 47).

İletişimsel dil yaklaşımında önemli olan bilgilerin uzmanlık derecesinde öğrenilmesi değil, o bilgilerin iletişim sürecine aktarılmasıdır. Bu durum öğrencileri geleneksel eğitim modeliyle eğitim gören öğrencilerden ayırarak onları farklı rollere büründürmektedir (Richards ve Rodgers, 1987: 76 – 77). Bu rolleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Arabulucu
- İşbirlikçi
- Kendi öğrenim sürecinden sorumlu
- Etkileşimci

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi en önemli becerilerin başında gelmektedir. Konuşmanın tanımına bakmadan önce konuşma ile bağlantılı olan iletişimin tanımını bilmekte fayda vardır.

Dilimize Fransızcadan gelen “communication” sözcüğü Latincedeki “commwicatio” sözcüğünün karşılığıdır. Bunun kökenindeki “communis” kavramı birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamını taşımaktadır. Yani, iletişim sözcüğünün, yalın bir ileti alışverişinden çok, toplumsal nitelikli bir etkileşim. Değiş tokuş ve paylaşımı içerdiğini söyleyebiliriz (Kuzu, 2003: 1).

İletişim kavramının tanımlarından da yola çıkacak olursak bu kavramın olmazsa olmaz becerisi konuşmadır. Çünkü insanlarla olan iletişimlerin büyük çoğunluğu konuşma ile yapılmaktadır. Bunun için yabancı dil öğretiminde de konuşma en önemli becerilerin başında gelmektedir. Konuşma ile ilgili tanımlara bakacak olursak:

- “Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır” (Demirel, 1999: 40).
- “Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır” (Adalı, 2003: 27).
- “Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşındakine veya karşındaki kişilere iletebilmesidir” (Çongur, 1995: 42).

- Ediskun'a (2017: 18) göre "Konuşma dili, işitme duyumuza seslenen işaretler sistemidir. Evde, sokakta, günlük yaşayışımızda kullanılan asıl dil budur."
- Calp'a (2010: 191) göre konuşma, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır.

İletişimsel beceri ile konuşma becerisi arasındaki ilişki aslında bizim günlük hayatta çoğu kez yaşadığımız olaylarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin piyano çalmak. Piyano çalmayı öğrenmek isteyen kişiye sadece teorik bilgileri verdikten sonra hadi çalmaya başla dediğimiz zaman illaki başarısız denemeleri olacaktır. Ya da bisiklet sürmeyi öğrenmek isteyen kişiye nasıl süreceğini anlattıktan sonra hadi bisikleti sürmeye başla dediğimiz zaman sürüş denemelerinin başarısızlıkla sonuçlanma ihtimali çok yüksek olacaktır. Bunun nedeni teorik bilgiler verilmesine rağmen kişide beceri oluşmamasıdır. Bu durumu konuşma becerisinin gelişimine uyarlıysak teorik bilgileri dili öğrenmek isteyen kişiye ne kadar verirsek verelim eğer biz o kişilere uygulama ortamları yaratmazsak, günlük hayata o bilgilerin aktarımını sağlayamazsak dili öğrenen kişide o bilgileri beceri haline dönüştüremeyiz. İşte bunu yapmak da iletişimsel yöntemle mümkündür.

Widdowson'a (1983) göre öğrencilerin hedef dili anlaşılabilir bir biçimde konuşabilmeleri yabancı dil öğretiminin amaçlarının en önemlisidir. Brown'a (2001:272) göre iyi bir konuşur:

- Hedef dildeki sesleri doğru çıkarabilmeli, vurgu ve tonlama yapacağı yerleri iyi bilmeli;
- Dil bilgisi yapılarını doğru kullanmalı;
- Dinleyicilerinin karakterlerini iyi ölçüp, ortak noktalarını, sosyal statülerini, ilgilenme düzeylerini, görüş farklılıklarını fark edebilmeli;
- Dinleyicinin statüsüne, konuya, mekâna ve dinleyicinin algısına uygun ve anlaşılır kelimeler seçebilmeli;
- Anahtar kelimelerin üzerinde durarak, anlattıklarını başka bir şekilde ifade ederek veya dinleyicinin anlayıp anlamadığını kontrol ederek kavramayı arttırıcı stratejiler uygulayabilmeli;

- Jest ve mimiklerini kullanabilmeli
- İletişimin başarılı olup olmadığına ve dinleyicinin konuşmaya azami derecede katılımının olup olmadığına dikkat edebilmelidir.

Bu maddelere baktığımız zaman tek amacımızın konuşabilmek değil aynı zamanda da etkili iletişim becerilerine sahip olmamız gerektiğini göstermektedir.

Konuşmanın unsurları

Konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik olmak üzere 3 unsuru vardır. Ses, solunum, nefes alıp-verme gibi psikomotor yönü konuşmanın fiziksel unsurunu, anlam ve mana yönü konuşmanın zihinsel unsurunu ve kaygı, korku, mutluluk, endişe gibi yönleri konuşmanın psikolojik unsurunu oluşturur.

Konuşmanın fiziksel unsurları

Konuşmanın fiziki unsurları genel olarak ses, solunum, soluk alma-verme ve fiziksel ortamların eğitimi şeklinde verilebilir (Erdem, 2013). Daha kümülatif bir ifade ile konuşmanın fiziksel unsurlarını, konuşma sesinin oluşumunu, konuşma organları ve özellikleri ile konuşma sesine ait özellikler oluşturmaktadır (Kurudayıoğlu, 2011). Bunun yanında konuşmanın bu unsurları dışında görme ve işitmeyi de kapsayan yönünün olduğu ifade edilir (Yalçın, 2012).

Ses

İnsan sesinin ortaya çıkmasında akciğerlerden gelen havanın, gırtlaktaki ses tellerinde titreşmesi ve titreşen bu havanın sesi oluşturup ağız ve burundan nefesle birlikte iletilmesi söz konusudur. Ses aygıtında ses telleri, gırtlak kapağı, küçük dil ve dudaklar bulunur. Bu organların hepsine ses yolu denilir (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2014: 23).

Bir yerde konuşmanın varlığından söz edebilmemiz için orada öncelikle sesin olması şarttır. “Akciğerlerden gelen havanın ses yolunda meydana getirdiği titreşim”(Çoban, 2012 23) şeklinde tanımlanan ses, “tonu, yüksekliği, rezonansı ve temposu ile duygularımızın en önemli aktarıcısı” (Baltaş ve Baltaş, 1992: 31), “sözlü iletişimde konuşmacı ile dinleyici(alıcı ve verici) arasındaki iletişimi sağlayan en önemli kanal”dır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012: 146).

“Sesin oluşması ve konuşma hâline gelebilmesinde akciğer başta olmak üzere diyafram, bronşlar, gırtlak, boğaz, ağız, gırtlak kapağı, küçük dil, yanaklar, damak, dil, dişler, dudaklar ve burun boşluğu görev yapar.” (Çongur, 2002: 52).

Bu organların birinde oluşabilecek bir hasar sesin sağlıklı bir şekilde çıkmamasına neden olacaktır. Bu organların sağlıklı işleyişinin yanında doğru nefes alıp-vermek de işitilebilir güzel bir ses çıkmasının şartlarındandır. “İyi bir solunum, soluk alırken akciğerlere yeterli ölçüde havayı alıp yorgunluk duymadan onu vermek demektir” (Şenbay, 1991: 15).

Boğumlama

Boğumlama, konuşma sırasında sesleri ve heceleri doğru, düzgün ve anlaşılır bir şekilde çıkarmaya denir. Boğumlamaya dudak tembelliği de denir. Dudaklarını yeterince hareket ettirmeyen kişilerin söyledikleri sözler çoğu dinleyici tarafından anlaşılmaz. Konuşanın “Daha yüksek sesle söyleyin!” diye uyarılması, onun alçak sesle konuşmasından değil, boğumlandırmayı yeterli seviyede gerçekleştirmemesinden kaynaklanır (Şenbay, 1997: 50). Günlük hayatta çok hızlı konuşan kişiler de çoğu kelimeyi yuttukları için boğumlama da sorunlar yaşamaktadırlar.

Boğumlama sorunu konuşma sorunlarının en başında gelir. Özellikle konuşmaya dayalı mesleklerde boğumlama eğitimi en çok önem verilen konuşma eğitimi olarak kabul edilir. Boğumlama eğitiminin amacı, her sesi doğru ve etkili çıkarmak ve böylece konuşmamızın etkili olmasını sağlamaktır (Yalçın, 2002: 106).

Tonlama

Konuşma sırasında cümlelerimiz her zaman aynı ritim seviyesinde olmaz. Konuşmanın akışına göre sesimiz sürekli alçalıp yükselir. “Konuşma sırasında cümleyi amaca göre seslendirmeye tonlama denir (Tüzemen, 2016). Tonlama ile bir kelimeye birden fazla anlam verebiliriz. Hayır kelimesini örnek verecek olursak;

- Hayır, kabul etmiyorum. (Normal sesle)
- Hayır, kabul etmiyorum. (Öfkeyle)
- Hayır, öyle demek istemedim. (Üzüntülü)

- Hayır, bir şey değil, başınıza dert açar. (Kaygılı)
- Hayır, yanıyorsunuz, işin aslı şu. (Uzatarak ve karşı çıkararak)
- Hayır, izin vermiyorum. (Çok kızgın)
- Hayır, sana gücenir miyim? (Sevecenlikle)

Konuşmanın güzel olması isteniyorsa konuşma esnasında tonlamaya dikkat etmek gerekmektedir. Bununla birlikte kişinin sesinin tonu o kişi hakkında bilgi vermektedir. Konuşan kişinin ses tonundan neşeli mi üzgün mü, çocuk mu yaşlı mı, tanıdık mı yabancı mı anlarız (Güzel, Karatay, vd.: 190).

Vurgu

Vurgu, konuşma zinciri içinde bir seslemi ötekilere göre daha yüksek ses tonuyla, söyleyiş süresi uzatılarak, öteki seslemlerden daha belirgin bir biçimde çıkarmak, böylece kimi zaman yeni bir anlam sağlamaktır (Aksan, 2007:67). Vurgu konuşmanın monoton bir hal almasını önler. Metnin doğru anlaşılmasını ve kavranmasını kolaylaştırır. Aynı zamanda konuşmaya ahenk katar.

Durak

Konuşmanın anlamını bozmayacak sürelerde kelimeler ve cümleler arasında alınıp verilen nefeslerdir. Bu kısa sürelerdeki nefes alış-verişler konuşmacının dinlenmesini, dinleyicilerin de konuşmacının hızına yetişip onu daha iyi anlamasını sağlamaktadır.

Durak yazıda noktalama işaretleri ile yapılırken konuşma esnasında ise nefes alıp vermekle yapılır. Bu nefes alış-verişler konuşmada gelişigüzel değil dinleyenin ifadeyi anlayabileceği şekilde yapılır (Topçuoğlu Ünal, Özden, 2014: 38).

Ritim

“Cümlenin anlamına ya da duygusuna göre, bazen bir kelimedenden, bazen bir kelime grubundan, bazen de bir cümlecikten sonra uzun ya da kısa soluklar olur; böylece konuşma anlamlı ve susuşlara bölünmüş olur. En sade tarifile cümlenin anlamlı susuşlara bölünmesidir” (Kurudayıoğlu, 2011: 47).

Ezgi

“Konuşma sırasında sözcük ve cümledeki ton değişikliklerinin oluşturduğu bütünlüktür. Ezgi, konuşmanın tamamına egemen olan ton değişikliklerini belirtir. Bu nedenle ezgi, dilin genel melodisini oluşturur” (Akbayır, 2014: 103).

Ulama

Sessizle biten bir kelimedenden sonra sesliyle başlayan bir kelimenin gelmesi durumunda iki kelime arasında gerçekleştirilen bağlantı ulamayı oluşturur. Ulama arasına noktalama işareti konulmadığından ulama cümleye akıcılık kazandırır.

Konuşmanın zihinsel unsurları

Konuşmanın işitsel ve görsel öğelerinin arka planında bunlara anlam veren zihinsel süreçler vardır. Konuşma yalnızca ses organlarının görevlerini yerine getirmesinden ziyade; beyin, hafıza, dil, kültür, algı gibi duyuşsal ve bilişsel birtakım unsurları da içinde bulundurmaktadır. Beyinde gerçekleşen bu süreç anlama, düşünme, yorumlama gibi işlemleri içerir. Bu sebeple etkili ve güzel bir konuşma becerisinin kazandırılmasında zihinsel ve duyuşsal faaliyetlerin etkili olduğu bilinmektedir (Ergin, 2014).

Bellek

Konuşmanın zihinsel tarafını daha iyi bilmek ve anlamak için konuşma beyin ve konuşma–bellek ilişkisi bilinmelidir. “Konuşma eylemi, ses organlarının beyinden aldıkları komutları ses organlarına iletmesi ile gerçekleşir.” (Gündüz ve Şimşek, 2014: 107).

Dil becerilerinin içinde konuşma becerisi diğer becerilerden farklılık göstermektedir. Konuşma becerisinin kullanım esnasında belleğe dayanma mecburiyeti vardır. Çünkü hazırlıklı veya hazırlıksız konuşma sırasında kişilerin duygu ve düşüncelerini aktarırken anlamlı, mantıklı, düzenli ve belirli bir sıra içinde aktarması gerekmektedir. Bu durumun bellekle yakından ilgisi bulunmaktadır. İyi bir konuşmacı bilgilerini anlamlı şekilde kodlayıp depolaması ve ihtiyaç duyulduğu zamanlarda o bilgileri sağlıklı bir şekilde geri getirmesi önemlidir. İnsanlar tarafından kabul edilen görüşler dikkate alınırsa başarılı konuşmacıların bu saydığımız özellikleri kendilerinde barındırması

gerekmektedir. Bu nedenle konuşma ile bellek arasındaki ilişkinin başarı ile kurulması gerekmektedir (Yalçın, 2002: 110).

Belleğini iyi kullanan kişiler konuşmalarıyla insanların ilgisini çekerler. Bu konuşmacılar mantıklı ve düzenli cümleler kurduklarından dinleyiciler tarafından rahatlıkla anlaşılmaktadırlar. Bu durum dinleyicilerin sıkılmadan, yorulmadan dikkatle konuşmacıyı dinlemelerini sağlar. Bu da konuşmacının sevilmesinde, kabul görülmesinde etkilidir.

Konuşmanın psikolojik boyutu

İnsan değişken bir varlıktır. Duyguları sürekli aynı olmaz. Bir gün sevinçli olan insan başka bir gün üzüntülü olabilir, bir gün heyecanlı olan bir insan başka bir gün stresli olabilir. İnsanların bu değişken duygu durumları günlük yaşamlarını etkilemektedir. Ve insanlarla olan ilişkilerinde belirleyici rol oynamaktadır. Kişinin sinirli, mutlu, heyecanlı, kederli vb. olması konuşmasına yansiyacaktır. Bu nedenle kişinin o anki yaşadığı duygu durumu yapacağı konuşmanın etkili olup olmamasında belirleyici faktörlerden biridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Dünyada insanların benimseyerek kullandığı; teknolojiye, sanatta, edebiyatta, uluslararası iletişimde yaygın bir şekilde kullanılan diller, yabancı dil olarak öğretimi gelişmiş diller olmaktadır. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi; o dilin yalnızca kendi kültürü içinde barınmayıp başka milletlerle başka kültürlerle de iletişime girmesi gerekmektedir. Anadilin yabancı dil olarak bilinmesi ve sağlıklı bir şekilde öğretilmesi için anadilin öğretimi üzerine daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları arttıkça öğretim araç gereçleri ve öğretim ortamları çeşitlilik göstermekte ve bu alandaki gelişim olumlu yönde seyretmektedir (Karababa, 2009: 268).

Günümüzde yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar vardır. Yurt içinde üniversitelerin veya özel kurumların Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Yurt dışında ise Türkoloji Kürsüleri, Yunus Emre Enstitüsü ve özellikle son yıllarda Türkiye Maarif Kolejlere Türkçe öğretimi görevini üstlenmektedirler.

Yurt içinde ve yurt dışındaki kurumların Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bazı problemler çıkmaktadır. Yabancılar için hazırlanmış olan Türkçe öğretimi programlarının hedef dili öğrenmek isteyen bireylerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmamış olması Türkçe öğretiminin problemlerinden bazılarını oluşturmaktadır. Bunların yanında Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve ders araç gereçlerinin günümüz koşullarında yetersiz olması ve eksik yönlerinin olması da önemli sorunların çıkış noktası olmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Günümüzde hazırlanan Türkçe öğretimi programları hedef dili öğrenen bireylerin aynı yapıda olduklarını varsayarak hazırlanmıştır. Halbuki Hint-Avrupa dil ailesinden olan bireylerin, Bantu dillerini konuşan bireylerin, Türk soyundan gelen insanların, Hami-Sami dil ailesinden olan insanların sahip olduğu dil yapıları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu dil ailelerinin dil bilgisi yapıları, sözcük yapım yöntemleri ve kavramların zihne kodlanış şekilleri farklılık göstermektedir. Türkçe de içinde olmak üzere bütün dünya dilleri her ne kadar işlevsellik bakımından ortak bir tanımda mutabık kalsalar da yapısal özellikleri, mensubu oldukları dil ailelerine göre biçimlenir. Ve bu dillerin öğretimi ve kullanımı bakımından birbirleriyle farklılıklar gösterirler (Özyürek, 2009: 1822).

Aynı dil ailesinden olmayan bireylerin anlamakta zorlandığı konular veya kolay öğrendiği konular birbirinden ayrı olmaktadır. Türki Cumhuriyetlerden olan kişiler Türkçe öğretiminde diğer milletlere oranla daha başarılı olmaktadır. Özellikle Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Tataristan ve Türkmenistan gibi Orta Asya ülkelerinden olan kişilerin ana dilleri de Türkçenin lehçeleridir ve bu lehçeler Türkiye Türkçesiyle ortak özellikler barındırmaktadır (Özyürek, 2009).

Bu sebeple Türkçe öğretimi programı hazırlanırken hedef dili öğrenecek kişilerin öncelikle ana dili ve bu dilin ait olduğu dil ailesi dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Farklı dil ve dil ailelerine mensup olan kişilerin Türkçe öğrenirken nasıl hatalar yaptıkları dikkate alınmalı ve her dil ve dil ailesi için farklı öğretim programı düzenlenmelidir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde amaç sadece öğrencilere dilin kurallarını öğretmek değildir. Bu kuralların yanında öğrenciye Türk kültürünü de

yeterli seviyede kazandırmak gerekir. Bunun en önemli sebebi, Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen kişi Türkiye'nin aynı zamanda kültür elçisi olur. Bu minvalde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken hem Türk dilini zorlaştırmadan sevdirek öğretmeliyiz hem de Türkçe öğretiminde kullanacağımız basit düzeydeki birçok materyallerle de Türk kültürünü iyi vermeliyiz çünkü bizim basit gördüğümüz birçok metin yabancı öğrencilere ağır gelebilmektedir. Daha sonra ise orta düzeyden itibaren öğrencilere vereceğimiz günümüz dünyasını yansıtan metinleri, öğrencilere kazandırmamız gereken dil bilgisi yapılarını da içerisine katarak ders ortamında uygulamalıyız. Bu kazanımları uygularken çağımızın Türk insanının çevresindeki insanlara kurduğu iletişimi birinci plana koymamız gerekmektedir. Zira dil öğretimi aynı zamanda yaşantıların kazandırılması anlamına gelmektedir (Barın, 2003: 312-313).

Yabancı bir dili öğrenmeyi insanlar neden isterler? Bu soruyu cevaplamanın en basit yöntemi, yabancı bir dilin, o dilin kültürünün öğrenilmesinin insanlara nasıl yararları olacağının tespit edilmesidir (Maden ve İşcan, 2015).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencilerle bedensel temas kurmak da çok önemlidir. Eğer bir öğrencinin derste dikkati dağılmışsa öğrenci ile göz teması kurmak gerekir veya öğrenciye küçük bir temas da dikkatini toparlamasına yardımcı olmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri eğer öğrencinin kendi kültüründe hoşlanmadığı bir hareketse bu öğrencinin rahatsız olmasına sebep olabilir. Örnek verecek olursak bir Arap bu hareketlerden rahatsızlık duymazken Japon veya Koreli öğrenci rahatsızlık duyabilir. Öğretmen beden dilini iyi kullanmalıdır. İyi kullandığı takdirde öğrenciyle güzel bir samimiyet oluşur ve oluşan samimi ortam sayesinde öğrenci Türkçeyi daha istekli ve kolay öğrenecektir (Göçmenler, 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde en büyük sorunlardan biri öğretim programlarının iyileştirilmesine kaynak sağlayacak Türkçenin dilbilgisel yapılarını işlevsel açıdan ve her bakımdan açıklayacak çalışmaların yeterli düzeyde bulunmamasıdır. Bir dilin iyi bir şekilde kazandırılabilmesi ve bu öğretime uygun programın hazırlanabilmesi için, en başta o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin bütün yönleriyle basitten karmaşığa giden bir yöntemle ve hedef dili öğrenen bireylerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Türkçede dilbilgisi öğretimi üzerine yapılmış kıymetli çalışmalar

bulunmaktadır. Fakat bu çalışmalar daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerine yapılmış çalışmalardır (Karababa, 2009: 269-270).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yabancıların en çok zorlandığı konuların başında ad durum ekleri gelmektedir. Özellikle belirtme durum eki ile yönelme durum ekini kullanmada öğrenciler zorluk yaşamaktadır. Tabiidir ki öğrencilerin bu ekleri kullanırken zorlanmalarında ana dillerinin etkisi önemli rol almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği eğitim ortamlarında yapılan gözlemler ve araştırmalar neticesinde ad durum eklerinin kullanımında yapılan yanlışların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli sorunların başında olduğunu gösterir (Karababa, 2009: 273).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin sorunların zaman geçirilmeden çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Örnek verecek olursak yabancı dil öğretiminde materyal kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Yazılı ve görsel materyallerin en önemli özelliği birer kültür taşıyıcısı görevi üstlenmeleridir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına hazırlanacak ders kitapları Türk kültürünü aktaracak biçimde hazırlanmalıdır. Türk kültürünü içinde barındıran dil öğretim araç gereçleri öğrencilerin Türkçeyi daha zevkli ve daha kalıcı bir biçimde öğrenmelerine imkân sunar. Bunların haricindeki sorunlara da vakit kaybedilmeden çözümler üretilmesi Türkçenin uluslararası arenada tanınırlığını ve tercih edilirliliğini de olumlu yönde etkileyecektir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Somali'de Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar

İnsanları yabancı dil öğrenimi gayesine iten nedenler coğrafyalara, ülkelere ve bireylere göre çeşitlilik göstermektedir. Belli bir yaşam standardını yakalamış olan bireylerde ve toplumlarda yabancı dil öğrenmenin amacı kültürleri tanıma, insanlarla iletişim kurma veya turizm faaliyetlerinde bulunma gibi nedenler olabilirken az gelişmiş ülkelerde ise amaç daha çok, gelişmiş bir ülkeye gidip orada istihdam etmek ya da o ülkenin gelişmişliğinden istifade ederek öğrendiklerini kendi ülkesini geliştirmek adına kullanmak gibi nedenler olabilmektedir.

Bu bağlamda Somali ülkesini ele aldığımız zaman ülke şartlarını göz önünde bulundurduğumuzda hedef kitlenin dil öğrenme amacının ikinci kategoride belirtilen amaçlara yönelik olduğunu söyleyebiliriz.

Siyasal, sosyal, toplumsal, kültürel ve inanç faktörü gibi birçok etken Somali halkını Türkçe öğrenmeye yöneltmiştir. Bu nedenle Somali’de Türkçeye yoğun bir ilgi bulunmaktadır.

Somali’de Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara gelecek olursak, Somali insanı yıllarca sömürülmüştür. Bunun neticesinde bu ülkede yaşayan insanlar içine kapanık bir ruh hali yaşamaktadırlar. Sömürülmekten ve ülkedeki iç savaştan oluşan buhran sonucu seslerini yükseltmekte endişe duymaktadırlar. Türkçe öğretim süreci boyunca öğrencilerin konuşmalarını yanına gidip can kulağıyla dinlemek gerekmektedir. Aksi takdirde sesini yükseltmekte sorun yaşayan öğrenciyi anlamama sorunu ortaya çıkmaktadır.

Somali halkının yüzde yüz Müslüman olması sınıfta kızlarla erkeklerin ayrı ayrı bölgelerde oturması ve kızlarla erkeklerin kolay kolay konuşmak istememesi sınıftaki etkileşimi azaltmaktadır. Yapılan etkinliklerin kız kıza ve erkek erkeğe yapılması günlük hayatta olması gereken doğal iletişimsel becerileri kazanamamalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerin Türkçeye tek maruz kaldıkları yer sınıf ortamıdır. Öğrenciler derslerde gördükleri konuları ders dışında günlük hayatta uygulayacak ortam bulamamaktadırlar. Somali’de günlük yaşamda Somaliceden başka dil kullanılmamaktadır. Bunun yanında Türkçe öğrenen öğrenciler bile ders dışında kendi aralarında ana dilleriyle anlaşmaya başlamaktadırlar.

Ülkede iç savaş olduğundan dolayı yollar sürekli tedbir amacıyla kapalı olmaktadır. Bundan dolayı trafik çok yoğun olmaktadır. Bu sebeple sabahları derse gelecek olan öğrenciler her zaman derse geç kalmakta ve bu da öğrencinin derse karşı motivasyonunu azaltmaktadır.

Sorunlara dilbilgisel olarak da bakacak olursak, Somalicede kh, c (ayn), dh gibi sert ünsüz gırtlak harfleri hakimken, Türkçede bu sesler bulunmamaktadır. Aynı şekilde Somalicede bulunan w ve x sesleri de Türkçede mevcut değildir. Somali halkının sahip olduğu gırtlak yapısı böyleyken, Türkçede var olan ancak Somalicede var olmayan bazı sesler Türkçenin Somalililer tarafından

öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Örnek verecek olursak ı, ö, ü sesli harfleri Somalililer tarafından en zor çıkarılan seslerdir. Bireyler bu seslerin içinde yer aldığı kelime ve cümleleri öğrenebilmekte ancak doğru bir şekilde sesletim yapılamamaktadır. Örnek verecek olursak “öğretmen” kelimesini “oğretmen”, “otobüs” kelimesi “otobus” olarak sesletilmektedir.

Bu sesli harflerin yanında Türkçede olup Somalicede olmayan sessiz harfler de mevcuttur. Somalicede “ğ, ç, p, v” sesleri yoktur. Az önce sesli harfler üzerinden bahsettiğimiz sorun sessiz harfler için de geçerlidir. Örneğin patlayıcı bir ses olan “p” sesinin çıkarılmasında güçlük yaşayabilmektedirler. “Pantolon” kelimesini “bantolon”, “papatya” kelimesini “babatya” şeklinde söylemektedirler. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

İki dildeki bu farklı dilbilgisel yapıya rağmen Somali insanı dil öğrenmeye oldukça yatkındır. Bunda çok dilli bir yapıya sahip olmalarının rolü yadsınamaz bir gerçektir. Yapılan araştırmalara göre birden fazla yabancı dil bilen bireylerin yeni dil öğrenme becerisi sadece ana dilini bilen bireylere oranla oldukça yüksektir. Bunun yansımaları Somali’de en güzel şekilde görülmektedir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Aktimur (2007) “İletişimci yaklaşımda konuşma ve okuma becerileri: iletişimci yaklaşımla konuşma ve okuma becerilerinin birleştirilerek genç öğrenciler için ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirilmesi” adlı çalışmasında, altıncı sınıflardan 52 öğrenciye etkinlikler ve testler uygulamış ve öğrenciler yirmi altışar kişiden oluşan iki gruptan oluşmuştur. Bu sınıflardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiş, her iki grup da aldıkları eğitim, yaş grubu uygulanan müfredat ve okudukları kitaplar açısından eşit gruplar olarak belirlenmiştir. Öğretici olarak derslerine giren öğretici de aynı kişi olduğu için iki grup da birbirine eşit alınmış ve her iki gruba da 5 tane birleştirilmiş konuşma ve okuma etkinliği uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda, konuşma ve okuma becerilerinin yazma ve dinleme becerileri gibi iletişim için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, konuşma ve okuma becerilerini birleştirilerek ikili etkinlik veya grup etkinlikleriyle pekiştirildiğinde öğrencilerin hedefe daha çabuk ulaştığını ve başarılarının arttığını kanıtlamıştır.

Karayazgan (2010) “Yabancı diller hazırlık sınıflarında İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için yürütülen uygulamaların değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, Ege Üniversitesi hazırlık sınıflarındaki “Video Listening and Speaking” dersi öğretim programı uygulamalarını öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmektedir. Betimsel nitelikli tarama modeli kullanılan araştırmada, “Video Listening and Speaking” dersi öğretim programı, katılımcı temelde öğelere dönük bir değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda “Video Listening and Speaking” dersi program hedeflerinin belirgin olmadığı, dolayısıyla içeriğin hedeften bağımsız olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri; eğitim durumlarında iletişimin olumlu olduğunu göstermiştir. Ancak öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin, araç ve gereçlerinin, öğretim hizmetinin niteliğini arttıran değişkenlerin kullanımında yetersizliklerin olduğunu göstermiştir. Sınama durumlarında izlenen yol ve yöntemlerin yetersiz olması, araştırmanın başka bir sonucudur. Araştırmada, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak öğretim programlarında, bu ve benzer araştırma sonuçlarının ihtiyaç analizi sonucu olarak görülmesi; konuşma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanacak program tasarımlarının bu ve benzer araştırmaların sonuçlarına ve program geliştirme sürecinin ilkelerine göre düzenlenmesini önermiştir.

Özdemir (2013) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları” adlı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan kişilerde konuşma becerisinin kazanılması ve kullanılması sırasında ortaya çıkan kaygının nedenlerinin neler olduğunu, geliştirilen yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının kaynakları, bireysel özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört boyutta toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin, sadece eğitim durumlarında, bakış açısı boyutunda, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Doktora devam eden öğrencilerin konuşma kaygı düzeyi, lisans mezunu ya da lisans öğrenimine devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum ise, yabancı dil öğreniminin ileri yaşlarda daha zor ve kaygı verici olabileceği ile ilgili, kişilerin taşıdığı bakış açısıyla bağdaştırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına

göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Buradan hareketle, cinsiyet, ana dili ve bilinen diğer yabancı dillerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde konuşma kaygısına sebep olan değişkenler olmadıklarını dile getirmiştir.

Kılıçarslan (2014) “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi” adlı çalışmasında, drama yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek, konuşma kaygılarının drama yöntemine bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemek ve öğrencinin süreç sonunda dramaya karşı görüşlerinin neler olduğunu öğrenmeyi amaçlamış ve bu bağlamda İstanbul il merkezinde öğrenim gören 36 B2 öğrencisi ile çalışmayı yapmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda, ön test ve son test uygulamaları sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney sonrası başarı testi ortalaması puanının, başlangıç puanından oldukça yüksek çıktığını görmüştür. Buradan hareketle deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam konuşma becerisi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiş ve yapılan uygulamanın başarılı olduğunu göstermiştir.

Dalak (2017) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi” adlı çalışması için karma yöntemlerden biri olan ardışık açıklayıcı desen kullanmıştır. Kullandığı yöntemi dört kadın on bir erkek olmak üzere on beşer kişilik deney ve kontrol gruplarına uygulamış ve sonucunda, iki grup arasında uygulamanın başında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamazken, farklı öğretim süreçlerine maruz kalmış iki grubun da çalışmanın sonunda seviyelerinin geliştiği ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, deyim öğretiminde iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmış ders planları kullanımına yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu ve bu yaklaşımın kullanımının deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı, öğrenim sürecini daha kısa sürelerle düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2014) “Yabancı dil eğitiminde konuşma zorluğunun aşılması açısından iletişimsel dilbilimin önemi” adlı çalışmasında, günümüze değin yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemleri ve bu yöntemlerin tarih içerisinde dünyada ortaya çıkan siyasi, kültürel, toplumsal ve bilimsel değişimlerle birlikte

nasıl bir gelişme süreci geçirdiğini ortaya koymaya çalışmıştır. İletişimsel dil öğretim yaklaşımının uzun süre geçerliliğini koruyan yabancı dil ediniminde gerçekleştirilecek uzun süreli araştırmaların tüm insanlar için geçerli olan en mükemmel yabancı dil edinim yöntemini bulmayı sağlayacağı inancının aksine, günümüzde artık tüm öğrenenler için geçerli olabilecek tek bir yabancı dil öğretim yönteminin olamayacağı savını ileri sürerek bu alanda köklü bir anlayış değişikliğine gitmiş ve bu değişimin temelini oluşturan dört dil becerisinin ve değişik yöntemlerin bir araya getirilmesiyle sağlanan bu yeni yaklaşımın ne olduğu, yabancı dil olarak Almanca öğretimini temel alarak somutlaştırmaya çalışmıştır. Bu yaklaşımın sonucunda, yaklaşımın kullanıldığı programlar ve ders materyallerinin öğrencilerde yabancı dilde sözlü iletişimi geliştirdiği görülmüştür ve diğer dillerin öğretimi ve öğreniminde de kullanılabilirliğini göstermiştir.

Keser (2018) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler” adlı çalışmasında, yabancı dil öğreniminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri alanı olduğunu, bu dört beceri arasında konuşma becerisinin önem derecesinin en yüksek olduğunu söylemiştir. Bunun nedenini, dil öğrenmenin temel amacının iletişim kurmak olduğu, iletişim kurmanın ilk adımının ise genel olarak konuşma olduğunu savunmuştur. 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 taşıdığını bildirmiş ve yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini geliştirmenin önemine karşın, bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu düşünerek çalışmasını yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öne çıkan güçlükleri saptamış ve öğrencilerin özellikle iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda konuşmakta zorlandığı sonucuna varmıştır.

Sağlık (2018) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerini Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirmiş, bu değerlendirmede ADGD yeterlilik tanımlarını kullanmış, analiz aşamasında ise içerik analizinden

yararlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, Türkçe öğretim ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin ADGD yeterlilik ölçütlerine paralellik göstermekle birlikte eğitsel ve mesleki alan ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu saptamıştır. Ayrıca, konuşma becerisi etkinliklerinin günlük hayata katkısının yeterli olduğu ancak akademik hayata yönelik yeterli katkı sağlamadığı sonucunu elde etmiştir.

Aktaş (2004) “Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti” adlı çalışmasında, iletişim kuramının yabancı dil öğretimi için öngördüğü iletişimsel yeti kavramını tartışarak temel dil becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi sorununu ayrıntılı olarak incelemiştir. Araştırmanın ışığında, çağdaş bilimin üzerinde durduğu önemli konulardan biri olan yabancı dil öğreniminde iletişimsel yetinin bilimsel literatürünün ışığında tartışmış, iletişim kuramının genel bir anatomisini çizmiştir. Ayrıca söz konusu yetinin gerektirdiği temel dil becerilerinin doğal iletişim ortamlarında yazılı ve sözlü düzeylerde kullanıldığı ve bundan dolayı hem yabancı dil öğretimi programında hem de derslerin düzenlenişinde bu yetinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere sürekli yer verilmesi ve derslerde her durumda sosyokültürel, pragmatik ve diğer dil dışı faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

Yazıcı (2018) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi” adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri üzerine çalışmış ve bu stratejilerden biri olan konuşma becerisi üzerinde durmuştur ve araştırmasının sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akıcılık ve doğruluk odaklı stratejiler ile beden dilini kullanma ve dikkat çekme stratejileri yüksek düzeyde, mesaj azaltma ve değişme stratejilerini ise orta düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir.

Aytaş (2014) “Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce Konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi” adlı çalışmada, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma yapmış ve çalışmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir devlet okulunun 7. Sınıfında öğrenim gören 75 öğrenci ile oluşturmuştur. Öğrencilere uygulanan form sonucu bulgularında, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin İngilizce konuşma becerisini geliştirdiği, İngilizce konuşmaya yöreklendirdiği ve derse etkin katılımı sağladığı belirtilmiştir ve

yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin İngilizce konuşma becerisini geliştirdiğini bildirmiştir.

Ulusoy (2012) “Orta öğretim İngilizce derslerinde otantik video kullanımı: durum komedisinin konuşma becerisine etkisi üzerine deneysel bir çalışma” adlı çalışmada, otantik bir video olan sitcomun (durum komedisi) İngilizce konuşma becerisine olan etkisini araştırmış, araştırma için Isparta ili içerisinde bulunan Isparta Anadolu Öğretmen Lisesi 10. sınıf öğrencileriyle 8 haftalık süreç içerisinde İngilizce dersleri işlemiştir. Kontrol grubu ile etkileşimli konuşma aktiviteleri yaparken, deney grubu ile Monk adlı Amerikan sitcomu izlenmiş ve izleme esnasında yine konuşmaya dayalı video aktiviteleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ise, otantik videoya maruz kalan deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ortalamasının kontrol grubu başarı puanları ortalamasından daha yüksek çıktığını gözlemlemiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin hem kendi içlerinde hem de kontrol grubuyla ön-test ve son-test puanları arasında artış yaşandığını bildirmiştir. Çalışma bulgularından hareketle yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde otantik materyal kullanımının ve özellikle de otantik video olan sitcom kullanımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Gürbüz (2018) “Diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi” adlı çalışmada, diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisini incelediği çalışmasında, İngilizce dersinin farklı konularında daha önceden hazırlanmış olan diyalogları okuma, dinleme, diyaloglara dayalı alıştırmalar yapma ve diyalog oluşturarak sınıfta sunma imkanı veren, İngilizce konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim tekniği kullanmıştır. Araştırmasının sonucunda diyalogla öğretim etkinliğinin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna oranla İngilizce konuşma becerisinde daha fazla gelişim sağlandığını belirtmiştir.

Altın (2018) “Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi” adlı çalışmasında, Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerinde etkilerini araştırmıştır. Bu bağlamda yaptığı araştırma sonucunda, Kuantum öğrenme modeline göre yürütülen program, öğrencilerin İngilizce ile ilgili öz-yeterlik

inançlarını arttığını ve İngilizce konuşma kaygılarını azaldığını belirtmiştir. Ancak modelin konuşma becerisine sağladığı katkı istatistiksel olarak anlamlandırılmamıştır.

Sallabaş (2013) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması” adlı çalışmasında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerilerine yönelik öz yeterliliklerini belirlemek için bir konuşma öz yeterlik ölçeği geliştirmiştir. Türkiye Türkçesini Ankara’daki Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenen ve C kurunda bulunan 86 yabancı öğrenciden toplanan verilerle ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizlerini yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar, ölçeğin gerekli asgari şartları taşıdığını göstermiştir ve çalışmanın Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen diğer gruplar üzerinde de yapılmasının faydalı olduğunu belirtmiştir.

İşisağ ve Demirel (2010) “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması” adlı çalışmalarında, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemişler ve bu amacı gerçekleştirebilmek için OBM’de belirtilen dil betimleyicileri doğrultusunda geliştirilen etkinliklerle bir ders programı uygulamışlardır. Araştırmaya B2 dil düzeyi hedef alınarak ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanan öğrencileri dâhil etmişler ve elde edilen bulgular sonucunda, OBM’ye göre hazırlanan konuşma becerisi dersi programının geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğunu saptamışlardır.

Karababa (2009) “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasında, yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları, öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele almıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcüklerin sesletimiyle ilgili yaşadıkları bazı sorunlar daha çok ana dillerin ses ve abecesinin farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğunu dile getirmiştir. Öğretim elemanları, dillerin farklı ses yapılarından kaynaklanan öğrenme sorunlarını aşmak için çeşitli alıştırmalar yaptıklarını ancak bunların yeterli olmadığını bazen ileri kurlarda bile sesletimle ilgili sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda ise Türkçenin

yabancı bir dil olarak çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmesi için Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders kitaplarına kaynaklık edememesini önemli bir eksiklik olarak görmüş ve Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık etmesi gerektiğini söylemiştir.

Şen ve Boylu (2015) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarını değerlendirmişlerdir. Yabancı dil kaygısını ortaya çıkaran nedenler arasında öğrencinin; dile karşı tutumu, öğrendiği yabancı dildeki yeterlik seviyesi, dil öğrenmeye yönelik bireysel yeteneği, başarısız olursa çevresi tarafından olumsuz değerlendirileceği korkusu gibi sebeplerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciden bağımsız olarak da öğretmenin davranışı, dili öğrenme ortamı, dil sınavları ve yabancı dil öğrenmenin zorluğu gibi etkenlerin yabancı dil kaygısının sebeplerinden biri olduğunu dile getirmişlerdir. Buradan hareketle çalışmalarını sonlandırdıklarında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarının günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenlerine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulamamışlardır. Ancak araştırmaya katılan İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını görmüşlerdir.

Karagöl ve Başbay (2018) “Tutum, kaygı ve İngilizce konuşma başarısı arasındaki ilişki” adlı çalışmalarında, üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, yabancı dil kaygısı ve İngilizce konuşma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubu olarak Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 518 öğrenciyi belirlemişler ve öğrencilere “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ile birlikte “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini”ni uygulamışlardır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum ve yabancı dil kaygıları ile İngilizce konuşma becerileri arasında ilişki görmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin dil

seviyelerinin İngilizceye yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bildirmişlerdir.

Kurt (2017) “Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatım çalışmalarının “konuşma becerisi değerlendirme ölçeği”ne göre analizi: Gagauz örneği” adlı çalışmada, Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatımlarındaki durumları Gagauz Türkleri özelinden hareketle değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularından elde ettiği sonuçlar, Gagauz Türklerinin sözlü anlatımlarında sözcük seçimi, telaffuz, vurgu ve cümle yapısı açısından ana dillerine bağlı kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun meydana gelmesinde ise Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliğin önemli bir etken olduğunu savunmuştur. Bir başka değindiği sonuçta, Türkiye Türkçesinin Türk soylulara öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için hedef kitlenin sahip olduğu ana dil özelliklerinin göz önünde tutulması ve öğretimin buna göre planlanması gerektiği sonucuna varmıştır.

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik düzeylerini belirlemeyi ve bu öz yeterlilik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı uyruklara sahip 170 öğrenciden oluşturmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 91’i Türkiye’deki TÖMER’lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden oluşmuş iken 79’u yurt dışındaki Yunus Emre Türk Kültür Merkezindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar kendilerinin geliştirdiği, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu”nu uygulamışlardır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet, yaş ve seviye değişkenlerinin konuşma becerisi öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak cinsiyet, yaş ve seviye değişkenlerinin yabancı dil öğreniminde öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerini etkileyen faktörler olmadığını ortaya koymuşlardır. Yapılan analizler sonucunda yurtdışındaki Yunus Emre Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlilik puanları Türkiye’deki TÖMER’lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin puanlarından yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yine yapılan analizler sonucunda Avrupa kökenli öğrencilerin Türkçe konuşma öz yeterlilik puanlarının Asya kökenli öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıktığını belirlemişlerdir.

Göçer (2015) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması” adlı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin konuşma becerisi kazanımlarını etkili bir şekilde özümseyebilmeleri için çeşitli etkinlikler geliştirilmiştir. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri alanında yapılan bu etkinlikler sayesinde hedef dili öğrenen kişilere günlük hayatta kimseye ihtiyaç duymadan, insanlarla iletişime geçebilecek bir konuşma becerisi kazandırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı konuşma becerisinin kazanılması ve günlük yaşamda aktif bir şekilde kullanılabilmesi için uygulamalarda kullanılan yöntem ve tekniklere değinmiştir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin konuşma becerisini kazanmaları ve günlük hayattaki yaşamlarında insanlarla iletişim kurabilmelerini sağlayacak etkinlik ve uygulama ortamlarının önemine vurgu yapmıştır.

Özcan (2014) “Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı” adlı çalışmasında, Arapça öğretmenlerinin konuşma becerisi öğretiminde modern öğretim tekniklerini kullanmaları için iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış sınıf içi etkinliklerin uygulanma biçimlerinin verimliliğini araştırmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda yazar, Arapça öğretiminde klasik yöntemlerin yerine, öğrenen odaklı öğretim yöntemlerinden biri olan iletişimsel yöntemi kullanmış ve öğretmenlerin modern öğretim tekniklerini öğrenmeleri için katkıda bulunmuştur.

Problem

Araştırmanın problem cümlesi; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde İletişimsel yöntemin, öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına bir etkisi var mıdır? Olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

- Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

- Deneş grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Deneş grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Çalışmaya katılan kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının cinsiyete göre analizleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Çalışmaya katılan

kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının yaş grubuna göre analizlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Çalışmaya katılan kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının korelasyonel durumlarına göre analizleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Amaç

Bu çalışma Türkçe öğretim yöntemi olarak kullanılan iletişimsel yöntemin, hedeflenen konuşma becerisini gerçekleştirmede ve öğrencilerin konuşma becerilerine karşı tutum ve başarısının gelişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İletişimsel yöntem Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilir?
- İletişimsel yöntemle konuşma becerisi geliştirebilir mi?
- İletişimsel yöntemin uygulanmasında ne gibi ön çalışmalara ihtiyaç vardır?
- İletişimsel yöntem ile ders işlenişi nasıl olmalıdır?
- İletişimsel yöntem ile işlenen dersin konuşma tutum ve başarısı yönünden etkililiği nedir?
- İletişimsel yöntemde öğretmen ve öğrencinin rolleri nelerdir?

Önem

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemi kullanmanın konuşma becerisine nasıl etki edeceğini saptamaya yöneliktir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle uğraşan kişilere iletişimsel yöntemin dil öğretiminde konuşma becerisine nasıl etki edeceği ve sınıf içi uygulamalarda nasıl kullanılacağı yönünde yol gösterici olması beklenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanımına ilişkin pek çok akademik çalışma yer almaktadır. Ancak bunların çoğu İngilizce, Almanca, Fransızca, Korece öğretimine yöneliktir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanımı ile ilgili uygulamalı bir çalışmanın olmaması hem akademik alandaki bir boşluk hem de Türkiye'nin dil politikalarında dikkat etmesi gereken bir unsur olarak kendini göstermektedir (Takıl, 2014).

Araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına ve bu alan üzerine yapılan çalışmalara katkıda bulunabileceği, bunun yanında iletişimsel yöntemin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin kalıcı, kolay ve zevkli bir şekilde gelişmesine ve sınıf ortamlarının renklenmesine; bunun yanında öğreticileri bilgilendirme, yönlendirme ve onlara uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi konusunda önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin diğer becerilere göre ihmal edildiği düşünülmektedir. Özellikle bu dili ana dili olarak konuşulmayan ülkelerde öğrenmek sınıf içinde ve sınıf dışında yeterli etkileşimde bulunamamaya neden olmaktadır. Bu sebeple eğitim ortamında öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılamadığından yeterli iletişim ortamı sağlanamamaktadır. Yapılan bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin konuşma becerisine katkı sağlayacağı düşünüldüğü için önemlidir.

Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan yararlanılmıştır.

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin özellikleri bakımından birbirine denk oldukları varsayılmıştır.
- Denetim altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilediği varsayılmıştır.

- Öğrencilerin, konuşma becerisine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan tutum ölçeğine verdikleri yanıtların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılan Türkçe konuşma becerisi başarı testi ve tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
- Öğretim görevlilerinin öğrencilerin konuşma becerisi başarı testlerini tarafsız bir şekilde puanladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın bulguları, Somali Mogadişu'da bulunan Sağlık Bilimleri Üniversitesinde hazırlık sınıflarında öğrenim gören ve random örnekleme yöntemiyle seçilmiş 15 öğrenciden oluşan deney ve 15 öğrenciden oluşan kontrol grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Yöntem açısından, yarı deneysel yöntem ile sınırlıdır.
- Çalışma grubundan toplanacak verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmadaki bulgular, öğrencilerin kendilerine uygulanan konuşma becerisi başarı testi ve tutum ölçeğine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırma, Türkçe öğretimini oluşturan dört temel dil becerisinden biri olan konuşma becerisine yönelik elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma 8 hafta sürecek olan A2 dil öğrenim düzeyi ile sınırlıdır.
- Konuşma becerisi derslerinde uygulanan iletişimsel yöntemle sınırlıdır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Çalışmanın yöntem bölümü, araştırmanın modelini, çalışma grubunu, veri toplama araçlarını, veri toplama tekniklerini, araştırma sürecinin işleyişini ve veri analizi yöntemlerini kapsamaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yönetime göre yapılandırılmış A2 dil düzeyindeki uygulamaların öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimine ve bu beceriye karşı tutumuna etkisini araştıran yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desene aynıdır. Aralarındaki farklılık, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen değil de ölçümlerle seçilmesidir (Karasar, 2006).

Çalışmada bağımsız değişken olan iletişimsel yöntem ve geleneksel yöntemin, bağımlı değişken olan konuşma becerisindeki tutuma ve başarıya ne kadar etkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu çalışmada, Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi tarafından random olarak seçilmiş aynı dil seviyesindeki gruplardan birisi deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak iki grup seçilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi tutum ölçeği ve konuşma sınavı uygulanarak ölçümler yapılmıştır. Konuşma sınavları video ile kayıt altına alınmıştır. Deney grubuna konuşma becerisi üzerinde etkili olduğuna inanılan iletişimsel yöntem uygulanırken, aynı müfredat kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemiyle uygulanmıştır. Çalışma haftalık otuz ders saati olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Sürecin sonunda yapılan son testle de iletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Modeli

GRUP	SEÇİM	ÖN TEST	YAKLAŞIM	SON TEST
Deney Grubu	Random	Ölçüm 1	İletişimsel Yöntem	Ölçüm 3
Kontrol Grubu	Random	Ölçüm 2	Geleneksel Yöntem	Ölçüm 4

Çalışma Grubu

Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem sınıflamasına gerek duyulmamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında sekiz haftalık ders dönemi boyunca (25.12.2018-20.02.2019) haftada 30 saat Türkçe öğrenen Somali Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulundaki A2 dil düzeyinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesinde dönem başında yapılan hazırlık sınıfı yerleştirme sınavlarına göre düzeyleri birbirleriyle eşit olan 15 öğrenci kontrol grubu ve 15 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci random örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmış. Deneysel sürecin işleyişi hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilere bu sürece katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve gönüllülük ilkesinin gereği yerine getirilmiştir. Yine öğrencilerden çalışmanın sonucunda elde edilen tüm bilimsel verilerin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması maksadıyla yayın amaçlı kullanılabilceğini kabul ettiklerine dair yazılı belge alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları, araştırmaya başlamadan önce ön test bağlamında cinsiyet, yaş ve Türkçe öğrenme düzeyi gibi bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

Tablo 3

Kontrol Grubunu Oluşturan Hazırlık A ve Deney Grubunu Oluşturan Hazırlık B Sınıfı Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Cinsiyet	f	%	Cinsiyet	f	%
Kız	10	66.66	Kız	10	66.66
Erkek	5	33.33	Erkek	5	33.33
Toplam	15	100		15	100

Araştırmaya katılan kontrol grubunun ve deney grubunun cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde her iki grupta da 10 kız öğrenci ve 5 erkek öğrenci bulunmaktadır. Cinsiyetlerin dağılımına göre deney ve kontrol grupları kendi içlerinde karşılaştırıldığı zaman kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından iki kat fazla olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama araçları olarak dönemin başında öğrencilerin durumunu ortaya koymak için hazırlanan ve sekiz haftalık sürecin sonunda öğrencilerin gelişimlerini ortaya koymak için yapılan ön test-son test niteliğindeki konuşma becerisi tutum ölçeği ve konuşma becerisi başarı testi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları**Tutum ölçeği**

Hem deney grubu hem kontrol grubu öğrencilerine dönemin başında ön test olarak ve dönemin sonunda son test olarak konuşma becerisi tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçekte konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgi bölümünde 20 madde, Konuşma becerisine yönelik kaygı ve endişe bölümünde 7 madde vardır. Öğrenciler maddeleri anlamakta zorluk çekmedikleri için anketteki maddeler başka bir dile çeviri yapılmadan Türkçe olarak olduğu gibi uygulanmıştır. Maddelerde “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” olmak üzere beş tane seçenek vardır. Konuşma becerisi tutum ölçeği (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0,812 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut olan “Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi” boyutu için

.865 ikinci boyut olan “Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe” boyutu için .730’dur. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçek istediği tutumu yansıttığını söylemek mümkündür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılabilir (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017).

Konuşma becerisi değerlendirme ölçütü

Öğrencilerin konuşma becerisi başarılarını değerlendirmek için 10 tane konuşma becerisi ölçütü belirlenmiştir. Her ölçüt kendi içinde iki kazanım üzerinden 1-5 puan arasında değerlendirilirken, her ölçüt toplamda 1-10 arası puan üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Genel olarak bir öğrenci toplamda 100 puan üzerinden değerlendirilmeye alınmaktadır. Öğrenciler 3 öğretim görevlisi tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Sonrasında 3 öğretim görevlisinin verdiği puanlar toplanarak öğrencilerin puan ortalaması alınarak istatistiki analizler yapılmıştır.

Konuşma becerisi başarı sınavı

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine dönemin başında ön test olarak ve dönemin sonunda da son test olarak yapılan konuşma sınavları video olarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan sınavların uzman görüşü yapılmıştır. Gerekli düzenlemelerle son hali verilmiştir.

Konuşma sınavı karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma olarak iki bölümden oluşmaktadır. Karşılıklı konuşma kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Birinci bölüm sınav görevlisi ile öğrenci arasında tanışma ve kişisel bilgiler hakkında sohbetleri içermektedir.

- Adınız soyadınız nedir?
- Nerede yaşıyorsunuz?
- Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?
- Telefon numaranız nedir?
- Hangi yemekleri seviyorsunuz?
- Doğum tarihiniz ne zaman?
- Okula nasıl gidersiniz?

Sınav görevlisi tanışma ve kişisel bilgiler hakkında sohbet ederken yukarıdaki sorulardan birkaçını konuşmacıya yönelterek hem konuşmacının heyecanını gidermeyi hem de samimi bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır.

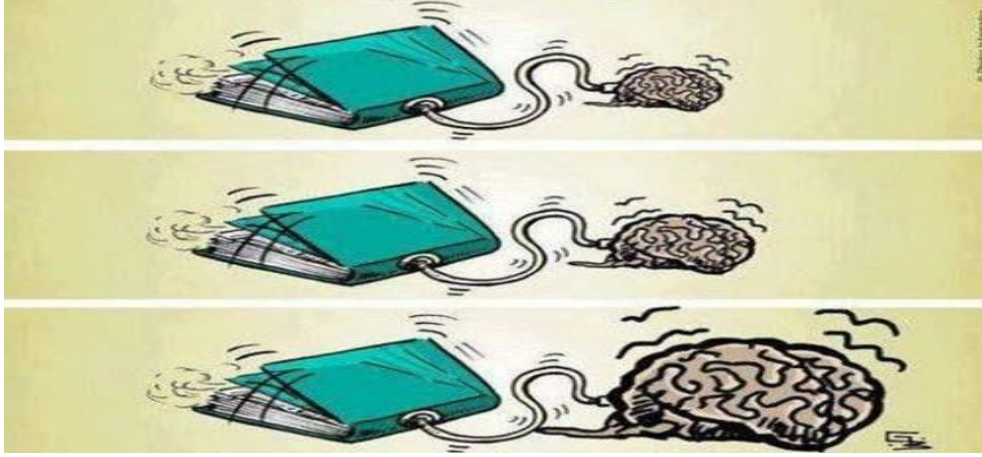
İkinci bölümde ise öğrenci sınav için hazırlanan beş farklı fotoğraftan birini rastgele seçmektedir. Seçtiği fotoğraf adaya verildikten sonra sınav görevlisi ile öğrencinin karşılıklı konuşması sağlanmaktadır. Konuşmanın akışına göre adaya çeşitli sorular yöneltilmektedir.



Şekil 2. Konuşma sorusu para görseli.

1-Görselde para resmi vardır. Bu resimle ilgili şu sorular bulunmaktadır:

- Para önemli midir?
- Sizce aşk mı para mı önemlidir?
- Para olmadan insan mutlu olamaz mı?
- Size miras kaldı, çok paranız var neler yaparsınız?



Şekil 3. Konuşma sorusu kitap görseli.

2-Görselde kitap okumanın faydalarıyla alakalı bir resim vardır. Bu resimle ilgili şu sorular bulunmaktadır:

- Resimden ne anlıyorsunuz?
- Kitap okumak faydalı mıdır? Faydaları nelerdir?
- Siz en son hangi kitabı okudunuz? Anlatınız.
- Size göre en güzel kitap hangisidir, neden?



Şekil 4. Konuşma sorusu hava durumu görseli.

3-Görselde bütün hava durumu olaylarını kapsayan bir resim vardır. Bu resimle ilgili şu sorular bulunmaktadır:

- Resimde hangi hava olayları var?
- Siz en çok hangi hava durumunu seviyorsunuz?
- Somali'nin mevsimlere göre hava durumu nasıl?
- Hangi havada nasıl giyinmek gerekir?



Şekil 5. Konuşma sorusu spor görseli.

4-Görselde bütün spor dallarını kapsayan bir resim vardır. Bu resimle ilgili şu sorular bulunmaktadır:

- Sağlıklı yaşam için spor yapmak gerekir mi? Neden?
- Spor yapma alışkanlığınız var mı?
- Resimde hangi sporlar var?
- Spor yapmak tehlikeli midir? Neden?



Şekil 6. Konuşma sorusu bilgisayar görseli.

5-Görselde bilgisayar bağımlılığını anlatan bir resim vardır. Bu resimle ilgili şu sorular bulunmaktadır:

- Resimden ne anlıyorsunuz?
- Bilgisayarın zararları nelerdir?

- İnternet çocuklar için tehlikeli midir?
- Hangi sosyal iletişim sitelerini kullanıyorsunuz? Neden?

Konuşma sınavının bağımsız konuşma bölümünde adayın güncel sorulardan oluşturulmuş kağıtlardan birini rastgele seçmesi istenmektedir. Konuyu seçtikten sonra öğrencinin otuz saniye konu hakkında düşünmesini sağladıktan sonra üç dakika boyunca seçtiği konu hakkında fikirlerini beyan etmesi istenmektedir. Öğrencinin süresi bitmeden konuşması biterse konuyu devam ettiren sorular sorulmaktadır. Bağımsız konuşma bölümünde öğrenciye yöneltilen sorular şunlardır.

- En yakın arkadaşınızın karakter özelliklerini anlatınız.
- Ülkenizdeki çevre kirliliği sorunları nelerdir?
- Neden tasarruflu olmak gerekir? Tasarruflu olmak için neler yapmalıyız?
- Hangi ev eşyalarını daha çok kullanıyorsunuz, neden?
- Başarılı bir insan olmak için neler yapmak gerekir?

Araştırma Sürecinin İşleyişi

Deney sürecinde haftada 30 saat olmak suretiyle 8 hafta boyunca deney grubuna iletişimsel yönetime göre ders işleyişi uygulanırken, kontrol grubuna da geleneksel öğretim yöntemine göre ders işleyişi uygulanmıştır.

Başlangıçta hem deney grubunun hem de kontrol grubunun konuşma becerisi tutumu ve başarı seviyesi bakımından aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. İki gruba da deney süresince aynı müfredat, aynı ders planları uygulanırken, bu müfredatlar kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi ile deney grubunda ise iletişimsel yöntem ile uygulanmaktadır. İletişimsel yönetime göre ders gören öğrenciler bilgilendirilmiştir. İletişimsel yönetime uygun ödevler ve sorumluluklar verilerek, öğrencinin derse karşı sorumluluk duygusu tadarak hazırlıklı gelmesi sağlanmıştır.

Tablo 4

Deney Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deney Süreci 8 hafta	Deney Sonrası
Deney Grubu	Konuşma Becerisi Başarı Sınavı Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği	İletişimsel Yöntem	Konuşma Sınavı Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Konuşma Becerisi Başarı Sınavı Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği	Geleneksel Yöntem	Konuşma Sınavı Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe A2 ders kitabına kontrol grubundaki öğrenciler bire bir bağlı kalırken, deney grubundaki öğrenciler bu kitabın yanında iletişimsel yöntemi uygulayan öğretmenin kitaptan bağımsız bir şekilde belirlediği etkinlikleri yapmışlardır. Bu deney süreci toplamda 8 hafta sürmüştür.

Tablo 5

Konuşma Etkinliği Planı

1.	Hafta	Etkinlik 1: Şehir tanıtımı
2.	Hafta	Etkinlik 2: Sunum yapma
3.	Hafta	Etkinlik 3: Münazara
4.	Hafta	Etkinlik 4: Röportaj yapma
5.	Hafta	Etkinlik 5: Drama
6.	Hafta	Etkinlik 6: Şiir okuma
7.	Hafta	Etkinlik 7: Altı şapkalı düşünme tekniği
8.	Hafta	Etkinlik 8: Deyim ve atasözlerini eşleştirme ve canlandırma

1. Etkinlik: Şehir Tanıtımı

Öğrencilerden yaşadıkları şehrin yemek kültürünü, konumunu, ekonomik durumunu, sosyal yaşamını ve eğitim durumunu araştırmaları istenildi. 3 haftalık bir araştırma sürecinden sonra profesyonel şekilde çektikleri tanıtım videosunu sınıfta sundular.

2. Etkinlik: Sunum Yapma

Öğrencilerin öğretmen tarafından belirlenen sunum konularından birini seçip o konu hakkında sunum yapmaları istenildi. 1 haftalık bir araştırma ve hazırlık sürecinden sonra seçtikleri konuyu sınıfta sundular.

3. Etkinlik: Münazara

Sınıfta 3-4 kişilik gruplar oluşturuldu. Aşağıda verilen konulardan birini seçmeleri istenildi. Seçilen konular hakkında 1 hafta araştırma yaptıktan sonra bir münazara ortamı oluşturuldu. Karşıt gruplar birbirleriyle kendi konularını tartışarak savunmalarını yaptılar.

Konular:

A. Eskiden insanlar daha mutluydu.

A. Günümüz insanları daha mutludur.

B. Teknoloji insanlar için yararlıdır.

B. Teknoloji insanlar için zararlıdır.

4. Etkinlik. Röportaj Yapma

Öğrencilerden kendi kişiliklerine uygun bir mesleği seçmeleri ve bu meslek hakkında 1 hafta araştırma yapmaları ve seçtikleri meslek hakkında kendilerinin sorular oluşturup o mesleği yapan kişilerle Türkçe röportaj yapmaları istenildi. Röportaj yapılacak kişiyi seçerken Türk olmasına veya Türkçe bilen Somalili olmasına gayret gösterildi. 1 hafta sonra sınıfta hangi meslek dalına sahip kişilerle röportaj yaptılarsa o meslek hakkında bilgi verip röportajlarını sundular.

5. Etkinlik: Drama

Öğrenciler gruplara bölündü. Onlardan kendi bayramları hakkında, yaşadıkları ilginç bir olay hakkında, pazarda veya bir alışveriş merkezinde bir şey satın alırken yaşadıkları diyaloglar hakkında bir hikâye oluşturmaları ve drama yapmaları istenildi. Öğrenciler kendi rollerini kendileri belirleyerek repliklerini oluşturdular ve sınıfta sergilediler.

6. Etkinlik: Şiir Okuma

Öğrencilere bazı ünlü şairlerin hayatı anlatıldı. Bazı şiirleri öğrencilere dinletildikten sonra onlardan istedikleri bir şairin şiirini ezberlemeleri ve sınıfta sunmaları istenildi. 1 haftalık bir şiir araştırma sürecinden sonra istedikleri bir şiiri sınıfta seslendirdiler. Sınıftaki arkadaşları ise şiir okuyan arkadaşlarını değerlendirdiler.

7. Etkinlik: Altı şapkalı düşünme tekniği

Öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği anlatıldı. Sonra tahtaya “Anne ve babamızın sözünü dinlemeli miyiz?” sorusu yazıldı. Sınıftan gönüllü olan öğrenciler tahtaya çıkarıldı ve istedikleri renk şapkayı takmalarına izin verildi. Öğrenci hangi renk şapkayı taktıysa o rengin karakter özelliklerine göre konuşmasını yaptı.

8.Etkinlik Deyimleri Canlandırma

Öğrencilere atasözleri ve deyimler hakkında bazı görseller gösterilip bilgiler verildikten sonra deyimlerin ne anlama geldiği ile ilgili konuşuldu. Daha sonra grup olmaları ve aşağıdaki seçtikleri deyimlerden birini doğaçlama olarak canlandırmaları istenildi.

1. İpe un sermek
2. Ağır aksak
3. Ağzında bakla ıslanmamak
4. Başına çorap örmek
5. Kapı dışarı etmek
6. Etekleri zil çalmak
7. Küplere binmek
8. Ele avuca sığmamak
9. Kafa patlatmak

Etkinliklerle kısaca verilen uygulamaların planlarının detaylı halleri EK 3’te verilmiştir.

Verilerin Analizi

a-Tutum Ölçeği

Çalışma grubuna ait ölçekten alınan verilere SPSS programı yardımıyla istatistiki işlemler yapılmıştır. Araştırma için toplanan ölçek verileri bilgisayara kodlanarak bağımlı ve bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen yüzdelerden yola çıkarak öğrencilerin görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

b-Öğrenci Video Kayıtları

Öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimi ile ilgili veriler video kayıt yardımı ile oluşturulmuştur. Bu video kayıtları bu alanda derse giren üç öğretim

görevlisi tarafından incelenmiş ve önceden belirlenen konuşma becerisi ölçütlerine göre kodlanarak bağımlı ve bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen yüzdelerden yola çıkarak öğrencilerin başarıları analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu ölçütler şu şekildedir;

Tablo 6

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü

Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
TUTARLILIK					
Amaç ve Konu Bütünlüğü	Herhangi bir amaç cümlesi ifade etmeden doğrudan konuyu anlatmaya geçti. Belli bir konu bütünlüğü çerçevesinde konuşmadı.	Konuşma amacını belirtmese de konunun başlığını ifade etti. Konuyla ilgisi olmayan gereksiz ayrıntılara fazlasıyla yer verdi.	Amacını belirtse de konuşacaklarını tam olarak yansıtamadı. Konuşmasının belli bölümlerinde konu dışına çıkmadan konuştu.	Amacını ve nelerden bahsedeceğini ifade etti. Konu dışına çıkmadan konuştu.	Konuşma amacını uygun gerekçelerle temellendiren ortaya koydu ve bu amacı net bir şekilde dinleyicilere ifade etti. Konu dışına çıkmadan konuştu. Konuyu uygun örneklerle zenginleştirdi.
Organizasyon	Düşünceler düzensizdi ve birbiriyle ilgili değildi.	Düşünceler az da olsa düzenliydi. Anlatımda tutarsızlıklar vardı.	Düşünceler uygun şekilde düzenlenmişti ancak anlatım yer yer açık değildi ve anlatımda tutarsızlıklar vardı.	Düşünceler düzenli ve anlatım tutarlıydı.	Düşünceler ve anlatım oldukça düzenli ve tutarlıydı.
AKICILIK					
Akıcı Konuşma Ve Kelimeleri Doğru Telâffuz Etme.	Konuşmasını hiçbir bölümünde akıcı konuşmadı. Hiçbir kelimeyi doğru telaffuz edemedi.	Konuşmasının çok az bir bölümünde akıcı konuştu. Çoğu zaman kelimeleri doğru telaffuz edemedi.	Konuşmasında bazen akıcı konuştu. Bazen kelimeleri doğru telaffuz edemedi.	Konuşmasında çoğu zaman dili sürçmeden, tıkanmadan akıcı ve anlaşılır konuştu. Çoğu zaman kelimeleri doğru telaffuz etti.	Konuşmasının tamamında dili sürçmeden, tıkanmadan akıcı ve anlaşılır konuştu. Kelimelerin tamamını açık, net, anlaşılır şekilde ifade etti.

Tablo 6 (devam)

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü

Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
Geçişleri Doğru Yapma.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantı yoktu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı çok azdı.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı çoğu zaman vardı.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arasında bağlantılar kuruldu.	Ana fikir ve yardımcı fikirler arası bağlantı etkili şekilde kuruldu.
DOĞRULUK					
Konuşmada Yardımcı Fikirleri Ve Destekleyici Ayrıntıları Vurgulama.	Yardımcı fikirler ve destekleyici ayrıntılara hiç değinmedi.	Yardımcı fikirler ve destekleyici ayrıntılardan yalnızca birini kullandı.	Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları sezdirirdi.	Yardımcı fikirlere ve destekleyici ayrıntılara çoğunlukla yer verdi.	Yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları tam olarak vurguladı.
Konuşmada Destekleyici Ve Açıklayıcı Örnekler Verir.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak noktalara hiç değinmedi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak çok az örnek verdi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak örneklere kısmen değindi.	Konuşmasını destekleyecek ve açıklayacak örneklere çoğunlukla değindi.	Konuşmasını 1 destekleyecek ve açıklayacak örneklere tam olarak değindi. Söyledikleri konuyu destekler nitelikteydi.
ÖZGÜNLÜK					
Deneyim ve Anılarını Anlatma.	Deneyim ve anılarına hiç değinmedi.	Deneyim ve anılarına çok az yer verdi.	Deneyim ve anılarına konuşmasının bazı bölümlerinde değindi.	Deneyim ve anılarını yeterli düzeyde anlattı.	Deneyim ve anılarını detaylandırdı 1
Konuşmanın Başında ve Sonunda Dikkat Çekici, Çarpıcı İfadeleri Kullanma.	Konuşmanın hem başında hem de sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeler kullanmadı.	Dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri yalnızca başta veya sonda çok az kullandı.	Konuşmasında dikkat çekici ve çarpıcı ifadelere kısmen yer verdi.	Dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri başta ve sonda çoğunlukla kullandı.	Dikkat çekici ifadeleri hem başta hem de sonda açık, anlaşılır ve amaca uygun şekilde kullandı

Tablo 6 (devam)

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü

Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
ÜSLUP					
Sese Duygu Tonu Katma.	Sesine hiçbir duygu tonu katmayarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Sesine çok az duygu tonu katarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Sesine orta düzeyde duygu tonu katarak konuştu.	Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanarak duyguyu yansıttı.	Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanmanın farkındalığı ve bilincinde olarak duyguyu her yönüyle yansıttı.
Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
Sesin Anlamlılığı ve Sesin Açıklığı	Anlatım tekdüzeydi. Telaffuz kötüydü.	Anlatım yer yer iyi olsa da telaffuz kötüydü.	Anlatım yer yer tekdüzeydi. Yer yer telaffuz hataları vardı.	Anlatımda vurgu, tonlama ve uygun duraklarla coşkunluk ve akıcılık sağlandı. Telaffuz düzgündü.	Anlatımın coşku ve akıcılığı dinleyicinin ilgisini canlı tuttu. Etkileyici bir telaffuzla düşüncelerini oldukça net ifade etti.
DİL BİLGİSİ					
Düşüncelerini Mantıksal Bütünlük İçinde Sunar.	Düşünceler arasında bir bütünlük kuramadı.	Konuşmasında kısmen birbirini destekleyen ifadeler kullansa da bunları mantıksal bütünlük çerçevesinde sunamadı.	Düşüncelerini kısmen anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu.	Düşüncelerini ni çoğunlukla anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu	Her bir düşünce parçasını birbirini destekler nitelikte ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde sundu.
Dil Bilgisi Eklerini Doğru Kullanma.	Dil bilgisi eklerinin hiçbirini doğru kullanamadı	Dil bilgisi eklerinin çoğunu doğru kullanamadı.	Dil bilgisi eklerini doğru kullansa da yer yer hatalar vardı.	Dil bilgisi eklerinin hepsini doğru kullandı.	Dil bilgisi eklerini çok iyi kullandı. Cümlelerinin hepsi biçimsel ve anlamsal olarak çok iyiydi.

Tablo 6 (devam)

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü

Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
SÖZCÜK HAZİNESİ					
Konuşmada Betimleme ve Tanımlama Yapma.	Konuşmasında betimlemelere ve tanımlamalara yer vermedi.	Konuşmasında çok az yerde betimleme ve tanıma yer verdi.	Konuşmasının bazı yerlerinde betimleme ve tanımlama şeklinde değerlendirilebilecek özelliklere yer verdi.	Konuşmasında yeterli miktarda betimleme ve tanıma yer verdi.	Konuşmasında yeterli miktarda ve konuyu destekler betimleme ve tanım yaptı ve tanımları kendi ifadeleriyle de açıkladı.
Yeni ve Özgün Kelimeler Kullanma.	Konuşmasında hiç yeni ve özgün kelimeler kullanmadı.	Konuşmasında çok az yeni ve özgün kelimeler kullandı.	Konuşmasının bazı yerlerinde yeni ve özgün kelimeler kullandı.	Konuşmasının çoğu yerinde yeni ve özgün kelimeler kullandı.	Konuşmasında yeterli düzeyde yeni ve özgün kelimeler kullanarak anlatımı zenginleştirdi.
Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
HEDEF DİNLEYİCİ					
Dinleyicinin Yaşına, Eğitim Seviyesine ve Sosyal Statüsüne Göre Üslup Seçme.	Dinleyiciye göre hiç üslup seçmedi.	Az da olsa dinleyiciye göre üslup seçti.	Bazen dinleyiciye göre üslup seçti.	Çoğu zaman dinleyiciye göre üslup seçti.	Dinleyiciye göre üslup seçti. Dinleyicinin beklentilerine göre konuşmasını şekillendirdi.
İçinde Bulunduğu Ortamı Dikkate Alarak Konuşma.	İçinde bulunduğu ortamı hiç dikkate almadı.	Az da olsa içinde bulunduğu ortamı dikkate aldı.	Bazen içinde bulunduğu ortamı dikkate aldı.	Çoğu zaman içinde bulunduğu ortamı dikkate aldı.	Konuşmasının hemen her yerinde içinde bulunduğu ortamı dikkate aldı.

Tablo 6 (devam)

Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçütü

Ölçütler	Hiç Gözlenmedi (1)	Çok Az Gözlendi (2)	Orta Düzeyde Gözlendi (3)	Çoğu Zaman Gözlendi (4)	Her Zaman Gözlendi (5)
ETKİLEŞİM					
Beden Dilini Kullanma.	Konuşmasında beden dilini hiçbir zaman kullanmadı.	Beden dilini çok az kullandı.	Beden dilini orta düzeyde kullandı.	Konuşmasında beden dilini uygun şekilde kullandı.	Konuşmasında a beden dilini tüm unsurlarıyla ve uyumlu biçimde kullandı.
Dinleyicilerle Göz Teması Kurma ve Sesine Duygu Tonu Katma	Dinleyicilerle hiç göz teması kurmadı. Sesine hiçbir duygu tonu katmayarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Dinleyicilerle çok az göz teması kurdu. Sesine çok az duygu tonu katarak tekdüze bir ses tonu kullandı.	Dinleyicilerle e bazen göz teması kurdu. Sesine orta düzeyde duygu tonu katarak konuştu.	Dinleyicilerle yeterli düzeyde göz teması kurdu. Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanarak duyguyu yansıttı.	Dinleyicilerle göz temasını tam olarak gerçekleştirdi. Olay ve karakterlere uygun ses tonu kullanmanın farkındalığı ve bilincinde olarak duyguyu her yönüyle yansıttı.
ZAMANI KULLANMA					
Konuşmayı Verilen Sürede Tamamlama. (7-8 Dakikalık Bir Konuşma Bekleniyor.)	Süre 5 dakika ve üzeri miktarda aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Süre 4 dakika civarında aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Süre 2 dakika civarında aşıldı ya da eksik kullanıldı.	Konuşma 7-8 dakikalık sürede tamamlandı.	Konuşmaya ayrılan 7-8 dakikalık süre etkili şekilde kullanıldı.
Verilen Süreyi Doğru Kullanabilme.	Verilen süre doğru şekilde kullanılmadı. Çoğu konuyu cevaplamaya süre kalmadı.	Verilen süre doğru kullanılsa da bazı konular anlatıldı.	Verilen süre genelde doğru kullanıldı. Çoğu konuyu anlatmaya süre yetti.	Verilen süre doğru kullanıldı ve bütün konuları anlatmaya süre yetti.	Verilen süre doğru ve etkili kullanıldı. Konuların hepsi rahatlıkla ifade edildi.

10'lu likert ölçeği ile öğretim görevlilerinin bir puan ya da on puan aralığında öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. İlgili on adet ölçütün güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Cronbach Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0,98 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen katsayı ölçeğin çok yüksek derece güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.

Faktör yüklerinin birbirine çok yakın olmaması açısından çalışmadan herhangi bir sorunun çıkarılması uygun görülmemiştir.

Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile on ölçütün bulunduğu ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda tek bir temel boyut tespit edilmiştir. Bu boyut Konuşma Becerisi Başarı Faktörü olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan KMO örneklem yeterlilik katsayısı 0,921 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı yapılan 30 adet anketin faktör yapısını orta koymak için yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılığının test edildiği Bartlet testi sonucuna göre ($p=0,00$, $p<0,05$) elde edilen boyutlar yapısal olarak anlamlıdır. Elde edilen tek boyut toplam varyansın yaklaşık olarak %85,69'unu oluşturmaktadır. Açıklanan varyansın bu tip çalışmalarda %40 ve üzerinde olması beklenmektedir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde yapılan araştırmanın problem durumuna göre oluşturulan alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar değerlendirilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisini araştırmak üzere yapılan, çalışma grubu olarak 15 kişi deney, 15 kişi kontrol grubu olmak üzere toplam 30 kişilik hazırlık sınıfı A2 grubundaki öğrencilerle sürdürülen çalışma neticesinde elde edilen veriler ve bu verilerin yorumlanması aşağıda sunulmuştur.

Normal Dağılıma Uygunluk Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığının tespit edilmesi, bu verilerin analizinde hangi istatistiksel işlemin kullanılacağına belirlenmesinde yol gösterici olacaktır. Bu sebeple verilerin analizine geçilmeden önce normallik dağılımlarına bakılmış ve uygulanacak istatistiksel yöntemler buna göre belirlenmiştir.

Ön test ve son test verilerinin normalliği

Araştırma verilerindeki puanların normalliğe uygunluğunun incelenmesinde çalışmanın yapılacağı grupların mevcudu 50 kişiden az ise Shapiro-Wilks, 50 kişiden fazla ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılabilir. Hesaplanan p-değerinin $\alpha = .05$ 'den büyük olması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014). Çalışmanın sürdürüldüğü grup büyüklüğü 15 öğrenci kontrol, 15 öğrenci deney grubunda olmak üzere toplamda 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sebeple verilerin normallik dağılımının tespiti için Shapiro-Wilks testinden faydalanılmıştır.

Tablo 7'de deney grubunun uygulanan testlerden aldıkları puanların normalliğinin incelenmesi için yapılan Shapiro-Wilks testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7

Deney Grubu Öğrencilerinin Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normallik Dağılımı

Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	P
İlgi ve Sevgi Boyutu Ön Test	15	79,46	5,12	,932	,295
İlgi ve Sevgi Boyutu Son Test	15	82,60	7,34	,963	,740
Kaygı ve Endişe Boyutu Ön Test	15	21,40	3,86	,947	,479
Kaygı ve Endişe Boyutu Son Test	15	18,46	3,39	,966	,799
Başarı Ön Test	15	67,14	9,84	,871	,147
Başarı Son Test	15	79,68	11,12	,916	,167

Tablo 7 incelendiğinde,

Deney grubu öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Ön Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .295 bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .740 bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Ön Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .479 bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .799 bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “Başarı Ön Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .147 bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “Başarı Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .167 bulunmuştur.

Bu değerlerin tamamı 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük olduğu için grupların, bahsi geçen testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenbilir.

Tablo 8

Kontrol Grubunun Uygulanan Testlerden Aldıkları Puanların Normalliğinin İncelenmesi İçin Yapılan Shapiro-Wilks, Testi Sonuçları

Testler	N	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-Wilks	P
İlgi ve Sevgi Boyutu n Test	15	82,53	8,94	,972	,889
İlgi ve Sevgi Boyutu Son Test	15	75,13	10,60	,969	,838
Kaygı ve Endişe Boyutu n Test	15	19,73	4,86	,942	,404
Kaygı ve Endişe Boyutu Son Test	15	19,26	2,71	,904	,108
Başarı n Test	15	66,48	14,36	,935	,325
Başarı Son Test	15	66,26	14,92	,935	,325

Tablo 8 incelendiğinde,

Kontrol grubu ğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu n Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .889 bulunmuştur.

Kontrol grubu ğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .838 bulunmuştur.

Kontrol grubu ğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu n Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .404 bulunmuştur.

Kontrol grubu ğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .108 bulunmuştur.

Kontrol grubu ğrencilerinin “Başarı n Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .325 bulunmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin “Başarı Son Test” puanlarının normalliğini araştırmak için yapılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p anlamlılık değerleri .325 bulunmuştur.

Bu değerlerin tamamı 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük olduğu için grupların, bahsi geçen testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında veriler, normallik varsayımını karşıladığından bağımlı ve bağımsız örneklem için t testleri uygulanabilir.

Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Birinci alt problem: Deney grubundaki (İletişimsel Yöntem) öğrenciler ile kontrol grubundaki (Geleneksel Yöntem) öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Birinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	79,46	5,125	28	-1,152	0,259
Kontrol	Ön Test	15	82,53	8,943			

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 79,46 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 82,53 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmekle beraber bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent Sample T Testi uygulanmış ve ilgi ve sevgi boyutu toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. $[t(28) = -1.152 ; p = 0,259]$ bu bulgulara göre deney ve kontrol

grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde ilgi ve sevgi boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

İkinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

İkinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo10' da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	79,46	5,125	14	-1,478	0,162
Deney	Son Test	15	82,60	7,346			

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 79,46 olduğu ve yine deney grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 82,60 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmekle beraber iki nicel değişken, veri normal, ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve ilgi ve sevgi boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. $[t(14) = -1.478 ; p = 0,162]$ bu bulgulara göre deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında aynı düzeyde ilgi ve sevgi boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla ilgi ve sevgi tutumunun değişmediği düşünülebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Üçüncü alt problem: Kontrol grubundaki öğrenciler “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Üçüncü alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Kontrol	Ön Test	15	82,53	8,943	14	2,702	0,017
Kontrol	Son Test	15	75,13	10,602			

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 82,53 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 75,13 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine yüksek puan görülmekle beraber iki nicel değişken, veri normal, ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve ilgi ve sevgi boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [$t(14)= 2.702$; $p=0,017$] bu bulgulara göre kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında farklı düzeyde ilgi ve sevgi boyutuna sahip olduğu geleneksel yöntemin kullanıldığı durumlarda ön testin ortalamasının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Dördüncü alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Dördüncü alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Son Test	15	82,60	7,346	28	2,242	0,033
Kontrol	Son Test	15	75,13	10,602			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 82,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 75,13 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent sample T Testi uygulanmış ilgi ve sevgi boyutu toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [$t(28)=2,242$; $p=0,033$] bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde ilgi ve sevgi boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmesi deney grubunda kullanılan iletişimsel yöntemin kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemle göre ilgi ve sevgi boyutunu daha fazla artırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Beşinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Birinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	21,40	3,869	28	1,039	0,308
Kontrol	Ön Test	15	19,73	4,861			

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,40 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 19,73 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmekle beraber bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent sample T Testi uygulanmış ve kaygı ve endişe boyutu toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. $[t(28)= 1.039 ; p=0,308]$ bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde kaygı boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Altıncı alt problem: Deney grubundaki öğrenciler “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Altıncı alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	21,40	3,869	14	2,860	0,013
Deney	Son Test	15	18,46	3,398			

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,40 olduğu ve yine deney grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 18,46 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan

ortalamları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmekle beraber iki nicel değişken, veri normal ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve kaygı ve endişe boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [$t(14)= 2,860$; $p=0,013$] bu bulgulara göre iletişimsel yöntemde araştırma öncesinde araştırma sonrasında göre öğrencilerin daha çok kaygılı olduğu gözlemlenmektedir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Yedinci alt problem: Kontrol grubundaki öğrenciler “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Yedinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Kontrol	Ön Test	15	19,73	4,861	14	,366	0,720
Kontrol	Son Test	15	19,26	2,711			

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 19,73 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 19,26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmekle birlikte iki nicel değişken, veri normal ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve kaygı ve endişe boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. [$t(14)= ,366$; $p=0,720$] bu bulgulara göre geleneksel yöntemde araştırma öncesinde araştırma sonrasında göre öğrencilerin daha çok kaygı durumlarının birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Sekizinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Sekizinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Son Test	15	18,46	3,398	28	-,713	0,482
Kontrol	Son Test	15	19,26	2,711			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 18,46 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 19,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent Sample T Testi uygulanmış ve kaygı ve endişe boyutu toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. $[t(28) = -,713 ; p=0,482]$ bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde kaygı boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonrasında da anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Dokuzuncu alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Dokuzuncu alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	67,60	9,848	28	,247	0,807
Kontrol	Ön Test	15	66,48	14,368			

Tablo 17 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,48 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent Sample T Testi uygulanmış ve konuşma becerisi başarı boyutu toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. $[t(28)= ,247 ; p=0,807]$ bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde konuşma becerisi başarısına sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir.

Onuncu alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Onuncu alt problem: Deney grubundaki öğrenciler “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Onuncu alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	67,60	9,848	14	-8,600	0,000
Deney	Son Test	15	79,68	11,125			

Tablo 18 incelendiğın deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve yine deney grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 79,68 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test grubu öğrencileri lehine yüksek puan görülmekle beraber iki nicel değişken, veri normal ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve konuşma becerisi başarı boyutunun toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. [t(14)= -8.600 ; p=0,162] bu bulgulara göre iletişimsel yöntem araştırma sonrasında konuşma becerisi başarısı bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

On birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

On birinci alt problem: Kontrol grubundaki öğrenciler “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

On birinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımlı örneklem (Paired Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Ön Test ve Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Kontrol	Ön Test	15	66,48	14,368	14	,153	0,881
Kontrol	Son Test	15	66,26	14,926			

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 66,48 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine çok az bir puan görülmekle beraber iki nicel değişken, veri normal ilişki testi: Dependent Sample T Testi uygulanmış ve konuşma becerisi başarı boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. [t(14)= .153 ; p=0,881] Bu

bulgulara göre kontrol grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında farklı düzeyde konuşma becerisi başarı boyutuna sahip olduğu geleneksel yöntemin kullanıldığı durumlarda konuşma becerisi başarısı durumuna göre bir farklılık gözlemlenmemiştir.

On ikinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

On ikinci alt problem: Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

On ikinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem (Independent Samples t-test) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” Son Test Puanları Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Son Test	15	79,68	11,125	28	2,792	0,009
Kontrol	Son Test	15	66,26	14,926			

Tablo 20 incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 79,68 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel(2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent Sample T Testi uygulanmış ve konuşma becerisi başarı boyutunun toplam puanının, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. $[t(28)= 2,792 ; p=0,009]$ bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde konuşma becerisi başarısına sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir. Fakat deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı fark görülmesi deney grubunda kullanılan iletişimsel yöntemin kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemle göre konuşma becerisi başarısını daha fazla artırdığı

sonucunu ortaya çıkarmaktadır. İletişimsel yöntemde konuşma becerisi başarısı daha çok artış göstermektedir.

On üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Çalışmaya katılan kişilerin ön test sevgi, ön test kaygı, son test sevgi, son test kaygı, ön test konuşma becerisi, son test konuşma becerisi puanlarının cinsiyete göre analizleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmaya katılan kişilerin ön test sevgi, ön test kaygı, son test sevgi, son test kaygı, ön test konuşma becerisi, son test konuşma becerisi puanının cinsiyete göre analizi Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Ön Test İlgisi ve Sevgi, Ön Test Kaygısı ve Endişe, Son Test İlgisi ve Sevgi, Son Test Kaygısı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi, Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Cinsiyete Göre Analizi

Ön test İlgisi ve Sevgi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	82,50	3,894	,990	0,331	Önemsiz
Erkek	20	80,25	8,546			
Ön test Kaygısı ve Endişe	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	20,00	4,760	-,492	0,626	Önemsiz
Erkek	20	20,85	4,307			
Son test İlgisi ve Sevgi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	84,20	7,375	2,269	0,031	Önemli
Erkek	20	76,20	9,817			
Son test Kaygısı ve Endişe	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	19,30	2,983	,544	0,591	Önemsiz
Erkek	20	18,65	3,133			
Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	69,23	9,804	,693	0,494	Önemsiz
Erkek	20	65,95	13,219			
Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
Kadın	10	74,86	12,099	,494	0,625	Önemsiz
Erkek	20	72,03	15,947			

Bir nitel (4 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, ilişki testi; Independent Sample T testi uygulanmış ve cinsiyetin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygısı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygısı ve endişe, ön test konuşma becerisi

başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanının üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği sonucuna varılmıştır. ($p=0,331$; $p>0,05$ $p=0,626$; $p>0,05$ $p=0,031$; $p<0,05$ $p=0,591$; $p>0,05$ $p=0,494$; $p>0,05$ $p=0,625$; $p>0,05$). Cinsiyetin son test ilgi ve sevgi boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Kadınlarda son test ilgi ve sevgi boyutu erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt faktörlerde cinsiyet boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

On dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının yaş grubuna göre analizlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çalışmaya katılan kişilerin ön test İlgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanının yaş grubuna göre analizi tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Ön Test İlgisi ve Sevgi, Ön Test Kaygısı ve Endişe, Son Test İlgisi ve Sevgi, Son Test Kaygısı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi, Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Yaş Grubuna Göre Analizi

Ön test İlgisi ve Sevgi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	79,1364	6,40160	-2,512	0,018	Önemli
20-22 Yaş	8	86,1250	7,66136			
Ön test Kaygısı ve Endişe	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	20,9091	4,09307	,701	0,489	Önemsiz
20-22 Yaş	8	19,6250	5,34355			
Son test İlgisi ve Sevgi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	79,2273	10,05666	,331	0,743	Önemsiz
20-22 Yaş	8	77,8750	9,35701			
Son test Kaygısı ve Endişe	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	18,6364	2,95273	-,680	0,502	Önemsiz
20-22 Yaş	8	19,5000	3,42261			
Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	66,3333	11,36224	-,526	0,603	Önemsiz
20-22 Yaş	8	69,0000	14,66017			
Son Test Konuşma Becerisi Başarı Testi	N	Ortalama	Standart Sapma	T-Testi	Önem seviyesi	Yorum
17-19 Yaş	22	74,1364	13,93092	,713	0,481	Önemsiz
20-22 Yaş	8	69,7917	16,97425			

Bir nitel (2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, ilişki testi; Independent Sample T testi uygulanmış ve yaş gruplarının ön test kaygısı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygısı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanının üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği sonucuna varılmıştır. ($p=0,018$; $p<0,05$ $p=0,489$; $p>0,05$ $p=0,743$; $p>0,05$ $p=0,502$; $p>0,05$ $p=0,603$; $p>0,05$ $p=0,481$; $p>0,05$ p). Yaş grubunun ön test ilgi ve sevgi boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 20-22 yaş grubu ön test ilgi ve sevgi boyutu 17-19 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt faktörlerde yaş grubu boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

On beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının korelasyonel durumlarına göre analizleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

Çalışmaya katılan kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanının korelasyonel durumlarına göre analizi tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

Kişilerin Ön Test İlgi ve Sevgi, Ön Test Kaygı ve Endişe, Son Test İlgi ve Sevgi, Son Test Kaygı ve Endişe, Ön Test Konuşma Becerisi Başarı Testi Puanının Korelasyonel Durumları

	Ön Test İlgi ve Sevgi	Ön Test Kaygı ve Endişe	Son Test İlgi ve Sevgi	Son test Kaygı ve Endişe	Konuşma Becerisi Başarısı Ön test	Konuşma Becerisi Başarısı Son Test
Ön Test İlgi ve Sevgi	1.000	-,083 ,661	,231 ,220	,023 ,903	,255 ,174	,125 ,510
Ön Test Kaygı ve Endişe		1.000	-,126 ,506	,286 ,125	-,439* ,015	,468** ,009
Son Test İlgi ve Sevgi			1.000	-,163 ,388	,544** ,002	,587 ,001
Son test Kaygı ve Endişe				1.000	-,097 ,609	-,200 ,290
Konuşma Becerisi Başarısı Ön test					1.000	,823** ,000
Konuşma Becerisi Başarısı Son Test						1.000

*p<0,05 **p<0,01

Çalışmaya katılan kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanının arasında ilişki katsayıları analizi Pearson Çarpım Momentleri korelasyonu ile araştırıldı. Sonuçlara bakıldığında ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça kaygı ve endişede orta dereceli bir azalma

meydana geldiği gözlemlenmiştir. ($r=-,439$; $p= 0,015<0,05$) ikinci bir sonuç ise son testte konuşma becerisi başarısı arttıkça ön testteki kaygı ve endişe anlamlı bir azalma gösterecektir. ($r=-,468$; $p= 0,009<0,01$). Bununla birlikte ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça son testte ilgi ve sevgi boyutu orta dereceli anlamlı bir artış gösterecektir. ($r=-,544$; $p= 0,002<0,01$) ve son olarak ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça son testte konuşma becerisi başarısı pozitif yönde çok yüksek derecede bir artış göstermektedir. ($r=-,823$; $p= 0,000<0,01$)

On altıncı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

On altıncı alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

On altıncı alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem Independent Samples t-test kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 24.’de verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Ön Test	15	67,60	9,848	28	,247	0,807
Kontrol	Ön Test	15	66,48	14,368			

Tablo 24. İncelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,48 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel (2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal ilişki testi: Independent Sample T testi uygulanmış ve konuşma becerisi tutum ölçeği ön test toplam puanında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. [$t(28)= -,460$; $p=0,649$] bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde konuşma becerisi tutumuna sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirine denk olduğu düşünülebilir.

On yedinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

On yedinci alt problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

On yedinci alt probleme yönelik verileri incelemek ve değerlendirmek amacı ile bağımsız örneklem Independent Samples t-test kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 25.’de verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırması

Grup	Uygulama	N	Ortalama	S	sd	T testi	P
Deney	Son Test	15	79,68	11,125	28	2,792	0,009
Kontrol	Son Test	15	66,26	14,926			

Tablo 25. İncelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 79,68 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte bir nitel (2 grup) ve bir nicel değişken, veri normal, ilişki testi: Independent sample T testi uygulanmış ve konuşma becerisi tutum ölçeği son test toplam puanında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [$t(28)= 1,971$; $p=0,059$]. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma sonrasında farklı düzeyde konuşma becerisine sahip olduğu, dolayısıyla grupların birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda bu sonucun anlamlı kabul edilebileceğini söyleyebiliriz ve iletişimsel yöntemle geleneksel yöntem son test sonuçlarının karşılaştırılmasında iletişimsel yöntemin geleneksel yönteme göre daha iyi bir şekilde konuşma becerisi tutumuna etkisi olduğunu istatistiksel açıdan söyleyebiliriz. Bu bulgulara göre iletişimsel yöntemle ders gören deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisine karşı tutumları, geleneksel yöntem ile ders gören kontrol grubu öğrencilerine kıyasla olumlu yönde gelişme göstermiştir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak gerçekleştirilen ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışma için birbirine denk olduğu uygulanan tutum ve başarı ön test ve son testleriyle kanıtlanan bir deney ve bir kontrol grubu seçilmiştir.

Çalışmayı 2018-2019 eğitim öğretim yılında Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundaki A2 kurunda bulunan hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın genel yapısını oluşturan bu öğrencilere (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2017) tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ve konuşma becerisi başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına on kız ve beş erkek olmak üzere toplamda otuz öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama aşamasında ise araştırmaya dahil edilen otuz öğrenciye 8 hafta sürecinde ve haftada 30 ders saati olmak üzere toplamda 240 ders saati uygulanmıştır.

İletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin ilgi ve sevgi boyutu ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında son test sonrası öğrencilerin üzerinde iletişimsel yöntemin etkili olduğu gözlenmektedir. Geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilerin ilgi ve sevgi boyutu ele alındığında ise ön testin daha etkili olduğu görülmektedir. Burada bulguların böyle bir sonuç vermiş olması öğrencilerin geleneksel gruba daha yatkın olduğu o yüzden ön test değerlendirmesinde daha iyi değerlendirdikleri ancak ilerleyen süreçte bunun etkili olmadığını görmeleri ve sonucunda ise son testte puan ortalamalarındaki düşüşlerin kaçınılmaz olduğudur. İstatistiksel olarak da kontrol grubumuzun yani geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön teste göre son testlerinin puan ortalamalarının bariz bir şekilde düştüğü görülmektedir. İletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test puanları, geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test puanlarına göre daha

az olduğu da çalışmada görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin alışlagelmiş bir yöntem olan geleneksel yöntemle karşı ön tutumlarının olduğunu yani yanlı bir şekilde yeni yöntemle geçişte kaygısal boyutta yaklaşıkları şeklinde açıklayabiliriz ve bu savı son test karşılaştırmalarında da çıkan sonuçlar da desteklemektedir. Şöyle ki, iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerden son test aşamasında ortalamalar yönünden karşılaştırılmasında iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin puanlarının bariz bir şekilde arttığı ve geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin puanlarının ise bariz bir şekilde azaldığı görülmektedir. Ayrıca istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmuş ve bu sonuçlardan hareketle uygulanan iletişimsel yöntemin ilgi ve sevgi boyutu bakımından geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

İletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin kaygı ve endişe boyutu ön test ve son test sonuçları son test sonrası öğrencilerin üzerinde iletişimsel yöntemin etkili olduğunu desteklemektedir. Geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilerin kaygı ve endişe boyutu ele alındığında ise son testin daha etkili olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle kaygı ve endişe boyutunun ön test aşamasında iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin kaygı boyutu geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni yeni bir yaklaşıma karşı ön yargının olması şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analizler sonucunda kaygı ve endişenin azaldığı görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre iletişimsel yöntem ile geleneksel yöntemin kaygı ve endişe boyutuna etkisi yorumlanacak olursa, açıkça görülmektedir ki ön test aşamasında öğrenciler tarafından iletişimsel yöntemle duyulan kaygı ve endişe boyutu, geleneksel yöntemle duyulan kaygı ve endişe boyutundan daha fazladır. Ancak son test aşamasında iletişimsel yöntemin kaygı ve endişe boyutu kendi içinde bariz bir şekilde düşmekle beraber bu düşüş ayrıca istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda iletişimsel yöntemin uygulandığı öğrencilerde kaygı ve endişe boyutunun zamanla daha aza indiğini söylenebilir. Literatüre bakıldığında çalışmamızı destekler nitelikte olan Şen ve Boylu (2015), İranlı ğrenciler üzerinde Türkçeyi ğrenmelerindeki kaygısal boyutu araştırmışlar ve bu araştırma sonucunda İranlı ğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin farklılaştığını görmüşlerdir. Özdemir (2013) alışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarını araştırmış, bu araştırmayı bireysel

özellikler, peşin hükümler, çaresizlik inancı ve bakış açısı olmak üzere dört alt faktöre ayırmış ve istatistiki olarak yorumlamasını yapmıştır. Bu araştırmalara göre eğitim durumlarında ve bakış açısı durumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada da ön test farklılıklarına dikkat edildiğinde kaygı boyutunda iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin kaygı boyutlarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda birbirlerini destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Kaygı ve endişe boyutu için yapılan diğer literatür çalışmalarından, Altın (2018), Kuantum öğrenme modelini ortaokul öğrencilerine uygulamış ve yabancı dilde konuşma becerisi ve konuşma kaygısı üzerinde çalışma yapmış, sonuç olarak yapılan çalışmanın öğrenciler üzerinde kaygıyı azalttığını dile getirmiştir. Bu alanda yapılan bir başka çalışmada ise Karagöl ve Başbay (2018), tutum, kaygı ve İngilizce konuşma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bağlamda öğrencilere “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”ni birlikte uygulamış, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi üzerinde en büyük negatif kaygıyı oluşturan etmenin test kaygısı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile yabancı dil kaygıları arasında ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

İletişimsel yöntem ve geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerisi başarı testlerine bakıldığında ise, geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin kendi içinde ön test ve son test puanları ortalamalar yönünden karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmektedir. Bundan dolayı geleneksel yöntemin kendi içinde öğrencilere bir ilerleme kaydettiremediği yorumunda bulunabiliriz. İletişimsel yöntemin uygulandığı öğrenciler arasında ise ön test ve son test konuşma becerileri puanlarının ortalamalar yönünden karşılaştırılmasında bariz bir şekilde artış görülmektedir ve bu artış ayrıca istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Buradan hareketle iletişimsel yöntemin konuşma becerisi üzerinde güçlü bir şekilde etkisi olduğunu söyleyebiliriz ve bu çalışmada açıkça görülmektedir. İletişimsel yöntem ve geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test karşılaştırmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı puan ortalamalarının da birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç gayet normaldir çünkü daha hiçbir yöntem uygulanmadığı için öğrencilerin ön test

sonucunda başarılı olmaları beklenemez. İstatistiksel olarak da yorumladığımızda puan ortalamalarının anlamlı çıkmadığı görülmektedir. İletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem uygulanan son test puanlarının karşılaştırılmasında ise puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmış ve iletişim yönteminin uygulandığı öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerden çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle çalışmanın önceliğini oluşturan iletişimsel yöntemin geleneksel yönteme göre konuşma becerisi başarısı üzerinde çok daha fazla etkisinin olduğunu söylenebilir. Burada bir ayrıntıya dikkat çekecek olursak geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test puan ortalamaları son test puan ortalamalarından az da olsa bir fazlalık göstermektedir. Ancak çalışmamızda 8 haftalık bir eğitim sonucunda konuşma becerisi puanının düşmemesi gerektiği öngörülmekteydi. Buradaki geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerilerindeki ortalama puanlarının az da olsa düşmesini örneklemin az sayıda öğrenci içermesinden kaynaklanmış olabilir. Çalışmaya paralel bir çalışma olarak Keser (2018) çalışmasında, yabancı dil öğreniminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel beceri alanı olduğunu, bu dört beceri arasında konuşma becerisinin önem derecesinin en yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeninin ise, dil öğrenmenin temel amacının iletişim kurmak olduğu, iletişim kurmanın ilk adımının ise genel olarak konuşma olduğunu belirtmiştir. Yabancı dilde daha ilk aşamada konuşma becerisini geliştirmenin, öğrenenin hedef dilde ihtiyaç duyacağı basit işlemleri gerçekleştirmesi, sosyal ilişkiler kurması ve devam ettirmesi açısından hayati önem taşıdığını bildirmiştir. Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini geliştirmenin önemine karşın, bu alanda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu düşünerek çalışmasını yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öne çıkan güçlükleri saptamış ve öğrencilerin özellikle iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda konuşmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Ancak çalışmamızın sonucunda bu savın geçerli olmadığını iletişimsel yöntemin uygulandığı öğrencilerin konuşma becerilerinin artmasıyla ve bu artımın istatistiksel olarak da anlamlı olmasıyla açıklanabilir. Bu alanda yapılan diğer literatür çalışmaları da benzer sonuçlar vermişlerdir. Yapılan bazı çalışmaları sıralayacak olursak, Kurt (2017), soyluların konuşma becerilerinde Gagauz örneğini kullanmış ve başarılı olduğunu bildirmiştir. Ulusoy

(2012), konuşma becerisinin başarısı için durum komedisinin etkinliğini irdelemiş ve uygulanan yeni iletişimsel yöntemin başarılı olduğunu vurgulamıştır. Aytaş (2014), yaptığı çalışmada yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını kullanarak konuşma becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir. Gürbüz (2018), konuşma becerilerinin gelişimini gözlemek için diyalogla öğretim etkinliğini kullanmış ve 9 haftalık değerlendirmesinin sonucunda uyguladığı yöntemin başarılı olduğunu belirtmiştir. Yazıcı (2018), sözlü iletişim stratejilerinden konuşma becerisini ele alarak yaptığı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme konusunda öne sürdükleri stratejilerin başarılı olduğunu vurgulamışlardır ve başka bir çalışma da ise Özcan (2014) yabancı dil olarak Arapça öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinlikleri kullanmış ve çalışmasının sonucunda iletişimsel yaklaşımın uygulandığı öğrencilerin Arapça konuşma becerilerinin arttığını belirtmiştir.

İletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin cinsiyete göre ilgi ve sevgi boyutları, kaygı ve endişe boyutları ve konuşma becerisi başarısı açısından ön test – son test karşılaştırmalarına göre, kadınların ön test ilgi ve sevgi boyutunun erkeklere göre daha fazla olduğu, ön test kaygı ve endişe boyutuna göre erkeklerin az da olsa daha fazla iletişimsel yöntemle kaygılı yaklaştıkları ve ön test konuşma becerisine göre kadınların konuşma becerisinin erkeklere göre daha iyi olduğu görülmektedir. Ancak bu ön test sonuçları çok fazla bir ayrıma sebep olmadığından yani ortalamalar arasında küçük farklılıklar olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Son testlere göre cinsiyet tutumları değerlendirecek olursa, son test ilgi ve sevgi boyutunun kadınlarda iletişimsel yöntemin lehinde olduğu erkeklere göre çok daha fazla ilgi ve sevgi boyutlarının olduğunu ve bu sonuçların istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Son test kaygı ve endişe boyutu incelendiğinde ise ön test sonuçlarına göre kadınlarda da erkeklerde de azalma olduğu gözlenmiştir. Ancak bu azalma erkeklerde kadınlara göre daha fazla olmuştur. Son test konuşma becerisi incelendiğinde ise kadınların ve erkeklerin konuşma becerilerinde ciddi artışların olduğu ve bu artışta kadınlara göre erkeklerin daha iyi konuşma becerisine sahip olduğu ancak bu konuşma becerilerinin ortalamalar yönünden yakınlığından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Genel olarak sonuçları irdeleyecek olursak cinsiyete göre konuşma becerisi tutum ölçeği değerlendirildiğinde alt hipotezler de göz önünde bulundurulduğunda

yalnızca son test ilgi ve sevgi boyutunun cinsiyet üzerinde anlamlı olduğu bu anlamlılığın kadınların lehine olduğu söylenebilir. Diğer ön test ve son test sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığını buradan hareketle söylenebilir. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) çalışmalarında bu araştırmaya benzer olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlamışlar ve bu bağlamda uygulamalar yapmışlar ve tutum ölçeği kullanmışlardır. Uygulama sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin konuşma becerisi başarısı üzerine bir etkisinin olmadığını istatistiksel bulgular yardımı ile tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da yapılan çalışmaya benzer olarak cinsiyet değişkeninin konuşma becerisi başarısı üzerinde kendi içinde az da olsa etkilerinin olduğunu ancak ön test – son test karşılaştırmalarında istatistiksel olarak bu etkilerin anlamlı olmadığı görölmektedir. Yani çalışmalar birbirlerini destekler niteliktedir.

İletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test – son test sonuçlarının yaş skalalarına göre değerlendirilmesinde ön test ilgi ve sevgi boyutunun 20-22 yaş arası öğrencilerde 17-19 yaş arası öğrencilere göre daha fazla olduğu görölmektedir. Ön test kaygı ve endişe boyutunun 17-19 yaş öğrencilerde az da olsa bir fazlalığın olduğu görölmektedir. Son olarak yine öğrencilerin yaşa göre ön test konuşma becerisi başarısı incelendiğinde 20-22 yaş arası öğrencilerin daha iyi bir şekilde konuşma becerisi başarısına sahip oldukları görölmektedir. Yaşa göre öğrencilerin son test karşılaştırmalarında ise son test ilgi ve sevgi boyutunun 17-19 yaş arası öğrencilerde daha fazla olduğu, son test kaygı ve endişe boyutlarının 20-22 yaş arası öğrencilerde daha fazla olduğu ve son olarak son test konuşma becerilerinin ise 17-19 yaş arasında daha iyi olduğu görölmektedir. Buna göre yalnızca iletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test ilgi ve sevgi boyutlarındaki farklılığın anlamlı çıktığı söylenebilir. Diğer ön test ve son test sonuçları kendi içlerinde artmasına ve azalmasına rağmen bu artmalar ve azalmalar istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır.

İletişimsel yöntem ile geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test ve son test konuşma becerisi tutum ölçeği ve alt hipotezlerin birbirleriyle olan ilişkilerini incelendiğinde, ön test konuşma becerisinin arttığı öğrencilerde ön test kaygı ve endişe boyutlarında orta düzeyde anlamlı bir azalma olduğu görölmektedir. Aynı zamanda ön test konuşma becerisi başarısının arttığı

öğrencilerde son test ilgi ve sevgi seviyelerinin orta seviyede arttığı görülmektedir. Son test konuşma becerisi başarısının arttığı öğrencilerde de yine orta derecede son test ilgi ve sevgi boyutunda artma olduğu gözlenmekte ve bu artışın da anlamlı olduğu istatistiksel olarak söylenebilmektedir. Yani iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin ön testlerindeki konuşma becerisi başarısına hakimiyetlerinin son test konuşma becerisi başarılarını da etkilediği ve büyük oranda arttırdığı görülmektedir.

Son olarak iletişimsel yöntem ve geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerisi tutum ölçeği toplam puanlar üzerinden ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında, iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test ortalama toplam puanları ile geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin ön test ortalama puanları arasında çok büyük bir farklılık olmazken ön test karşılaştırılmasında geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerisi tutum ölçeği ortalamaları az miktarda fazla çıkmıştır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bu sonuçtan hareketle iletişimsel yöntem uygulanan öğrenciler ile geleneksel yöntem uygulanan öğrenciler çalışma öncesinde aynı düzeye konuşma becerisine sahip olduklarını dolayısıyla birbirlerine denk olduklarını söylenebilir.

İletişimsel yöntem uygulanan öğrenciler ile geleneksel yöntem uygulanan öğrenciler arasında konuşma becerisi tutum ölçeğine göre son test toplam puan ortalamaları yönünden karşılaştırılmasında iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha iyi bir konuşma becerisine sahip oldukları görülmektedir. İstatistiki olarak da bu sonuç desteklenebilir çünkü istatistiksel anlamlılık sonucu alt sınır değerine oldukça yakındır ve bu sonuç anlamlı olarak kabul edilebilir ölçüdedir. Bu bağlamda iletişimsel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerileri geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerilerinden daha iyi olduğu uygulama sonuçlarına göre görülmektedir. Bu sonuçlar istatistiki olarak da desteklenmektedir. Aktaş (2005); İşısağ ve Demirel (2010) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve konuşma becerilerine olan etkilerini incelemişler ve bu etkiler için iletişimsel yeti ile geleneksel yöntem karşılaştırmaları yapmışlardır. Sonucunda ise iletişimsel yetinin Türkçe öğreniminde ve konuşma becerilerinde etkili olduğunu gözlemlemişler. Bu çalışma sonucunda iletişimsel yöntem

uygulanan öğrencilerin konuşma becerilerinin geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin konuşma becerilerine göre daha iyi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu iki çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bir başka çalışmada ise Kılıçarslan (2014), iletişimsel bir yöntem olarak drama yönetimini seçmiş ve yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Başarı testlerinde son test sonuçlarının konuşma becerilerinin ön teste göre ciddi bir şekilde arttığını ve uyguladığı drama yönteminin başarılı olduğunu savunmuştur. Çalışmada iletişimsel yöntemin geleneksel yöntemden daha iyi sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle iki çalışmanın da konuşma becerilerini geliştirmede yenilikçi yaklaşımlar açısından daha iyi sonuç verdiğini görerek çalışmaların sonuçlarının birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Aktimur (2007) yaptığı çalışmada, konuşma ve okuma becerilerinin ayrı ayrı verilmesinin öğrencileri başarısızlığa ittiğini belirtmiş ve bu başarısızlığın giderilmesi için konuşma ve okumayı birleştirerek ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle de pekiştirerek başarının artacağını bildirmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunda olan (birleştirilmiş konuşma ve okuma etkinliklerini grup etkinliği şeklinde uygulayan grup) kontrol grubuna göre (birleştirilmiş konuşma ve okuma etkinliklerini bireysel olarak uygulayan) daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda iki çalışmada yeni yöntemlerin uygulanması sonucu elde edilen başarılı öğretim göz önüne alındığında benzer özellikler göstermektedir. Başka bir çalışmada ise Dalak (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki etkisini araştırmış, çalışmada karma yöntemlerden biri olan açıklayıcı desenler kullanmıştır. Çalışmadan elde ettiği verilere göre, iki grup arasında (deney ve kontrol grubu) uygulamanın başında istatistiksel olarak bir fark bulamazken, farklı öğretim süreçlerine maruz kalan iki grubun da çalışmanın sonunda seviyelerinin geliştiğini ancak deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiğini bildirmiştir. Bu bağlamda yine iki çalışmanın benzer tarafı olan yenilikçi yaklaşımların deney gruplarını kontrol gruplarına göre daha fazla etkilediği ve deney gruplarının öğrenmelerini kontrol gruplarına göre daha fazla artırdığı söylenebilir. Köse (2005)'in çalışmasını inceleyecek olursak, Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi ve dil yeterliliği ölçümüyle ilgili uluslararası geçerliliğe sahip ölçütlerin belirlenmesi amacıyla “Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni” adlı çalışmayı dil

öğrenenlere ve öğretmenlere uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda ise geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında Ortak Başvuru Metni'ne uygun ders programları ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin, öğrenci başarısı açısından öğretim süreçlerini, belirlenen hedeflere ulaşma noktasında daha etkin kıldığı ve zenginleştirdiğini bildirmiştir. Bu sonuçtan hareketle yapılan iki çalışmanın da iletişimsel yöntemlerin uygulanmasının geleneksel yöntemlerin uygulanmasından daha başarılı olmasından dolayı benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak 15 deney grubu öğrencisine iletişimsel yöntem, 15 kontrol grubu öğrencisine geleneksel yöntem uygulanmıştır. Ve deney öncesi ve sonrasında gruplara “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Başarı testi” uygulanmıştır. İletişimsel yöntem ile ders verilen öğrencilerin geleneksel yöntem ile ders verilen öğrencilerden çok daha iyi bir şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerilerinin arttığını, bu artışın istatistiksel olarak da desteklendiği söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım esas alınarak düzenlenmiş ders ortamlarının geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla etkililiği incelenmiştir. Buna dayanarak *konuşma becerisinin geliştirilmesinde geleneksel öğretim yöntemleri mi daha etkilidir yoksa iletişimsel yöntem esas alınarak düzenlenmiş öğretim süreci mi daha etkilidir?* sorusunun cevabı irdelenmiştir. Çalışma grubunu Somali Sağlık Bilimleri Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri arasından 15 deney grubu ve 15 kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna 8 haftalık öğretim programı uygulanmıştır.

Araştırmanın bulgularını inceleyecek olursak, bağımlı ve bağımsız örneklem için t testlerini uygulamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Çalışmanın sürdürüldüğü grup büyüklüğü 15 öğrenci kontrol, 15 öğrenci deney grubu olmak üzere toplamda 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sebeple verilerin normallik dağılımının tespiti için Shapiro-Wilks testinden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin tamamı 0.05 anlamlılık seviyesinden büyük

olduğu için grupların, bahsi geçen testlerden aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 79,46 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 82,53 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında kontrol grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmektedir.

Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde olduğu ve ilgi ve sevgi boyutundan alınan ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 79,46 olduğu ve yine deney grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 82,60 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunun araştırma öncesinde ve sonrasında aynı düzeyde olduğu ve ilgi ve sevgi boyutu ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 82,53 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 75,13 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine yüksek puan görülmektedir.

İlgi ve sevgi boyutu toplam puanının, ön test ve son test grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu elde edilen verilere bakıldığında geleneksel yöntem esas alınarak öğretim sürecinin ayarlandığı öğretim ortamlarında hedef dili öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik ilgi ve sevgi boyutunda azalma olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “İlgi ve Sevgi Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 82,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 75,13 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesinde anlamlı bir fark görülmezken uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmesi deney grubunda kullanılan iletişimsel yöntemin kontrol grubunda kullanılan geleneksel yöntemle göre ilgi ve sevgi boyutunu daha fazla artırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,40 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 19,73 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmektedir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubunun araştırma öncesinde aynı düzeyde kaygı ve endişe boyutuna sahip olduğu, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,40 olduğu ve yine deney grubunda yer alan

öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 18,46 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre iletişimsel yöntemde araştırma sonrasında araştırma öncesine göre öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygı ve endişelerinin azaldığı görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 19,73 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 19,26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine az miktarda yüksek puan görülmüş olsa bile anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu elde edilen verilere bakıldığında geleneksel yöntem esas alınarak öğretim sürecinin ayarlandığı öğretim ortamlarında hedef dili öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik kaygı ve endişe boyutunda azalma olduğu görülmemiştir. Bu sonuçlar da ulaşılmak istenen hedefleri karşılamamaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Kaygı ve Endişe Boyutu Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 18,46 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 19,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmesine rağmen deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğindeki ilgi ve sevgi ve kaygı ve endişe boyutundaki sorulara verdikleri cevaplar neticesinde ön test sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da çalışmaya katılan öğrencilerin deney süreci öncesi konuşma

becerisine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini ve çalışmaya uygun özellikler barındırdıklarını göstermektedir.

Konuşma becerisi tutum ölçeğinin ilgi ve sevgi boyutunda ön test ve son test sonuçlarına bakıldığı zaman deney grubundaki öğrencilerin tutumunda değişiklik olmazken kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında olumsuz yönde azalma olmuştur. İlgi ve sevgi boyutunun son testini deney ve kontrol grubu olarak karşılaştırdığımızda deney grubunun puanlarının kontrol grubundan fazla olduğu görülmektedir. Bu da hedef dili öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine karşı duydukları ilginin ve sevginin artmasında iletişimsel yöntemin etkili olduğunu göstermektedir.

Konuşma becerisi tutum ölçeğinin kaygı ve endişe boyutunda son test sonuçlarına baktığımızda anlamlı bir fark görülmemektedir. Buna rağmen kaygı ve endişe boyutundaki ön test ve son test sonuçlarına baktığımız zaman kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı ve endişe boyutunda anlamlı bir değişiklik olmamasına karşın deney grubunda kaygı ve endişe boyutunda bir azalma olmuştur. Bu da hedef dili öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine karşı oluşturdukları kaygı ve endişenin azalmasında iletişimsel yöntemin etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,48 olduğu görülmektedir. Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu da iki grupta araştırma için uygun şartları taşıdığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve yine deney grubunda yer alan

öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 79,68 olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test grubu öğrencileri lehine yüksek puan görülmekle beraber iki test arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgulara göre iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma becerisindeki başarısını açık bir şekilde geliştirdiği görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 66,48 olduğu ve yine kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ön testinden elde ettikleri puan ortalamaları ile son testten elde edilen puan ortalamaları karşılaştırıldığında ön test grubu öğrencileri lehine çok az bir puan görülmekle beraber iki test arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenememiştir. Bu bulgulara göre geleneksel yöntemin, öğrencilerin konuşma becerisi başarısına bir etkisinin olmadığını hatta az da olsa konuşma becerisi başarısının gerilediğini göstermektedir.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Başarı Testi” son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 79,68 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunda uygulanan iletişimsel yöntemin kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle göre konuşma becerisi başarısını daha fazla artırdığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin konuşmaları video yardımı ile kayıt altına alınmıştır. 3 öğretim görevlisi tarafından bu videolar incelenip puanlanmıştır. Verilen bu puanlar neticesinde sonuçlar verilere dökülmüştür. Bu verilere bakıldığı zaman deney ve

kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının birbirlerine denk olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin çalışmanın şartlarına uygun özellikler taşıdığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığı zaman geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunda konuşma becerisi başarısı son test puanı ön teste göre azalmıştır. Bu da geleneksel yöntemin öğrencilerin başarısını arttırmadığını göstermektedir. İletişimsel yönteme göre ders işlenen deney grubunda konuşma becerisi başarısı son test puanı ön teste göre artmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak iletişimsel yönteme göre oluşturulmuş ders ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi başarısının arttığını ve hedeflenen konuşma becerisi başarı seviyesini yakaladığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan kişilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının cinsiyete göre analizleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde cinsiyetin son test ilgi ve sevgi boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Erkeklerde son test ilgi ve sevgi boyutu kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt faktörlerde cinsiyet boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının yaş grubuna göre analizlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde yaş grubunun ön test ilgi ve sevgi boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 20-22 yaş grubu ön test ilgi ve sevgi boyutu 17-19 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer alt faktörlerde yaş grubu boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin ön test ilgi ve sevgi, ön test kaygı ve endişe, son test ilgi ve sevgi, son test kaygı ve endişe, ön test konuşma becerisi başarı testi, son test konuşma becerisi başarı testi puanlarının korelasyonel durumlarına göre analizleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça kaygı ve endişe boyutunda orta dereceli bir azalma meydana geldiği gözlemlenmiştir.

İkinci bir sonuç ise son testte konuşma becerisi başarısı arttıkça ön testteki kaygı ve endişe boyutunda anlamlı bir azalma meydana gelmektedir. Bununla birlikte ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça son testte ilgi ve sevgi boyutu orta dereceli anlamlı bir artış göstermektedir. Ve son olarak ön testte konuşma becerisi başarısı arttıkça son testte konuşma becerisi başarısı pozitif yönde çok yüksek derecede bir artış göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 67,60 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,48 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre konuşma becerisi ön test tutumunda kontrol grubu öğrencileri lehine bir fark görülmekle birlikte deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalamalarının 79,68 olduğu ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı testten aldıkları puan ortalamasının 66,26 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında son testinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencileri lehine bir fark görülmektedir. Bu bulgulara göre iletişimsel yöntemle ders gören deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisine karşı tutumları, geleneksel yöntem ile ders gören kontrol grubu öğrencilerine kıyasla olumlu yönde gelişme göstermiştir.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlere, eğitim yöneticilerine ve bu alanda çalışma yapan araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlere yönelik öneriler

- İletişimsel yöntemi ders sürecinde uygulayan öğretmenler, bu alandaki bilgilerini arttırmalıdır. İletişimsel yöntemdeki öğretim ortamında

kullanabileceği yöntem ve teknikleri teorik olarak bilmeli ve bu bilgileri eğitim ortamında uygulayabileceği ortamlar yaratmalıdır.

- İletişimsel yöntemi esas alan öğretmen, öğrencilere dili sadece teorik olarak öğretmemeli bunun yanında dili günlük hayatta kullanabileceği ortamlar oluşturarak, iletişim yetisini kazanmasına yardımcı olmalıdır.
- Öğretmen, bilgilerin daha akılda kalıcı olmasını sağlayabilmek için ders işleyişinde video, oyun, afiş gibi görsel materyallere fazlasıyla yer vermesi gerekmektedir.
- Öğretmen ders sürecinde, hedef dilin kültürünün aktarıldığı özgün materyalleri kullanmalıdır. Bu durum hedef dili öğrenen öğrencilerin hedef kültürle daha sıkı bağ kurmasını sağlamaktadır.
- Öğretmen, hedef dilin öğretiminde öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirdiği ve hedef dili öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği için ikili çalışmalar ve grup çalışmalarını sıklıkla kullanmalıdır.
- İletişimsel yöntemde öğretmen her şeyi öğrenciye bırakmamalıdır. Öğretmen de ders sürecinde etkin olmalı, süreçte meydana gelebilecek olumsuzluklara anında müdahalelerde bulunabilmelidir.
- İletişimsel yöntem, sadece sınıfın başarılı öğrencilerinin daha da başarılı olmasını sağlayan bir yöntem değildir. Sınıftaki bütün öğrencilerin derse katkı sağlamasını amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemi esas alarak dersini düzenleyen öğretmenler bunun farkında olmalı ve derslerini öğrencilerin hepsinin katılıp katkı sağlayacağı şekilde düzenlemelidir.
- Geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenler ders sürecinde öğrencilerin birbiriyle konuşmalarını dersin huzurunu bozan davranış olarak değerlendirmektedirler. İletişimsel yöntemi uygulayan öğretmenler ise bu görüşün aksine öğrencilerin birbirleriyle daha rahat iletişime geçebilmeleri ve grup çalışmalarında daha aktif olabilmeleri için sınıfta “U” tipi oturma düzenini oluşturmaları gerekmektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için hoşgörülü ve güler yüzlü bir tutumla dersini işlemelidir. Böylece öğrencilerin Türk kültürüne karşı olumlu duygular kazanması sağlanacaktır. Türk kültürüne olumlu duygular besleyen öğrenciler ise Türkçeyi daha kolay öğrenecektir.

Eğitim yöneticilerine yönelik neriler

- Yöneticilere iletişimsel yöntem konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli ve iletişimsel yöntemin okulda öğretmenler tarafından uygulanmasını kolaylaştırıcı ortamlar ayarlamalıdır.
- Yöneticiler iletişimsel yöntemin uygulanması esnasında gerekli olabilecek materyallerin temininde öğretmenlere ve öğrencilere destek vermelidir.
- İletişimsel yöntem sadece sınıf içindeki ğretilelerle sınırlı olmadığı için yöneticiler ğretmen ve öğrencilere esnek davranmalıdır.

Araştırmacılara yönelik neriler

- Bu çalışmada iletişimsel yöntemin konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Benzer alışmalar farklı dil becerileri üzerinden yapılabilir.
- Bu çalışmada cinsiyet dağılımı heterojendir. Benzer çalışmalarda cinsiyet dağılımının homojen olması sağlanabilir.
- Bu alışma 30 kişilik çalışma grubu üzerinden 8 hafta sürmüştür. Benzer alışmalar daha geniş bir çalışma grubuyla ve daha uzun bir deney süreci ile yapılabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin iletişimsel yöntemi sınıflarda kullanmaya ne kadar yeterli olduklarıyla alakalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Adıyaman, A. (2011). *İletişimsel yöntem ışığında yazınsal bir tür olan kısa öykü ile yaratıcı çalışma biçimleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, A. (2005). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akbayır, S. (2014). *Nasıl konuşabilirim?*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi (ana çizgileriyle)*. Ankara: AÜDTCF Yayınları.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Aktimur, D. (2007). *İletişimci yaklaşımda konuşma ve okuma becerileri: iletişimci yaklaşımla konuşma ve okuma becerilerinin birleştirilerek genç öğrenciler için ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Bedenin dili*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 311–317.
- Barın, E. (1992) *Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metot denemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başbay, A. ve Karagöl, İ. (2018). Tutum, kaygı ve İngilizce konuşma başarısı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 809-821.
- Bıçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7,2.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (2),19-28.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk dili tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cangızbay, K. (1998). “*Küreselleşme ve kamusal alan*”, *küreselleşme sivil toplum ve İslam* . Ankara: Vadi Yayınları.
- Çoban, O. (2012). *Doğru ve güzel konuşmanın sırları: Diksiyondan mikrofonu*. İstanbul: Yakın Plan Yayınları.
- Çongur, H. R. (1995). *Söz sanatı. TÖMER Dil Dergisi*, 28, 9-10.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Üniversite öğrencileri için uygulamalı Türk dili*. Ankara: Papatya Yayıncılık.
- Dalak Erten, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Develi, H., Yıldız, C. ve Balcı, M. (2017). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, İ. ve Öztürk, A. (2016). *Dünya dilleri ve Türkçe*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Durmuş, M. (2010). *Üniversiteler için Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, 11, 207- 228.
- Ediskun, H. (2017). *Yeni Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Emiroğlu, S. (Ed.). (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A.B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi*, 6(11), 416-452.
- Ergin, M. (1994). *Dede Korkut Kitabı (1)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişkon, B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Freeman, D. L. & Anderson, M. (2015). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 32, 73-126.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

- Gök, İ. (2015). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve metnine göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde karşılaşılan ses olayları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülensoy, T. (2005). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlatma teknikleri-2: Uygulamalı konuşma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gürbüz, M. (2018). *Diyalogla öğretim etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A., Karatay, H. (Ed.). (2014). *Türkçe öğretimi*. Akara: Pegem Akademi.
- Hengirmen, M. (2002). *Türk dilbilgisi*, 4. Basım. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- İşcan, A. (2012). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimin tarihçesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (ydtö)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İşisığ, K. U. ve Özcan, D. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- İşler, E. (2006). *İmam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri Arapça dersi öğretim programı*. Ankara.
- Kaplan, M. (1987). *Türk milletinin kültürel değerleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaplan, M. (1997). *Nesillerin ruhu*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, G. (2005). *Dil, Tarih ve İnsan*. Ankara: Akçağ Yayınevi.

- Karaalioğlu, S. K. (1987). *Yazmak ve konuşmak sanatı-kompozisyon*. İstanbul: İnkılap Kitap Evi.
- Karababa Z. C. (1993). *Türkçeyle İngilizce arasında birbirine paralel anlatım biçimlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi; kavramlar, ilkeler, teknikler* (16.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karayazgan, B. (2010). *Yabancı diller hazırlık sınıflarında İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesi için yürütölen uygulamaların değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiliminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiliminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine einföhrung*. Königstein: Athenäum Verlag.
- Kongar, E. (2005). *Költür üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Köse, D. (2005). *Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metni'ne uygun Türkçe öğretiliminin başarıya ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Kurudayıoğlu, M., Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Kurt, B. (2017). Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatım çalışmalarının “konuşma becerisi değerlendirme ölçeği”ne göre analizi: Gagauz örneği. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 358-384.
- Kuzu, T. S. (2003). Eğitim-öğretim ortamında etkili sözel iletişim. *Milli Eğitim Dergisi*, 158(1), 14-24.
- Küçük, A. (2014). *Yabancı dil eğitiminde konuşma zorluğunun aşılması açısından iletişimsel dilbiliminin önemi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Lewandowski, T. (1984). *Linguistisch wörterbuch 1,2,3*. Almanya: Quelle ve Meyer Verlag, Heidelberg.
- Liao, X. (2000). *Communicative language teaching: Approach, Design and Procedure*. Unpublished manuscript.
- Maden, S., İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar Hindistan örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Okur, A., Yamaç, F. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: Yabancılar için Türkçe öğretim seti. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özcan, M. (2014). Yabancı dil olarak Arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 153-164.

- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1987). *Approaches and methods in language teaching*. Cup, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sağlık, H. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa dil gelişim dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Sarıçoban, A. ve Tılfaroğlu, F. Y. (1999). Attitudes of foreign language teachers to the communicative learner centered approach. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 61-65.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting communicative language teaching*. London: Yale University Press.
- Sinanoğlu, O. (2001). *Bir New york rüyası bye bye Türkçe*. İstanbul: Otopsi Yayıncılık.
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 13-25.
- Şenbay, N. (1991). *Alıştırma diksiyon sanatı*. İstanbul: MEB.
- Şenden, Y. E. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin kullanımına yönelik etkinlik örneklerinin başarı üzerindeki etkileri* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Takıl, B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 149-167.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taylor, B. P. (1983). Incorporating a communicative, student-centered component. *Tesol Quarterly*, 17(1), 69-88.
- Timurtaş, F. K. (1980). *Şeyhî ve Husrev ü Şîrin'i*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, D. (2017). Ortaokul öğrencileri için konuşma becerisi tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 5(6), 120-131.
- Türk Dil Kurumu. (2006). *Yazım klavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2006). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.

- Ulusoy, G. (2012). *Orta öğretim İngilizce derslerinde otantik video kullanımı: durum komedisinin konuşma becerisine etkisi üzerine deneysel bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Uygur, N. (2013). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzuntaş, A. ve Yıldız, C. (2017). Dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, strateji ve teknikler. İçinde C. Yıldız, D. Melanlıoğlu, H. Develi, İ. Gültekin ve M. Balcı (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı I*. (s.205-240). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2012). *Dil ve kültür*. Ankara: Eskiyeşi Yayınları.
- Ünlü, M. (2006). *Türk dili*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaylı, D., Bayburt, Y. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika ve yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: Konuşma becerisi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğiter, K. (1987). *Eğitimde yabancı dil öğretimi, yeni bir yüzyıla girerken meselelerimiz*. İstanbul: Metinler Matbaası.
- URL1 http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php

Ekler

Ek-1: Etik Kurul Toplantı Tutanağı



Mogadişu Somali Türkiye
Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi
Etik Kurul Toplantı Tutanağı



Tarih : 25.12.2018
Karar No: : 108
Sayı : MSTH / 5407
Konu : Araştırma İzni
Oturma Başkanı : Doç. Dr. Kemal ARSLAN

Yukardaki tarihte Mogadişu Somali Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi Etik Kurulu, Hastane Yöneticisi V. Doç. Dr. Kemal ARSLAN'ın Başkanlığında toplandı.

Öğr. Görev. Mehmet AVCI'nın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi. (Somali Örneği)" konulu araştırma başvurusu görüşüldü. Sorumlu araştırmacı Öğr. Görev. Mehmet AVCI tarafından yürütülecek olan bu çalışmanın, bilimsel ve etik kurallara göre planlandığı anlaşıldı. Araştırma konusunu adı belirtilen çalışma üzerindeki gelişmeler ile sonucun kurula bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.

Doç. Dr. Kemal ARSLAN	Hastane Yöneticisi V.	
Dr. Ahmed Ibrahim Nageye	Hastane Yönetici Yardımcısı	
Dr. Öğr. Üyesi Seyfi KARTAL	Anestezi ve Reanimasyon Uzmanı	
Dr. Öğr. Üyesi Recep ERİN	Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Uzmanı	
Dr. Öğr. Üyesi Barış GÖLHAN	Tıbbi Mikrobiyoloji Uzmanı	
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt UĞUR	Çocuk Hastalıkları Uzmanı	
Op. Dr. Yeliz YILMAZ	Çocuk Cerrahi Uzmanı	
Uz. Dr. Öznur SARI	İç Hastalıkları Uzmanı	
Op. Dr. Soner AZAK	Kalp Damar Cerrahi Uzmanı	
Av. Zakaria İsmail Nur	Avukat	

Doç. Dr. Kemal ARSLAN
Hastane Yöneticisi V. Kurul Başkanı

Mogadişu Somali-Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi
somaliaturkhospital@gmail.com



Ek-2: Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği

KONUŞMA BECERİSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

Okul:

Sınıf:

Adı ve Soyadı:

Yaş:

Cinsiyet:

Form Doldurma Tarihi:

Açıklama: Aşağıda konuşma becerisine yönelik tutumlara ilişkin maddeler verilmiştir. Lütfen aşağıdaki maddeler size ne ifade ediyorsa karşılardaki rakımlardan birini yuvarlak içine alınız. Lütfen, bütün soruları cevaplayınız.

	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
a-İlgi- Sevgi					
1)Konuşmanın dil gelişimim açısından faydalı olacağına inanırım.	5	4	3	2	1
2) Konuşmamın insanlarla iletişimimi geliştirdiğine inanırım.	5	4	3	2	1
3)Konuşma ile ilgili yapılan etkinliklerden zevk alırım.	5	4	3	2	1
4)Konuşmalarımnda anlamlı ve kurallı cümleler kurmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
5) Yerinde ve zamanında konuşmanın önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
6) Konuşma becerisinin herkes tarafından geliştirilmesi gerektiğine inanırım.	5	4	3	2	1
7) Güzel konuşmanın hayatıma kolaylık sağladığına inanırım.	5	4	3	2	1
8)Konuşmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
9)Konuşurken karşımdaki kişilerden yeni sözcükler öğrenmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
10) Güzel ve etkili konuşma yapan kişilerin toplum tarafından iyi karşılandığına inanırım.	5	4	3	2	1
11) Konuşarak kendimi daha iyi ifade ettiğimi düşünürüm.	5	4	3	2	1

12)Düşüncelerimi anlatmakta yardımcı olduğu için konuşmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
13) Etkili bir konuşma ile insanları ikna edebileceğime inanırım.	5	4	3	2	1
14)Konuşmanın insanları etkilemekte önemli olduğunu düşünürüm.	5	4	3	2	1
15)Sözcüklerin telaffuzuna özen gösteririm.	5	4	3	2	1
16)Arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	5	4	3	2	1
17) Konuşmanın insanın kişiliğini yansıttığına inanırım.	5	4	3	2	1
18) Konuşma becerimi geliştirmek için alıştırmalar yapmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
19) Yeni öğrendiğim sözcük, deyim ve atasözlerini konuşmalarımda kullanmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
20) Bilgili olduğum konularda konuşmayı severim.	5	4	3	2	1

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

Ek-3: Çalışmada Kullanılan Etkinlik Planları

1. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Şehir Tanıtımı
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ (10 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Duygu ve düşüncelerini ifade eden kalıp ifadeleri kullanır.• Yaşadığı sokağı, semti veya şehri kısaca tanıtır.• Konuşmalarında basit betimlemeler yapar.• Arzu ettiği ve yaşamak istediği mekân hakkında konuşur.• Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Yaşanılan ülke, şehir mahalle ve çevre ile ilgili kelimeleri bilir.• Yaşadığı yerin özelliklerini bilir.• Ulaşımına dair kelime ve kalıp ifadeleri bilir ve kullanır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Şehir, mahalle gibi mekanları tanır.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Kamera, mikrofon vb. aletler.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Sınıfa girerek öğrencilerle kısa bir sohbet edildi. Daha sonra öğrencilere Türkiye'nin çeşitli şehirlerinin olduğu görseller gösterilerek öğrencilerin duyu ve düşünceleri alındı.• Daha sonra öğrencilere bugün kendi ülkelerinin ya da başka ülkelerin tarihi ve doğal güzellikleri hakkında bilgi sahibi olacakları söylendi.• Öğrencilere ülkenizin doğal ve tarihi güzellikleri nelerdir? sorusu yöneltildi.• Gelen cevaplar neticesinde öğretmen öğrencilerden yaşadıkları şehrin yemek kültürünü, konumunu, ekonomik durumunu, sosyal yaşamını ve eğitim durumunu araştırmaları istedi.
Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Sınıftaki gönüllü öğrenciler öğretmenin araştırmalarını istediği konular içerisinde bir tane konuyu seçip tüm ayrıntılarıyla konuya hazırlandılar.• Öğrenciler etkinliğin etkili olabilmesi için sunumlarını sınıf dışında yapmayı tercih ettiler. Ülkenin eğitim sistemini anlatan öğrenciler ülkelerindeki bir tane okula gidip orada okulu tüm gerçekliğiyle anlatıp kamera ile kayıt altına aldılar. Trafik sorununu anlatan öğrenciler toplu taşıma aracına binip konuşmalarını kayıt altına aldılar. Sokak yemeklerini anlatan öğrenciler bir

	<p>lokantaya gidip oradaki yiyecekleri tadarak duygularını ve düşüncelerini dile getirdiler. Ülkenin en çok tükettiği besin et ve balık olduğu için öğrenciler balık ve et pazarına giderek etin kesiliş sürecinden ve balığın tutulma sürecinden tezgahlara gelip satılma sürecine kadar her ayrıntıyı yerinde anlattılar. Somali tarım ülkesi olduğu için öğrenciler meyve ve sebze fiyatlarını pazara gidip yerinde anlattılar. Yapılan bu etkinliklerin hepsi video yardımı ile kayıt altına alındı.</p>
Etkinlik Sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin kayıt altına aldıkları videolar birleştirildi ve gerekli düzenlemeler yapıldı.• Videoyu izleyen öğrenciler hem kendilerini hem akranlarını değerlendirdi.



2. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Sunum Yapma
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ 45+ (5 ders saati)

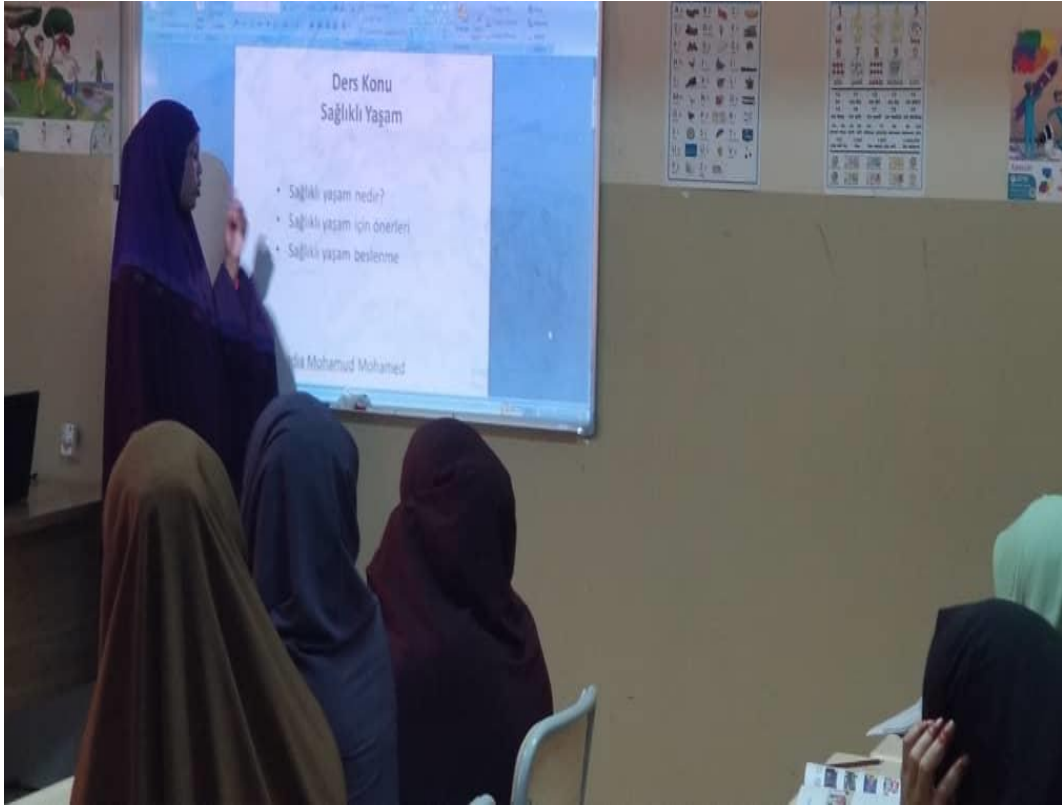
BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Sevdiği ve yaptığı sporlar hakkında konuşur.• Çevrenin sağlıklı yaşam üzerine etkileri hakkında soru sorar.• İhtiyaç duyduğu sağlık konularında tavsiye ister.• Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.• Sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında konuşur.• Günlük beslenme programını anlatır. Sağlıklı pişirme yöntemleri konulu diyalog hazırlar ve bu konuları anlatır.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Bir konu hakkındaki düşüncelerini ve bunların sebeplerini basit bir şekilde anlatır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Vücut sağlığı, alerji, nezle ve çevre kirliliği ile ilgili konuları bilir.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Bilgisayar, afiş ve derste kullanılan araç gereçler.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Derse dikkat çekmek için bir sepet içinde meyve, sebze, kola, jips ve çikolata gibi yiyecekler getirilmiştir. Öğrencilere hangilerinin sağlıklı hangilerinin sağlıksız olduğu sorulmuştur.• Cevaplar alındıktan sonra siz sağlıklı beslenmeye dikkat ediyor musunuz sorusu sorulmuştur.• Daha sonra çevre kirliliği, sağlıklı yaşam, vücut hastalıkları, sporun önemi vb konularda öğrencilerin hazırlanmaları ve bir hafta sonraki derste sunum yapmaları istenmiştir.
Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Sunum yapmak isteyen gönüllü öğrenciler konularını anlatmak için power paintte slaytlar hazırlamış konularına uygun videolar bulmuşlardır. Çevre kirliliği konusunu anlatan öğrenci doğadaki canlıların atıklar yüzünden verdikleri yaşam mücadelesini anlatan video izletmiştir arkadaşlarına. Sağlıklı yaşam konusunu anlatan öğrenci ülkesindeki sağlık hizmetlerini anlatmıştır. Vücut hastalıklarını anlatan öğrenci sunumunu fotoğraflarla desteklemiştir. Sporun önemini anlatan öğrenci spor yapan insanlarla spor yapmayan insanların karşılaştırmasını yine fotoğraflar yardımıyla yapmıştır. Öğrenciler sunumlarını yaparken bir öğretmen gibi sınıftaki tek hakim kişi olmuşlardır.

Etkinlik Sonrası

- Sunumlarını yapan öğrencilere akranları tavsiyelerde bulundu. Ve konunun eksik kalan yönlerini tamamlamaya çalıştılar. En son öğretmen konuları toparlayıp bitirdi.



3. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Münazara
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ (4 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Arzu ettiği ve yaşamak istediği mekân hakkında konuşur.• İlgi alanlarına ilişkin kendi yaşantılardan örnekler verir.• Sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında konuşur.• Bir olay, eylem, durumu arkadaşına onaylatır.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Hoşlandıkları ve hoşlanmadıklarını içeren kısa ve basit sunu hazırlar.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Basit seçenekler arasından tercihlerini sebepleriyle belirtir.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler.

<p>Etkinlik Öncesi</p>	<ul style="list-style-type: none">• Derse dikkat çekmek için mumla girildi. Elektrik olmadığı zamanlar insanlar mumla, gazlı lambalarla hayatlarını sürdürdükleriyle alakalı ön bilgilendirmeler yapıldı. Daha sonra öğrencilerin günümüz yaşantısıyla geçmiş yaşantılarını kıyas etmeleri istenildi.• Öğrencilere daha sonra zıt görüşleri savunmaları için münazara konuları verildi.<ul style="list-style-type: none">A. Eskiden insanlar daha mutluydu.A. Günümüz insanları daha mutludur.C. Teknoloji insanlar için yararlıdır.C. Teknoloji insanlar için zararlıdır.
<p>Etkinlik Aşaması</p>	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler dörderli gruplara ayrıldı. Her grup kendine birbirine zıt olan konulardan birini seçti. 1 hafta konularını araştırdılar. Rakiplerinin savunacağı konunun eksik yönlerini incelediler.• Araştırmanın kazananını belirlemek için 3 kişilik bir jüri ve tartışmayı yönetmek, konuşmacılara söz hakkı vermek için 1 başkan seçildi.• Konuşmacılar savundukları konunun dışına çıkmadan rakip grubun düşüncelerine saygısızlık etmeden tartışmayı bitirdiler.

Etkinlik Sonrası

- Konuşmacılar savundukları konunun dışına çıkmadan rakip grubun düşüncelerine saygısızlık etmeden tartışmayı bitirdiler.
- Tartışma bittikten sonra jüri grupları Türkçeyi kullanma gücü, savunmada inandırıcı olma, jest ve mimik bakımından değerlendirip kazanan takımı seçmişlerdir. Tüm sınıf kazanan takımı alkışlarla desteklemiştir.



4. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Röportaj
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ (6 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• İlgi alanlarına ilişkin kendi yaşantılardan örnekler verir.• Sevdiği ve sevmediği şeyler hakkında konuşur.• Kendisinin fiziksel / karakter özelliklerini anlatır.• Fiziksel / karakter özellikleri söylenen kişileri tahmin eder.• Eğitim geçmişini, yaptığı işleri anlatır.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Geleceğe ilişkin planlarını ifade eder.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Seçeceği mesleğe ilişkin konuşur.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler. Kamera, mikrofon.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Sınıfa yangın tüpü ile girilerek öğrencilerin dikkati çekildi.• Yangın tüpünün hangi meslekte kullanıldığı öğrencilere soruldu.• İtfaiyecilik mesleğinin özelinde diğer mesleklerin de kısa bir tanıtımı yapıldı.
------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere ileride siz hangi mesleğe sahip olmak istiyorsunuz diye soruldu. • Gelen cevaplar neticesinde herkesin olmak istediği meslekten bir kişiyi seçmesi ve o kişiyle röportaj yapması istenildi. • Röportaj yapılacak kişilerin Türk olması veya iyi düzeyde Türkçe bilmesi istendi.
<p>Etkinlik Aşaması</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere 1 hafta süre verildi. Bu süre zarfında öğrenciler münazara yapacağı kişilere soracakları soruları hazırladılar. Her öğrencinin farklı kişilerle münazara yapması istenildi. Kimi öğrenciler Somali'deki Türk hastanesinde bulunan Türk doktorlarla kimisi hemşirelerle kimi üniversitedeki öğretmen arkadaşlarla kimi müdürle kimi bir mühendisle vb. röportajlarını yapıp video yardımı ile kayıt altına aldılar.
<p>Etkinlik Sonrası</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 hafta sonra öğrencilerin kayıt altına aldıkları videolar tüm sınıf eşliğinde izlenip değerlendirildi. • Öğrencilere olmak istedikleri mesleği yapan kişilerle yaptıkları röportaj sonrası hala aynı mesleği isteyip istemedikleri soruldu.



5. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Drama
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ (4 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Tanıdığı bir kimseyle günlük işlere dair konuşur.• Giysi tercihleri (beden ölçüleri, renk, model vb.) hakkında, karşılıklı konuşur.• Farklı mağazalarda, kasiyer ile ödeme şekillerini (nakit, kredi kartı, taksit ve indirim) canlandıran diyaloglar hazırlar ve bu konularda konuşur.• Alışveriş alışkanlıkları hakkında konuşur.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Konuşmalarında günlük ilişkilerin gerektirdiği ifadeleri yerinde kullanır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Alışverişte ürün özellikleri, fiyat bilgileri, ödeme seçenekleri hakkında basit sorular sorar.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler. Telefon, meyve ve sebze, ceket, ayakkabı, gözlük gibi dramada kullanılan eşyalar.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Bir marketin alışveriş listesi ile sınıfa girildi. Öğrencilere bunların ne olduğu soruldu.• Gelen cevaplardan sonra siz alışveriş yaparken hangi ifadeleri kullanıyorsunuz diye soruldu.• Tüm sınıf ikişerli, üçerli şekilde gruplara ayrılarak önceden yaşamış oldukları bir alışveriş anılarının dramasını yapmaları istendi.
Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Gruplara ayrılan öğrenciler 1 gün boyunca hazırlandılar. Dramada kullanacakları eşyaları temin ettiler.• Manavda sebze alırken, telefonda telefon alırken, mağazada elbise alırken, gözlükçüden gözlük alırken, kitapçıdan kitap alırken vb alışveriş anılarını ya da bir kafede veya lokantada garsonla olan diyaloglarını, ev alırken emlakçı ile aralarında geçen diyalogları, araba alırken galerici ile olan diyaloglarını 5 ile 10 dakika arasında canlandırdılar.
Etkinlik Sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Dramalarını yapan öğrenciler hem kendilerini değerlendirdiler. Hem akranları tarafından değerlendirildiler. En son öğretmen grupların eksik yönlerini fazla yönlerini söyleyerek topladı.



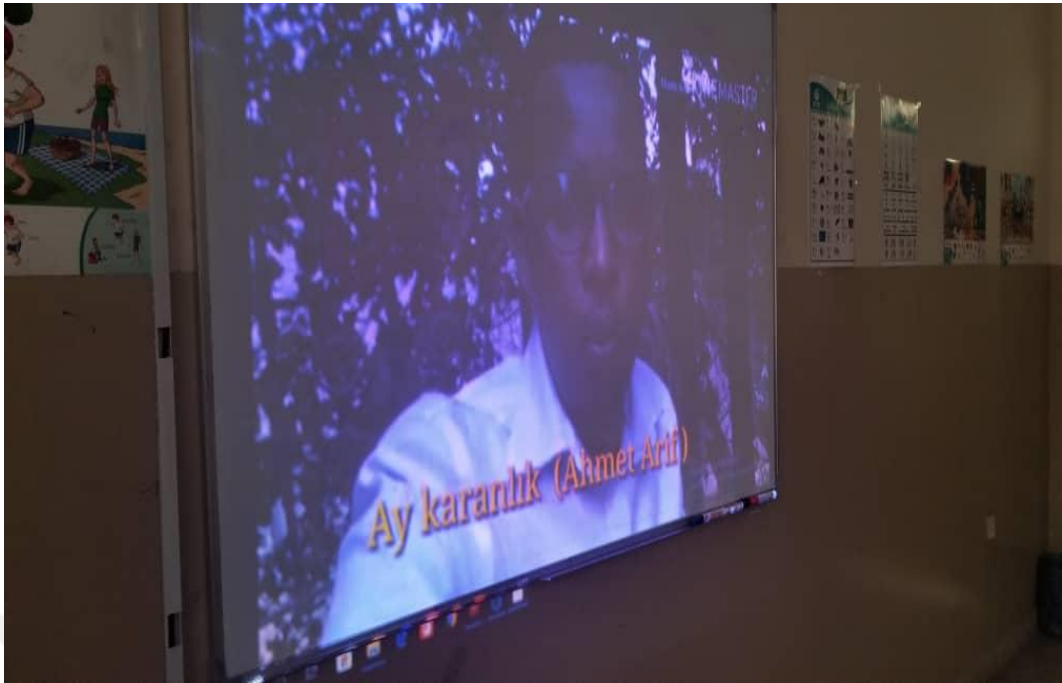
6. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Şiir Okuma
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ 45+ (5 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Geleceğe ait öngörüler konusunda okuduklarını paylaşır• Sevdiği Türk bilim/sanat insanı ve eserleri hakkında bir konuşma hazırlar.• Basit bir konuyla ilgili duygularını, düşüncelerini, isteklerini veya tahminlerini anlatabilir.• Konuşmalarında beden dilini kullanır.• Sesine duygu tonu katar.• Konuşmalarında basit betimlemeler yapabilir.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Kelime ve kelime gruplarını yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Konuşmalarında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler. Mikrofon, kamera vs.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen dikkat çekmek için şiir okuyarak derse başladı. Öğrencilere Türk edebiyatındaki ünlü şairlerin hayatlarını kısa kısa anlatıp şiirlerini dinletti.• Siz şair olsaydınız gelecekte yaşayacak gençlere nasıl nasihatler verirdiniz diye soruldu.• Daha sonra öğretmen öğrencilerden en sevdikleri şairin bir şiirini ezberlemelerini ve haftaya sınıfta sunmalarını istedi.
Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere mekan sınırlaması yapılmamıştır. İsteyen öğrenciler ezberledikleri şiiri sınıfta canlı olarak sunabilirken isteyen öğrenciler okul dışında herhangi bir yerde şiirlerini okuyup video ile kayıt altına alabildiler. Şiirlerini sınıfta okuyan öğrencilerle kayıt altına alınan videolar sınıfta izlenip öğrenciler tarafından değerlendirildi.
Etkinlik Sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencileri değerlendirirken öğrencinin jest ve mimiklerine, telaffuzlarına, vurgu ve tonlamalarına dikkat edilmiştir. Hata yapılan yerlerde gerekli dönütler sağlanmıştır.



7. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Altı Şapka Düşünme Tekniği
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ 45+ 45+ 45+ (6 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Basit bir konuyla ilgili duygularını, düşüncelerini, isteklerini veya tahminlerini anlatabilir.• Konu dışına çıkmadan konuşur.• Kelime ve kelime gruplarını yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Duygu ve düşüncelerini ifade eden kalıp ifadeleri kullanır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Gündelik planlamalarda basit seçenekler arasından tercihinin belirtir.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler. 6 şapka düşünme tekniği için fon kartonlardan yapılmış 6 farklı renkte şapka.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen dere girişte öğrencilere bilgisayardan kendi ailesinin yer aldığı fotoğrafları gösterdi.• Aile kurumunun öneminden bahsederek, sizin ailenizle iletişiminiz nasıl diye sordu.
------------------------	---

Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Daha sonra öğretmen masaya değişik renklerde 6 şapkayı dizdi. 6 şapka düşünme tekniği öğrencilere anlatılarak renklerin ne anlama geldiğini açıkladı. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlar tahtaya çıkarılarak istedikleri renkten şapkayı takmaları istendi.• Öğretmen tarafından “Anne ve babamızın sözünü dinlemeli miyiz?” sorusu tahtaya yazılarak öğrencilerden taktıkları şapkanın rengine uygun olarak konuşma yapmaları istendi. Beyaz şapkayı takan öğrenci konuya tarafsız yaklaşarak, konu ile ilgili net bilgiler söyledi. Kırmızı şapkayı takan öğrenci konuya duygusal bakarak kimseye kanıt sunmadan içinden geldiği gibi konuya yaklaştı. Sarı şapkayı takan öğrenci konuya iyimser yaklaşarak, konunun hep iyi yönlerine vurgu yaptı. Siyah şapkayı takan öğrenci konuya kötümser yaklaşarak, konunun hep kötü yönlerine vurgu yaptı. Yeşil şapkayı takan öğrenci konuya yenilikçi yaklaşarak, alternatif çözümler aradı. En son mavi şapkayı takan öğrenci karar vererek konuşmasını yaptı ve etkinliği sonlandırdı.
Etkinlik Sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler hem kendilerini değerlendirdiler. Hem akranları tarafından değerlendirildiler. En son öğretmen eksik yönlerini fazla yönlerini söyleyerek topladı.



8. ETKİNLİK PLANI

Dersin Adı	Türkçe
Seviye	A2
Öğrenme Alanı	Konuşma
Etkinlik Adı	Deyimleri Canlandırma
Önerilen Süre	45+ 45+ 45+ (3 ders saati)

BÖLÜM 2

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	<ul style="list-style-type: none">• Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.• Sesini etkili kullanır.• Konuşmalarında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.• Sesine duygu tonu katar.• Konuşmalarında basit betimlemeler yapabilir.
Ölçüt	<ul style="list-style-type: none">• Konuşmalarında beden dilini kullanır.
Hedef	<ul style="list-style-type: none">• Konuşmalarında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
Araç-Gereçler	<ul style="list-style-type: none">• Sınıf içerisindeki tüm malzemeler.

Etkinlik Öncesi	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen sınıfa elinde “zil” ile çok mutlu bir şekilde girdi. Öğrencilere “arkadaşlar çok mutlu bir haber aldım onun için eteklerim zil çalıyor” dedi.• Buradan hareketle öğretmen deyimlerin anlamını öğrencilere sezdirirdi.
------------------------	---

Etkinlik Aşaması	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen öğrencilerden grup olmalarını ve her grubun seçtikleri bir deyimini canlandırmasını yapmasını istedi.• Bir sonraki ders için hazırlanan öğrenciler sınıfın ortasında seçmiş oldukları deyimini canlandırıdılar.
Etkinlik Sonrası	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenciler hem kendilerini değerlendirdiler. Hem akranları tarafından değerlendirildiler. En son öğretmen eksik yönlerini fazla yönlerini söyleyerek topladı.



