



**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
B2 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Gamze EFE

Kütahya - 2024

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B2
DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK
ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Danışman
Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL

Hazırlayan
Gamze EFE

Kütahya-2024

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana bilim dalında, 202085351220 öğrenci numaralı, Gamze EFE'nin hazırlamış olduğu "TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ" başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

29/01/2024

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Ret
Doç. Dr. Muharrrem Kürşad YANGİL (Danışman)		
Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI		
Doç. Dr. Ömer İNCE		

Onay

Doç. Dr. Eray ACAR

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Öz Değerlendirmesi: B2 Örneği*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

29/01/2024

Gamze EFE

Özgeçmiş

Gamze EFE ilk, orta ve lise eğitimini Uşak'ta tamamladı. Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden 2017 yılında mezun olduktan sonra 2020 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na başlamıştır. Halen Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde ders saatli ücretli öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.



ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EFE, Gamze

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL

Ocak, 2024, 121 sayfa

Dört temel dil becerisinin yabancı bir dilde öğrenilmesiyle anadilde öğrenilmesi arasında bazı farklılıklar vardır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için iletişimsel yeterliliği en açık şekilde ifade eden becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma eylemi, her şeyden önce bir bilgi değil beceridir. Bu becerinin kazanılması için öğrencilerin zihinsel olarak güçlü olması ve yüksek bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Dil öğrenen öğrencilerin öğrenmeleri üzerine karar vermesini sağlayan özyeterlik çalışmaları kendi öğrenmeleri hakkında dönüt almasını sağlar. Aynı zamanda eleştiri yapma becerisi de kazandırır. Türkçe öğrenen öğrenciler, özyeterliklerini değerlendirmesiyle birlikte güçlü ve zayıf oldukları alanları fark ederler.

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 düzeyindeki 55 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeylerini belirlemek için Sallabaş'ın (2013) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş, anadilde kullandığı alfabe, bildiği yabancı dil, Türkiye'de yaşadığı süre, Türkçe yayın yapan medya izleme alışkanlığı, Türkçe yayın okuma alışkanlığı ve kendi aralarında ya da Türklerle Türkçe konuşma alışkanlığı değişkenleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda anadilinde kullandığı alfabe, bildiği yabancı dil, Türkiye'de yaşadığı süre ve kendi aralarında ve Türklerle Türkçe konuşma alışkanlığı değişkenlerinde anlamlı fark elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma, Özyeterlik, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

ABSTRACT**INVESTIGATION OF B2 LEVEL STUDENTS' SELF-EFFICIENCY TOWARDS
SPEAKING SKILLS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES IN TEACHING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE****EFE, Gamze****Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL****January, 2024, 121 pages**

There are some differences between learning the four basic language skills in a foreign language and in the mother tongue. Therefore, it is possible to say that the skill that most clearly expresses communicative competence for individuals learning Turkish as a foreign language is speaking skill. The act of speaking is, first of all, a skill, not knowledge. In order to acquire this skill, students must be mentally strong and have high motivation. Self-efficacy studies, which enable language learners to make decisions about their learning, enable them to receive feedback about their own learning. It also gives you the ability to criticize. Students learning Turkish become aware of their strengths and weaknesses as they evaluate their self-efficacy.

This study was conducted with 55 B2 level learners at Uşak University Turkish Teaching Application and Research Center. In the study, Sallabaş's (2013) Speaking Self-Efficacy Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language was used to determine the learners' self-efficacy levels for speaking skills. In order to determine the self-efficacy levels, variables such as gender, age, the alphabet used in the mother tongue, the foreign language he knows, the time he lived in Turkey, the habit of watching Turkish media, the habit of reading Turkish publications, and the habit of speaking Turkish among themselves or with Turks were examined. As a result of the analysis, a significant difference was obtained in the variables of the alphabet used in his native language, the foreign language he knows, the time he lived in Turkey and his habit of speaking Turkish among himself and with Turks.

Keywords: Self-efficacy, Speaking, Teaching Turkish as a Foreign Language

ÖNSÖZ

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada B2 düzeyinde öğrencilerin konuşma öz değerlendirme düzeylerini belirlemek amacıyla Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sırasında tüm desteğiyle yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Muharrem Kürşad YANGİL'e teşekkürlerimi sunarım. Süreç içerisinde her ihtiyaç duyduğumda tüm sorularıma içtenlikle yanıt veren Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ'a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazma sürecimde beni motive eden ve destek olan Hakan ÇIVĞIN'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her alanında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve her zaman varlığını hissettirerek yanımda olan annem Hürriyet EFE'ye ve babam Şevki EFE'ye çok teşekkür ederim.

Gamze EFE

Kütahya-2024

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	5
1.1.1. Problem Cümlesi.....	6
1.1.2. Alt Problemler.....	6
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.4. SINIRLILIKLAR.....	10
1.5. VARSAYIMLAR	10
1.6. TANIMLAR	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ.....	14
2.2. KONUŞMA BECERİSİ.....	19
2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ	21
2.4. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ.....	23
2.4.1. Direkt/Dolaysız Yöntem	23
2.4.2. Telkin Yöntemi	23
2.4.3. Topluluk Odaklı Dil Öğretimi	24
2.4.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	24
2.4.5. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (İşitsel-Dilsel Yöntem)	25
2.4.6. Bilişsel Yöntem.....	26
2.4.7. İletişimsel Yöntem.....	26
2.4.8. Eklektik Yöntem	27
2.4.9. Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşım Yöntemi	28

2.4.10. Callan Yöntemi	29
2.5. KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TEKNİKLER	29
2.5.1. Tartışma	29
2.5.1.1. Panel	29
2.5.1.2. Zıt Panel	30
2.5.1.3. Kollegyum	30
2.5.1.4. Münazara (Aytışma)	30
2.5.1.5. Forum	31
2.5.1.6. Çalıştay	31
2.5.1.7. Sempozyum (Bilgi Şöleni)	31
2.5.2. Bilgi Boşluğu	32
2.5.3. Hikâye Anlatımı	32
2.5.4. Beyin Fırtınası	32
2.5.5. Röportaj Yapma	32
2.5.6. Rol Yapma	32
2.5.7. Hikâye Tamamlama	32
2.5.8. Raporlama	33
2.5.9. Altı Şapka	33
2.6. AVRUPA ORTAK ÇERÇEVE METNİ VE AVRUPA DİL PORTFOLYOSU	33
2.6.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme Metnindeki Sözlü Üretim Etkinlikleri ve Sözlü Etkileşim Aktiviteleri: B2 Düzeyi	35
2.6.1.1. Sözlü Üretim Etkinlikleri	35
2.6.1.2. Sözlü Etkileşim Aktiviteleri	36
2.6.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öz Değerlendirme Tablosuna Ait Sözlü Üretim Etkinlikleri ve Sözlü Etkileşim Maddeleri: B2 Düzeyi ...	37
2.6.2.1. Sözlü Üretim	37
2.6.2.2. Sözlü Etkileşim	38
2.7. ÖZYETERLİĞE ETKİ EDECEK DUYUŞSAL FAKTÖRLER	38
2.7.1. Öz Yeterlik	38
2.7.2. İletişim Kurma İsteği	40
2.7.3. Çekingenlik	40
2.7.4. Risk Alma	41
2.7.5. Kaygı	41
2.7.6. Dışa Dönüklük	42
2.7.7. Motivasyon	42
2.7.8. Tutum	43
2.8. ÖZ DEĞERLENDİRME	44
2.9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ /DESENİ	58
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	58
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ARAÇLARI	63
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	67
4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ YAŞ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR.....	68
4.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ ANADİLDE KULLANDIĞI ALFABE DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	70
4.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BİLDİĞİ YABANCI DİL DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	72
4.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAŞADIĞI SÜRE DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	74
4.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE MEDYA YAYIN İZLEME ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	76
4.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE YAYIN OKUMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR	78

4.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKLERLE VE KENDİ ARALARINDA TÜRKÇE KONUŞMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR.....	79
---	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA	82
5.2. SONUÇ.....	85
5.3. ÖNERİLER	87
EKLER.....	89
KAYNAKÇA.....	92
DİZİN	105

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Sözlü Üretim Etkinlikleri: B2 Düzeyi	35
Tablo 2.2: Sözlü Etkileşim Aktiviteleri: B2 Düzeyi	36
Tablo 3.1: Çalışma Grubuna Ait Dağılımlar	59
Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	67
Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkeni Şekil Boyutu Mann Whitney-U Sonuçları	67
Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutu Mann Whitney-U Sonuçları.....	67
Tablo 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	68
Tablo 4.5: Yaş Değişkeni Şekil Boyutu Kruskal-Wallis-H Sonuçları	69
Tablo 4.6: Yaş Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutu Kruskal-Wallis-H Sonuçları	69
Tablo 4.7: Yaş Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları	69
Tablo 4.8: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	71
Tablo 4.9: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	71
Tablo 4.10: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	71
Tablo 4.11: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	71
Tablo 4.12: Bildiği Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	73
Tablo 4.13: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	73
Tablo 4.14: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	73
Tablo 4.15: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları	73
Tablo 4.16: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	74
Tablo 4.17: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	75
Tablo 4.18: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	75

Tablo 4.19: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları.....	75
Tablo 4.20: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	76
Tablo 4.21: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları.....	76
Tablo 4.22: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları	77
Tablo 4.23: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları.....	77
Tablo 4.24: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları.....	78
Tablo 4.25: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Şekil Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları.....	78
Tablo 4.26: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	78
Tablo 4.27: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	79
Tablo 4.28: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Şekil Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	79
Tablo 4.29: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1: Cinsiyet Değişkenine ilişkin Dağılım Grafiği	59
Şekil 3.2: Yaş Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği.....	60
Şekil 3.3: Ana Dilde Kullandığı Alfabe Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği.....	60
Şekil 3.4: Bildiği Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği.....	61
Şekil 3.5: Türkiye’de Yaşadığı Süre Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği.....	61
Şekil 3.6: Türkçe Medya-Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği.....	62
Şekil 3.7: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği	62
Şekil 3.8: Türklerle ya da Kendi Arasında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği	63



TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

İnsanoğlu, yeryüzündeki varlığını ortaya koyduğu ilk andan itibaren hem eğitilen hem de eğiten bir canlı olmuştur. Başka bir söyleyişle insanoğlu, ilk olarak etrafındaki başka insanlar ve canlıları gözlemleyerek bazen taklit yoluyla bazen izleme yoluyla onlardan hayata dair bazı beceriler öğrenmiş, daha sonrasında ise bunların arasından en yararlı bulduklarını, yakın çevrelerinden başlamak itibariyle toplumun diğer fertlerine öğretme yolunu izlemiştir. Bu durum, tüm insanlık tarihi boyunca sürekli bir gelişme göstererek ilerleme kaydetmiştir. İnsanoğlunun sahip olduğu bu “öğrenme ve öğretme” yeterliği yeryüzünde yaşayan başka hiçbir canlı varlıkta bu düzeyde görülmemektedir. Günümüz medeniyeti bu eğitsel süreçlerin birikimi sonucunda ortaya çıkmıştır (Çıvğın, 2020). Bu eğitsel süreçler ise insanoğlunun zaman içinde katlanarak artan iletişim yeteneğinden kaynaklanmaktadır.

En sade anlamıyla iletişim, insanlar arasında duygu, düşünce, bilgi, hayal ve isteklerin aktarılması anlamını taşır. Toplum içinde yaşayan ve var olan insanın kendini doğru ve etkili bir yolla anlatabilmesi için mutlaka olması gereken bir süreçtir. Buna dayanarak insanların, konuşması, susması, davranışı, oturma şekli, duruşu kişinin kendini ifade amacını ve çabasını yansıtmaktadır. Ayrıca çevresindeki insanlara bir ileti gönderme isteğini de yansıtmakta ve kapsamaktadır.

Klein’e (2012) göre insan, hayatını düzenli ve sağlıklı sürdürebilmek için başka insanlarla iletişime geçme mecburiyetindedir. Çevresindeki insanlarla düzenli bir iletişim sağlayamayan kişi psikolojik özellikler bakımından sağlıklı biri olarak algılanmaz. İletişimin en önemli ögesi ise konuşmadır. Bu yüzden bir kişinin günlük hayatında en çok kullandığı konuşma becerisini etkili ve güzel bir şekilde kullanması büyük bir önem taşır. Bu beceri, insanın ait olduğu ailede ve toplumda doğarak gelişme gösterir. Bir insanın kullandığı dil ya da diller içine doğduğu toplumun ve sosyokültürel unsurlarının bir parçası niteliğindedir. Çocukların sosyalleşmesi ailesinden başlayarak çevresine doğru gelişir. Bu süreçte de dili öğrenir. Aile ve toplum bağlarının kurulmasına dil aracılık eder. İnsanın kişilik gelişiminde konuştuğu dilin büyük bir etkisi vardır. Bunun yanı sıra sosyal kimlik ve ulusal kimliğin gelişimi konusunda da oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Ana dildeki konuşma becerisi başta aile ve çevresi olmak üzere çevreden duyulan konuşmaların etkisiyle doğal ve kendiliğinden gelişen doğal bir süreci ifade eder (Karakuş Tayşi, 2017).

Ana dille temasın yoğun olarak başladığı ilk dönem bebeklik dönemidir. Birey bu dönemde edilegendir. Dile ait olan seslerin edinilmesi için bir kuluçka evresidir. Bu

dönemde olan bir birey için özel bir çaba harcama söz konusu değildir. Yaşamın doğal akışıyla birlikte dil ediniminde edilgen olan bir birey doğuştan sahip olduğu dil yetisiyle birlikte fiziksel olgunlaşmaya da bağlı olarak aktifleşir. Chomsky'e (2009) göre, bir insan doğmadan önce konuşmak için programlanmıştır. Ona göre dil, insanlara has örtük ve sezgisel bir yetidir. Dil edinimi konusunda insanlar arasında büyük bir farklılık yoktur ve her insan doğuştan biyolojik bir donanımla dünyaya gelir. Başka bir deyişle önce gözlem ve taklit yoluyla edinilen sesler sonrasında zaman içinde dile ait söz dizimi kullanılarak konuşmaya dönüşür. Konuşma becerisi insanoğluna verilmiş bir ayrıcalıktır. Zihinsel, psikolojik ve biyolojik olarak da insanların en temel ihtiyaçları arasındadır. Günlük alışkanlıklar, davranışlar ve eylemler gibi insanın ancak konuşarak gerçekleştirebildiği durumlar ve ilişkiler vardır.

Günlük hayatın bir parçası olan sohbetler, alışverişler, yüz yüze görüşmeler, toplantılar ve buna benzer etkinlikler konuşmaya dayalıdır. İlgi ve ihtiyaçları dile getirmenin, duygu ve düşünceleri dışa vurmanın en etkili şekli konuşmaktır. Başkalarıyla birlikte yaşamak, üyesi olduğumuz toplumla bağ kurmak ve varlığımızı sürdürmek için konuşmaya muhtacız. İçinde yaşadığımız dünya, bireyleri sadece içinde bulunduğumuz toplumla değil diğer toplumlarla da iletişime geçmeye muhtaç etmektedir. Bu yüzden yabancı dil ya da diller öğrenmek bir ihtiyaç ve zorunluluk haline gelmiştir.

Dört temel dil becerisinin yabancı bir dilde öğrenilmesiyle anadilde öğrenilmesi arasında bazı farklılıklar vardır. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için iletişimsel yeterliliği en açık şekilde ifade eden becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemek mümkündür. Güneş'e (2014) göre ana dilde ya da yabancı dilde, konuşma sırasında fiziksel öğelerle birlikte var olan bilgilerden gerekli olanını seçme, işleme ve düzenleme gibi zihinsel faaliyetler yapılır. Bu faaliyetler yapılırken işitsel, söz dizimsel ve anlamsal işlemler birbirini takip etmektedir. Bu nedenle Türkçe öğrenen bireylere ya da öğrencilere konuşmanın bir dizi atılması kolay adımlardan oluşmadığını bildirmek gerekmektedir. Öğrencinin dil öğrenme konusundaki yeteneği, dil öğrenme sebebi, dil öğrenme isteği, ilgi ve ihtiyaçları gibi değişkenler konuşma becerisinin gelişimini doğrudan etkileyen etkenlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçede akıcı konuşabilmek için anadilinin sınırlarını aşması gerekir. Türk kültürüne, düşünme ve hareket şekline uyum sağlamaları önem arz etmektedir. Türkçenin sözlü anlatım becerilerine tam anlamıyla sahip olabilmek için dilbilgisi kurallarına, geniş bir

kelime hazinesine ve söz dizimine hâkim olmak yetmeyebilir. Bu sebeple öğrenme ortamını sınıf dışına taşımakta yarar vardır (Klein, 2012).

Türkçede kalıplarla ve kimi sembollerle ifade edilen iletişim şekillerine, dille birlikte yaşayan kültürel ve sosyal kodlara aşina olabilmek için sadece dili öğrenmek adına içinde bulunulan sınıfın sınırlarından çıkılmalıdır. Başka bir deyişle sosyal öğrenciler sosyal hayatın içine karışmalı Türklerle ya da kendi aralarında sınıf dışında da Türkçe konuşmaya devam etmelidir. Konuşma anında dilbilgisi, kelime bilgisi, sesletim gibi dilsel yeterliklere sahip olması önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Türkçenin toplumsal ve kültürel boyutlarına hâkim olması gerekmektedir. Çünkü Türk dili ulusu yansıtır ve diğer uluslardan farklı bir kimlik sahibi olmasını sağlayan en önemli unsurlardan birisidir. Türkçe, toplumsal olarak değer yargılarımızın, olaylara ve durumlara sergilediğimiz davranış kalıplarımızın bir aynası niteliği taşımaktadır (Özkan, 2022). Türkçeyi öğrenme hissini belki de en çok yaşatacak alanı konuşmadır.

Konuşma eylemi, her şeyden önce bir bilgi değil beceridir. Bu becerinin kazanılması adına öğrencilerin zihinsel olarak güçlü olması ve yüksek bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Bu motivasyonla birlikte sabırla yol alacağı bir süreçten geçtiğini bilmelidir. Dil öğrenme süreci, çıraklık yapan birinin ustalığa ulaşmak için geçirdiği sürece benzetilebilir. Bu sebeple öğrenci kendi öğrenmelerinin, dil yeterliğinin ne düzeyde olduğunu farkında olursa öğrenme süreci daha kolay ilerleyecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler kendi öğrenme yeterliğine dair farkındalık geliştirmek ve öğrenme sürecinde öz denetim sağlamak için öz değerlendirme uygulamalarına başvurmaktadır. Özyeterlik uygulamaları, hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte önem kazanmıştır. Bunun sebebi Özyeterlik algısının kendi öğrenme stratejilerini geliştirme, üstbilişsel düşünceyi destekleme özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Dil öğrenen öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine karar vermesini sağlayan özyeterlik uygulamaları çalışmaları hakkında dönüt almasını sağlar. Aynı zamanda eleştiri yapma becerisi de kazandırır. Türkçe öğrenen öğrenciler, kendilerini değerlendirmesiyle birlikte güçlü ve zayıf oldukları alanları fark ederler. Böylece bu alanları kontrol altına alma imkânı doğmaktadır. Çelebi (2017) tarafından yapılan çalışmada öz değerlendirmenin öneminden bahsedilmiş ve öğrencilerin özyeterlik ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğinden söz edilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterliklerini incelemektir. Bu kapsamda çalışmanın ilk bölümünde çalışmanın problem durumu, amaç, önem ve sınırlılıklar açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde ise kuramsal çerçeve kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ve özyeterlik konularına değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Beşinci bölüm tezin son bölümü olan sonuç, tartışma ve öneriler kısmından oluşmaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

21. yüzyılın en önemli eğitim amaçlarından biri hayat boyu öğrenmeyi sağlamaktır. Hızla gelişen bu dünyaya uyum sağlamak ve eğitimi sadece okuldaki eğitimle sınırlı tutmamak adına hayat boyu öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Dolayısıyla bireylerin öğrenmelerini sadece dışardan sağlanan bir kontrolle ilerletmeleri yeterli değildir. Bu nedenle kendi öğrenmelerini kontrol edebilen, eleştirel düşünme yeteneği ve üstbilişsel düşünme yetenekleri gelişmiş bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır.

Özyeterlik uygulamaları hayat boyu öğrenmenin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Buna sebep olarak özyeterlik uygulamalarının bireye kendine uygun olan öğretim yöntem ve stratejileri geliştirme fırsatı sunması gösterilmektedir. Özyeterlik, öz değerlendirme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yöntemini benimsediğinden modern eğitim anlayışına uygunluk göstermektedir. Standart olarak yapılan testlerin yerine bir alternatif özelliği taşır. Standart testler öğrencilerin bilişsel sürecini tam olarak yansıtmayı başaramamaktadır.

Draska ve Krakeler (2008) dil öğrenme süreci için özyeterlik uygulamalarının yararları ve bağımsız öğrenme ortamlarında kişinin konuşma becerisini izleme ihtiyacı göz önüne alındığında, konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik uygulamalarının beceriyi geliştirmek açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Konuşmalarını değerlendiren öğrencilerin yarısının doğrudan konuşma hatalarını bulma konusunda yeterli düzeyde öz değerlendirme yapısına sahip olmadıkları sonucu aslında temelde geliştirilmesi gereken becerinin özyeterlik düzeyleriyle paralel bir biçimde ilerlediğini göstermiştir.

Boud'a (1995) göre tüm değerlendirmeler öz değerlendirme de dahil olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Bunlar öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve ulaşılması gereken en az öğrenme düzeyi şeklinde sıralanabilir. Daha fazla öğrenme ancak öğrenilmesi gerekenin tanınmasıyla mümkündür. Eğer bir öğrenci kendi öğrenmelerini tanımlayabiliyorsa daha fazla öğrenmek için motive olabilir. Öğrencilerin kendi özyeterlik uygulaması yapmaları bireysel durumlarına ilişkin daha fazla düşünerek harekete geçmelerini sağlayabilir. Özyeterlik inancı öğrenciye sorumluluk ve bağımsızlık duygusu kazandırmada aktif rol oynamaktadır.

Uysal, Öztürk ve Döş'e (2015) göre öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini ve dilsel becerilerini farkında olmalarına yardımcı olan bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencinin öğrendiği becerilerdeki güçlü ve zayıf yönlerini fark edip müdahale etmesinde, dil öğrenme sürecinin bir parçası olmasında ve motivasyonunun sağlanmasında etkili olabilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özyeterlik çalışmalarının ağırlıklı olarak İngilizce öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik deneysel çalışmalara az rastlanıldığı için bu çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Özyeterlik öğretiminin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerisine etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesini “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterliği ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik cinsiyet değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik cinsiyet değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?

3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik cinsiyet değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik yaş değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik yaş değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik yaş değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik ana dilinde kullandığı alfabe değişkenine göre özyeterlilik düzeyleri ne düzeydedir?
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik ana dilinde kullandığı alfabe değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
9. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik ana dilinde kullandığı alfabe değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
10. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bildiği yabancı dil değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
11. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bildiği yabancı dil değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
12. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik bildiği yabancı dil değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
13. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkiye’de yaşadığı süre değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?

14. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkiye’de yaşadığı süre değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
15. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkiye’de yaşadığı süre değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
16. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın yapan medya izleme alışkanlığı değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
17. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın yapan medya izleme alışkanlığı değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
18. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın yapan medya izleme alışkanlığı değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
19. Türkçenin yabancı olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın okuma alışkanlığı değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
20. Türkçenin yabancı olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın okuma alışkanlığı değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
21. Türkçenin yabancı olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türkçe yayın okuma alışkanlığı değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
22. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkenine göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
23. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkeni anlam ve içerik boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?
24. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine yönelik Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkeni şekil boyutuna göre özyeterlikleri ne düzeydedir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılan araştırmada Sallabaş'ın (2013) geliştirdiği “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Sallabaş'ın (2013) geliştirdiği konuşma becerisine yönelik özyeterlik ölçeğini Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki yabancı uyruklu B2 düzeyi öğrencilerine uygulamaktır. Bu uygulama sonucunda B2 düzeyi öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özyeterlik çalışmaları öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde gösterdikleri performansı değerlendirmeleri açısından önem taşımaktadır. Yabancı dil öğrenme konusunda alanyazın tarandığında birçok uzmanın özyeterlik çalışmalarını yararlı bulduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci odaklı olarak düşünüldüğünde yabancı dil becerilerini öğrenme değerlendirmesinin standart testlerle yapıldığı görülmektedir. Bu standart testler, öğretmenlerin yaptığı genellikle sürece odaklanmayan tek seferde yapılan testlerden oluşmaktadır. Standart testlerin temeli, öğrencinin başarısını dış bir unsurun bakış açısından değerlendirme, yönlendirme ve denetleme esasına dayanmaktadır.

Araştırmacılar, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için standart testlerin yerine daha öğrenci odaklı olabilecek ya da bu testleri destekleyebilecek alternatif değerlendirme yolları üretmeye çalışmışlardır. Özyeterlik çalışmaları, bu alternatif değerlendirme şekilleri arasından en iyi seçeneklerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Özyeterlik çalışmalarıyla birlikte öğrencinin kendi öğrenme sürecini ele alması amaçlanmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine ve bu süreçte nasıl ve ne kadar geliştikleri konusuna öğrenci perspektifinden yaklaşmayı amaçlamaktadır.

Özyeterlik çalışmalarının yabancı dil öğrenme alanında kullanılıyor olması önem arz etmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin kendi yabancı dil öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamasıdır. Buna dayanarak özyeterlik ölçeklerini standart test olarak uygulanan diğer sınavların bir tamamlayıcısı olarak düşünmek gerekir.

Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin özyeterlik uygulamalarıyla ilgili yapılacak tüm çalışmalar önem taşımaktadır. Ülkemizde yapılan

alışmalar incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterliklerine ışık tutacak bir zyeterlik ölçek çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın alandaki bir boşluğu dolduracağı düşünölmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu alışma, konuşma becerine yönelik zyeterlik ölçeğini uygulama sırasında Uşak Üniversitesi Türkçe ğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) B2 düzeyinde öğrenim gören 55 yabancı uyruklu öğrenciyle yürütölmüş daha fazla öğrenciye ulaşılammıştır. Bu durum sınırlılıkların en belirginidir. Bir diğerk sınırlılık unsuru ise konuşma becerine yönelik zyeterlik leği uygulamasına katılan öğrencilerin sonuçları etkileyebilecek cinsiyet, anadilde kullandığı alfabe, yaş, Türkçe yayın okuma alışkanlığı, Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı gibi değışkenlerin eşit dağılımının sağlanammış olmasıdır. Bunun nedeni konuşma becerisine yönelik zyeterlik leği uygulamasına katılan öğrencilerin sayısının bu unsurlara göre dengeli bir şekilde seçilmesine uygun olmamasıdır. Öğrencilere zyeterlik leği sadece tek seferlik uygulanmıştır. Bu nedenle alanyazında belirtildiğı gibi öğrencilerin zyeterlik alanındaki çalışmalarının bir süreç içinde tekrarlayan pratiklerle uygulanıp bu alanda eğitim verilmesi çalışmaları yapılımmıştır.

1.5. VARSAYIMLAR

Yapılan alışmada;

1. Konuşma becerisine yönelik zyeterlik uygulamasına katılan öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara dürüstçe ve içtenlikle doğru cevap verdikleri,
2. Uygulama sırasında dış etkenlerin uygulayıcı tarafından en aza indirgenerek uygulandığı ve sonuçların daha bağımsız ortaya çıkmasının sağlandığı varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Konuşma Becerisi: Konuşma duyularımızın, düşüncelerimizin ve bilgilerimizin dil, küçük dil, diş ve dudakların senkronize olmasıyla birlikte oluşan seslerin dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisi: Konuşma, insanların hem günlük hem de eğitim hayatında oldukça sık kullanılan bir dil becerisidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin Türkçeyi konuşmaya, sosyal hayatta ve eğitim hayatında kullanmaya başlaması ve süreç içinde bu beceriyi geliştirmesidir.

Öz Değerlendirme: Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreciyle ilgili bir değerlendirmede bulunmasıdır. Öğrencilerin derse katılımlarını, kendi öğrenme süreçlerini ve süreç sonunda kendi öğrenme düzeyleriyle ilgili yaptığı öz bildirimdir. Andrade'ye (2019) göre öğrencinin kendi çalışması ve akademik yetenekleri ile ilgili geribildirim almasıdır. Alınan geri bildirimle birlikte öğrenci kendi öğrenme sürecine hâkim olacak yetersiz olduğu noktaları fark edecek ve kendi kendini izleyerek yeteneklerini ifade edecektir.

Yabancı dil öğreniminde yapılan öz değerlendirme, öğrencilerin hedef dili öğrenme sürecinde gösterdiği performansı, temel dil becerilerindeki başarısı veya yetersizlikleri hakkında yargıda bulunup bir sonuca varmalarını ifade etmektedir.

Öz Denetim: Öz denetim bir davranış modeli olmaktan ziyade bir kapasite veya yetenek olarak tanımlanır. Öz denetim tükenebilen ya da güçlendirilebilen sınırlı bir kapasite kaynağıdır (Beran, 2015).

Yabancı dil öğretiminde öz denetim kendi öğrenmelerini kontrol edebilme gücüdür. Dil öğrenme sürecinde irade kontrolü ve sürekliliği sağlama olarak tanımlanabilmektedir.

Öz Farkındalık: Yıldırım'a (2017) göre kişinin ancak ne yaşadığını ve hissettiğini bilerek düşünce ya da duyguları daha işlevsel kullanmanın yollarını bulması öz farkındalıkla ilgilidir. Öz farkındalığa sahip bir birey sahip olduğu duygu ve düşüncelerle ilgili stratejiler geliştirerek durumu yönetme becerisine sahiptir.

Dil öğretimi açısından düşünüldüğünde hedef dile ait temel dil becerilerindeki yeteneklerini ve sınırlılıklarını farkında olması ve müdahale etme becerisine sahip olmasıdır.

Öz Yansıtma: Kişinin kendi öğrenmelerini izleme ve belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirme sürecinde yine kendine yaptığı bir geri dönüştür (Elaldı, 2015).

Öz İmge: Kişinin kendisiyle ilgili duyguları ve düşünceleridir. Öz imge, kişinin benlik algısı kavramıyla ifade edilir.

Üstbilişsel Düşünme: Üstbiliş, bilişsel süreçleri düzenlemenin bilinçli bir şekilde yapılması ve kontrolü anlamına gelmektedir (Öztürk, 1995). Üstbiliş kavramı ilk kez Flavell (1979) tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre üstbiliş bireyin kendi öğrenme sürecine ilişkin farkındalığı demektir. Bireyin en iyi nasıl öğreneceğini bilmesi buna yönelik yöntem ve stratejiler geliştirebilmesi ve bunları kullanabilmesidir. Bir öğrencinin öz değerlendirme becerisinin gelişmesi üstbiliş farkındalığına bağlı olarak gelişmektedir.

Bildirimsel Bilgi: Karaoğlu Yılmaz vd. (2019) tarafından bildirimsel bilgi kavramı, bireylerin kendi öğrenmeleriyle ilgili olarak nasıl öğrendiklerini bilmesi durumu şeklinde tanımlanmıştır. Örneğin, bir öğrenci sadece öğretmeni dinleyerek öğrenemeyeceğini biliyorsa bildirimsel bilgiye sahiptir demektir. Öğrenme süreçlerinde başarı gösteren öğrenciler bildirimsel bilgiye sahip olup bu bilgiyi nasıl kullanmaları gerektiğini de bilirler.

Üst Dilsel Farkındalık: Üstdil farkındalığı, bir dile dikkatini vererek o dili irdeleme ve değerlendirme yeteneğidir. İse üst dilsel farkındalığı dilin yapısal özellikleriyle ilgili düşünmek olarak açıklamıştır. Dili anlamdan bağımsız olarak fonem, cümle, sözcük gibi dilin farklı biçimlerine odaklanma yetisi olarak görmüştür.



İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Yabancı dil; kişinin ana dilinden farklı olarak, çeşitli nedenlerle planlı ve bilinçli bir şekilde sonradan öğrendiği dildir. Kişisel anlamda da bu durumun böyle olmasıyla birlikte tarihsel süreçte bir ülke siyaseti olarak da yabancı dil öğretiminin bilinçli olarak yapıldığı görülmektedir. Bu durum yabancı bir kültürle ilişki kurmayı da gerektirir. Aynı zamanda yabancı bir kültürü ve genel anlamda dünyayı anlamlandırmayı daha kolay bir yolla yapmayı sağlamaktadır (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir (Barın, 2004).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ana dili Türkçe olmayan bireylere Türk dilini öğretme süreci olarak tanımlanır. Bu süreç Türkçenin dört temel dil becerisini geliştirmeye dönüktür. Bu beceriler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Yabancılar Türkçe öğretiminin amacı iletişim becerilerini ve dört temel dil becerisi yeteneklerini geliştirmektir. Dil öğrencilerinde doğru sesletim yapma, kelime dağarcığı geliştirme, dil bilgisi kurallarına uygun konuşma ve yazma aynı zamanda kültür öğretimini de sağlama yabancılar Türkçe öğretiminin amaçları arasındadır.

Bu öğretim, dil öğrenenlerin dil becerilerini geliştirerek günlük hayatta, eğitim hayatında ve resmî kurumlarda etkili bir şekilde iletişim kurmasını hedeflemektedir. Aynı zamanda dil öğrencilerine Türk tarihi, Türk kültürü, gelenek-görenekler ve günlük yaşam hakkında bilgi sunarak dilin anlamını derinleştirmeye çalışır.

Türkçe binlerce yıldır kullanılagelen ve çok sayıda eserde hayat bulan bir dildir. Bu anlamda Türk dilinin tarihi süreçteki gelişimini, kuşaktan kuşağa nasıl aktarıldığını incelemek önem arz etmektedir (Maden ve Kızıldaş, 2019). Yapılacak incelemenin Türkçenin yüzyıllardır süre gelen gelişim sürecini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmekte, bunun yanı sıra günümüzdeki durumunun anlaşılmasına ışık tutacağı anlaşılmaktadır.

Türkçe, tarihsel kökeni çok eskilere dayanan dünyadaki en eski ve zengin dillerden biridir. Türkçe, tarihteki en eski Türk devleti olarak bilinen Hun İmparatorluğu döneminden beri bilinen bir dildir. Ancak öğretimi konusunda bu kadar eski bir geçmişe sahip değildir (Acemoğlu, 2023). Yabancılar Türkçe öğretimini, İslam öncesi dönem, İslam'ın kabulünden sonraki dönem, Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi olarak dört temel başlık altında incelemek doğru olacaktır. Türkçenin İlk ve Orta Çağ'da sistemli bir şekilde öğretilip öğretilmediğine dair kesin bir bilgi yoktur. Uygurlar ve İslamiyet'in

kabulünden sonraki dönemde çeviri çalışmaları yapılmış ancak bu durum dil öğretimi yapıldığının kesin göstergesi değildir (Ağar, 2004). Dönemin Budist misyoner rahipleri kendi inançlarını Türkler arasında yaygınlaştırabilmek için Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Ancak bu dönemde sistemli bir dil öğretiminden bahsetmek mümkün değildir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin İslami dönem eseri olan Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ü Lügat-it-Türk'le başladığını söylemek mümkündür. Bu eser yabancılar Türkçe öğretimindeki ilk bağımsız eser olarak kabul edilir. 11. yüzyılda kaleme alınan bu eser Türkçenin Karahanlı dönemi içinde ele alınmalıdır. Yazıldığı döneme göre oldukça kapsamlı ve donanımlı bir yapıda olan bu eserin günümüze ulaşan tek yazma nüshası İstanbul Fatih'teki 'Millet Yazma Eser Kütüphanesi'nde yer almaktadır (Aksu, 2016). Kaşgarlı Mahmud bu eseri, İslam dünyasında Türk hâkimiyetini güçlendirmek, Türk dilinin Arapça kadar gelişmiş olduğunu göstermek ve Türkler ile Abbasi Halifeliği arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacıyla yazmıştır (Kaya, 2009). Divan-ü Lügat-it Türk, bir sözlük olup öncelikli amacı Araplara Türkçe öğretmektir. Bu amaçla eserde verdiği örnekleri Türkçe kelimelerden seçmiştir (Karabulut, 2009). Bu eser aynı zamanda Türkçenin Arapça ile eşit olduğunu, kullanım ve zenginlik bakımından Arapçanın gerisinde kalmadığını ortaya koymuştur (Biçer, 2012). Eserde Araplara Türkçe öğretmek dışında Türk topluluklarının gelenek ve inançlarına da yer vermiştir. Türk tarihi, edebiyatı, etnolojisi, coğrafyası, kültürü ve medeniyeti ile ilgili oldukça zengin bir içerik vardır (Akyüz, 2001). İslami dönemin ikinci dönemi olan Kıpçak dönemi yabancılar Türkçe öğretimi için büyük ilerlemelerin olduğu bir dönem olmuştur. Kıpçak ismi, Türki araştırmalarda Türk dilinin tarihsel dönemlerinden biri olarak adlandırılmanın yanında bu dili konuşan topluluğu da ifade etmektedir (Kovacs, 2021).

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili Kıpçak döneminde hazırlanan eserler şunlardır:

Kitabü'-İdrak li-Lisani'l Etrak

Codex Comanicus

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-<lügati't Türkiyye

Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye

El-Kavaninü'l-Küllîye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye

Bulgatü'l-Müştak fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak

Kitab-ı Mecmu-ı Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mugali

Bu eserler dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı bir dille kaleme alınmıştır. Eserlerde Arapça dilbilgisi ve Türkçe dilbilgisi kuralları karşılaştırılmıştır. Modern dilbilimden yüzyıllar önce yazılmış olan bu eserler, üretici dönüşümsel dilbilgisi ilkelerinin bilindiğini ve kullanıldığını göstermektedir. Gramer ve sözlük olmak üzere iki bölümden oluşan bu eserlerde ağırlıklı olarak dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır (Acemoğlu, 2023).

İslami dönemin üçüncü devresi olarak adlandırılan Selçuklular dönemi Türkçenin gelişimi açısından sönük geçmiştir. Bunun sebebi bilim dili olarak Arapçanın kullanılması, resmi dil ve edebiyat dili olarak Farsçanın kullanılmasıdır. Selçuklular döneminde Türkçe sadece orduda ve sarayda konuşma dili olarak kullanılmış onun dışındaki alanlarda ihmal edilmiştir. Bu sebeple Türkçe yazılan edebiyat ve bilim eserlerinin oldukça kısıtlı olduğunu söylemek gerekir. Arapça ve Farsçanın bu kadar ilgi gördüğü ve Türkçenin önemsizleştirildiği bu dönemde Türkçe eser vermesiyle öne çıkan isim Aşık Paşa'dır. O eserlerinin tamamını Türkçe yazmıştır. Özdemir'e (2018) göre Aşık Paşa, yaşadığı dönemin önde gelen düşünürleri arasında yer alır ve verdiği fikirlerle yeni Türk devletinin şekillenmesinde etkili olur. İslami dönemin dördüncü ve son dönemi Çağatay dönemidir. Türk dili tarihinde bir dönemin dili ve edebiyatını ifade etmek için kullanılan bu terimle ifade edilmek istenen kavramın sınırları net olarak çizilememiştir (Ölmez, 2007). Bu dönemde çok sayıda gramer ve sözlük çalışması yapıldığı bilinmekle birlikte bunların çoğu ana dil öğretimiyle ilgili eserler olup yabancılara Türkçe öğretimi içinde değerlendirilmemelidir. Ancak Ali Şir Nevai'nin eseri olan Muhakemetü'l-Lügateyn'ini bunlardan ayrı tutmak gerekir. "İki dilin karşılaştırılması veya mukayesesi" anlamına gelen Muhakemetü'l-Lügateyn, yabancılara Türkçe öğretiminin temel kaynaklarından birisi olarak kabul edilmektedir. 15. Yüzyılda sözlük olarak hazırlanan eserde eklerin işlevi, fiillerin fazla olması ve özellikle kelime hazinesi yönünden Türkçenin Farsçadan üstün durumda olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır (Karakuş, 2006). Aksan'a (1978) göre bu eserde dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanılmıştır. Eserde Türkçe ve Farsçanın kavramlar bakımından karşılaştırılması yapılmıştır.

İslam'ın kabulünden sonraki dönem Osmanlı dönemi olarak kabul görmektedir. Osmanlı Devleti'nin üç kıtaya yayılmasının doğal sonucu olarak dil hakimiyet alanı da genişlemiştir. Arapça ve Farsça, Türkçeyi etkisi altına alarak Türkçede değişiklikler olmasına yol açmıştır. Bu süreçte XVI. yüzyıldan itibaren Türkçe-Arapça-Farsça kelime dil yapılarının etkili olduğu ve birlikte kullanıldığı Osmanlı Türkçesi ortaya çıkmıştır (Ercilasun, 2005). Osmanlı'da yabancılara Türkçe öğretiminin Yeniçeri Ocağı'na gelen devşirmelerle başladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra kendiliğinden Müslüman olanlara ve savaşta esir olarak alınanlara da Türkçe öğretim çalışmaları yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nin 16. yüzyılda ekonomik ve siyasi anlamda zirve yapmasıyla birlikte Avrupalıların Türk diline olan ilgilerinde de bir artış yaşanmıştır. Yaşanan bu durum, bu dönemde açılan dil öğretim merkezlerinin varlığıyla ve kaleme alınan Türkçe öğretim kitaplarının sayısı ile ispatlanabilir (Açık, 2012). Osmanlı'nın son dönemlerinde ise içinde bulunduğu siyasi, askeri ve ekonomik zorlukların yabancılara Türkçe öğretime de yansımaları olmuştur. Tanzimat döneminden itibaren Osmanlı Devleti içinde açılmaya başlanan yabancı okullarda Türkçe öğretim yapılmaya çalışılması büyük oranda sonuçsuz kalmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son bulması ve cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte yabancılara Türkçe öğretimi için de Cumhuriyet dönemi başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra Türkçe bilim dili olarak kabul görmüş ve öğretim kurumlarında Türkçenin öğretilmesi öncelik olmuştur. Arapça ve Farsçanın öğretiminin durdurulmasına karar verilmiştir. Bu dönemde Türkçe adına atılmış en büyük adımlar 1 Kasım 1928 yılında yapılan Harf Devrimi ve 1932 yılında açılan "Türk Dili Tetkik Cemiyeti"dir. Bu cemiyetin kurulması sonrasında Türkçeye verilen önem artmış, Türkçe öğretimi üzerinde daha ciddi bir şekilde durulmuş ve Türkçe öğretimi hız kazanmıştır (Özdemir, 2018). Ancak 1960'lı yıllara kadar yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli bir adım atılmamıştır. Bu yıllara kadar Cumhuriyet döneminde yapılan bu alandaki çalışma, 1942 yılında Londra Halkevi'nde Türkçe kurslarının açılması olmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretimindeki çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi bu çalışmaların öncüleridir. Bu alandaki ilk kurumlar olan bu üniversiteler aynı zamanda ilk materyalleri de sunmuşlardır. Yabancılara Türkçe öğretimi özellikle 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile kurumsal bir kimlik kazanmış ve büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Bu ilk merkez sonrasında, Ege Üniversitesi 1992 yılında ve Gazi Üniversitesinde 1994

yılında yeni Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır (Büyükkiz, 2014). Üniversiteler bünyesinde açılan bu Türkçe öğretim merkezlerinin sayısı talebe de bağlı olarak gün geçtikçe artmaktadır.

Günümüzde devlet üniversiteleri ve vakıf üniversitelerinin bünyesinde kurulan yüzün üzerine Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanının göstermiş olduğu ilerlemenin sayısal verilere dayandırılan bir kanıtı olduğunu göstermektedir. Türkiye’de Türkçe öğretimini, üniversitelerin eğitim fakültelerindeki Türkçe eğitimi bölümleri ya da Türkçe öğretim merkezleri yürütmektedir. Günümüzde bu alanda eğitim veren kurumlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Vakfı ve Maarif Vakfı.

İsimleri sayılan bu kurumlar arasında son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü ön plana çıkmaktadır. Bu enstitü 2007 yılında kurulan Yunus Emre Vakfı bünyesinde 2009 yılında kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü’nün amacı Türk dilini ve Türkiye’yi dünyaya tanıtarak Türk kültürünü, sanatını, tarihini diğer dünya ülkelerine sunmaktır. Sunduğu hizmetlerle ilgili gerekli olan bilgi ve belgeleri de dünya devletlerinin istifadesine sunmakta ve bu devletlerle kurulan ilişkileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Farklı ülkelerden yabancı gençlere yurt içinde açtığı yaz okullarıyla Türkçe eğitim çalışmaları yapan Enstitü, Türkçe öğretiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümlerini ve Türkçe öğretimini desteklemektedir (Göçer ve Moğul, 2011). Enstitünün yurt dışında 85 dil kültür merkezi bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanlarda kültür tanıtımı faaliyetlerini yürütmektedir. Yunus Emre Enstitüsü dışında faaliyet göstererek ön plana çıkan bir diğer kurum 2016 yılında kurulan Maarif Vakfı’dır. Bu vakıf Millî Eğitim Bakanlığı’nın dışında, yurt dışında eğitim kurumu açma hakkına doğrudan sahip olan tek kurumdur. 2019 yılında bu Vakıf tarafından yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” okulöncesi, ilköğretim 1. kademe, ilköğretim 2. kademe ve ortaöğretim seviyelerinde Türkçe öğretimini ayrıntılı

bir şekilde ele almaktadır. Günümüzde 41 farklı ülkede eğitim çalışmalarını yürüten vakfın toplam 313 eğitim kurumu bulunmaktadır. Türkçe, bu kurumlarda örgün eğitim kapsamında zorunlu ve seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Ders kitabı olarak Yunus Emre Enstitüsünün kitap setlerini kullanan vakfın kitap geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bu kurumlarda dört temel dil becerisi üzerinden dil öğretimi yapılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci bu dil becerilerinin hepsinde gelişme göstermeden hedef dili tam anlamıyla öğrenemeyecektir. Dil öğretiminde bazı becerilere öncelik verilirken bazı dil becerileri ihmal edilmektedir. Konuşma becerisinin ihmal edilen becerilerden biri olduğu yapılan çalışmaların azlığından anlaşılmaktadır.

2.2. KONUŞMA BECERİSİ

Konuşma eylemi, dünya üzerinde ancak insanoğluyla birlikte düşünülebilir. İnsanı insan yapan en önemli özelliği konuşabiliyor olmasıdır. Konuşma becerisi de dinleme becerisi gibi insanın doğuştan gelen yetileri arasındadır. Ancak gelişimi için çevre etkisi şarttır. Konuşma, zihinde başlar. Duygu ve düşünceleri karşı tarafa aktarma sürecinde psikofiziksel unsurların kullanılmasını gerektirir. Konuşmanın fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nitelikleri bulunmaktadır. Fiziksel niteliği bir kişinin konuşmasından itibaren çıkardığı seslerin boşlukta yayılması süreciyle ilgilidir. Sinir sistemi, beyin, akciğer, küçük-büyük dil, ses telleri, damak, diş ve dudaklar gibi organların iş birliği içinde hareket etmesi süreci ise konuşmanın fizyolojik niteliğini oluşturmaktadır. Konuşmanın psikolojik niteliği, davranışlarımızı, duygu, düşünce ve hayallerimizi dış dünyaya açmaktır. Biriyle konuşmak iç dünyamızda var olan şeylerin dışarı yansımaları sağlar. Bu sebeple de konuşmak deyince toplumumuzda, birbirinden farklı anlamlar oluşmaktadır.

Konuşmak sözcüğünün TDK'ye (2023) göre 14 farklı anlamı bulunmaktadır.

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.
- Belli bir konudan söz etmek.
- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
- Söylev vermek, konuşma yapmak.

- Konuşma dili olarak kullanmak.
- Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
- İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek.
- Birisiyle flört etmek.
- Dargın bulunmamak.
- Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak.
- Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek.
- Becermek, uzman gibi yapabilmek.
- Geçerli olmak, etkin olmak.
- Şık ve zarif görünmek.

Sever (2004)'e göre konuşma duygu ve düşünceleri, istek, hayal ve tasarımların sözle iletilmesidir. Diğer bir söyleyişle, ifade edilmek istenen konunun zihinde yapılandırıldıktan sonra muhatabına sözle aktarılmasıdır. Konuşma eylemi ancak insanla düşünülebilir. Diğer bir söyleyişle insanoğlu konuşabilme yeteneğine sahip bir tür olarak dünyaya gelmiştir. Son yüzyılda yapılan dilbilim çalışmaları da bunu ispatlayan nitelikler taşımaktadır. Üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuramının yaratıcısı olan Chomsky her insanın bir dil yetisi ile, bir başka deyişle, bir dili edinebilme ve kullanabilme becerisiyle dünyaya geldiğini savunmuştur (Ergenç 2000, s. 120). Konuşma kavramı, anlama, anlatma, iletişim kurma, ses ve sesletim gibi iç içe girmiş kavramların tanımlarını kapsayıcı bir nitelik taşımaktadır.

Sosyal bir tür olan insanın en önemli niteliklerinden biri kendisini ifade etme ve anlatma ihtiyacı duymasıdır. Bir insanın kendini en kolay ve rahat bir biçimde ifade etmesi ise konuşma yoluyla mümkün kılınmaktadır. Hem iş hayatında yani profesyonel hayatta hem de akademik hayatta insanlar arasındaki ilişkiler genellikle sözlü iletişim yoluyla sağlanır. İnsanın bu alanlardaki başarısı sözlü iletişimi etkili bir şekilde kullanımıyla doğru orantılı şekilde ilerlemektedir (Çongur, 1999). Yapılan çalışmalar bir kişinin gününün yaklaşık olarak üçte birini konuşarak geçirdiğini ortaya koymuştur (Nalıncı, 2000). Bu durum konuşma becerisinin hayatımızın her alanındaki önemine dikkat çekmektedir. Eğitim, iş ve özel hayatı büyük oranda etkileyerek yaşamın içindeki bireyin diğer bireylerle ve toplumla olan ilişkisine de yön verir. Başarılı iletişimin

anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003).

İnsanları cümlelerinizin güzelliği ve gücüyle etkilersiniz. Tarihe adını yazdırmış birçok devlet adamı ya da komutanlar bu durumu sadece kıvrak ve esnek olan zihinsel becerilerine değil güzel konuşmalarına ve ileri derecede güçlü hitabetlerine de borçludurlar. Konuşmanın gücünün bu denli önemli olduğu düşünüldüğünde yabancılara Türkçe öğretiminde de konuşma becerisinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİ

Dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmemek gerekir. Ana dil eğitiminde ya da yabancı dil eğitiminde gelişmeyen bir beceri mutlaka diğerlerini de olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple dört temel beceriye de aynı önemi vermek gerekir. Dil öğretiminin bir bütün olarak yapılması gerektiği düşünüldüğünde dil öğrenen kişinin okuduğu bir metni tam ve doğru anlayabilmesi, dinlediklerini tam ve doğru anlayabilmesi, dinledikleriyle ilgili doğru dönütler verebilmesi düşünce ve hislerini gerek sözlü olarak gerekse yazılı olarak aktarabilmesi amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil eğitiminde özellikle konuşma ve dinleme becerileri birbiriyle iç içedir (Browm, 2000). Dinleme, konuşmanın başlayabilmesi için gereken süreçte önemli bir yere sahiptir. Kişiler dinleme eylemini gerçekleştirerek öğrendikleri dilin sözcüklerini yazı olmadan tanıma, içerdiği anlamı anlama olanağına erişirler (Şenyiğit ve Okur, 2019). Bunun yanı sıra konuşma ve yazma becerilerinin her ikisi de anlatma becerisi olduğundan bu iki beceri de birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Sözcük dağarcığının zenginliği de konuşma becerisini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu bağlamda okuma becerisinin de önemi konuşma becerisi için oldukça büyüktür. Bu konuda Uysal (2009), dil öğretiminin temel amacının öğrenilen dili kullanarak duygu, düşünce, istek ve tecrübeleri yazılı ya da sözlü olarak iletme olduğunu ifade ederek konuşma becerisinin önemine vurgu yapar.

Emiroğlu (2013)'na göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma becerisini önemsemeleri gerekir. Bunun sebebi de olarak da Türkçeyi öğrenen bireylerin ne derece sosyal olacaklarını konuşma becerisini ne derecede edindikleri belirler. Konuşmanın bir dili öğrenme ve kullanmada en önemli dil becerilerinden biri olduğunun farkına varılmasının gerekliliğinden söz etmiştir. Demirel (2016) dil öğrencilerinin öğrendikleri hedef dili anlaşılır ve net bir şekilde konuşabilmesinin dil

öğretiminin genel amaçlarından biri olduğunu söylemiştir. Hatta bu amacın genel amaçlar arasında en önemli yeri aldığını da vurgulamıştır. Çelik (2019) konuşma becerisinin öğrenilen yabancı dilde doğrudan karşılıklı olarak iletişim kurmaya yardımcı olması nedeniyle diğer becerilere göre günlük yaşamda daha fazla kullanıldığını ve bu becerinin toplum içerisinde ya da günlük hayatta bir yabancı dilin bilindiğini göstermede önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirlenirken şu hususlara dikkat etmek gereklidir (Brown, 2000; akt. Durmuş, 2013a).

- Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda akıcılık, anlam ve etkileşim merkezli dil tabanlı etkinlikler kullanılmalı,
- Öğrencilerin doğal güdülenmelerini sağlayan teknikler geliştirilmeli,
- Özgün dil kullanımı noktasında öğrenciler cesaretlendirilmeli,
- Öğrencilere yönelik uygun dönütler ve düzeltmeler geliştirilmeli,
- Konuşma ve dinleme becerileri arasında var olan doğal ilişkiden faydalanılmalı,
- Öğrencilere sözel iletişim için fırsatlar oluşturulmalı,
- Öğrencilerin kendileri için konuşma stratejileri geliştirmeleri desteklenmelidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve tasarlanması noktasında göz önünde bulundurulması gereken temel hususlar ise şöyle sıralanabilir (Köksal ve Pestil, 2012):

- Öğrencilerin konuşabilmeleri için gerçek nedenlerinin olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere konuşma becerilerinin geliştirilmesi için verilecek talimatlar açık, net ve anlaşılır olmalıdır.
- Sınıf içerisinde sağlıklı bir etkileşim olmadan iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşemeyeceği unutulmamalıdır.
- Kullanılan dil gerçek, günlük yaşamdan olmalıdır.
- Özellikle öğrencilerin ilgilerinin yüksek tutulması için etkinlikler çeşitlendirilmelidir.
- Öğrencilerin vurgu, ton, tonlama ile telaffuzlarına ve söylem özelliklerine yardım edebilmek amacıyla taklitlerden yararlanılmalıdır.

- Basit davranışlarla, zihinsel süreçleri işletmeye ve insancıl yönleri gözetmeye dayalı psikolojik yaklaşımlarla öğrenmenin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenciler, kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir.
- Verilecek ödevler öğrencilerin yapabilecekleri düzeyde olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgisini çeken, onların etkin katılım gösterecekleri konular bulunmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme üsluplarına göre etkinlikler hazırlanmalıdır.

Konuşma becerisini bireylere kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek için anlatılacak konunun içeriğine, öğrencilerin düzeylerine, fiziksel ortamın uygunluğuna vb. özelliklere bakarak en uygun olacak yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir (Göçer, 2015).

2.4. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK DİL ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

2.4.1. Direkt/Dolaysız Yöntem

Direkt yöntemin amacı dil öğretiminin ana dilde değil hedef dilde yapılmasıdır. Yabancı dil öğretiminin ana dili öğrenmenin doğasıyla aynı olması gerektiğini savunur. Bu yöntemde sesletime önem verilir ama temel beceriler arasından konuşma becerisi ön plana çıkar. Genel olarak çevrede bulunan şeyler ve sınıfta karşılaşılan şeyler sözel olarak gösterilir ve böyle öğretilmeye çalışılır. Konuşma becerisinin gelişimi için karşılıklı konuşmalar önemlidir. Günlük olarak rutin yaşamda kullanılan dilin öğrenciye öğretilmesi, başka bir söyleyişle öğretilecek konunun günlük yaşamda kullanılabilecek durumlara göre sunulması yöntemin bir diğer niteliğidir (Neuener ve Hunfeld, 1993: 34). Yöntemin savunucularına göre dil önce kulakla duyulur sonrasında dille pekiştirme yapılır. Daha sonraki aşamada elle okunup yazılmasıdır. Dilin sesletim özelliklerinin öğretilmesine ilk haftalardan itibaren başlamak gerekir. Bunun sebebi hem ilk günlerden itibaren kalıcılığı sağlamak hem de doğru iletişim kurmaktır.

2.4.2. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi Bulgar psikoterapist olan Gerorgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Telkin, herhangi bir dil öğretim modeline ya da kurama dayanmamakla

birlikte en çok kullanıldığı alan yabancı dil öğretimidir. Dil öğretim yöntemlerinin herhangi bir eksikliğinden doğmamıştır. Ancak yine de bütün yöntemlerden tamamıyla bağımsız olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır. Olumlu öğrenme psikolojisinin öğrenmeyi arttırdığı açık bir gerçek olduğundan bilişsel yöntemden tamamen bağımsız düşünülemez.

Yöntemin kurucusu olan Lozanov geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine sınıflarda telkin yönteminin uygulandığı takdirde üç ila beş kat daha hızlı bir şekilde öğrencilerin dili öğrenebileceğini iddia etmiştir. Telkin yöntemine göre öğrenmenin temelinde telkin vardır. Dilin asıl öğretim amacı iletişim olduğundan karşılıklı konuşmalar önemli yer tutar. Bu yöntemde öğrenciler iletişim kurmaya yönlendirilir. Öğrencilere kelime ezberletme uygulamaları ve konuşma alışkanlıkları kazandırma etkinlikleri ikinci planda kalır. Üst düzey konuşma becerisi kazandırmaya öncelik verilir. Dersin işlenme süreci rol yapma, soru-cevap alıştırmaları, taklit etme gibi etkinliklerle yürütülür (Köksal ve Varışlıoğlu, 2014).

2.4.3. Topluluk Odaklı Dil Öğretimi

Topluluk odaklı dil öğretim yönteminde küçük gruplar oluşturularak dil öğretimi yapılır. Oluşturulan her küçük gurubun bir danışman öğrencisi vardır. Öğretmen de bu yönteme göre bir danışman gibi hareket eder. Sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci ya da öğretmen ve öğrenci grupları danışman danışan ilişkisi içinde dersleri yürütür. Bu yöntemde öğrenci danışan rolünün yanında bir işbirlikçi olarak da görülür. Sesletim eğitimi bu yöntem için çok önemlidir. Sesletim eğitimi çok önemsendiği için de konuşma becerisi topluluk odaklı dil öğretim yönteminde önemli bir yer tutar (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.4. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

James Asher tarafından 1965 yılında geliştirilmiş bir yöntemdir. Tüm fiziksel tepki yönteminin amacı, dört temel beceri içinde öncelikli olarak konuşma becerisinin geliştirilmesidir. Konuşma ve eylemin koordinasyonuna dayanan bir dil öğrenme yöntemidir (Alver, 2019). Bu yöntem yabancı dilin ana dille aynı şekilde öğrenilebileceğini savunmaktadır. Psikolojik zorlamayı ortadan kaldırmak gerektiği görüşündedir. İlk önce dinleme-anlama becerisini geliştirmeyi amaçlar. Sonrasında ise

sözlü iletişim becerisini temel seviyede geliştirmeyi amaçlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Oflaz, 2015).

Tüm fiziksel tepki yönteminde yabancı dil öğrenme süreçleriyle bir çocuğun ana dilini öğrenme süreçleri benzerlik gösterir. Bu durum için bir bebeğin anne karnından itibaren alıcı dilinin gelişmeye başlaması örnek olarak gösterilebilir. Bebeğin anne karnında ve doğduktan ortalama bir yıl kadar sonrasına kadar alıcı dili gelişir. Bu süreçten sora ise aşamalı olarak ifade edici dili gelişmeye başlar. 2-6 yaş arasında yani ilk çocukluk döneminde ifade edici dilde oldukça ilerleme katedilir. Bu yöntemde de aynı şekilde dinleme ve konuşma becerisi tepkisel ve ardışık olarak gelişir. Derslerin işlenme sürecinde emir kipinin kullanımı önemlidir. Ders süreci öğretmenin komutlarına bağlı olarak sürdürülür. Öğrencilerin kendi yaptığı dilsel yanlışı o anda fark etmesi ve öğretmen tarafından gelen komutlara göre düzeltme işlemini yapması beklenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

2.4.5. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (İşitsel-Dilsel Yöntem)

Bu yöntem dört temel dil becerisinden ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerileri üzerinde durur. Dilbilgisi yapıları cümle içinde öğretilir. İşitsel dilsel yöntem için taklit ve tekrar çalışmaları önemlidir. Sözel becerilere önem verdiği için de iyi derecede dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırır. Sınıfta hedef dilde konuşma zorunluluğunun olmasıyla öğrenilen dil kendi kuralları ve açıklamalarıyla öğrenilir. Tüm bunların sonucu olarak bu yöntemle dil öğrenenlerin doğal olarak konuşma becerileri daha fazla gelişecektir. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başlar. Dinleme becerisinin gelişmesiyle birlikte konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. İşitsel-dilsel yöntem, dinleme ve konuşma becerisini diğer becerilere göre öncelikli tutar (Memiş ve Erdem, 2013).

Yapısalcı dilbilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologların özellikle de Skinner'ın bu yöntemin oluşmasında büyük katkısı olmuştur. Skinner davranış kazanmayı uyarıcı ve tepki bağına bağlayarak etki-tepki teoremini öne sürmüştür. Davranışların kazandırılmasında pekiştiricilerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Pekiştirme verilen tepkinin devamlılığını sağlamaktadır. Böylece istenilen alışkanlığın kazandırılmasına yardımcı olur. Bu yönteme göre yabancı dil öğrenirken alışkanlıkların kazanılabilmesi için tekrara, alıştırma çalışmalarına ve pekiştirmelere zaman ayrılmalıdır (Demirel, 2014).

2.4.6. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem işitsel-dilsel yöntemin bir alternatifi olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre dil öğrenen birey pasif değil aktiftir. 1960'lı yılların ortasında şekillenen bu yaklaşıma göre dil öğrenenler davranışçı yaklaşımın öğreneni pasif gören ve öğrenmenin davranış değişikliği olduğuna savunmasına karşılık öğrenmenin bilinçli bir şekilde zihinsel süreçleri işe koşturmak olduğunu savunmuştur.

Subaşı (1999), bilişsel öğrenmeyi bellek, algı, dikkat, tanıma gibi kavramlarla açıklamaktadır. Bilişsel yaklaşıma göre dil öğrenmek yaratıcı bir süreçtir. Demirel (2014)'e göre öğretmen sınıfta sık sık alıştırma ve mekanik tekrarlar yapan kişi değildir. Her öğrenme kendinden önceki öğrenmelerden beslenir ve kendinden sonraki öğrenmelerin hazırlayıcısı görevini üstlenir. Bu şekilde öğrenmeler anlamlı ve kalıcı olacaktır. Öğretmeni, düşünerek dil öğretmeyi kolaylaştıran bir rehber yani yol gösterici olarak görür. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre her insan dünyaya şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama, organize etme, uzlaşma yetenekleriyle gelmektedir. Bilişsel gelişim deneyim, sosyal geçiş, olgunlaşma, dengeleme yoluyla gerçekleşmektedir. Piaget'ye göre dönem kavramı yaşa bağlı olarak zihinsel gelişimin doğasında ve yapısında ortaya çıkan niteliksel değişikliklerdir (Yeşilyaprak, 2002). Bilişsel yöntemin en önemli savunucusu olan Chomsky'e göre bir dili edinme insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan gelen bir yetenekle mümkün olmaktadır. Bu genetik yapı sayesinde çevresinde konuşulan dil içselleştirilir (Güneş, 2011).

2.4.7. İletişimsel Yöntem

İletişimsel dil öğretim yönteminin temeli sosyal etkileşime dayanmaktadır. Kişiler arasında beden dilini de kapsayarak tüm iletişim dillerini barındıran bir yöntem olarak sunulmaktadır. Yabancı dil öğreniminde dili de bir etkileşim aracı olarak görür. Dil öğrenimini sosyal bir durum olarak tanımlar. Bu durum dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durmayı gerektirir. Genel olarak işlenen temel konu ve uygulamaların günlük yaşamın bütün iletişim alanlarıyla ilgili konuşma, diyalog gibi iletişim şekilleriyle bütünleşen bir yapıdadır. Etkinlik tabanlı özellikler içeren bir yöntem olarak öğrencilere uygulanmakta ve gelişme göstermektedir (Doğan, 2012). Bu yöntem etkinlik içeren özellikler taşımaktadır. Ezbere dayalı bir öğretim yapılmaz ve dil öğrenen birey öğrendiklerini anlama ve kavrama üzerinde yoğunlaşır. Yabancı dil öğretiminin iletişim ihtiyacından ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu yöntemin

öğrenciler üzerinde olumlu etki yapması beklenen bir durumdur (Gün, 2013). Dil öğreniminde genellikle öngörülen yöntem tümle yapılarının örneklerle iletilmesi ve daha sonra değişik alıştırma ve çalışmalarla örneğin pekiştirilmesidir. Burada asıl amaç hedef dilin genel yapı sisteminin kavranılmasını kolaylaştırmaktır (Demirel, 2014).

İletişimsel yöntem kendinden sonra doğan bütün yöntemleri etkilemiştir. Bu yöntem kulak, dil, göz ve el alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca dil öğrenme ihtiyacı iletişim ihtiyacından kaynaklandığı için öğrencileri olumlu anlamda etkileyecektir. Aynı zamanda öğrencinin derste de daha etkin olmasını sağlayacaktır. Bu yöntemde öğretim öğrenci merkezlidir. Dilbilgisi yapılarını ve kurallarını öğretmek için ayrıca bir çalışma yapılmaz. Etkinlikler ve karşılıklı konuşmaların içerisinde verilir. Öğretilen dil sadece sınıf içiyle sınırlı değildir. Sınıf dışı etkinliklerle de öğretim devam edebilir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Öğretmenin sınıf içindeki görevi rolü her bir etkinlikten diğerine geçerken farklılaşabilir. Öğretmenler bu etkinlikler arası geçişlerde ne kadar akıcı ise öğretmenin derste ki verimlilik oranı o kadar yükseliyor demektir (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011).

2.4.8. Eklektik Yöntem

Yabancı dil öğretiminde tek bir yöntemin uygulama biçimlerini temel alarak hareket etmek, öğretimin belirli teknik ve araçlarla yapılmasını ve çoğu zaman da öğretimin istenmeyen ve öngörülme yen sınırlı bir alana hapsolmasına neden olmaktadır. Bu sorunun çözümü için tasarlanan eklektik yöntem, yabancı dil öğretiminin ilerleme sürecini tüm tıkanıklıklardan arındırarak açar ve bir yöntem ve tekniğin işlevi bitince onun yerine daha etkili olacak yöntemi işe koşar. Seçmecî yöntem, öğretimde daha iyi öğrenim şartları oluşturma amacıyla ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bu yöntem standartları belirli birçok kuraldan oluşan bir sistem değildir. Aksine öğretmenin de aktif enerjisine ihtiyaç duyar. Sınıfta öğretim esnasında kontrol edilmesi zor olan bazı değişkenler bulunmaktadır. Bunlar, sınıfın büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim ve mesleklerine karşı tutumları, öğrenci yaşları, öğrencilerin ve öğretmenin motivasyonu gibi değişkenlerdir. Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarında her yöntemin etkili yönünü çeşitli eğitim durumlarında kullanabilmesini sağlamayı öngörmektedir. Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine gibi (Demirel, 2014). Öğrenci gereksinimlerini temel alarak öğretim ortamına en uygun yöntemleri

tercih eden tek yöntemdir (Doğan, 2012). Bu yöntemin temel özelliklerini Demirel (2016) şöyle sıralar:

- Dil öğrenimi gerçek hayata yönelik bir şekilde anlamlı olmalıdır.
- Özellikle sonraki süreçlerdeki olumsuz etkisi nedeniyle çeviriden dil öğretiminin başında uzak durmak gereklidir.
- Dil öğretiminde hedef dil kullanılmalıdır.
- Derslerde anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Ders öncesinde öğrencilere öğrenecekleri konular hakkında dönütler verilmelidir.

Dil öğretiminde özellikle iletişim yeterliliğini etkileyen beden dili ile jest ve mimiklere dikkat edilmeli, dilin vurgu, ton ve tonlama olanaklarından etkin bir şekilde yararlanılmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı değişkenler ve farklı ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hareket edilip seçmeci yöntemden yararlanılırsa dil öğretimi daha kolay ilerleyecektir.

2.4.9. Göreve Dayalı Dil Öğretim Yaklaşım Yöntemi

Göreve dayalı dil öğretim yaklaşımı dört temel beceri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini esas alır. Yabancı dil öğretiminde modern dil yaklaşımları arasındadır. Bu yaklaşımın anahtar kelimesi ‘görev’dir. Bu yöntemde dil öğrenen öğrencilerin düşünce ve anlama sürecinde onlara sunulan bilgilerle bir sonuca ulaşmaları istenir. Öğretmenlerin de geçen süreyi kontrol etmesi gerekir. Öğretmenin öğrencilere düzenlemesi için verdiği etkinlikler görev olarak kabul edilir. Bu yaklaşım öğrencinin doğal olarak yabancı dilin gerçek hayatla ilgili bir konuda yer almasını beklemektedir. Burada görev ile kastedilen durum, öğrencinin bir otelde yer ayırtmasından herhangi bir bulmaca çözmesine kadar uzanan her türlü etkinlikte bulunmasını sağlayan bütün iletişim alanlarında rol oynamasıdır. Yöntemin görev kavramıyla ifade edilen anlamlı etkinlikler ve gerçek yaşamdaki kullanıma yakın dil kullanımına ilişkin yapılan uygulamaların görev tanımı içinde olduğu görüşü genel kabul olarak değerlendirilir (Doğan, 2012).

İletişimsel dil öğretimi, dilin görevlerini ön plana çıkarır. Bu yüzden de yabancı dil öğretiminde kabul gören bir dil öğretim yaklaşımıdır. Öğrencilere, doğal dil kullanımı

için diğer öğrencilerle sohbet etme, alışveriş yapma, bilet alma, rezervasyon yapma, doktor ziyareti yapma gibi gerçek hayatın içinden görevler vererek hedef dili kullanmalarına odaklanır. Öğrencinin pratik dilsel becerilerini geliştirmesi bakımından öğrenciyi iletişim kurma anlamında avantajlı kılacaktır.

2.4.10. Callan Yöntemi

Bu yöntem İngilizceyi yabancılara daha etkili bir şekilde öğretmek amacıyla Robin Callan tarafından önerilmiştir. Bu yöntemde hedef dil eğitim dilidir. Ayrıca bu dili öğretenler de hedef dile sahip öğretmenlerdir. Dilin doğal ortamında öğretilmesi hedeflenen bu yöntemde öğrencilerin dili bir ihtiyaç olarak hissetmeleri, hedef dilde daha fazla konuşma imkânı edinmeleri ve bir anlamda dili yaşayarak öğrenmeleri amaçlanır (Karatay, Güngör ve Özalan, 2017). Callan'ın amacı dilin hızlı bir şekilde öğretilmesidir. Bu yöntemde öğrencilerin yaptığı sesletim hataları hoşgörüyle karşılanır. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar onları kırmadan düzeltilir ve burada anında dönüt ilkesi hakimdir. Yani öğrenci bir sözcüğü yanlış söylediğinde yanlış söylediği an düzeltilir. Bu yöntem dört temel beceri arasından özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye dönüktür. Öğrencilerin kullandığı sözcüğün sesletimini doğru yaparak dili etkili bir şekilde kullanmasıyla birlikte etkili iletişim becerisi gerçekleştirmek amaçındadır. Bu amacının yanı sıra temel dil becerilerinin hepsini de geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.5. KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK TEKNİKLER

2.5.1. Tartışma

Öğrencilerin gruplar hâlinde daha önceden belirlenen başlıklar üzerinden sohbet etmesidir. Öğrenciler sınıf içindeki tartışmada fikir alışverişinde bulunurlar, problemleri belirleyip çözüm yolları üretirler. Tüm bu etkinlikler konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlar. Tartışma teknikleri şunlardır:

2.5.1.1. Panel

Panel, toplumu ilgilendiren bir konuyla ilgili birkaç kişinin oluşturduğu bir uzman grubunun bir başkan eşliğinde kesin bir karara bağlama amacı taşımadan konunun farklı taraflarıyla birlikte aydınlatılması ve konu hakkındaki çeşitli düşüncelerin ortaya çıkarılması amacını taşır. Sohbet havası içinde gerçekleşen panel küçük bir dinleyici

kitlesi önünde gerçekleşen bir tür grup tartışmasıdır. Panelin amacı konuyu farklı açılardan ele alarak düşüncelerin paylaşılmasını sağlamaktır. Bir düşünceyi ya da bir savı kanıtlama amacı gütmaz. Panelin başlangıcında başkan konuşulacak konuyla ilgili kısa bilgi verir. Seçilen konunun tartışılmasına ihtiyaç duyulan nedenleri açıklayarak konunun öneminden bahseder. Bunların ardından kısaca konuşmacıları izleyicilere tanıtır. Panelin başkanı konuşmacılara sırayla söz verir. Konuşmacıların sayısı üç ila altı arasında değişebilir. Konuşmalar bittikten sonra başkan konuşulan konuları özetler. Kesin bir zaman sınırlaması olmamakla birlikte genel olarak süre bir saatle sınırlandırılır.

2.5.1.2. Zıt Panel

Zıt panel daha önceden öğrenilmiş bir konunun tam olarak aydınlatılmamış taraflarını ortaya çıkarmak için incelemek için kullanılan bir tartışma tekniğidir. Zıt panelin amacı daha önceden işlenmiş konuların tekrardan incelenmesi, öğrenmede yetersiz ve eksik kalan kısımların tamamlanması, anlatılanların gözden geçirilmesi için kullanılır. Daha önceden işlenmiş bir konunun tekrarı ve özeti istendiğinde bu teknik faydalı olacaktır. Dersin başında önceki dersi özetlemek ya da tekrar etmek için kullanılabilir. Zıt panelin amacı öğrencilerin dikkatini çekerek daha önceden anlatılmış ancak eksik kalmış ya da yeterince aydınlatılmamış konuları tekrar incelemek ve konuyu açıklığa kavuşturmadır.

2.5.1.3. Kollegyum

Kollegyum uzman görüşü anlamına gelmektedir. Kollegyum tekniğinde iki panel grubu bulunmaktadır. Birinci grup uzman grubudur ve ikinci grupsa öğrenci grubudur. Uzman grubunu konuya daha önce çalışmış öğrenciler de oluşturabilir. Öğrenci grubu önce konuyu anlatır yani sunar. Eğer gerekirse daha sonra uzman grubuna danışarak onlardan fikir alırlar. Sunum tamamlandıktan sonra öğrenciler ve dinleyici grup sorularını yöneltir. Başkan dinleyicileri soru sormaları için teşvik eder. Ayrıca konu bütünlüğünün bozulmasına izin vermemek için sorularıyla tartışmanın ilerleyişine yön verir.

2.5.1.4. Münazara (Aytışma)

Öncesinde belirlenmiş olan iki zıt görüşü olan iki grubun, oluşturulmuş bir jüri ve izleyiciler önünde savundukları görüşleri anlatmalarına ve tartışmalarına dayanan bir

tartışma türüdür. Münazarada konular mutlaka önceden belirlenir. Bu teknikte savunulan görüşlerden biri tezdır ve diğer grup onun tezini çürütüp kendi görüşünü kabul ettirmeye çalışır ki bu da antitezdir. Münazarayı diğer tartışma türlerinden ayıran yönü bir yarışma havasında geçiyor olmasıdır. Burada asıl amaç öğrencilere herhangi bir konu hakkında araştırma yapma yetisi kazandırmaktır. Öğrenciler hazırlık sürecinde bilgi toplar ve topladıkları bilgileri topluluk önünde savunur. Münazarayı kazanan grup görüşlerini daha etkili savunarak jüriyi daha çok etkilemeyi başaran gruptur.

2.5.1.5. Forum

Forumda dinleyiciler sürece dahil olurlar. Konuşmacı grup bilgi verir ve dinleyiciler sorularını sorarlar. Bu tartışma türünde dinleyiciler soru sormak için tüm konuşmacıların konuşmalarının sonlanmasını beklemek zorunda değildir. Dinleyici her aşamada soru sorabilir, görüş belirtebilir ya da açıklama yapabilir. Bu teknik soru-cevap şeklinde ilerleyebilir. Yoğun bir şekilde, konuşmacı grup ve dinleyiciler arasında etkileşim ve iletişim vardır.

2.5.1.6. Çalıştay

Çalıştay tartışma tekniğinde konusunda uzman 6-8 kişilik gruplar oluşturulur. Oluşturulan grup belli bir soruna çözüm üretmek için bir araya gelir. Tartışma sona erdikten sonra her grup kendi içinde bir rapor hazırlar. Daha sonrasında ortak bir rapor oluşturulur. Çalıştay, öğrencilerin ortak bir konu üzerinde çalışmalarını amaçlamaktadır. Bu ortak konu üzerinde düşünceleri ve çalışmaları, araştırma yapmaları sağlanır. Bu teknikte daha çok yüksek düzeyli bilişsel süreçlerin kullanılması gerektiğinden daha çok akademik konularda çalıştay yapılır.

2.5.1.7. Sempozyum (Bilgi Şöleni)

Sempozyum bilim, sanat, düşünce gibi konuların ağırlıklı olduğu ve bu konuların alanında uzman üç ile altı kişi arasında değişen konuşmacı tarafından düzenlenmiş olan bir başkan eşliğinde ve dinleyicilerin olduğu konuşma türüne sempozyum denir. Sempozyuma bilgi şöleni denmektedir. Akademik seviyesi en yüksek olan konuşma türü sempozyumdur. Sempozyumun amacı bir konuda tartışmak farklı görüşleri bir arada sunmak değildir. Bu konuşma türündeki amaç belirlenen konuyla ilgili belli sorunlara çözüm yolları üretmektir.

2.5.2. Bilgi Boşluğu

Bu etkinlikte öğrenciler çift gruplar halinde çalışarak ilerler. Her öğrencide bilginin bir bölümü bulunur. Bilgi boşluğunun tamamlanması için etkinliğin tamamlanması gerekir. Bilginin tamamlanması için de ortaklar kendilerinde bulunan bilgileri diğer öğrencilerle paylaşmak durumundadır. Amaç hedef dilde konuşma deneyimi yaşatmaktır (Solcova, 2011).

2.5.3. Hikâye Anlatımı

Öğrenciler daha önce birinden duydukları bir hikâyeyi kısaca özetleyebilir veya sınıf arkadaşlarına anlatmak için kendi hikayelerini oluşturabilirler. Hikâye anlatımı konuşma becerisini geliştirirken yaratıcı düşünmeyi de teşvik eder (Kayı, 2006).

2.5.4. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği bir konuyla ilgili çözüm üretmek, hayal gücünü geliştirerek düşünmek, fikir üretmek için uygulanan bir yöntemdir. Bu teknikle birlikte öğrenciler grup halinde ya da bireysel olarak yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmaya teşvik edilir. Köksal ve Varışlıoğlu (2014)'na göre soru sorma, cevap verme, açıklama yapma gibi sözlü dil yapılarını kullanmaya aracılık eder.

2.5.5. Röportaj Yapma

Soru-cevap esasına dayanır. Öğrenciler, seçilen konularda çeşitli kişilerle röportajlar yapabilirler. İnsanlarla röportaj yapmak, öğrencilere konuşma becerilerini sadece sınıfta değil, dışarıda da uygulama şansı verir (Solcova, 2011).

2.5.6. Rol Yapma

Rol yapma öğrencinin belli bir durumda bir olayı ya da kişiyi canlandırmasıdır. Öğrenci doktor, öğretmen, garson, manav, polis gibi rolleri canlandırarak konuşma becerisini geliştirir. Aynı zamanda öğrencilerin iletişim becerilerini ve sosyal etkileşim becerilerini de geliştirir.

2.5.7. Hikâye Tamamlama

Bu teknikte öğrenciler daire şeklinde otururlar. Hikâye tamamlama tekniği öğrencilerin serbestçe konuşabildiği, eğlenceli bir aktivitedir. Aktivite öğretmenin hikâye

anlatmasıyla başlar. Daha sonra bir öğrenci öğretmenin kaldığı yerden hikâyeye devam eder. Bir diğer öğrenci de önceki öğrencinin kaldığı yerden devam eder ve hikâyeye böylece tamamlanır. Öğrenciler hikâyeye ortalama altı ya da yedi cümle ekler. Öğrenciler eğer isterlerse yeni karakterler ya da yeni olaylar gibi eklemeler yapabilirler.

2.5.8. Raporlama

Öğrencilerin duydukları ilginç haberleri, şahit oldukları olayları ve anılarını derste sınıf arkadaşlarıyla sözlü olarak paylaşmasıdır (Özkan, 2022).

2.5.9. Altı Şapka

Farklı görüşlerin ortaya konmasına ve empati duygusunun gelişmesine katkı sağlayan bu teknikte beyaz, kırmızı, siyah, sarı, yeşil ve mavi olmak üzere altı renkte şapka bulunur. Her şapka farklı bir düşünceyi temsil eder. Şapkayı başına takan öğrenci, şapkanın renginin temsil ettiği düşünce tarzına uygun biçimde konuşur (Şahin ve Kemiksiz, 2014). Beyaz tarafsızlığı, kırmızı duygusallığı, siyah kötümserliği, sarı iyimserliği, yeşil yaratıcı fikirleri ve son olarak mavi mantığı temsil eder.

Yukarıda belirtilen yöntem ve teknikler yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek unsurlardır. Öğretim içerisinde bu yöntem ve teknikleri dil düzeyleri gözetilerek farklı şekillerde kullanmak mümkündür. Kullanım sırasında öğretim yapılan grubun yapısı, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf yapısına uygun bir biçimde bu yöntem ve tekniklerin kullanımı öğrenenlerin dil gelişimlerine önemli katkılar sunacaktır.

2.6. AVRUPA ORTAK ÇERÇEVE METNİ VE AVRUPA DİL PORTFOLYOSU

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi, Avrupa Konseyi'nde sunulmuş ve öğrencilerin diller ve kültürler arası kıyaslamalar ile ilgili ne bildiklerinin, konuşmalar yaptıklarında ve sözlü etkileşime geçtiklerinde neler yaptıklarının ve hedef dili nasıl daha iyi öğreneceğinin farkında olmalarını teşvik etmektedir. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi dil öğretimi üzerine konuşmak için üst ve yönlendirici bir dil görevi görür. Bu görev ilk amacıdır. İkincil amacı ise referans alacak şekilde düzenlenmiş bir dizi yeterlilik düzeyi sağlar. Bu düzeyler çok sayıda betimleyici ölçekle açıklanmıştır. Bunların her birinin alt başlıkları sadece belli bir düzeydeki öğrenme bağlamının özelliklerini açıklamaktadır.

Avrupa Ortak Çerçeve Metni yaşam boyu öğrenmenin tasarlanması için ön şartı olarak özerk öğrenmeyi ele alır. Avrupa Ortak Çerçevesi ile Avrupa Konseyi, 2001 yılında Avrupa Dil Portfolyosu sunulmuştur. Bu portfolyo öğrencilerin üstbilişini geliştirmek için hazırlanacak olan materyallere örnek teşkil eder. Çerçeve Metin ve Avrupa Dil Portfolyosu öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemelerini sağlayan bir araçtır. Avrupa Dil Portfolyosunun pedagojik işlevleri, hedef dili öğrenen öğrenci için dil öğreniminin daha şeffaf olması için yardım etmek ve öğrenen özerkliğini desteklemektir. Bu durum üstbilişsel farkındalığı ve temel dil becerilerinin geliştirme konusuyla büyük oranda uyumludur. Ayrıca müfredatın öğrenci merkezli oluşuyla da uyumluluk içindedir. Avrupa Dil Portfolyosunun belgeleme işlevi de bulunmaktadır. Dil öğrenenleri bildikleri ya da öğrenmeye devam ettikleri diller için sistematik dil öğrenimleri ve kültürlerarası farklılıklarda farkındalıkları üzerine düşünme eylemine geçmeye teşvik eder. Bunun yanı sıra dilbilimsel kaynakları da belgeler.

Avrupa Dil Portfolyosu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm bilinen ve öğrenilen tüm diller için dil yeterliliklerinin belgelendiği “Dil Pasaportu” bölümüdür. İkinci bölüm “Dil Biyografisi” adlı bölümdür. Bu bölümde öğrenciler kültürel veya dil öğrenmeye dair neler yapabileceklerini belgelemeye yönlendirilirler. Üçüncü ve son olan bölüm “Dosya”dır. Öğrencileri Dil Pasaportunda ya da Dil Biyografisinde başarıları ve tecrübeleri gösterecek ve belgelenebilecek ürünleri eklemeye teşvik eder.

Formatif ve summatif Avrupa Dil Portfolyosu öz değerlendirmesi, öğretmenler tarafından yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. Eğitim ve öğretim alanında geleneksel ve öğretmen merkezli bir öğretim yerine daha demokratik bir öğrenme ortamının gündeme gelmesiyle birlikte Avrupa’daki eğitim politikasına yön veren Avrupa Ortak Dil Çerçeve Metni ve Avrupa Dil Portfolyosu tanıtılmış ve buna bağlı olarak derste kullanılan materyallerle öğretim yöntemleri tekrar gözden geçirilmiştir. Be nedenle dil öğretimi için tasarlanmış ders kitaplarında üstbilişsel düşünmeye yönlendirecek edimlerin yer alması çok önemlidir. Bu edimler arasında öğrenme ve dil becerileri üzerine düşünmek, farklı dil ve kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları araştırıp öğrenmek, öğrenme stratejilerinin nasıl uygulanabileceğini, takip edilebileceğini ve değerlendirilebileceğini araştırmak bulunmaktadır.

Öz değerlendirme bilişsel etkinlikler üzerindeki kontrolü destekler. Bu nedenle öğrencilerin hedef dildeki öğrenme hedeflerine tam anlamıyla ulaşabilmeleri için kendilerine uygun olan stratejileri belirlemesi ve bu stratejileri nasıl uygulayacağını

kademeli ve sistematik olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece öğrenciler zayıf oldukları noktaları fark edebilecekler ve buna yönelik öğrenme stratejileri geliştirebileceklerdir. Özerk öğrenen öğrenciler olmaları sayesinde kendi öğrenmelerini kontrol altında tutabilen bireyler olmaları sağlanır.

2.6.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme Öğretme ve Değerlendirme Metnindeki Sözlü Üretim Etkinlikleri ve Sözlü Etkileşim Aktiviteleri: B2 Düzeyi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Birliği üye ülkeleri ve üyelik süreci devam etmekte olan ülkeler için dil öğretim çerçevesini belirleyen ve Avrupa vatandaşı yetiştirmek amacına hizmet eden metindir. Bu metin konuşma becerisi açısından değerlendirilecek olursa farklı boyutlarda konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan farklı kazanımlar içeren bir metindir. Metin içerisinde konuşma becerisine yönelik unsurlar sözlü üretim ve sözlü etkileşim kavramlarıyla karşılanmıştır (CEFR, 2020).

2.6.1.1. Sözlü Üretim Etkinlikleri

Tablo 2.1: Sözlü Üretim Etkinlikleri: B2 Düzeyi

Genel sözlü üretim	Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı ilgili destekleyici ayrıntılarla birlikte açık, sistematik olarak geliştirilmiş açıklamalar ve sunumlar yapabilir. İlgi alanları ile ilgili çok çeşitli konularda, yardımcı/tamamlayıcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirleri genişletip destekleyerek açık, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
Kesintisiz monolog: Deneyimi betimleme	İlgi alanlarıyla ilgili çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler yapabilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini ayrıntılı olarak açıklayabilir.
Kesintisiz monolog: Bilgi verme	Mesleki rolleriyle ilgili her çeşit meselelere dair karmaşık bilgiler ve tavsiyeler iletebilir. Ayrıntılı bilgileri güvenilir şekilde iletebilir. Bir prosedürün nasıl uygulanacağına yönelik açık ve ayrıntılı bir betimleme verebilir.
Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma	Yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişleterek ve destekleyerek açık bir sav geliştirebilir. Mantıklı bir sav zinciri oluşturabilir. Çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkındaki bir bakış açısını açıklayabilir
Kamusal duyurular	Çoğu genel konuda duyuruları, alıcı için herhangi bir zorlamaya veya rahatsızlığa neden olmayan bir açıklık, akıcılık ve spontanlık derecesi ile sunabilir

Tablo 2.1: (Devam) Sözlü Üretim Etkinlikleri: B2 Düzeyi

İzleyicilere hitap etme	Önemli noktaların altını çizerek ve ilgili destekleyici ayrıntılarla açık, sistematik olarak geliştirilmiş bir sunum yapabilir. Hazırlanmış bir metinden spontane bir şekilde ayrılabilir ve genellikle dikkate değer bir akıcılık ve ifade kolaylığı göstererek izleyiciler tarafından belirtilen ilginç noktaları takip edebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya aleyhte olan gerekçeleri ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek açık, hazırlanmış bir sunum yapabilir. İzleyicilerden kendisi veya izleyici için herhangi bir zorluk yaratmayan, akıcı ve spontane bir dizi takip sorusu alabilir.
-------------------------	--

2.6.1.2. Sözlü Etkileşim Aktiviteleri**Tablo 2.2: Sözlü Etkileşim Aktiviteleri: B2 Düzeyi**

Genel sözlü etkileşim	Fikirler arasındaki ilişkileri açıkça belirleyerek çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya serbest zamanla ilgili konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir. Koşullara uygun bir resmiyet düzeyi benimseyerek söylemek istediklerini sınırlamak zorunda olduğunu çok belli etmeden, iyi bir dil bilgisel kontrol ile spontane iletişim kurabilir. Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.
Muhatabı anlama	(İşitsel/görsel olarak) gürültülü bir ortamda bile standart dilde veya aşına olduğu bir ağızda kendine söylenenleri ayrıntılı olarak anlayabilir.
Karşılıklı konuşma	Karşılıklı anlayış içeren sorgulama ve anlaşma ifadeleri ve ek olarak da eğer uygunsa üçüncü taraflar veya ortak koşullar hakkındaki yorumlar aracılığıyla muhataplarla ilişki kurabilir. Çekince ve isteksizliğini belirtebilir, teklifleri kabul ederken veya izin verirken koşulları belirtebilir ve kendi konumunun anlaşılmasını isteyebilir. [İşitsel/görsel olarak] gürültülü bir ortamda bile çoğu genel konu hakkında açıkça katılımcı bir tarzda uzayan karşılıklı konuşmalara katılabilir. Hedef dil kullanıcıları ile ilişkilerini, istemeyerek onları güldürmeden veya kızdırmadan veya onların başka bir yetkin dil kullanıcısıyla iletişimleri esnasında davranacaklarından daha farklı davranmalarını gerektirmeden sürdürebilir. Duygularının derecelerini ifade edebilir ve olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir.
Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)	Hedef dilin yetkin kullanıcıları arasında canlı bir tartışmaya ayak uydurabilir. Fikirlerini ve görüşlerini net olarak ifade edebilir, karmaşık tartışma serisini ikna edici bir şekilde sunabilir ve karşı tarafinkileri yanıtlayabilir. Yorum yaparak, bir bakış açısını açık bir şekilde ortaya koyarak, alternatif önerileri değerlendirerek ve varsayımlarda bulunup farklı varsayımlara yanıt vererek, aşına olduğu bağlamlardaki resmî olmayan tartışmalarda aktif rol alabilir. Biraz çaba ile tartışma esnasında etrafında söylenenlerin çoğunu yakalayabilir ancak dilini hiçbir şekilde değiştirmeyen birden çok hedef dil kullanıcısıyla tartışmaya etkin bir şekilde katılmayı zor bulabilir. Uygun açıklamalarda bulunarak, savlar sunarak ve yorumlar yaparak, tartışmada görüşünü açıklayabilir ve onu destekleyebilir.

Tablo 2.2: (Devam) Sözlü Etkileşim Aktiviteleri: B2 Düzeyi

Resmî tartışma (toplantılar)	Görüşleri destekleyen ve onlara karşı çıkan savları doğru bir şekilde belirleyerek canlı bir tartışmaya ayak uydurabilir. Uzmanlık alanı ile ilgili diğer uzmanlarla tartışırken uygun teknik terminolojiyi kullanabilir. Fikirlerini ve görüşlerini net olarak ifade edebilir, karmaşık bir sav serisi ikna edici bir şekilde sunabilir ve yanıt verebilir. Rutin olan ve olmayan resmî tartışmalara aktif olarak katılabilir. Alanıyla ilgili meselelerdeki tartışmaları takip edebilir, öne çıkan noktaları detaylı olarak anlayabilir. Katkıda bulunabilir, görüşlerini açıklayabilir ve onları destekleyebilir, alternatif önerileri değerlendirebilir ve varsayımlarda bulunabilir veya varsayımlar hakkında yorum yapabilir
Hedef odaklı iş birliği	Ayrıntılı yönergeleri güvenilir bir şekilde anlayabilir. Başkalarını [yapılan işe] katılmaya ve düşündüklerini ifade etmeye vb. davet ederek işin ilerlemesine yardımcı olabilir. Sebepler veya sonuçlar hakkında tahminlerde bulunarak ve farklı yaklaşımların avantaj ve dezavantajlarını değerlendirerek bir konuyu veya sorunu açık bir şekilde özetleyebilir.
Mal ve hizmet alımı	Hak edilmemiş bir trafik cezası, bir dairedeki hasarın mali sorumluluğu veya bir kazayla ilgili suçlama gibi anlaşmazlıkların çözümüne yönelik müzakerelerle dilsel olarak başa çıkabilir. İkna edici bir dil kullanarak bir konudaki zararının giderilmesi için kendisini tatmin edecek adımların ana hatlarını belirleyebilir ve kendisine verilmesine hazır olunması gereken her türlü tavizin sınırlarını açıkça ifade edebilir. Daha karmaşık hizmetlerle ilgili gereksinimleri belirtebilir ve ayrıntılı sorular sorabilir, örneğin kira sözleşmeleri. Ortaya çıkan bir sorunu açıklayabilir ve hizmet sağlayıcısının/müşterinin bir taviz vermesi gerektiğini açıkça belirtebilir.
Bilgi alışverişi	Mesleki rolleriyle ilgili tüm çeşitlilikteki konularda karmaşık bilgi ve tavsiyeleri anlayabilir ve bilgi alışverişi yapabilir. Diğer uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunurken veya uzmanlık alanını tartışırken uygun teknik terminolojiyi kullanabilir Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde aktarabilir
Mülakat yapmak ve mülakata girmek	Hazırlanmış sorulardan spontane bir şekilde ayrılarak, takip soruları sorarak ve ilginç cevaplar almaya yönelik ek sorular sorarak etkin, akıcı bir mülakat gerçekleştirebilir. Bir mülakatta inisiyatif alabilir ve mülakatı yapandan çok az yardım veya teşvik alarak fikirlerini genişletebilir ve geliştirebilir.
İletişim/ haberleşme araçlarını kullanma	Aksan veya terminoloji aşına değilse, açıklama talep edebilmesi koşuluyla, iletişim/haberleşme araçlarını çeşitli kişisel ve mesleki amaçlar için kullanabilir. Aşına olduğu bir kişiyle çeşitli konularda telefon üzerinden uzayan, gündelik karşılıklı konuşmaya katılabilir.

2.6.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öz Değerlendirme Tablosuna Ait Sözlü Üretim Etkinlikleri ve Sözlü Etkileşim Maddeleri: B2 Düzeyi

2.6.2.1. Sözlü Üretim

- İlgi alanımla ilgili çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler sunabilirim.
- Çeşitli görüşlerin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkındaki bir bakış açısını açıklayabilirim.

2.6.2.2. Sözlü Etkileşim

- Hedef dilin kullanıcılarıyla düzenli etkileşimi oldukça mümkün kılan bir akıcılık ve hazırlıksızlık düzeyiyle etkileşim kurabilirim.
- Aşına olduğum bağlamlarda, görüşlerimi açıklayarak ve onların devamını getirerek tartışmalarda etkin rol alabilirim.

CEFR'e (2020) göre ölçme ve değerlendirmede temel alınacak ilkelere biri ölçme-değerlendirmenin bir betimleme işi olmasıdır. Öğrencilerin öğrenme yeterliğini “yapabilir” ifadesi üzerinden ele alır. Bu ifade bir yol haritası sunmasının yanı sıra dil öğrenmelerindeki ilerlemeyi ölçmek amacıyla sınavların yapılmasında ve yapılan sınavların puanlandırılmasında bir kılavuz rolü üstlenir. Ayrıca değerlendirme kavramını dil yeterliğini değerlendirme olarak ele alır. Bunun için de öğrencinin dört temel dil becerisindeki başarısını ölçer. Avrupa Ortak Çerçeve Metni, tanımlayıcılardan da yola çıkarak öğretmen değerlendirmesinin hedef odaklı öğrenci kazanımlarını içeren bir doğrultuda yapılması gerektiğinden söz etmektedir. Öğretmen değerlendirmesinin yanında portfolyo, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi daha öğrenci odaklı değerlendirme türlerine de yer verilmektedir. Bu noktada Avrupa Ortak Çerçeve Metninin zengin bir içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmen ve öğrenci değerlendirmesinin paralel seyretmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Avrupa Ortak Çerçeve Metni, öz değerlendirme uygulamalarının üzerinde durarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesinin önemini vurgulamıştır. Öz değerlendirme yapma konusundaki en önemli faktörlerden biri olan özyeterlik algısı, hayat boyu öğrenme kavramıyla iç içe olduğundan öğrenme bilincini aşılama konusunda kilit bir rol oynamaktadır. Özyeterlik algısı yüksek bir öğrencinin hedef dile olan tutumu olumlu yönde ilerleyecektir. Öz değerlendirme yapan bir öğrencideki duyuşsal faktörlerin olumlu yönde yüksek olması dil öğrenme motivasyonunun da yüksek olmasını sağlamaktadır.

2.7. ÖZYETERLİĞE ETKİ EDECEK DUYUŞSAL FAKTÖRLER

2.7.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının ilk kullanılmaya başlanması Albert Bandura'ya dayanmaktadır. Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik kavramı, bireyin önceden belirlediği amaçları yerine getirebilmek için önemli olan uygulamaları planlama ve gerçekleştirme

becerisi olarak tanımlanır. Farklı yeteneklere sahip olmakla gereken durumlarda bu yetenekleri gösterebilmek birbirinden farklı durumlardır. Kişi sahip olduğu bilgi ve yetenekleri ya da öğrendiği strateji ve yöntemleri uygun koşullar altında uygulamaya koymaya dair bir inanca sahip değilse sahip olduklarının da bir işlevselliği olmayacaktır. Özyeterlik bireyin sahip olduğu yeteneklerle değil bu yetenekleri farklı şartlarda nasıl kullanabileceğiyle ilgilidir. Bir birey hayatının herhangi bir alanında bir görevle karşılaştığı zaman o görevi zihninde canlandırır. Görevin zorluklarını ve kendi içinde çizdiği kendi sınırlarını gözden geçirir. Böylece bu görevi gerçekleştirip gerçekleştiremeyecek bir donanımına sahip olup olmadığına karar verir. Özyeterlik düzeyi ne denli artarsa bireyin göreve verdiği değer de aynı şekilde artacaktır. Böylece kendine inancı ve motivasyonu daha yüksek çalışacak bu durum da başarılı olma şansını artıracaktır.

Özyeterlik düzeyi, şartlara, bulunulan ortama, görevin türü ve zorluk seviyesine göre ve kişinin göreve dair bilgi birikimi ve konuya olan hakimiyetine göre değişir. Ancak, kuvvetli bir öz-yeterlik inancı geliştikten sonra zaman zaman görülen başarısızlıklar kişinin öz-yeterliğinde önemli bir etkiye yol açmaz (Schunk, 1989a). Bireyler ait oldukları çevreden aldıkları bilgiler eşliğinde özyeterliklerine ilişkin düşünceler üretirler. Bu düşünceler aradan zaman geçtikçe bireyde kalıcı hale gelmeye başlar ve birey kendini başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmeye başlar. Yapılan araştırmalar bireyin sahip olduğu özyeterlik algısının farklı gelişim düzeyleri için öğrencilerin hedef ve amaç belirleme, direnç gösterme, çaba harcama, strateji kullanımı ve akademik performans gösterme üzerinde önemli bir role sahip olduğunu göstermiştir (Alivernini ve Lucidi, 2011; Linenbrink ve Pintrich, 2003; Multon, Brown ve Lent, 1991; Özyürek, 2005).

Özyeterlik içsel ve dışsal faktörlerle beraber işleyen bir mekanizma gibidir. Bu sebeple öğrenme ortamının öğrencilerin özyeterlik algılarını destekleyecek şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğreticilerin davranışlarını, tutumlarını ve söylemlerini dil öğrencilerin özyeterliklerini güçlendirecek şekilde düzenlemeleri gerekir. Öğreticilerin bu tavsiyeleri dikkate alarak sözlü veya bedensel mesajlarda bilinçli ve özenli davranmaları yarar sağlayacaktır. Tavsiyelerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Sakız, 2013):

- Öğrencilere hem çaba harcamaya hem de beceriye yönelik dönütler verin.
- Dönüt verirken öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaktan kaçının.

- Başarılması ve yerine getirilmesi zor olan görevler yerine aşamalı olarak güçleşen görevleri seçin.
- Öğrenci yeni bir öğrenme davranışının henüz başındayken eski öğrenmelere dair başarılarını hatırların.
- Öğrenme ortamlarında duruma uygun şartları yerine getirerek kontrolü öğrencilere bırakın.
- Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirip ilerleterek doğru anda doğru stratejiyi kullanmalarına yardım edin.
- Öğrenme çıktılarının öğrenciler için değerli ve önemli kılınmasını sağlayın.

2.7.2. İletişim Kurma İsteği

Öğrencilerin konuşmaya ve iletişim kurmaya istekli olması konuşma becerisini doğrudan etkileyen bir faktördür. Konuşmaya, iletişim kurmaya, etkileşime geçmeye hazır ve istekli olan bireyler konuşma becerisini daha kolay geliştirirler.

Dildeki temel beceriler olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri birbirini doğrudan etkileyen beceriler olduğu için iletişim kurma istek düzeyi yüksek olan bireylerin diğer dil becerinde de başarılı olması çok muhtemeldir. Utangaç ve çekingen bireyler hata yapmaktan korktuklarından konuşmaya daha az istekli olacaktır. Dolayısıyla konuşma becerileri de istenen düzeyde gelişemeyecektir. Burada öğreticiye düşen görev iletişim kurma isteği düşük bireyleri cesaretlendirmek, onların motivasyonlarını güçlendirecek yöntem ve stratejiler kullanarak buna yönelik etkinlikler planlayıp uygulamaktır. Böylece öğrenci için kendini rahat hissedebileceği bir öğrenme ortamı oluşacak ve iletişim kurma isteğinin yükselmesi için uygun bir zemin hazırlanmış olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik ve sosyal hayatta daha başarılı bireyler olması da muhtemel ve beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin konuşurken utangaçlık olarak kabul edilen duygunun üstesinden gelmesi ve iletişim kurmaya istekli olma derecesi konuşma gelişimini olumlu yönde etkileyecektir (Brown, 2007).

2.7.3. Çekingenlik

Çekingenlik konuşma becerisinin gelişimine ket vuran bir davranıştır. Öğrenci çekingen bir yapıya sahip olduğu zaman konuşmaya ve iletişim kurmaya isteksiz olacaktır. Bu isteksizlik konuşma becerisi gelişiminin yavaşlamasına sebep olur. Bu

isteksizlik hali içinde olan yani çekingen öğrencilerin konuşmaya teşvik edilmesi önemlidir (Brown, 2007).

Çekingen öğrenciler hata yapmaktan diğer öğrencilere göre daha fazla korkarlar. Öğretici yeni dil öğrenen bir bireyin hata yapmasının normal olduğunu öğrenciye benimsetmeli ve hata yapmaktan korkmamasını sağlamalıdır. Ancak bu şekilde öğrenciyi konuşmaya ve iletişim kurmaya teşvik edebilir. Ayrıca yapılan konuşma ve sesletim hatalarının düzeltilmesinin öğrencinin benliğine yönelik bir saldırı olmadığını da öğrencilere hissettirmek gerekir. Onlara rahat bir konuşma ortamı yaratmak ve nezaketle konuşmaya teşvik etmek kademeli olarak çekingenlik davranışında bir azalma sağlayacaktır. Bu sayede öğrenci konuşma becerisine karşı olumlu bir tutum sergileyecek ve bu beceride gelişecektir.

2.7.4. Risk Alma

Öğrencilerin dille ilgili önsezileri, konuşmaya karşı istekli olmaları, yanılma ve hata yapma riskini göze alabilmeleri konuşma becerisini olumlu yönde etkileyen davranışlardır. Yabancı dil öğrenirken birçok öğrenci hata yapmaktan ve komik duruma düşmekten çekinir. Böylece konuşmak, iletişim kurmak ve başka insanlarla etkileşime geçmek ya da yakınlaşmak istemez. Bu tür korkulara karşı olumlu, kabul edici ve nazik bir sınıf iklimi oluşturmak etkili bir araçtır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri bu anlamda çok önemlidir. Böylece hedef dili deneme ve keşfetme çabalarına girmeleri daha kolay olacaktır.

Hedef dili konuştukça daha fazla keşfettiğini ve geliştiğini gören öğrenci yeni denemeler yapma konusunda da kendinde daha fazla cesaret bulacaktır. Risk alma düzeyi arttıkça konuşma becerisi gelişme düzeyi de gelişecek hedef dile karşı daha olumlu bir tutum içinde olacaktır. Bu durumda öğreticinin yarattığı sınıf iklimi büyük önem taşır. Olumlu bir sınıf iklimi ve iş birliği içinde olan öğrenciler yaratmayı başarabilen bir öğretici risk almaktan çekinmeyen özyeterlik algısı yüksek bireyler oluşturma konusunda büyük ve önemli bir adım atmış olacaktır (Brown, 2007).

2.7.5. Kaygı

Baki ve Kahveci (2017)'ye göre konuşma kaygısı yaşamak, hedef dilde konuşma becerisinin gelişimindeki engellerden biridir. Kaygı, öğrencide tedirginlik, stres ve başarısızlık duygusu yaratır. Öğreticilerin de konuşma kaygısının oluşmasında önemli bir

rolü vardır. Zorlayıcı, her hatayı yıldırarak derecede düzelten ya da sert davranan bir öğretici hedef dili öğrenen bireyin konuşma kaygısını tetikleyebilir. Bu sebeple öğreticinin güler yüzlü ve ılımlı davranması konuşma kaygısının yatışması ve giderek kaybolması konusunda önemli bir etkidir.

Bazı araştırmacılar (Spielmann ve Radnofsky, 2001) kaygının her zaman olumsuz etki yapmadığını, kolaylaştırıcı kaygının kolaylaştırıcı kaygının normal bir gerilime yol açtığını belirtmektedir. Bu şekilde olan bir kaygı konuşma becerisinin geliştirilmesinde kolaylaştırıcı bir etkide olacaktır. Aşırıya kaçmayan bir kaygı öğrencinin ilgisini ve azmini daha yüksek düzeyde tutacağından yararlı olacaktır. Bu konuda önemli olan kaygının boyutudur. Konuşmasına ve iletişime geçmesine engel olmayacak kadar kaygı gereklidir ve hedef dile daha çok ilgi göstermesini ve olumlu tutum sergilemesini sağlayacaktır.

2.7.6. Dışa Dönüklük

Brown (2007)' göre, Konuşma becerisini etkileyen faktörlerden biri dışa dönüklük diğeri ise onun karşılığı olan içe dönüklüktür. Ancak her iki konuşma becerisini etkileyen bu faktörün farklı kültürlerde algılanma şekilleri aynı değildir. Kültürler arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim ve etkileşimler farklıdır. Bir kültürde içe dönüklük olarak kabul edilen bir davranış başka kültürde nezaket olarak algılanabilir. Sınıf içinde kişilik özelliklerini gösteren oyunlaştırma, rol yapma vb. gibi konuşmaya dönük etkinliklerde bu tür kültürel kurallara dikkat etmek gerekir.

Öğrencinin dışa dönük olması sosyal iletişim becerilerini olumlu etkileyeceğinden konuşma becerilerini de olumlu etkileyecektir. Sınıf içinde buna yönelik etkinlikler yapılmalı ancak bunlar yapılırken öğrencilerin kendi kültürlerindeki normlar dikkate alınmalıdır.

2.7.7. Motivasyon

Aslan (2010)'a göre dil ve kültür ilişkisinin birbirine yansıtılması dil öğretim konusu için çok önemlidir. Dili öğrenen bireyin kendini huzur içinde hissetmesi, öğrenme isteğinin artmasını ve hata yapma endişesinin azalmasını sağlar. Dil öğrenen bir birey için istekli olmak çok önemlidir. Dolayısıyla dil öğrenmede motivasyon öncelikli koşullardan biridir. Motivasyon ne kadar yükselirse başarılı olma ihtimali de o kadar yükselecektir.

Dili öğreten konumunda olan öğretici her zaman pozitif ve ılımlı bir tutum içinde olmalıdır.

Motivasyon içsel ve dışsal olarak iki bölümden oluşur. Eğer öğrenme isteği bireyin içinden geliyorsa ve kendi çabalarının sonucu olarak ortaya çıkıyorsa içsel motivasyondur. Dışsal motivasyon ise motivasyonun dışarıdan gelen bir ödüle bağlı olmasıdır. Ancak iki motivasyon çeşidi de birbiriyle ilişkili olarak etkileşim hâlinindedir (Moore, 2001). Bu sebeple konuşma becerisinde öğrencinin içsel motivasyonu dışsal motivasyonlarla desteklenmelidir.

Dil öğretiminde konuşma becerisi için en büyük sorunlardan biri öğrenenlerin hata yapmaktan korkması bu yüzden de konuşmak istememesidir. Bu korkunun üstesinden gelinmesinin ilk şartı dil öğrenen bireyin kendisine güvenmesidir. Bu özgüven ise yüksek bir motivasyonla mümkündür. Özgüven yükseldikçe konuşma becerisinin gelişimi de artacaktır. Motivasyonun sağlanması ve sağlanan motivasyonun sürekli kılınması için dili neden öğrenmeye ihtiyacı olduğu ve öğrendikten sonraki kazançları öğrenene hatırlatılmalıdır. Bu konuda öğreticinin de destek olması gerekir. Konuşma anında yapılan hatalar anında düzeltilmelidir ancak bu öğreneni yıldıracak boyutlara ulaşmamalıdır. Yapılan düzeltmeler nazikçe ve öğreneni isteklendirecek şekilde olmalıdır. Dilbilgisi yapılarının ve kurallarının öğretimi yabancı dil öğretimi konusunda çok önemlidir. Ancak bu yapı ve kuralların ağırlıklı olarak işlendiği bir derste öğrenenin konuşma becerisi istenen düzeyde gelişmeyecektir. Yabancı dil, dilbilgisi yapıları öğrenilerek değil konuşularak öğrenilir. Türkçe öğretiminde konuşma dili yalnızca Türkçe olmalıdır. Öğrenenler Türkçe konuşmaya isteklendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Motivasyon kimi zaman öğreticinin bir gülümsemesi kimi zaman ise sıcak bir gülümsemesidir. Türkçe öğrenen birey zaman zaman motivasyon düşüklüğü yaşayabilir ve olağan bir durumdur. Ancak öğreticinin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak dil öğrenen bireylerin motivasyonlarını yüksek tutma zorunluluğu vardır. Öğretici bunları başarıyla yerine getirirse öğrenenlerin de başarılı olma şansı yükselecektir.

2.7.8. Tutum

Öğrenenin hedef dile olan ilgisi, hedef dili konuşanlara yönelik algısı konuşma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olan faktörlerdendir (telc-MEB, 2013). Hedef dili öğrenen bireyin dile karşı ilgisi olursa dili daha hızlı konuşmaya başlama şansı

yükselecektir. Bir dili öğrenen bireyin dile olan ilgisi ne kadar yüksekse özyeterlik düzeyinin de aynı derecede yüksek olması beklenir. Bunun sebebinin bir dile olan tutumun ve özyeterlik algısının birbirine paralel seyretmesidir.

Olumlu tutum içinde olan ve özyeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde başarılı olma oranı yükselmektedir. Bunun sebebi tutumun ve özyeterlik algısının çalışma ve öğrenme isteğini doğrudan etkileyerek akademik başarıyı artırmasıdır. Dile olan olumlu tutum sadece akademik başarıyı artırmakla kalmayıp sosyal hayatın düzenlenmesinde de büyük bir etkidir. Okul dışında hedef dilde konuşmaya istekli olan öğrenci dile karşı olumlu tutumda bulunuyor demektir. Bu durum konuşma becerisini etkileyerek bu becerinin kısa bir sürede gelişmesini sağlayacaktır. Burada öğreticiye düşen görev öğrencilerin hedef dile olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için öğrencilere karşı olumlu bir tutum sergilemek, konuşma hatalarını nazikçe düzeltmek ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri konuşma ortamları sağlamaktır. Böylece öğrenci hedef dille kendi arasına bir duvar örmeyecek, konuşmaya istekli olacak ve dile karşı olumlu bir tutum sergileyecektir.

2.8. ÖZ DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin kendi çalışmalarlarıyla ilgili kararlar vermesi şeklinde tanımlanan öz değerlendirme sayesinde öğrencilere geribildirim verilmekte ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarına yardımcı olunmaktadır (MEB, 2006). Öz değerlendirme, öğrenciyi merkeze alan bir öğretim yöntemidir. Pierce ve O'Malley (1991)'e göre standart ve klasik sınavlar yılda birkaç kez yapılmaktadır. Bu sınavlar öğrencilerin bilişsel performanslarını ve öğrenme düzeylerini tam anlamıyla yansıtmaktan yoksundur. Bu sebeple alternatif değerlendirmeler yapmak avantajlı görülmektedir. Sınavlar öğrencilerin dersteki ilerleme düzeyleriyle ilgili önemli bilgiler vererek öğretmenlere değerli geri bildirimler sunar. Bunun yanı sıra öz bildirim raporları hem öğrencilere hem de öğretmenlere summatif değerlendirme öncesinde gereken noktalarda farklılıklar yapmaları ve farklı öğretim yöntem ve strateji kullanmaları için fırsat verir. Öz değerlendirme sayesinde hem öğrenciler hem de öğretmenler mevcut performansla ilgili büyük resmi görebilirler. Böylece öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme durumları desteklemektedir. Öz değerlendirme performans odaklı değerlendirmelerin temel taşlarından biridir. Bu durum öğrencinin sergilediği performansını değerlendirmesi, özellikle kendi öğrenmelerine karşı bir bilinç

uyandırmaktadır (Gültekin, 2017). Kendi kendine yani bireysel olarak öğrenme yeteneğini geliştirmiş bir öğrenci, üst düzey düşünme becerilerini ilerletmek amacıyla öğrenme sürecindeki etkinliklere aktif olarak katılmakta ve dâhil olmaktadır (Yaylak, 2020).

Kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmeyi başarmış bireylerin üst düzey düşünme becerileri de gelişir. Öz değerlendirme, öğrencilerin çalışmalarının etkililiğine odaklanarak onların üzerine bir değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır. Açıkça belirtilen hedeflerde hangi oranda başarı sağladığını sorguladıkları ve buna göre gözden geçirdikleri şekillendirici bir karar verme süreci olarak görülmektedir (Andrade ve Valtcheva, 2009). Öz değerlendirmenin kullanılması klasik sınavların getirdiği stresi de ortadan kaldırır. Öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmeden öğretilere kendi bilgi ve becerileri konusunda rapor verebilirler. Bu şekilde öğrencilerin hangi kazanımları yerine getirebildiklerini ya da getirebileceklerini eleştirel bir şekilde düşünmeye fırsatları olur. Öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları, onların hangi alanlarda gelişmesi ve ilerlemesi gerektiğini saptama konusunda öğretilere ve kendilerine kolaylık sağlamaktadır. Uygulanan öz değerlendirmeler öğrencilerin hangi materyalleri kullanırken kendilerini daha özgüvenli hissettikleri konusunda da yardımcı olur. Her ne olursa olsun klasik ve standart sınav uygulamaları yabancı dil öğretimi alanında ölçme ve değerlendirmenin tamamen dışına bırakılamaz. Ancak öz değerlendirme hedef dil becerilerindeki performans ve yeteneklerin tespit edilmesinde öğrenci ve öğretilere farklı yollar sunabilmektedir. Öz değerlendirme yapmanın maliyeti düşük ve uygulaması kolay olduğundan süreklilik arz etmesi de kolay olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin, tam olarak ortaya koyabildikleri hedef dil becerileri ve bu dildeki geliştirmeleri gereken becerilerine yönelik düşüncelerini, duygularını, kanılarını ve görüşlerini öğretilerle paylaşabilmelerine imkân verir.

Öz bildirim ölçekleri, yabancı dil öğrencilerine ilişkin geleneksel olarak uygulanan standart testlerin önemli bir tamamlayıcısıdır. Öğrencilerin kendi yeteneklerini anlamaları ve fark etmeleri konusunda da yardımcı olur. Öğrencilerin motivasyonlarını artırarak hedef dile olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Geeslin'e (2003) göre, öz değerlendirme ölçeklerini kullanan öğrenciler kendi gelişim ve ilerlemelerini fark etme ve kontrol etmede daha aktif olurlar. Bu durum öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretileriyle arasındaki iletişimin artmasını ve kuvvetlenmesini sağlarken ihtiyaç duyulan güvenin sağlanmasına da yardımcı olur. Duran ve Öztürk'e (2019) göre

öğrenciler öz değerlendirme aracıyla, kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilirler. Böylece daha etkili öğrenme yaşantıları geçirme imkânı bulurlar. Benson (2011) öğrencilerin öz değerlendirme yaparak kendi öğrenmelerini değerlendirmelerinin özerk dil öğrenmenin önemli bir unsuru olduğunu belirtmektedir.

Motivasyon ve özyeterlik sınıf içi etkinliklerde önemli olan iki unsurdur. Öğrenciler önemli görülen tek şeyin, geleneksel sistemdeki standart testler olduğunu düşünmeye başladıklarında, hedef dili öğrenmeye olan istekleri azalabilir. O anda gerçekleştirilen edimlerde başarılı olduğunu hisseden öğrenciler ise sonraki edimlerde de başarılı olacağını düşünme yönündeki inançları güçlenmektedir (Bandura, 1997). Öz yönelimli değerlendirme süreçlerini hedef dil alanındaki ölçme ve değerlendirmeye dahil etmek öğrencilere daha geniş bir pencereden bakma fırsatı verir. Öz değerlendirmeyle birlikte öğrenciler kendi başarı ve başarısızlık durumlarına karar verirler. Diğer bir deyişle gösterdikleri akademik performansın başarılı mı başarısız mı ya da yeterli mi yetersiz mi olduğuna karar verirler. Böylece hedef dili öğrenmede doğrudan doğruya bir sorumluluk almış olurlar. Öğrenciler ve öğretmenler sık sık durumlara farklı açılardan bakarlar ve öncelikleri birbirinden farklıdır. Bu sebeple sorumluluğun öğrenci ve öğretici arasında paylaşılması önem verilen noktaların ayrışmasına yol açabilmektedir. Buna bağlı olarak değerlendirme yapma konusunda paylaşılan sorumluluk demokratik bir sınıf ortamının gelişmesini de kolaylaştıracaktır.

Öz değerlendirmenin eğitim alanında yaygınlaştırılmaya çalışılmasının sebeplerinden biri de öğrenciler arasında özeleştirel olma isteklerinin artırılmaya çalışılmasıdır. Böylece öğrenciler kendi gösterdiği performansı ve harcadığı çabayı değerlendirecektir. Bu değerlendirme sayesinde özerk öğrenmeleri gelişecek bu durum da hayat boyu öğrenme ilkesine hizmet edecektir.

Öz değerlendirmenin yararları Gardner (2000) tarafından şöyle özetlenmiştir: Öğrenci, öğrenme sorumluluğunu almak ve kendi sürecini izlemek zorunluluğundadır. Öğrencinin bireysel olarak kendi öğrenme sürecini izlemesi motivasyonunun artmasında ve öğrenme deneyimlerinin öğrenme yaşantılarına aktarılmasında rol oynar. Öğreticinin öğrencinin yaptığı öz değerlendirmeye geri bildirim sunması, öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesine katkı sunar.

Yabancı dil öğretiminde öz değerlendirmenin sağlayacağı yararlar şu şekilde sıralanabilir:

Hataları tespit etme

Öğrencinin kendi performansını, öğrenme çıktılarını ve harcadığı çabayı değerlendirmesi bu konularda nerede ve nasıl hata yaptığının farkına varmasında yardımcı olur. Böylece hatalarını tespit etmiş olur. Yapılan hataları tespit etmek ve tanımak öğrencinin daha doğru bir şekilde öğrenmesine ortam oluşturur. Kendi hatalarını fark eden öğrenci öğrenme sorumluluğunu alarak hataları düzeltmek için yollar arar. Bunu yaparken kendine uygun öğretim yöntem ve stratejileri de keşfedeceğinden öz farkındalık ve öz düzenleme kapasitesi gelişir.

Gelişim fırsatları

Öz değerlendirme öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmesi açısından önem arz etmektedir. Öğrenciye hedef dilde hangi becerilerde eksikliği olduğunu göstererek bu becerilerde gelişim imkânı sunar. Buna bağlı olarak daha etkili bir ilerleme süreci sağlamaktadır. Eksik olduğu becerilerde gelişme gösteren bir öğrencinin iletişim kurma isteği artacak ve hedef dile karşı olumlu bir tutum sergileyecektir. Bu bağlamda öz değerlendirmenin gelişim fırsatı sunması özyeterlik algısı üzerinde de etkili olacaktır.

Motivasyonun artışı

Öz değerlendirme sayesinde öğrencilerin kendi başarılarını fark etmesi ve ilerleme olarak görülebilecek attığı her küçük adımı değerli bulması motivasyonu artıracaktır. Hedef dildeki temel dil becerilerindeki ilerleyiş fark edildikçe öğrencinin özgüveni yükselecektir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini görmesi onların daha motive olmalarını sağlamaktadır. Dil öğrenmede motivasyon öncelikli koşullardan biri olduğu için öğrencinin verdiği öz değerlendirme raporlarına öğreticinin geri bildirim vermesi önemli bir konudur. Verilen geri bildirim öğrencinin motivasyonun düşmesinin önündeki en büyük engellerden biridir.

Öğrenme stratejilerini ayarlama

Öz değerlendirme sayesinde öğrenci temel dil becerilerinde, nerede eksik olduğunu ve hangi hataları yaptığını fark etmektedir. Öğrenme sorumluluğu gelişmiş bir öğrenci bu farkındalıktan sonra telafi etme çabası içine girmektedir. Telafi arayışı içine giren öğrenci kendine uygun olan yöntem, strateji ve teknikleri de keşfetmekte ve bunlara

uygun çalışma stratejileri geliştirmektedir. Hangi öğrenme stratejisinin kendine daha uygun olduğunu belirleyen bir öğrencinin üst bilişsel düşünme becerileri de beraberinde gelişecektir.

Kendine güvenin artması

Öğrencinin öz değerlendirmeye birlikte kendi gelişimini izlemesi, ilerlemesini görmesi özgüvenini artırmaktadır. Öğreticinin öz değerlendirme çalışmalarına yaptığı dönütler öğrenciye güven vermekte bu sayede öğrencinin ilerlediği her adımı görmesi, eksikliklerini fark etmesi ve bunlara müdahale etmesi öğrencideki öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir. Öz düzenleme becerisinin gelişimiyle birlikte öğrencinin özgüveni artmakta ve hedef dili öğrenme isteği artmaktadır. Buna bağlı olarak öz değerlendirmenin kendine olan güveni artırdığını söylemek gereklidir.

Öğrenmenin desteklenmesi

Öz değerlendirme öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunduğundan öz denetim konusunda farkındalık yaratır. Bu fırsat öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Öz değerlendirmenin bu tarafı birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Gardner (2000)'e göre öz değerlendirme, motivasyon sağlaması ve öğrenme deneyimlerini sürece aktarmasıyla birlikte öğrenmenin desteklenmesini sağlar. Trim (1980)'e göre ise öğrencinin etkili iletişim kurmasında güvenilir, geçerli ve özerk kararlar vermesini sağlayabilmek adına öğrenme sürecinin gerekli bir yönünü oluşturur.

Farkındalığın artması

Hedef dilde öz değerlendirme süreci, öğrencinin kendisine bazı sorular sormasını sağlamaktadır. “Son zamanlarda dil öğrenimim konusunda neler yaptım?”, “Yaptıklarımı ne kadar iyi yaptım? “Sınava ne kadar zaman sonra hazır olurum?” gibi sorular sormak ve bu sorulara cevap bulmak öğrencinin dersin içeriğini ve derse dair değerlendirme ölçütlerini daha iyi ele almalarını sağlamaktadır. Bunun tam tersi bir durum yaşandığında öğrenciler, neyin, nasıl ve ne zaman değerlendirileceği konusunu sadece öğreticiye bırakmış olurlar. Buna bağlı olarak öğrencinin öğrenme sorumluluğu daha az gelişecektir.

Hedef yöneliminin gelişmesi

Öz değerlendirme uygulamaları, birçok öğrenme ortamında öğrencilerin önceden belirlenmiş hedeflere dönük bilgisini, ilgisini ve becerilerini artırır. Sadece

öğretmen tarafından yönetilen değerlendirmeler genellikle öğrencinin çok fazla yansıtma yapmadan kullanılan testlerin ve test tekniklerinin getirdiği hedefleri kabul etmesine ve bunlara uymasına neden olmaktadır (Kurnaz, 2019). Artan farkındalık düzeyiyle birlikte dil öğrenme hedeflerinin değişebileceğine yönelik oluşan bilgi birikimi ve donanım sonucunda öğrenciler hedef dile ait kendi öğrenme durumları ve düzeyleri konusunda daha fazla kontrol sahibi olacaktır.

Değerlendirme aralığının genişlemesi

Öğrenme alanlarını duyuşsal ve bilişsel olarak ayırmak mümkündür. Duyuşsal öğrenme alanında öğrencinin kendini değerlendirmesi, kendi yetkinliği hakkında fikir sahibi olması dışardan yapılan bir sınavın değerlendirmesinden daha etkili ve doğru bir sonuç verecektir. Be nedenle değerlendirme sürecine öğrencinin kendisinin de katılması ulaştığı iletişimsel beceriyi değerlendirmesine ve kendi öğrenme sürecine daha geniş bir bakış açısıyla bakmasını sağlar.

Değerlendirme sorumluluğunun paylaşılması

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılmasının bir diğer katkısı da öğretmen üzerindeki değerlendirme sorumluluğunun öğrenciyle paylaşılmasıdır (Dickinson, 1987). Şentürk (2017) özerk öğrenme anlayışının bir gereği olarak gördüğü öz değerlendirmenin öneminden bahsetmiştir. Öğrenci öz değerlendirmeye birlikte kendi öğrenmesinde sorumluluk alarak öz denetim ve öz düzenleme becerisini geliştirir. Böylece hedef dil öğreniminde eksikliklerini ve ihtiyaçlarını da tespit edebilecektir.

Ders sonrası yararlı etkileri

Öz değerlendirme becerilerinin gelişmesinin son yararı, ders sonrası yararlarıdır. Bunun sebebi potansiyel olarak uzun vadeli yararlarıdır. Ders bittikten sonra dahi öğrencilere özyeterlik ve öz denetim algıları kazandırdığı için hayat boyu öğrenmeye katkı sunmaktadır.

2.9. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Dil öğrenen bir bireyde, öğrenen bağımsızlığı ve özerkliği hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte önemli bir konu olmuş bu sayede öz değerlendirme konusunda araştırmalar çoğalmıştır. Bu alandaki çalışmaların öncüsü Oscarson'dur (1980). Oscarson'dan sonraki öz değerlendirme araçlarını araştıran çalışmalar, geçerli ve güvenilir olup olmadığıyla ilgili farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bazı çalışmalar (Wangsotorn,

1981; Blue, 1988) birçok öğrencinin var olan dil yeteneklerini değerlendirmede güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Bu farklı sonuçlar öğrencilerin öz değerlendirme yapma konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu alanda yapılmış bazı çalışmalar (LeBlanc, 1985; Bachman ve Palmer, 1989), öğrencilerin sahip olduğu dilsel yetenekleri oldukça yüksek bir oranda doğru değerlendirdiklerini göstermiştir. Blanche ve Merino (1989)'ya göre, yabancı dil öğrenen öğrenciler sahip oldukları dil düzeyleri konusunda öz değerlendirme yapabilmeye diğer alanlara oranla daha fazla güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Ross vd. (1999) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler öz değerlendirmeyle birlikte yalnızca ölçütleri daha iyi anlamakla kalmaz, öğretmenlerin verdiği geribildirim sayesinde kendi öğrenim sürecinde hakimiyetinin arttığını hisseder. Bu çalışmada öğretmenler, öğrencilerin kendilerini objektif bir şekilde değerlendireceğine inanmaktadır. Bu sayede öğrenciler öz farkındalığını artırır. Dochy, Segers ve Sluismans (1999) öz değerlendirme üzerine yapılmış altmış üç çalışmayı incelemiş ve öz denetimi olumlu etkilediğine dair bulgular elde etmişlerdir. Öz değerlendirme eğitiminin gerekli olduğu görüşü Gottlieb (2000) tarafından da vurgulanmıştır.

Taras'ın (2001) yaptığı çalışma da bu görüşü desteklemektedir. Öğrencilerin birçoğu öz değerlendirme çalışmaları sonrasında eksik olduğu noktaları daha iyi fark etmişlerdir ve bu sayede farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Öğrencilerin kendi yeteneklerine gerçekçi bir şekilde yaklaştıkları ve güvenilir değerlendirmeler yaptığı gözlenmiştir. Aynı konuda Patri (2002) de çalışma yapmıştır. Patri'nin öz değerlendirmeyle ilgili yaptığı çalışmada, bulguların sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasındaki öğrencilerin puanları arasında düşük düzeyde bir farklılık çıkmıştır. Buna karşın Patri yine de öz değerlendirme uygulamalarını tavsiye etmektedir.

Black vd. (2003) araştırmasında öz değerlendirme çalışmalarının sık aralıklarla yapıldığında öz denetim becerisinin geliştiğini ortaya koymuştur. Öz değerlendirme çalışmalarının gerekli olduğu görüşü Andrade ve Du (2007) tarafından da dile getirilmiştir. Sheehan'ın (2007) Avrupa Ortak Dil Çerçevesi ve öz değerlendirme konusunda bir doktora tezi bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler, öz değerlendirme uygulamalarının öğrenim hedeflerini belirlemeye ve öz denetim yapma yeteneğine katkıda bulunduğunu bildirmiştir. Bu durum, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nin de özerk öğrenmenin üzerinde önemle durduğunun göstergesi niteliğindedir. Bunun yanı sıra

öğrenciler, öz değerlendirme uygulamasındaki maddelerin gerçek hayatla ve sosyal hayattaki iletişim unsurlarıyla benzer yönleri olduğunu belirtmişler ve bu uygulamaları yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Farklı zamanlarda çeşitli çalışmalar da öz değerlendirmenin öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. De Saint Leger'in (2009) yabancı dil öğretiminde yapılan öz değerlendirmenin kullanıldığı araştırmasında öz değerlendirmenin yararlarından bahsedilmiştir. Bu faaliyetlerin derse katılma oranını ve motivasyonu yükselttiğini ifade etmektedir. Kimi öğrencilerin öğrenmelerindeki gelişimi izlemelerine, kimilerininse geliştirmeleri gereken alanlara odaklanmalarına yardımcı olduğu anlaşılmıştır. New York'un kenar mahallelerinde bir okulda orta seviye ve ileri seviye sınıflarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen yüz otuz öğrenci ile çalışan Alexandria (2009) yukarıdakiler ile paralel sonuçlar ortaya koymuştur. Matsuno'nun (2009) doksan bir Japon üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırma öz değerlendirme puanlarının geçerliliğini düşürmekte ve diğer çalışmalarla çelişmektedir. Araştırmacı, yaptığı bu çalışmada kendi performanslarını değerlendirenlerin birçoğunun, özellikle de yüksek oranda başarı gösteren öğrencilerin kendi yazma becerilerini var olan mevcut durumdan daha düşük değerlendirdiğini göstermiştir.

Dragemark Oscarson'un (2009) yaptığı araştırma öz düzenleme gibi üstbilişsel becerilerin öğrenmenin sorumluluğunu alma becerisinin ön koşulu olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu çalışma öğrencinin pratik yaptıkça kendine karşı daha gerçekçi olabildiğini göstermektedir. Öğretmenler ve öğrenciler, öz değerlendirme uygulamalarının derslere ve sınavlara olan katkısından bahsetmişlerdir. Escibano ve McMahon (2010) tarafından yapılmış çalışmada mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dil yeterliliği üzerine biz öz değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Oxford yerleştirme testinin sonuçları ile DIALANG test puanları sonuçlarının arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, yapılan testler ve öz değerlendirme arasında benzerlik olduğunu bildirmiştir. Öğrenciler yaptıkları öz değerlendirmelerin kendi öğrenmeleri ve gelişimleri hakkında daha fazla düşünmeyi sağladığını söylemişlerdir. Öz değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi ve akran değerlendirmenin arasındaki korelasyona bakıldığında öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşleriyle öğretmenlerinin onları değerlendirmesinin aynı yönde yani pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer araştırmacı olan Chen vd. (2010) çalışmasında

öğrencilerin başarısı için öz denetim anlayışının da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırma öz denetimin gerekliliğinin öneminden bahsetmiştir.

Kearney (2013) araştırmaları incelenecek olursa akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin öğrencilerin öz düzenlemelerini büyük oranda geliştirdiği görülmektedir.

Ndoye'nin (2017) yaptığı çalışmada akran ve öz değerlendirme uygulamalarının öz denetimi artırarak öğrenme sorumluluğunda aktif rol oynamalarında yardımcı olduğu görülmüştür. İhtiyaç ve beklentiler konusunda farkındalığı yükselterek kendilerine uygun olan yöntem ve stratejileri belirlemede yol gösterici olduğu saptanmıştır. Konuşma becerisine ilişkin olarak yapılmış araştırmaların çoğunluğunu yazma becerisiyle ilgili yapılmış çalışmalarda olduğu gibi İngilizce öğretimi üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır.

Tayvan'da bir üniversitede yirmi sekiz Çinli öğrencinin İngilizce öğrenimindeki sözel beceri alanındaki performansları incelenmiştir. İngilizce sözel dil becerileri ilk aşama olarak öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. İkinci aşama olarak da öğrenciler kendi sözel dil becerilerini değerlendirmiştir. Değerlendirmeyi oluşturan unsurlar, öğretmen ve öğrencilerin iş birliği ve ortak çalışmasıyla birlikte beş seviyeli bir puanlama sistemine dayanacak şekilde oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirmenin ilk aşamasında önemli derecede bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak öz değerlendirme konusunda eğitim aldıktan sonra ikinci aşamada öğretmen ve öğrenci değerlendirmesinin birbirine paralel sonuçlar verdiğini göstermiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin birçoğu da öz değerlendirmenin İngilizcedeki sözel becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öz değerlendirmeye katılımı da desteklemişlerdir. Bu araştırma, geribildirim sağlama ve sözel dil becerisinde pratik yapma sayesinde öğrencilerin İngilizcedeki performanslarını objektif bir şekilde değerlendirebildiklerini göstermiştir.

Öz değerlendirme alanında, çoğalan çalışmaların incelenmesiyle birçok yabancı dil öğrenen öğrencinin kendilerini ana dil konuşucularıyla kıyasladıklarını ve konuşma becerisinde yetersiz hissettiklerini bulmuşlardır. Yabancı dil alanında yapılan öz değerlendirme uygulamalarından sonra öğrencilerin kendilerini dezavantajlı olarak gördüklerine değinmişlerdir. Bunun sebebi dil öğrenme sürecinin çok karmaşık olmasından kaynaklanır. Öğrencilerin hedef dile ya da geçmişten gelen başarı

durumlarına göre kendilerine karşı olan önyargılarının da dil öğrenme sürecinde rol aldığını söylemek gerekmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların İngilizce öz değerlendirme üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde de aynı durumun söz konusu olduğu görülmektedir.

Öz değerlendirmeye ilgili yapılmış 15 doktora tezi bulunmaktadır. 13 doktora tezi farklı alanlarda yazılmış olup 2 doktora tezi dil öğretimiyle ilgilidir. Bunlardan ilki Burcu Şentürk’ün (2017) çalışmasında, Yabancı Diller Yüksekokulunda farklı öz-değerlendirme araçlarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öz değerlendirme araçlarının doğru uygulanması konusunda öğrencilerin desteğe ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için öğrenci odaklı sınıfların düzenlenmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan öz değerlendirme araçlarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru kullanıldığı takdirde öğrenmeyi olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma öz değerlendirme uygulamalarının desteklenmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Meruyert Seitova’nın (2018) araştırmasında, yabancı dil öğretmenliği okuyan öğrencilerin öğretim sürecindeki bilgi ve becerilerine ilişkin kazanımların kayıt altına alınmasını sağlayan bir öz değerlendirme aracı olan EPOSTL’in etkililiği incelenmiştir. Bu araştırmaya yönelik öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma sırasında deney grubu öğrencilerine anket, akran gözlemi, yansıtıcı günlük ve mülakat deney grubu öğrencilerine uygulanmış ve uygulamanın sonucunda yapılan öz değerlendirme çalışmalarının öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Seitova’nın çalışması Şentürk’ün (2017) öz değerlendirme çalışmalarının uygulanması gerektiği yönündeki görüşünü destekler niteliktedir.

Uçar (2021) araştırmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretiminin sesletim becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya dahil olan gruplar deney ve kontrol grubu olarak sınıflandırılmıştır. Çalışma grubu anadili Arapça olan öğrencilerden seçilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler ses, seslem, sözcük, cümle ve tekerleme gibi sesletim çalışmaları yaptıktan sonra öz değerlendirme formu doldurarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise sadece öğretmen düzeltme yaparak geribildirim vermiştir. Yapılan araştırmanın sonunda, kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle yapılan değerlendirme türünün öğrencilerin başarısına katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Ayrıca katılımcıların bu yöneme olumlu görüş belirttiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumdan yola çıkarak öz değerlendirme uygulamalarının konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunduğunu söylemek gerekmektedir.

Öz değerlendirmeye ilgili 62 yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bu tezlerin 46'sı başka alanlarla ya da eğitimin başka alanlarıyla ilgili yazılmıştır. 16 tez dil öğrenimiyle ilgilidir. Dil öğrenimiyle ilgili yazılan yüksek lisans tezlerinin birçoğu İngilizce eğitimi üzerinedir. Türkçe eğitimi alanında çalışmaya daha az rastlanılmıştır. Bu tezler genellikle, dil öğreniminde bir bütün olarak kendilerini nasıl algıladıklarını ya da İngilizce öğretmen adaylarının öz değerlendirmeyle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Doğrudan dil becerileri üzerine yazılan bazı tezler de bulunmaktadır. Seda Banlı'nın 2014'teki çalışması, öz değerlendirme uygulamalarının İngilizce yazma performansına yansımalarının incelendiği bir araştırmadır. Melike Cömert'in 2017'de yaptığı çalışma, öz değerlendirmeye dayalı İngilizce yazma becerisini değerlendiren bir çalışma olup Atiye Budanır'ın 2022'de yaptığı çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uzaktan eğitimle verilen yazma becerisinin öz değerlendirmesiyle ilgili bir çalışmadır. Son olarak yazma becerisini inceleyen Burcu Eren'in 2023 yılında yazdığı yüksek lisans tezi İngilizce yazma becerisi üzerine öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmasıdır.

Dil öğretiminde doğrudan konuşma becerisiyle ilgili olan bazı tezlere rastlanmıştır. 2017 yılında Burcu Karakaya tarafından hazırlanan tez İngilizce öğretiminde konuşma becerisine ilişkin bir öz değerlendirme çalışmasıdır. 2019'da Helin Başak'ın hazırladığı çalışma İngilizce öğretiminde konuşma becerisine yönelik bir öz değerlendirme araştırması olup son olarak konuşma becerisi öz değerlendirmeyle ilgili olan çalışma 2021 yılında Rümeysa Uçar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezidir. Bu tez çalışması yabancılara Türkçe öğretimi kendini dinleme ve konuşma becerisi öz değerlendirme konusunda rastlanan tek yüksek lisans çalışması olmuştur. Bu çalışmada, kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretiminin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sesletim becerilerine etkisi incelenmiştir.

Başak (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin öz değerlendirmesi ve öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmesi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemenin sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin konuşma becerilerini değerlendirmelerinin birbirinden çok farklı olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler öğretmenlere

göre kendi konuşma becerilerine daha düşük puan vermişlerdir. Bu durumda öğrencilerin öz farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Buna yönelik olarak bu çalışma, öz değerlendirme çalışmalarının uygulanması gerektiğini ve öğrencilerin konuşma becerisindeki özgüvensizliklerinin giderilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Budanır'ın (2022) çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitimde İngilizce yazma becerilerinin gelişmesinde öz değerlendirmenin rolü saptanmaya çalışılmıştır. İkili deney ve kontrol gruplarının bulunduğu araştırmada kontrol gruplarındaki öğrencilerle öz değerlendirmeyle ilgili bir çalışma yapılmazken deney gruplarındaki öğrencilere uzaktan eğitimle öz değerlendirme eğitimi verilmiştir. Sürecin sonunda yazma becerilerinin gelişimi konusunda deney grupları lehine anlamlı farklılık çıktığı görülmüştür. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler kendi yazma performanslarını yapılan standart ölçme testine çok yakın değerlendirmiştir. Kontrol gruplarındaki öğrenciler deney gruplarındaki öğrenciler kadar kendi yazma becerilerini doğru değerlendirememişlerdir. Bu durum verilen öz değerlendirme eğitiminin öğrencilerin öz farkındalık düzeylerini artırdığını göstermektedir. Bunun yanı sıra hem öğrenciler hem de öğretmenler öz değerlendirme çalışmalarıyla ilgili olumlu görüş belirtmişler ve öğrenmeleri üzerinde etkili olduğuna inandıklarını söylemişlerdir.

Eren (2023) araştırmasında öz değerlendirmenin ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin İngilizce yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın diğer amacı ise öz değerlendirmenin ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin değerlendirme becerilerini ne kadar etkilediğini ortaya çıkarmak ve öğrencilerin bu değerlendirme araçları hakkındaki tutumlarını ve görüşlerini açığa çıkarmaktır. Sürecin sonunda öz değerlendirmenin diğer çalışmaların aksine yazma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ancak öz değerlendirmenin öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Buna karşın akran değerlendirmesi yazma becerilerini geliştirme yönünde olumlu etki ederken öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirmede etkisiz kaldığı görülmüştür.

Bazı araştırmalar bu çalışmaların aksine öz değerlendirmeyi, öğrencinin kendisine tamamen objektif olamayacağını düşündüğü ve bu değerlendirmenin öznel yargılar içerdiği için güvenilir olmadığı kanısına varmıştır. Öğrencinin kendi öğrenmelerine tarafsız yaklaşamayacağını ileri sürmüşler ve öz değerlendirme yöntemini uygulanabilir bulmamışlardır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda da öz değerlendirmenin kullanılmasının yararlı olmayacağı görüşü öğretmenler için genel görüş

olarak değerlendirilmektedir. Aynı görüşü bazı çalışmalar da desteklemekle birlikte öz değerlendirmeye karşı mesafeli durup klasik ve standart testleri savunmuşlardır. Bu görüşü destekleyen çalışmalar şunlardır:

Kirby ve Downs'un (2007) araştırmasında, yükseköğretimde fen bilimleri okuyan öğrencilerle bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerin belirlediği standart sınavlara göre kendilerini doğru değerlendiremedikleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin öz farkındalıklarının yetersiz düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalarda katılımcıların görüşleri şöyle özetlenebilir: öğretmenler öz değerlendirmeden daha çok klasik değerlendirmeyi tercih etme eğilimindedir. Klasik testleri daha geçerli ve güvenilir buldukları için öz değerlendirme araçlarını kullanmak istemedikleri söylenebilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. A. 2007; Anıl ve Acar, 2008; Sağlam Aslan ve İyibil, 2008; Sağlam Aslan, Devecioğlu Kaymakçı, Arslan, 2009; Akçadağ, 2010; Kösterelioğlu, 2012). Bu bulgular öğretmenlere, öz değerlendirme, akran değerlendirme ya da portfolyo gibi değerlendirme türlerinin yeterince açıklanamadığını göstermektedir. Yeni eğitim öğretim anlayışının önemli bir parçası olan hayat boyu öğrenme kavramını öğretmenlerin de içselleştirilmesi başarılabirirse öğretmenler öz değerlendirme uygulamalarına daha ılımlı yaklaşacaktır. Bu değerlendirme türleri öğretmenlere sadece teorik olarak değil uygulamalı olarak da öğretilmelidir. Böylece eğitimde sadece bilişsel çıktıların değil duyuşsal çıktıların da öğrenci başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olduğu öğretmenlere öğretilcektir. Öğrencinin sürece aktif olarak katılması sayesinde değerlendirme sorumluluğunu da paylaşmış olacaktır. Kendi öğrenmelerinde sorumluluk hisseden öğrenci yeni öğrenmeleri için kendine uygun yöntem ve öğrenme stratejisi geliştirecektir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ /DESENİ

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009). Bir evren içinden seçilmiş bir örnekleme yapılan araştırmalar ile evren geneli üzerine görüş, tutum ve eğilimlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar. Araştırmacı, örneklem üzerinden elde edilen verilerden evren hakkında çıkarımlarda bulunur.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

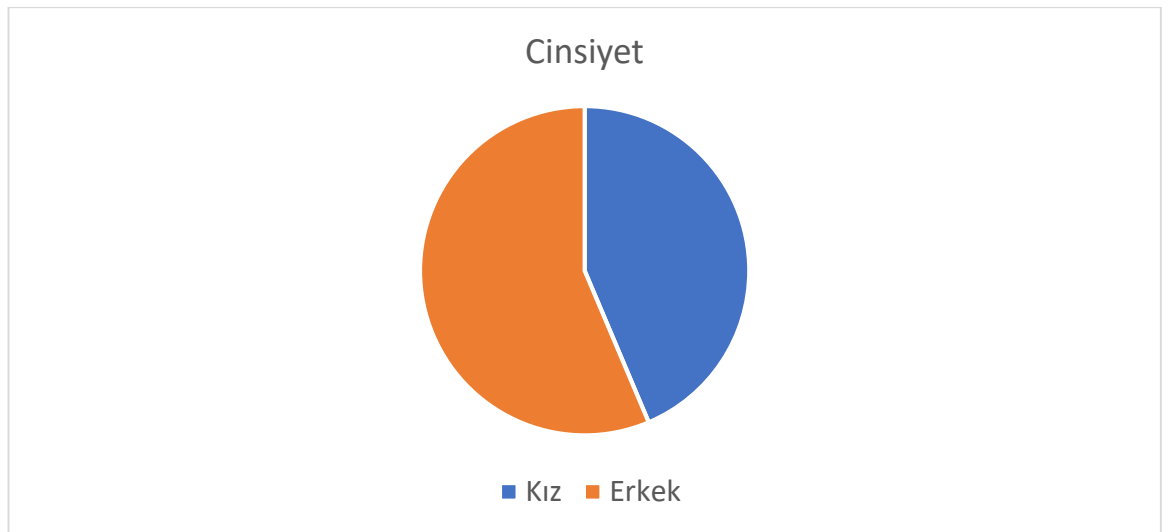
Bu araştırmada herhangi bir örnekleme gidilmemiştir. Çalışma evreninin tümü çalışma grubu olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin özelliklere aşağıda yer alan Tablo 3'te değinilmiştir. Çalışma grubunu Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) 2022-2023 öğretim yılında öğrenim gören B2 düzeyindeki 55 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin kolay ulaşılabilir olması, hızlı ve kolay ögelere dayanması seçiminde etkili olmuştur. Seçilen çalışma grubu çalışmanın amacına hizmet etmektedir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çoğu zaman diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının olanaklı olmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, hali hazırda var olan öğeler içerisinde kolay ulaşabileceği ve yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirler. Bu yüzden bu örnekleme şans eseri, tesadüfi, kazara örnekleme olarak da ifade edilmektedir (Singleton ve Straits, 2005).

Tablo 3.1: Çalışma Grubuna Ait Dağılımlar

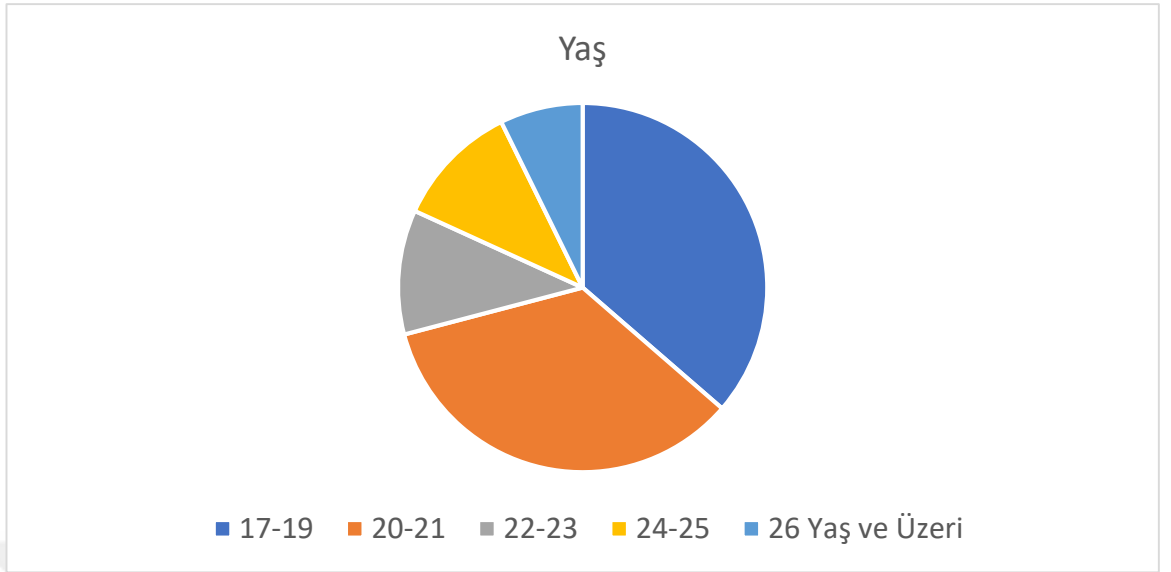
Değişken		
Cinsiyet	Kız	24
	Erkek	31
Yaş	17-19 Yaş	20
	20-21 Yaş	19
	22-23 Yaş	6
	24-25 Yaş	6
	26 ve Üzeri Yaş	4
Ana Dilde Kullandığı Alfabe	Latin	33
	Arap	18
	Diğer	4
Bildiği Yabancı Dil	İngilizce	24
	Rusça	12
	Diğer	19
Türkiye’de Yaşadığı Süre	0-6 Ay	20
	6-12 Ay	19
	1 Yıl ve Üzeri	16
Türkçe Medya-Yayın İzleme Alışkanlığı	Yok	17
	1-3 Saat	30
	3 Saat ve Üzeri	8
Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı	Var	44
	Yok	11
Türklerle ya da Kendi Arasında Türkçe Konuşma Alışkanlığı	Evet	46
	Hayır	9

Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin genel bilgiler Tablo 3.1’de gösterildiği gibidir. Tabloda ayrıca çalışmaya ilişkin değişkenlerde bulunmaktadır.

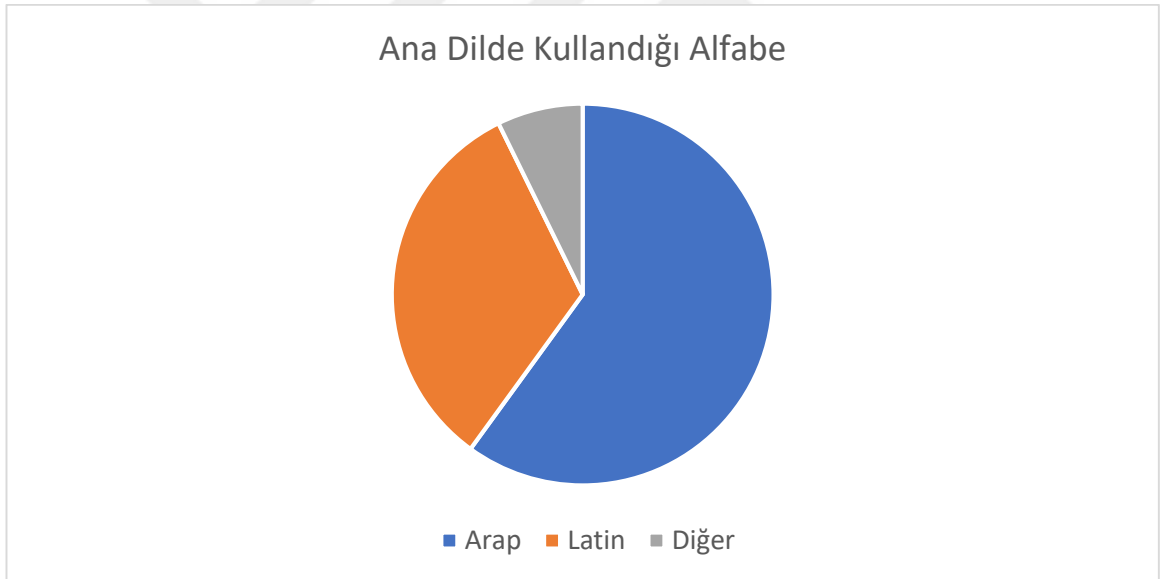
Değişkenlere ilişkin dağılım grafikleri ise aşağıda yer almaktadır;

Şekil 3.1: Cinsiyet Değişkenine ilişkin Dağılım Grafiği

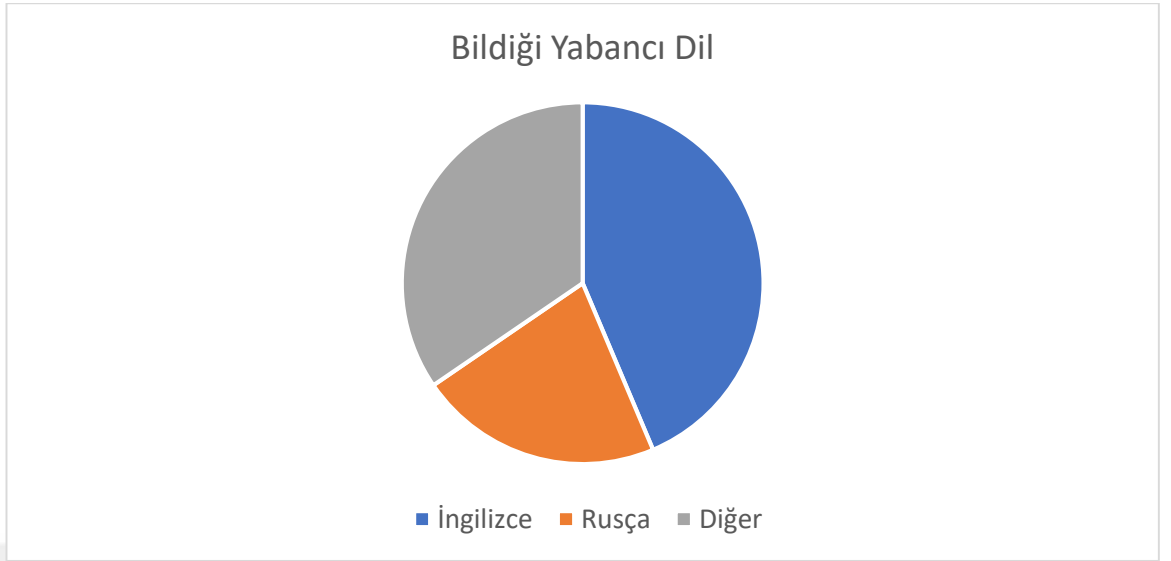
Şekil 3.2: Yaş Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



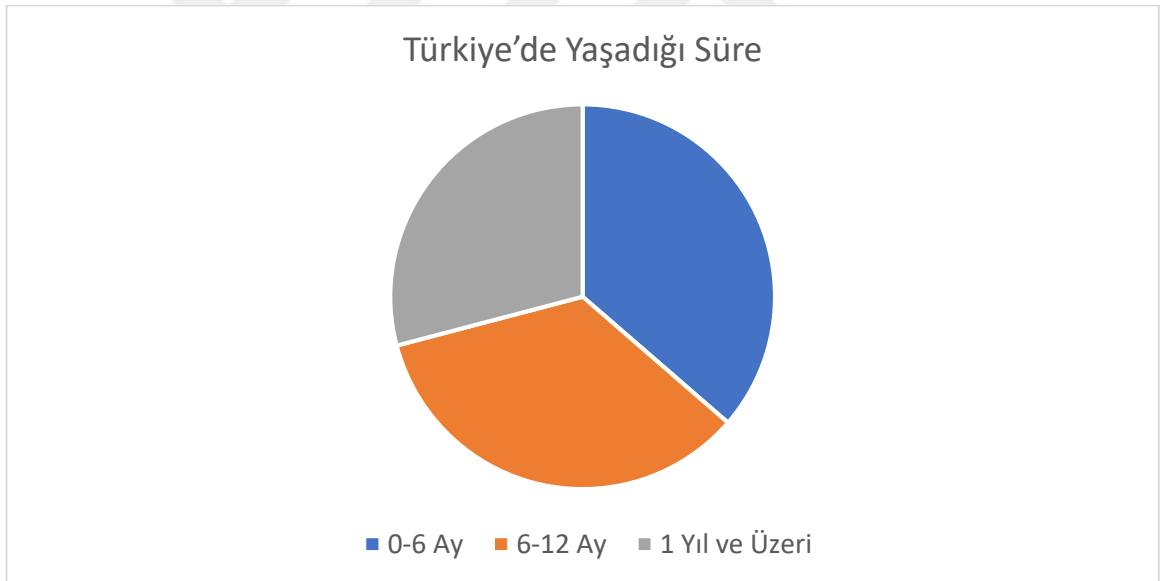
Şekil 3.3: Ana Dilde Kullandığı Alfabe Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



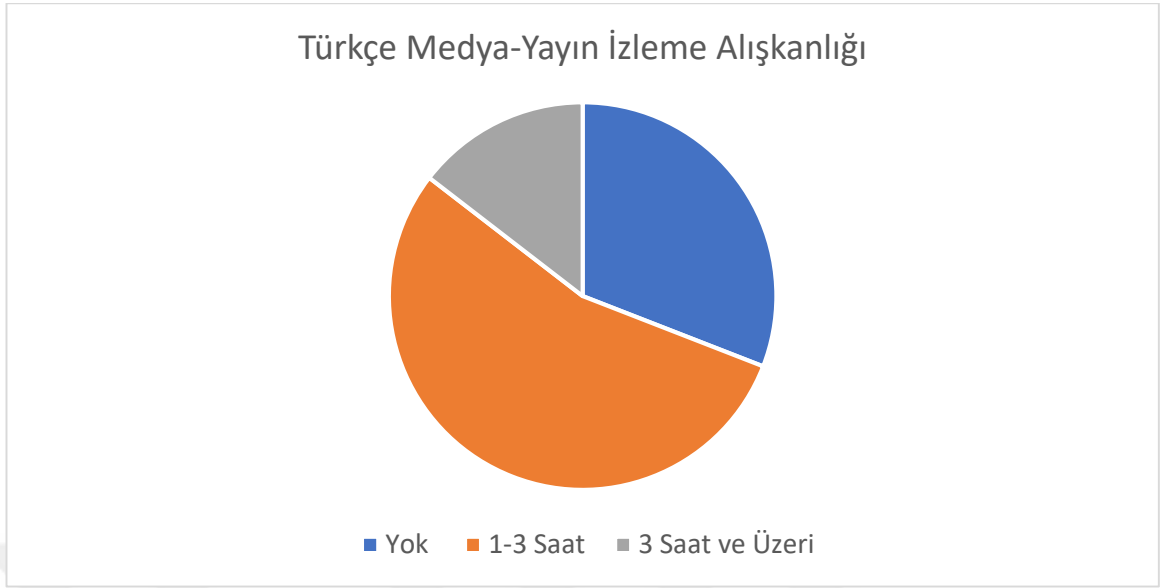
Şekil 3.4: Bildiği Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



Şekil 3.5: Türkiye’de Yaşadığı Süre Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



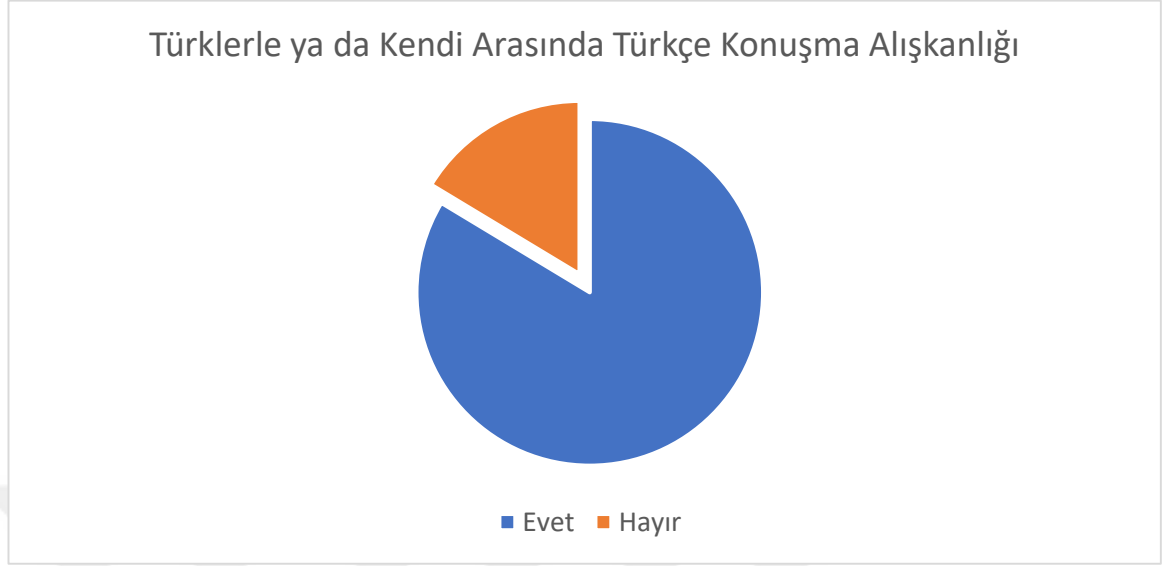
Şekil 3.6: Türkçe Medya-Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



Şekil 3.7: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



Şekil 3.8: Türklerle ya da Kendi Arasında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Dağılım Grafiği



Çalışmaya toplam 55 öğrenci katılmış ve bu öğrencilere ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir. Tablo 3.1’de yer alan değerler incelendiğinde dağılımın bazı alanlarda homojen bazı alanlarda ise heterojen olduğu görülmüştür. Yapılan analizlerde bu dağılımların homojen ya da heterojen olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ARAÇLARI

Çalışma 2022-2023 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde yürütülmüştür. Yapılan çalışmada Sallabaş’ın (2013) geliştirdiği “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, Türkiye Türkçesini Ankara’daki Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenen ve C kurunda bulunan 86 yabancı öğrenciden toplanan verilerle yapılmıştır.

Çalışmada kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek 19 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları; anlam ve içerik boyutu 16, şekil boyutu ise 3 madde şeklinde dağılmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenim gören öğrencilere uygun bir şekilde geliştirildiği için araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

Veri toplama süreci 2022-2023 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde yürütülmüştür. Kütahya

Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 15.02.2022 tarih, 2022\01 sayılı kararı sonucuna dayanarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilere ait kişisel bilgiler kısmı ve 19 maddelik ölçek bulunmaktadır. Öncelikle uygulama yapılacak sınıfta ölçeğin doldurulmasına yönelik gerekli bilgiler katılımcılara açıklanmıştır. Verdikleri bilgilerin tez çalışması amacıyla kullanılacağı ve hiçbir şekilde herhangi bir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ölçeğe cevap verme durumunun tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Öğrencilerden ölçeği objektif bir biçimde doldurmaları talep edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi süreci için öncelikle veriler SPSS 23 programına girişleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin maddelerinin tamamının olumlu maddelerden oluştuğu görülmüş ve doğrudan toplam puanlar hesaplanmıştır. Daha sonra z puanı hesaplanarak verilerin içerisinde uç değere sahip veri olup olmadığı test edilmiştir. Verilerin tamamının z puanı değerlerinin $-3/+3$ puan aralığında olduğu ve atılması gereken veri olmadığı saptanmıştır. Ölçeğe ait verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ,841 olarak bulunmuştur. Ölçekte elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmüştür (Özdamar, 2004). Araştırmaya ait geçerlik düzeyinin belirlenebilmesi için veriler Lisrel 8.71 programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonucun ölçeğin 2 faktörlü yapısı ile bağdaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak sonuçların kullanımının uygun olacağı kanaatine varılmıştır.

Verilerin analizi için normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır. Normallik testi her grup ve her alt boyut için uygulanmıştır. Normallik dağılımları incelenirken Kolmogorov-Smirnov sonuçları her başlıkta verilerek dağılım normalliği gösterilmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının tercih edilmesinin sebebi veri sayısının 30'dan fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca çalınmanın içeriğinde yer verilmemesine rağmen dağılımın normalliği ile ilgili karar verilirken histogram grafikleri ve saçılım grafikleri de göz önünde bulundurulmuştur (Çıvğın,2020).

Çalışmanın geneli için ayrı ayrı uygulanan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve buna dayanarak nonparametrik testler uygulanmasına

karar verilmiştir. Araştırma verilerinin ve değişkenlerinin dağılımına uygun olan Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Değişken sayısı 2 olan kısımlarda Mann Whitney U, 2’den fazla değişkene sahip alanlarda ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis H tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2018). Mann-Whitney U testi ise, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2018). Kruskal-Wallis H testi uygulanan değişkenlerde ayrıca aralarındaki ilişki düzeyini anlayabilmek için ikili incelemeler yapılmış, bunun için ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.





DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Analizler yapılırken öncelikle değişkenlerin normallik dağılımlarına bakılmış elde edilen sonuçlar çerçevesinde bütün değişkenlerde elde edilen sonuçlarda verilerin normal dağılmadığı gözlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak ikili incelemelerde nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi, çoklu incelemelerde ise Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda ayrı başlıklar şeklinde sırası ile verilmiştir.

4.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Cinsiyet değişkenine yönelik olarak öncelikle normallik dağılımları incelenmiş ve ,05'ten daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu incelemeye ilişkin sonuçlar Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	24	29,23	701,50	342,500	,616
Erkek	31	27,05	858,50		

Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkeni Şekil Boyutu Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	24	29,48	707,50	336,500	,544
Erkek	31	26,85	832,50		

Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutu Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	24	29,17	700,00	344,000	,634
Erkek	31	27,10	840,00		

Tablolar incelendiğinde elde edilen sonuçların cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna dayanarak denilebilir ki cinsiyet özyeterlik açısından farklılığa sebep olmamıştır. Bunun nedeni öncelikle incelenen grubun demografik yapısı olarak görülebilir. Ölçeğin uygulanacağı farklı gruplarda farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin son yıllarda giderek daha ayrışma karşıtı bir yapıya doğru evrilmesi ve katılımcıların genel olarak milenyum sonrası doğan bireyler olduğu düşünülürse bu sonucun aslında temelde mantığa uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca anlamlı bir sonuç elde edilememiş olması kısmi olarak genel kaniya uygun olan kızların puanlarının yüksek olması eğilimini değiştirmemiştir. Çıkan sonuç, anlamlı olmasa bile kızların yaklaşık olarak iki puan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlarda elde edilen veriler karşılaştırıldığında şekil boyutunda yaklaşık olarak 3 puan, anlatım ve içerik boyutunda ise yaklaşık 2 puanlık kızlar lehine ortalama puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Toplam puanda elde edilen 2 puanlık kızlar lehine sonuç ile alt boyutlarda elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

4.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ YAŞ DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Yabancılar Türkçe öğretilen birimler düşünüldüğünde bu birimlerde öğrenim gören öğrencilerin genel olarak 17-22 yaş grubunda ve üniversiteye yeni başlayan bireyler olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaş gruplaması yapılırken 2'şer yaşlık gruplar halinde planlanmış ve sonuç olarak 5 grup oluşturulmuştur. Bu 5 grup kendi aralarında değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak ilk iki kategoride (17-19, 20-21) yoğunlaştığı diğer yaş gruplarında sayının bu iki gruba göre oldukça az olduğu görülmüştür. Burada öğrenci sayılarının dağılımının heterojen olduğu görülmektedir.

Değişken sayısının ikiden fazla olması ve normallik dağılımı testinin sonucunun ,05'ten daha küçük olması sebebiyle nonparametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar Tablo 4.4, Tablo 4.5. ve Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
17-19 Yaş	20	30,60	4	4,064	,397
20-21 Yaş	19	29,13			
22-23 Yaş	6	18,08			
24-25 Yaş	6	22,33			
26 Yaş ve Üzeri	4	33,00			

Tablo 4.5: Yaş Değişkeni Şekil Boyutu Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
17-19 Yaş	20	30,33	4	3,419	,490
20-21 Yaş	19	29,89			
22-23 Yaş	6	19,42			
24-25 Yaş	6	21,75			
26 Yaş ve Üzeri	4	29,63			

Tablo 4.6: Yaş Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutu Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
17-19 Yaş	20	30,68	4	4,429	,351
20-21 Yaş	19	28,92			
22-23 Yaş	6	17,92			
24-25 Yaş	6	22,08			
26 Yaş ve Üzeri	4	34,25			

Tablo 4.7: Yaş Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
17-19	20	20,43	408,50	181,500	,811
20-21	19	19,55	371,50		
17-19	20	14,80	296,00	34,000	,113
22-23	6	9,17	55,00		
17-19	20	14,48	289,50	40,500	,235
24-25	6	10,25	61,50		
17-19	20	12,40	248,000	38,000	,877
26 Yaş Üzeri	4	13,00	52,00		
20-21	19	14,18	269,50	34,500	,152
22-23	6	9,25	55,50		
20-21	19	13,61	258,50	45,500	,464
24-25	6	11,08	68,50		
20-21	19	11,79	224,00	34,000	,745
26 Yaş Üzeri	4	13,00	52,00		
22-23	6	6,00	36,00	15,000	,631
24-25	6	7,00	42,00		
22-23	6	4,17	25,00	4,000	,086
26 Yaş Üzeri	4	7,50	30,00		
24-25	6	4,50	27,00	6,000	,201
26 Yaş Üzeri	4	7,00	28,00		

Yaş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir sonuç içermediği görülmüştür. Bu sonuçlar kendi içerisinde değerlendirildiğinde en yüksek puana sahip grubun aslında 26 yaş ve üzeri, en düşük puana sahip grubun ise 22-23 yaş grubu olduğu görülmüştür.

Bu sonuçların teyit edilmesi amacıyla Mann Whitney-U testi yardımı ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve sonuç olarak yine anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bu

sonucun temel sebebi olarak katılımcı sayılarının yaş grupları arasında homojen bir biçimde dağılmıyor olması gösterilebilir. İkili karşılaştırmalarda da anlamlı bir sonuç elde edilememesine rağmen 26 yaş ve üzeri grubu ile 22-23 yaş grubu arasındaki puan farkının neredeyse iki kat olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucu anlamlı bir fark olmamasının temel sebebi ise katılımcı sayısının bu iki grup için oldukça az olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra 17-19 yaş grubu ile 22-23 yaş grubu arasında da 17-19 yaş grubu lehine oldukça büyük bir fark olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar genel olarak ele alındığında 26 yaş ve üzeri grubun en yüksek puana sahip grup olduğu görülmüştür. Daha sonra 17-19 yaş grubu, 20-21 yaş grubu ve 24-25 yaş grubu olarak sıralandığı görülmüştür. En düşük puana sahip grubun ise 22-23 yaş grubu olduğu görülmüştür. 26 yaş ve üzeri grubunun en yüksek puana sahip olması nedeniyle özyeterlik düzeylerinin ilerleyen yaşlarda daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra 22-23 yaş grubunun en düşük puana sahip olması grup içi değişkenlerle ilişkili olarak düşünülebilir. Buna sebep olarak bu gruba dahil öğrencilerin milliyetleri, ana dilleri vb. gösterilebilir.

Toplam puanlar ile alt boyutlardaki puanlar karşılaştırıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar elde edilmiştir. Toplam puanda ve alt boyutlarda en yüksek puana sahip olan grup her birinde 26 yaş ve üzeri grubu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm incelemelerde en düşük puan ortalamasına sahip grup olarak karşımıza çıkan 22-23 yaş grubu şekil boyutunda az da olsa ortalama puanlarını yükseltmiştir. Aynı şekilde 26 yaş ve üzeri grubu da şekil boyutunda diğer iki analize oranla daha düşük puan elde etmiştir. 24-25 yaş grubu ise bütün incelemelerde yaklaşık olarak aynı puana sahiptir.

4.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ ANADİLDE KULLANDIĞI ALFABE DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Anadilde kullandığı alfabe değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde verilerin ,05 değerinden daha düşük olduğu görülmüş ve bu nedenle nonparametrik testlerden değişkene uygun olan Kruskal-Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.8: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Latin	33	30,23	2	7,163	,028
Arap	18	20,86			
Diğer	4	41,75			

Tablo 4.9: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Latin	33	29,74	2	8,251	,016
Arap	18	21,08			
Diğer	4	44,75			

Tablo 4.10: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Latin	33	29,94	2	6,345	,042
Arap	18	21,44			
Diğer	4	41,50			

Tablo 4.11: Anadilde Kullandığı Alfabe Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Arap	18	20,17	963,00	192,000	,038
Latin	33	29,18	363,00		
Latin	33	18,05	595,50	34,500	,123
Diğer	4	26,88	107,50		
Arap	18	10,19	163,50	12,500	,045
Diğer	4	17,38	69,50		

Anadilde kullandığı alfabe değişkenine ilişkin Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da yer alan sonuçlar değerlendirildiğinde hem genel incelemede hem de alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkarak ikili incelemeler yapılmış ve anlamlı farkın yönü tespit edilmiştir. İkili incelemelere ilişkin sonuçlar Tablo 4.11'de verilmiştir.

Toplam puana yönelik olarak Tablo 4.8 incelendiğinde, en yüksek puana sahip grubun diğer grubundaki öğrencilerden olduğu anlaşılmaktadır. Bu grupta yer alan öğrencilerin tamamının Kiril alfabesi kullanıcısı olduğu bilinmekle birlikte bu alfabeyi

kullanan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeylerinin Latin ve Arap alfabesi kullanıcılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç alt boyut incelemelerinde de benzerlik göstermektedir.

İkinci sırada en yüksek puana sahip grup ise Latin alfabesi kullanıcılarından oluşmaktadır. Bu grup içerisinde yer alan öğrencilerin konuşmaya yönelik Arap alfabesi kullanıcılarından daha yüksek öz düzenleme puanına sahip olduğu görülmüştür. En düşük puana sahip grubu ise Arap alfabesi kullanan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum Arap kökenli öğrencilerin daha dezavantajlı bir grup olduğunu göstermektedir.

İkili incelemelere ilişkin Tablo 4.11 incelendiğinde Arap alfabesi kullanıcısı öğrenciler ile Latin alfabesi kullanan öğrenciler arasında Latin alfabesi kullanan öğrenciler lehine anlamlı sonuç elde edildiği görülmektedir. Latin alfabesi kullanıcısı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin Arap öğrencilere nazaran daha kolay ilerlediği bu sonuçtan yola çıkarak söylenebilir. Latin alfabesi ile diğer grubu karşılaştırıldığında anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Bunun yanı sıra diğer grubundaki öğrencilerin puanları daha yüksektir. Son olarak Arap alfabesi kullanan öğrencilerle diğer grubunda yer alan öğrenciler arasında karşılaştırma yapıldığında ise diğer grubunda yer alan öğrenciler lehine düşük düzeyde anlamlı fark oluşmuştur.

Toplam puanlar ile alt boyutlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde diğer alfabe kullanan öğrencilerin bütün puanlarda en yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra şekil boyutunda diğer iki incelemeye göre, diğer gurubu öğrencileri yaklaşık olarak 3 puan daha yüksek puana sahiptir. En düşük puana sahip grup ise bütün incelemelerde Arap alfabesi kullanan öğrencilerden oluşmaktadır. Latin ve Arap alfabesi kullanan öğrencilerin toplam puandaki ortalamaları ile alt boyutlardaki puanları birbirine oldukça yakın çıkmıştır.

4.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ BİLDİĞİ YABANCI DİL DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Bildiği yabancı dil değişkenine ilişkin normallik dağılımlarına bakıldığında verilerin ,05 değerinden daha düşük olduğu anlaşılmış ve bu nedenle nonparametrik testlerden alana uygun olan Kruskal-Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12: Bildiği Yabancı Dil Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
İngilizce	24	29,21	2	10,666	,005
Rusça	12	38,75			
Diğer	19	19,68			

Tablo 4.13: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
İngilizce	24	30,13	2	13,653	,001
Rusça	12	39,25			
Diğer	19	18,21			

Tablo 4.14: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
İngilizce	24	29,00	2	8,827	,012
Rusça	12	37,88			
Diğer	19	20,50			

Tablo 4.15: Bildiği Yabancı Dil Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İngilizce	24	16,25	390,00	90,000	,070
Rusça	12	23,00	276,00		
İngilizce	24	25,46	611,00	145,000	,042
Diğer	19	17,63	335,00		
Rusça	12	22,25	267,00	39,000	,002
Diğer	19	12,05	229,00		

Bildiği yabancı dil değişkenine ilişkin olarak genel puanlar incelendiğinde en yüksek puana sahip öğrencilerin yabancı dil olarak Rusça bilen öğrenciler olduğu görülmektedir. Buna göre Tablo 4.12’de yer alan veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin bildiği yabancı dil değişkenine ilişkin anlamlı fark oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç alt boyutlar için de geçerlidir. En yüksek puana sahip grubun Rusçayı yabancı dil olarak öğrenenler olduğu, onu İngilizce bilen öğrencilerin izlediği saptanmıştır.

Anlamlılığın yönünün anlaşılması için yapılan ikili karşılaştırmalarda ise Rusça ile İngilizce arasında anlamlı fark olmamasına rağmen Rusça bilen öğrencilerin puanlarının yaklaşık 7 puan daha yüksek olduğu görülmektedir. İngilizce bilenlerle diğer dilleri bilenler arasında yapılan karşılaştırmada ise İngilizce bilenler lehine anlamlı fark

bulunmuştur. Son olarak Rusça bilenler ile diğer dilleri bilenler arasında yapılan inceleme sonucunda Rusça bilenler lehine yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

İncelenen tablolarda elde edilen veriler doğrultusunda Rusçayı ikinci dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme ve konuşma becerisi konusunda kendilerini daha yetkin bireyler olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Yine İngilizce bilen bireylerin de Rusça bilen bireyler dışında kalan diğer grubuna karşı Türkçe öğrenme ve konuşma becerisi özyeterliği konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Diğer grubunda yer alan ve bu kısma dahil edilen öğrencilerin çoğunlukla Fransızca'yı ikinci dil olarak bilen öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu bireylerin Türkçe öğrenme ve konuşma becerisine yönelik özyeterlik algısı konusunda diğer iki gruba göre daha dezavantajlı olduğu anlaşılmaktadır.

Toplam puanlar ile alt boyutlara ilişkin puanlar incelendiğinde tamamında Rusçayı yabancı dil olarak bilen öğrencilerin en yüksek puana sahip olduğu, diğer dilleri bilen veya hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin ise en düşük puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer dilleri bilen ya da hiç dil bilmeyen öğrencilerin puanları karşılaştırıldığında en yüksek puanı anlatım ve içerik boyutunda aldıkları saptanmıştır. İngilizce ve Rusçayı yabancı dil olarak bilen öğrencilerin puanları ise toplam puanda ve alt boyut puanlarında farklılaşmamıştır.

4.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKİYE'DE YAŞADIĞI SÜRE DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Türkiye'de yaşadığı süre değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde verilerin ,05 değerinden daha düşük olduğu görülmüş ve bu nedenle nonparametrik testlerden değişkene uygun olan Kruskal-Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.16: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
0-6 Ay	20	36,08	2	7,990	,018
6-12 Ay	19	23,34			
1 Yıldan Fazla	16	23,44			

Tablo 4.17: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
0-6 Ay	20	34,85	2	6,226	,044
6-12 Ay	19	22,55			
1 Yıldan Fazla	16	25,91			

Tablo 4.18: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
0-6 Ay	20	35,98	2	7,838	,020
6-12 Ay	19	23,95			
1 Yıldan Fazla	16	22,84			

Tablo 4.19: Türkiye'de Yaşadığı Süre Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
0-6 Ay	20	24,43	488,50	101,500	,013
6-12 Ay	19	15,34	291,50		
0-6 Ay	20	22,15	443,00	87,000	,020
1 Yıldan Fazla	16	13,94	223,00		
6-12 Ay	19	18,00	342,00	152,000	1,000
1 Yıldan Fazla	16	18,00	288,00		

Türkiye’de yaşadığı süre değişkenine ilişkin Tablo 4.16’da yer alan veriler incelendiğinde toplam puanlarda değişkene ilişkin anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık alt boyutlar için de benzer şekilde karşımıza çıkmaktadır. Anlamlılık düzeyinin şekil boyutunda daha düşük anlatım ve içerik boyutunda ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam puanlar arasında karşılaştırma yapmak gerekirse en yüksek puana sahip grubun Türkiye’ye yeni gelen öğrenci grubundan oluştuğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde alt boyutlarda da ülkeye yeni gelen öğrencilerin Türkçeye ve konuşma becerisine karşı özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.19 incelendiğinde anlamlılığın 0-6 ay grubu yönünde olduğu görülmekte, diğer iki grubun puanlarının ise birbirine oldukça yakın olduğu ve kendi aralarında 0 anlamlılık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. İkili karşılaştırmalarda 0-6 ay, 6-12 aya ve 1 yıldan fazla grubuna karşı anlamlı bir biçimde farklılaşmıştır.

Yukarıdaki açıklamalara sebep olarak Türkçeyi yeni öğrenmeye başlayan öğrencilerin önyargıdan uzak bir biçimde hedef dile yaklaştığı anlaşılabilmektedir. Ayrıca yeni bir dil öğrenme hevesine sahip öğrencinin dile karşı yaklaşımının da olumlu yönde

olması anlaşılabilir bir durumdur. İlerleyen zamanlarda hem öğrenmeye karşı oluşan önyargı hem de dil öğrenme sürecinde yaşadığı zorluklar özyeterlik düzeylerine etki edebilmektedir.

Toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanlar incelendiğinde 0-6 aydır Türkiye’de bulunan öğrencilerin hepsinde en yüksek puana sahip grup olduğu görülmüştür. 0-6 ay ve 6-12 ay Türkiye’de bulunan öğrencilerin puanları kendi aralarında değerlendirildiğinde toplam puanlar ile alt boyut puanları arasında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak 1 yıldan fazla süredir Türkiye’de bulunan öğrencilerin şekil boyutu puanlarının diğer iki puanına göre yaklaşık 3 puan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE MEDYA YAYIN İZLEME ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Türkçe yayın izleme alışkanlığı değişkenine ilişkin normallik dağılımlarına bakıldığında verilerin ,05 değerinden daha düşük olduğu anlaşılmış ve bu nedenle nonparametrik testlerden alana uygun olan Kruskal-Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.20: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Yok	17	26,29	2	1,075	,584
1-3 Saat	30	27,57			
3 Saatten Çok	8	33,25			

Tablo 4.21: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Şekil Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Yok	17	27,65	2	,130	,937
1-3 Saat	30	27,70			
3 Saatten Çok	8	29,88			

Tablo 4.22: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis-H Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P
Yok	17	26,38	2	,872	,647
1-3 Saat	30	27,67			
3 Saatten Çok	8	32,69			

Tablo 4.23: Türkçe Medya Yayın İzleme Alışkanlığı Değişkeni Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yok	17	23,32	396,50	243,500	,799
1-3 Saat	30	24,38	731,50		
Yok	17	11,97	203,50	50,500	,308
3 Saatten Çok	8	15,19	121,50		
1-3 Saat	30	18,68	560,50	95,500	,380
3 Saatten Çok	8	22,56	180,50		

Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. 3 saatten fazla medya yayın izleme alışkanlığı olan öğrencilerin sayısal değer olarak daha yüksek puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra 1-3 saat medya yayın izleme alışkanlığı olan öğrencilerin puanlarının da izlemeyen öğrencilere oranla küçük bir miktar fazla olduğu görülmüştür. Aynı durumlar alt boyutların incelenmesinde de benzerlik göstermektedir.

İkili incelemelere bakıldığında ise benzer bir biçimde 3 saatten fazla medya yayın izleme alışkanlığı olan öğrencilerin puanları daha yüksekken anlamlılık yine söz konusu olmamıştır. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı arttıkça doğrusal bir biçimde öğrencilerin puanlarının da arttığı söylenebilir. Farklı gruplarda yapılacak çalışmalarda anlamlılık düzeyinin de farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Türkçe medya yayın izleme alışkanlığının öğrencilerin konuşma, sesletim, anlama ve benzeri birçok özyeterlik algısına katkı sağlayacağı yönünde genel bir kanı söz konusudur. Ancak elde ettiğimiz veriler bu genel kanının aksine belirgin bir anlamlılık sergilememiştir.

Toplam ve alt boyut puanları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip grubun 3 saatten fazla Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı olan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin şekil boyutu puanları diğer iki puanına göre yaklaşık 3

puan düşüktür. Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı olmayan öğrencilerin ise şekil boyutu puanları diğer tablolarındaki puanına göre 2 puan daha yüksektir. 1-3 saat Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı olan öğrencilerin puanları ise her 3 incelemede de yaklaşık olarak aynıdır.

4.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKÇE YAYIN OKUMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Türkçe yayın okuma alışkanlığı değişkenine yönelik olarak öncelikle normallik dağılımları incelenmiş ve ,05'ten daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu incelemeye ilişkin sonuçlar Tablo 4.24, Tablo 4.25 ve Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.24: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	44	29,39	1293,00	181,000	,199
Yok	11	22,45	247,00		

Tablo 4.25: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Şekil Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	44	29,74	1308,50	165,500	,105
Yok	11	21,05	231,50		

Tablo 4.26: Türkçe Yayın Okuma Alışkanlığı Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Var	44	29,30	1289,00	185,000	,230
Yok	11	22,82	251,00		

Türkçe yayın okuma alışkanlığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Benzer bir sonuç alt boyutlar için yapılan analizlerde de karşımıza çıkmaktadır. Veriye ilişkin dağılımlar incelendiğinde var diyen öğrencilerin sayısının yok diyenlerin yaklaşık 4 katı olduğu görülmüştür. Bu da oluşabilecek anlamlılığı ortadan kaldırmaktadır.

Toplam veriye ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde var diyen öğrencilerin yok diyen öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Arada oluşan 7 puanlık fark Türkçe yayın okuyan öğrencilerin Türkçe öğrenme ve konuşma özyeterlik becerileri açısından daha başarılı olduğu sonucuna bizleri ulaştırabilir. Bu sonuca benzer bir durum alt boyutların incelenmesinde de karşımıza çıkmaktadır. Şekil boyutunda oluşan yaklaşık 9, anlatım ve içerik boyutunda oluşan yaklaşık 6 puanlık fark toplam puandaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.24, Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da ortaya konulan verilerden yola çıkarak özellikle içerik boyutunda anlamlı olmamasına rağmen Türkçe yayın okuyan öğrencilerin konuşma özyeterlik algılarının da paralel bir biçimde arttığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Bunun yanı sıra farklı gruplarda yapılacak çalışmalarla bu verinin desteklenmesi mümkün olabilir.

4.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLGİLİ TÜRKLERLE VE KENDİ ARALARINDA TÜRKÇE KONUŞMA ALIŞKANLIĞI DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGULAR

Türklerle ve kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkenine yönelik olarak öncelikle normallik dağılımlarına bakılmış ve ,05’ten daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak nonparametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Bu incelemeye ilişkin sonuçlar Tablo 4.27, Tablo 4.28 ve Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.27: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	46	30,54	1405,00	90,000	,008
Hayır	9	15,00	135,00		

Tablo 4.28: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Şekil Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	46	30,34	1395,50	99,500	,014
Hayır	9	16,06	144,50		

Tablo 4.29: Türklerle ve Kendi Aralarında Türkçe Konuşma Alışkanlığı Anlatım ve İçerik Boyutuna İlişkin Mann Whitney-U Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	46	30,45	1400,50	94,500	,010
Hayır	9	15,50	139,50		

Türklerle ve kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde Türklerle ve kendi aralarında Türkçe konuşan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Anlamlılık yüksek düzeydedir. Toplam puanlara ilişkin sonuçlara bakıldığında evet diyen öğrencilerin yaklaşık 16 puan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır.

Alt boyutlara ilişkin veriler toplam puanla karşılaştırıldığında benzer bir şekilde evet diyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya konduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak denilebilir ki Türklerle ve kendi aralarında Türkçe konuşan öğrencilerin konuşmayan öğrencilere göre dil öğrenme ve konuşma becerilerine ilişkin özyeterlik algıları daha yüksektir denilebilir.

Toplam puan sonuçlarında ortaya çıkan yaklaşık 16 puanlık fark, şekil, anlatım ve içerik boyutlarında yaklaşık 15 puan olarak görülmektedir. Aradaki bu yüksek puan farkının verilerin homojen dağılmamasıyla ilişkili olmasının yanı sıra kendi aralarında ve Türklerle Türkçe konuşan öğrencilerin özyeterliklerine ilişkin algı düzeyleriyle de ilişkili olduğu söylenebilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Araştırma sonuçları incelendiğinde konuşma özyeterlik ölçeği uygulanan öğrencilerde bazı değişkenler için anlamlı farklılığa ulaşıldığı, bazı değişkenler için ise anlamlı farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. Özyeterlik çalışmalarıyla ilgili olarak dil öğretiminde gerçekleştirilen değerlendirme türü için alanyazında farklı görüşler hakimdir.

Sallabaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterlikleri farklı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmaya C düzeyi 68 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Çalışmada kişisel bilgi formu ve konuşma özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenler, cinsiyet, daha önce Türkçe eğitimi alma, Türkçenin zor bir dil olup olmadığını düşünme, Türkçe kitap okuma, Türk televizyonlarını izleme, ülkelerinin bulunduğu kıta, Türkçeyi öğrenme amacı, başarılı olduğu düşünülen dil becerisi ve Türkiye’de yaşanan süre olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde anlamlı farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. Erkeklerin puanı küçük bir miktar farkla kadınların puanından daha yüksektir. Yaptığımız çalışmada da cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak kadınların puanı erkeklerin puanından daha yüksektir. İki çalışmada bulunan sonuçlar bu yönüyle farklılık içermektedir. Türkçe kitap okuma değişkeni incelendiğinde anlamlı sonuca ulaşılamadığı saptanmıştır. Okuyanların puanının ise okumayanların puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaptığımız çalışmada ise Türkçe yayın okuma alışkanlığı değişkeni kullanılmıştır. Bu değişkende anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ancak Türkçe yayın okuma alışkanlığı olanların puanı olmayanların puanından daha yüksektir. Bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bir diğer değişken ise Türk televizyonlarını izleme değişkenidir. Türk televizyonlarını izlemede özyeterliğe ilişkin anlamlı farklılık yoktur. Fakat Türk televizyonu izlemeyenlerin puanı izleyenlerin puanından daha yüksektir. Yaptığımız çalışmada da Türkçe medya yayın izleme alışkanlığında anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Bunun yanı sıra Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı olanların puanları olmayanların puanlarından daha yüksektir. Bu anlamda yaptığımız çalışma Sallabaş’ın çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Türkiye’de yaşanan süre değişkeni 0-6 ay, 6-12 ay, 1-3 yıl ve 3 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özyeterlikleri Türkiye’de yaşanan süreye göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak en yüksek puana sahip grup 3 yıl ve üzeri en düşük puanı ise 0-6 grubu almıştır. Yaptığımız çalışmada ise Türkiye’de yaşadığı süre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu

anlamli farklılık 0-6 aydır Türkiye’de yaşıyanların lehinedir. En düşük puanı alanlar ise 1 yıldan fazla süredir Türkiye’de yaşıyanlardır. Bu değışkenden Sallabaş’ın çalışmasından tamamen farklı bir sonuca ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterlikleri farklı değışkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik konuşma becerisi öz yeterlik ölçeğı ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmanın değışkenleri, öğrencilerin cinsiyeti, Türkçe bilme düzeyleri, yaş seviyeleri, özyeterlik düzeyleri, Türkçe öğrenilen kurum, öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler ve Türkçe öğrenme süreleri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değışkeninin anlamli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuç yaptığımız çalışmada ulaşılan cinsiyet değışkeniyle ilgili sonuca paralellik göstermektedir. Araştırma B1, B2 ve C1 düzeylerinde yapılmıştır. Dil bilme düzeylerinin özyeterlik algısı üzerinde anlamli farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Ancak dil düzeyleri arasından en yüksek puanı C1 en düşük puanı ise B2 düzeyi öğrencileri almıştır. Çalışmamız ise sadece B2 düzeyi öğrencilerine uygulanmıştır. İncelenen bir diğer değışken ise yaş değışkenidir. Yaş grupları 18-25, 26-35, 36-45 olarak belirlenmiştir. Yaş seviyesi değışkeninde de anlamli farklılığa ulaşılammıştır. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada en yüksek puanı alan grup 18-25 yaş grubudur. Yaptığımız çalışmada ise en yüksek puanı alan grup 26 yaş ve üzeri olan gruptur. Bu anlamda sonuçlar farklılık göstermektedir.

Aydın vd. (2017) tarafından çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterlikleri çeşitli değışkenler açısından incelenmiştir. Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER B1 düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler için Sallabaş’ın (2013) geliştirmiş olduğu “Konuşma Özyeterlik Ölçeğı” ve nitel veriler için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan nicel verilerdeki değışkenler, cinsiyet ve Türkçe dışında bildiğı yabancı dil sayısı olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 15 kadın ve 5 erkek olmak üzere 20 öğrenci dahil edilmiştir. Cinsiyet değışkenindeki anlamli farklılığı belirlemek için hem şekil hem de anlam ve içerik alt boyutlarında analiz yapılmış ve anlamli farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak erkeklerin aldığı puanlar kadınların aldığı puandan daha yüksektir. Yaptığımız çalışmada ise yine anlamli farklılığa ulaşılammış ancak kadınların puanı daha yüksek bulunmuştur. Bu yönüyle iki çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. İkinci değışken olan Türkçe dışında bildiğı yabancı dil sayısı değışkeni de şekil, anlam ve içerik boyutlarıyla analiz edilmiş ve

anlamli farklılığa ulaşlamamıştır. Yaptığımız çalışmada ise bildiği yabancı dil değişkeninde anlamli farklılığa ulaşılmıştır. En yüksek puanı alan grup yabancı dili Rusça olan grup olarak belirlenmiştir.

Başar ve Çangal'ın (2023) yaptığı araştırmada, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisi öz yeterliklerinin belirlenmesi üzerine çalışılmıştır. Çalışmada kişisel bilgi formu ve Kurdayoğlu ve Güngör'ün (2017a) geliştirdiği "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik konuşma becerisi öz yeterlik ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma hem Türkiye'deki hem de yurt dışındaki öğrencilerden oluşmak üzere 513 kişiyle yürütülmüştür. Öğrencilerin konuşma becerisine özyeterlikleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler Türkçeyi Türkiye'de veya yurt dışında öğrenme durumları, yaş, cinsiyet, dil düzeyleri ve Türkçe öğrendikleri kurumlara göre değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yaş grupları 18-25, 25-36, 36-45, 46 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Yaş değişkeninde anlamli farklılığa ulaşlamamıştır. Bu sonuç yaptığımız çalışmadaki yaş değişkeniyle ilgili ulaşılan sonuçla benzerlik göstermektedir. Ancak en yüksek puanı alan grup 18-25 ya grubu olarak belirlenmiştir. En düşük puanı alan grup ise 46 yaş ve üzeri olan gruptur. Bu sonuç Kurdayoğlu ve Güngör'ün (2017) yaptığı çalışmadaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Ancak yaptığımız çalışmada en yüksek puanı alan grup 26 yaş ve üzeri olan gruptur. Bu sebeple diğer çalışmalarla farklılık göstermektedir. Çalışmadaki bir diğer değişken olan cinsiyet değişkeninde de anlamli farklılığa ulaşlamamıştır. Ancak kadınların puanı erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır. Yaptığımız çalışmada da cinsiyet değişkeninde anlamli farklılığa ulaşlamamakla birlikte kadınların puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle iki çalışma benzerlik göstermektedir. Çalışmadaki dil düzeyleri B1, B2 ve C1 olarak belirlenmiştir. En yüksek puanı alan dil düzeyi C1 en düşük puanı alan dil düzeyi ise B1 olarak belirlenmiştir. En yüksek puanı alan dil düzeyinin C1 olması yönüyle ortaya çıkan sonuç Kurdayoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak en düşük puanı alan dil düzeyinin B1 olması yönüyle farklılaşmaktadır. Yaptığımız çalışma ise sadece B2 düzeyine uygulanmıştır.

Demirel ve Temur (2023) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil özyeterlikleri incelenmiştir. Sakarya Üniversitesi TÖMER B2 düzeyinde bulunan 41 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada Sallabaş (2013) tarafından geliştirilen Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışmada cinsiyet, geldikleri ülke ve ana dilleri araştırılacak değişkenler olarak belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde anlamlı farklılığa ulaşılamadığı saptanmıştır. Ancak kızların puanı erkeklerin puanından daha yüksektir. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın cinsiyet değişkeniyle ilgili olan sonuçla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin ana dilleri değişkeni incelendiğinde en yüksek puanı alanların ana dili Fransızca olduğu anlaşılmaktadır. Yaptığımız çalışmada ise ana dilinde kullandığı alfabe değişkeni kullanılmış ve bu değişkende en yüksek puanı alan grup diğer grubu olmuştur. Diğer grubunu oluşturan öğrencilerin Kiril alfabesi kullandığı bilinmektedir. Bu yönüyle iki çalışmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Ana dili Arapça olanların aldığı puanlar incelendiğinde ortalamanın üzerinde bir puan aldıkları görülmektedir. Yaptığımız çalışmada ise en dezavantajlı grubu ana dilinde kullandığı alfabe Arap alfabesi olanlar oluşturmaktadır. Yaptığımız çalışma Demirel ve Temur (2023) tarafından yapılan çalışmayla bu anlamda ayrılmaktadır.

5.2. SONUÇ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılık görülmediği anlaşılmıştır. Buna karşın kız öğrencilerin özyeterlik puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin öğrencilerin demografik yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

İncelenen bir diğer değişken yaş değişkenidir. Yaş değişkeni 17-19, 20-21, 22-23, 24-25 ve 26 yaş ve üzeri olarak öncelikle beş grup hâlinde incelenmiş daha sonra ikili yaş grupları halinde değerlendirilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilemediği görülmüştür. Anlamlı farklılığın olmaması yaş gruplarının homojen dağılmamasından kaynaklanmaktadır denilebilir. Genel incelemeye bakıldığında en yüksek puanı alan grup 33,00 puanla 26 yaş ve üzeri grup olmuştur. Ancak 26 yaş ve üzerini oluşturan grup 4 öğrenciyle sınırlı olduğundan anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Buna dayanarak daha kalabalık bir öğrenci grubu olduğunda anlamlı farklılığın çıkacağını söylemek mümkündür. Bu sonuca göre daha ileri yaş grubunun daha yüksek bir konuşma özyeterliliğine sahip olduğu söylenebilir. En düşük puana sahip yaş grubu 18,08'lik puanla 22-23 yaş grubudur. İkinci en yüksek özyeterliliğe sahip grup 17-19 yaş grubudur. Bu yaş grubunu, eğitim almak için lise öğrenimini tamamladıktan hemen sonra Türkiye'ye üniversite eğitimi almak için gelenler oluşturmaktadır. Liseden hemen sonra ülke

değiştirip üniversite eğitimi almak için özerk hareket edebilmenin özyeterlik duygusunu olumlu etkilediği söylenebilmektedir. Üçüncü en yüksek grup 29,13 puanla 20-21 yaş grubudur. Benzer bir durumun bu yaş grubu için de söz konusu olduğu düşünülmektedir. Dördüncü sıraya sahip grup 24-25 yaş grubudur. Bu grup 22,33 puana sahiptir.

Anadilde kullandığı alfabe değişkeninde ise ,028'lik bir değerle diğer grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. İkinci sırayı Latin alfabesini oluşturan grup üçüncü ve en dezavantajlı grubu ise Arap alfabesini kullananlar oluşturmaktadır. Diğer grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun Kiril alfabesi kullandığı bilinmektedir. Bundan yola çıkarak özyeterlik duygusu en yüksek grubun Kiril alfabesi kullanan grup olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan özyeterlik uygulamasının konuşma becerisine yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda Arap kökenli öğrencilerin yaşadığı sesletim sorunlarının özyeterlik algılarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sorunun temel nedeninin anadillerindeki harflerin boğumlanma noktalarının Türkçedeki alfabeden çok farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bildiği yabancı dil değişkeninde de ,005 değerinde Rusça bilenler lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu durum, ana dilde kullandığı alfabe değişkenine göre en yüksek özyeterlik düzeyine sahip grubun Kiril alfabesini kullananlar olmasını destekler niteliktedir. İkinci sırayı yabancı dil olarak İngilizce bilenler, üçüncü ve son sırayı diğer grubu oluşturmaktadır. Diğer grubunu daha çok yabancı dil olarak Fransızca bilenler oluşturmaktadır. Bu grubun konuşma özyeterlik algısının en düşük düzeyde çıkması yine sesletim sorunlarına en fazla sahip gruplardan biri olmasıyla ilişkilendirilmektedir.

Anlamlı farklılık içeren bir diğer değişken ise Türkiye'de kaldığı süre değişkenidir. Anlamlılık düzeyi ise ,018 olarak belirlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeyi en yüksek olan grup 0-6 ay grubudur. Bunun nedeni olarak Türkiye'ye gelir gelmez Türkçe öğrenmeye başlamaları ve kendilerini Türkçe ifade edecek alan bulmaları olarak değerlendirilmektedir. Bu durum konuşma özyeterlik algılarını olumlu etkilemektedir. 6-12 aydır ve 1 yıldan daha fazla süredir Türkiye'de bulunan öğrencilerin özyeterlik düzeyleri birbirine paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle aralarında çok küçük bir fark bulunmaktadır. 0-6 ay diğer iki gruba göre belirgin şekilde farklılaşmıştır. Buna yönelik olarak söylenebilir ki Türkiye'ye geldikten hemen sonra Türkçe öğrenmek için kursa başlayan öğrencilerin özyeterlik algıları yükselmektedir.

Türkçe medya yayın izleme alışkanlığı süresine göre olan değişkende anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna karşın en yüksek puana sahip grubun 3 saatten fazla Türkçe medya yayın izleyen grup olduğu görülmektedir. 1-3 saat arası Türkçe medya yayın izleyenlerle hiç izlemeyenlerin konuşma özyeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Türkçe yayın okuma alışkanlığına ilişkin değişkenlerin sonuçları incelendiğinde anlamlı farklılık görülmediği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni Türkçe okuma alışkanlığım var diyen öğrencilerin sayısının 44, yok diyen öğrencilerin sayısının 11 olmasından kaynaklanmaktadır. Aradaki bu sayı farklılığı anlamlı farklılık çıkmasını engellemiştir. Ancak var diyenlerin puanı yok diyenlerin puanından yaklaşık 7 puan daha fazladır. Bu durumda Türkçe yayın okuma alışkanlığının Türkçe konuşma özyeterlik algısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşma alışkanlığı değişkeni incelendiğinde yüksek düzeyde anlamlı farklılık çıktığı anlaşılmaktadır. Bu farklılık Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşan öğrencilerin lehine ,010 düzeyinde anlamlıdır. Ders dışında günlük hayatında Türkçe konuşan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeyleri çok daha yüksektir.

5.3. ÖNERİLER

Özyeterlik, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri türüdür. Dil öğretim sürecinde başlangıçtan itibaren öz değerlendirme çalışmalarına yer vermek öğrencilerin hedef dildeki farkındalığını geliştirecektir. Dil öğrenmek uzun soluklu ve karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci motivasyonunu sürekli kılmak önem arz etmektedir. Öğrencilere belirli aralıklarla özyeterlik uygulamalarına yönelik çalışmalar yapmak öğrencilerin kendi öğrenme şekline göre yöntem ve strateji geliştirmesini sağlayacaktır. Özellikle konuşma becerisinin gelişmesi öğrencide dili öğrenmeye başladığını en fazla hissettiren unsurların başında gelmektedir. Buna yönelik olarak öğrencilerde konuşma özyeterliğini oluşturmak ve geliştirmek adına özyeterlik çalışmalarına yer verilebilir. Böylece hedef dile dair öz imgelerinin olumlu etkilenmesi sağlanabilir.

Yaptığımız çalışmada konuşma becerisine yönelik özyeterlik düzeylerini etkileyecek değişkenler göz önünde bulundurulduğunda Türklerle ya da kendi aralarında Türkçe konuşan öğrencilerin özyeterlik algısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Türkçeyi üniversite bünyesindeki Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerinde öğrenen öğrencileri üniversite içindeki Türklerle konuşup

sosyalleşebilecekleri ilgi duyabilecekleri topluluklara yönlendirmek konuşma motivasyonunu olumlu etkileyecek ve Türkçe konuşma isteğini artıracaktır. Ayrıca Arap alfabesi kullanan öğrenciler için sesletim çalışmaları yapmanın önemini dil öğretmenleri göz önünde bulundurmalıdır. Arap alfabesi kullanan öğrencilerin sesleri çıkarmada kullandıkları boğumlanma noktaları Türkçedekinden çok farklıdır. Buna yönelik çalışmalar ve tekrarlar yapılırken öğrenciyi yıldırmadan yapılmasına özen gösterilmelidir. Çalışma sonrasında aralıklarla öğrencinin kendine geribildirim vermesini sağlayacak uygulamalara yer verilebilir.

Dil öğretimiyle ilgili yapılan özyeterlik çalışmalarının büyük bir çoğunluğunu İngilizce öğretimi alanında yapılmış çalışmalar oluşturmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisine yönelik özyeterlik çalışmalarına odaklanılabilir. Bu alanda yapılacak çalışmaların daha kapsamlı bir biçimde yapılması önerilebilir.



EKLER

Ek-1: Etik Kurul Raporu



T. C.
KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı Tarihi: 15.02.2022

Toplantı Sayısı: 2022/01

GÜNDEM 13: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04.01.2022 tarihli ve E.75218 sayılı yazısı gereğince; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gamze EFE'nin *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Yeterlik Öz Değerlendirmesi: B2 Düzeyi "* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR 13 : Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 04.01.2022 tarihli ve E.75218 sayılı yazısı gereğince; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Türkçe Eğitimi) Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Gamze EFE'nin *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Yönelik Yeterlik Öz Değerlendirmesi: B2 Düzeyi "* başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında uygulanacak olan anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek-2: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz. ☐ Kız ☐ Erkek

2. Yaşınız

17-19 ☐

20-21 ☐

22-23 ☐

24-25 ☐

26 ve üzeri ☐

3. Ana dilinizde kullandığınız alfabe

4. Bildiğiniz yabancı diller

5. Ne zamandır Türkiye'de yaşıyorsunuz?

6. Türkçe yayın yapan medya izleme alışkanlığınız var mı? Varsa ne kadar?

7. Dersler haricinde Türkçe yayın okuma alışkanlığınız var mı?

8. Dersler haricinde kendi aranızda ya da Türklerle Türkçe konuşuyor musunuz?

	Kesinlikle kabiliyorum	Kabiliyorum	Biraz kabiliyorum	Kararsızım	Biraz kabiliyorum	Kabiliyorum	Kesinlikle kabiliyorum
Bir konuşmadaki bütün kelimeleri doğru seslendirebilirim.							
Konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim.							
Konuşurken ekleri yerinde kullanabilirim.							
Bir konu hakkında konuşma yapabilirim.							
Giriş, gelişme ve sonuç planına uygun olarak bir konuşma yapabilirim.							
Düşüncelerimi sözlü olarak konunun dışına çıkmadan ifade edebilirim.							
Bilgi sahibi olduğum bir konuda konuşabilirim.							
Hayal ettiklerim hakkında bir konuşma yapabilirim.							
Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ifade edebilirim.							
Konuşurken konuya uygun örnekler verebilirim.							
Bir tartışmada karşıt görüşler dile getirebilirim.							
Konuşmama uygun ifadelerle başlayabilirim.							
Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili konuşabilirim.							
Öğrenim hayatımı anlatan bir konuşma yapabilirim.							
Tartışmalara sözlü olarak katılabilirim.							
Konuşurken aklımdaki şeyleri tam olarak anlatabilirim.							
Kendimi akıcı olarak ifade edebilirim.							
Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir biçimde dile getirebilirim.							
Konuşmamı uygun ifadelerle sonlandırabilirim.							

KAYNAKÇA

- Acemoğlu, A. (2023). Geçmişten günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. İçinde N. Akkaya (Ed.) *100 soruda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, (ss.7-24). Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Açık, F. (2012). Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: A practical grammar of the Turkish Language, Turkish literary reader ve gramatika turetskogo yazıka örneklemlerinde. M. N. Önal (Ed.). *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* (s. 597-609). Muğla Üniversitesi Yayınları.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53, 29-50.
- Aksan, D. (1978, 22 Mart). *Dilbilimin yükseköğretimdeki yeri konulu seminer*. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2152808>
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilimi 1*. (1. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksu, R. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan Türkçe sözlüklerde metod: Divân-ü Lügâti't-Türk ve Bul-gâtü'l-Müştak örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(2), 41-54.
- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri 1*. (1. Basım). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alexandria, W. (2009). *Adult English learners' self-assessment of second language proficiency: Contexts and conditions* (1st ed.). New York: New York University Press.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *In Frontiers in Education*, 4(7), 87-95.

- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241-252.
- Alver, M. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas alınan ilkeler ile kullanılan yöntem ve teknikler. İçinde İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 13-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ TÖMER örneği). *Journal of Awareness*, 2(3), 549-564.
- Bachman, L., & Palmer, A. (1989). The construct validation of self-ratings of communicative language ability. *Language Testing*, 6(1), 14-29.
- Baki, Y. ve Kahveci, G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control* (1st ed.). New York: W.H. Freeman and Company.
- Banlı, S. (2014). *Öz değerlendirme uygulamalarının üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yazma performansları ve farkındalıklarının gelişimi üzerindeki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Başar, E. (2007). Türkiye’deki eğitimin tarihsel gelişimi. İçinde Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 25-63). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başar, U. ve Çangal, Ö. (2023). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisi öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 775-790.
- Başak, H. (2019). *Self-assessment of students' speaking skills* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (1st ed.). London: Pearson Education Limited.
- Beran, M. J. (2015). The comparative science of “self-control”: What are we talking about? *Frontiers in psychology*, 6(51), 1-4.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Budanır, A. (2022). *Uzaktan öz değerlendirme eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. İçinde A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 611-628). Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (1st ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (1st ed.). White Plains, NY: Longman Pearson Education.
- Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice* (1st ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Blanche, P., & Merino, B. J. (1989). Self-assessment of foreign-language skills: Implications for teachers and researchers. *Language learning*, 39(3), 313-338.

- Blue, G. M. (1988). Self-assessment: the limits of learner independence. In Brookes A. and P. Grundy (Ed.) *Individualization and autonomy in language learning* (pp. 1-114). Oxford and London: Modern English Publications in association with The British Council.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment* (1st ed.). London: Kogan Page
- CEFR. (2020, 13 May). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Chen, Y. H., Rendina-Gobioff, G., & Dedrick, R. F. (2010). Factorial invariance of a Chinese self-esteem scale for third and sixth grade students: Evaluating method effects associated with positively and negatively worded items. *International Journal*, 6(1), 21-35.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil managua dersleri* TDK (V. Kılıç, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çıvğın, H. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çongur, H. R. (1999). *Söz sanatı ve güzel söz söyleme* (1. Basım). Ankara: TRT Eğitim Yayınları.
- Cömert, M. (2017). *Öz değerlendirmeye dayalı geribildirim'in İngilizce yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dellal, A. N. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararlı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Dil Dergisi*, 154, 21-36.
- De Saint Leger D. (2009) Self-assessment of speaking skills and participation in a foreign language class. *Foreign Language Annals*, 42(1), 158-178.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, S. ve Temür, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 261-276.
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2008). Self-assessment of pronunciation. *System*, 36(4), 506-516.
- Dragemark Oscarson A. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language* (1st ed.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Duran, E. ve Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* (2. Basım) (ss. 261-280). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Grafiker Yay.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri* (1. Basım). İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer, and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elaldı, Ş. (2015). Öz yansıtma kavramına genel bakış. *Journal of Turkish Studies*, 10(7), 381-394.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. İçinde M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi* (1. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergenç, İ. (2000). Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi. İçinde Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsi (Ed.). *Multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon* (ss. 113-126). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Escribano, P. D., & McMahon, J. P. (2010). Self-assessment based on language learning outcomes: a study with first year engineering students. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 133-148.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gardner, D. (2000). *Self-assessment for autonomous language learners. Links & Letters*, 7, 49-60.
- Geeslin, K. L. (2003). Student self-assessment in the foreign language classroom: The place of authentic assessment instruments in the Spanish language classroom. *Hispania*, 86(4), 857-868.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gottlieb, M. (2000). Portfolio Practices in Elementary and Secondary Schools: Towards Learner-Directed Assessment. In G. Ekbatani & H. Pierson (Ed.) *Learner-directed assessment ESL* (pp. 89-126). London: Lawrence Erlbaum.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde H. Kavruk & H. Kurnaz (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 253-293). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gülây, N. (1988). *Yabancılarla Türkçe öğretiminin politik önemi, dünyada Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Gültekin, S. (2017). Performans dayanaklı değerlendirme. İçinde R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Basım) (ss. 223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabulut, F. (2009). Dünya dilbilimi tarihi içinde Divân-u Lûgâti't-Türk'ün yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 4(3), 1326-1342.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlatma (konuşma ve yazma becerileri). İçinde H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (ss. 289-358). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B., & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(4), 1239-1256.
- Karakaya, B. (2017). *Self-assessment in second language speaking ability: an evaluation of students' accuracy and perception of growth. unpublished master's thesis* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Özalan, U. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde callan yöntemi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 250-265.
- Kaya, C. (2009, 20 Mayıs). *Divanü Lügati't-Türk Araplara Türkçeyi öğretmek için mi yazıldı?* Erişim Adresi: https://www.academia.edu/19539509/C_Kaya_D%C3%AEv%C3%A2nu_Lug%C3%A2ti_t_T%C3%BCrk_Araplara_T%C3%BCrk%C3%A7eyi_%C3%B6%C4%9Fretmek_i%C3%A7in_mi_yaz%C4%B1ld%C4%B1_III_Uluslar_aras%C4%B1_t%C3%BCrkoloji_kongresi_Ortak_dil_tarih_ve_alfab_e_olu%C5%9Fturma_s%C3%BCrecinde_ge%C3%A7mi%C5%9Ften_gelece%C4%9Fe_t%C3%BCrkolojinin_meseleleri_T%C3%BCrkistan_2009_145_148

- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal*, 7(11), 1-11.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of “authentic self-and peerassessment for learning” to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875–891.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129- 140.
- Klein, W. (2012). *Second language acquisition* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kovâcs, S. (2021, 20 May). *Kipchak*. Encyclopaedia of İslam, Retrieved from: https://referenceworks.brillonline.com/entries/encyclopaedia-of-islam-3/kipchak-COM_35613.
- Köksal, D. ve Varışlıoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 81 -111). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, D. ve Pestil, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. İçinde A. Kılınç, A. Şahin, (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Kösterelioğlu, İ. (2012). *Sosyal bilgiler ders programının öğelerinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kurnaz, Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beş temel beceriye yönelik yeterlik öz değerlendirmesi: ABD’deki devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler örneği* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kurudayıoğlu, A. G. M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121.

- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- LeBlanc, R. (1985). Second language student placement through self-assessment. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 22, 55-67.
- Linenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Maden, S. ve Kızıltaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı* (1. Basım). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğreniminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mistar, J. (2011). A study of the validity and reliability of self-assessment. *TEFLIN Journal*, 22(1), 45-58.
- Noonan, B., & Randy, D. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(17), 1-8.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills* (1st ed.). Boston: Mc Graw Hill.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden yapılanma* (1. Basım). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Ndoeye, A. (2017). Peer/self-assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255- 269.
- Neuner, G. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen* (1st ed.). Deutschunterricht: Eine Einführung Langenscheidt.

- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *Turkish Studies*, 10(3), 695-712.
- Oruç, S. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Ölmez, Z. (2007). Çağatay edebiyatı ve Çağatay edebiyatı üzerine araştırmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9, 173-220.
- Özcan, D. (2014). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*, 2, 58-65.
- Özkan, E. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (1. Basım). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109-131.
- Pierce, L. V., & O'Malley, J. M. (1991). Performance and portfolio assessment for Language minority students. *Program Information Guide Series*, 9, 1-31.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self-evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132.
- Sağlam Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. G. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Sağlam, Aslan, A., Devocioğlu, Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji

- öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162, 269-290.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames and R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (pp. 13-44). San Francisco, CA: Academic Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (1. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seitova, M. (2018). *The effect of the epostl on the self-evaluation of the student teachers of English* (Unpublished Doctoral Thesis). Hacettepe University Department of Foreign Language Education, Ankara.
- Sheehan, S. (2007). *Self-assessment and the common European framework of reference for languages: learning teaching assessment: A case study of the implementation of self-assessment with adult learners of English* (Unpublished Doctoral Thesis). Bristol University School of Education.
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2005). *Approaches to social research* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Solcova, P. (2011). *English language and literature and teaching English language and literature for secondary schools* (Unpublished Master Thesis). Masaryk University, Brno.
- Spielmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: new directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.

- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Şahin, A. ve Kemiksiz, Ö. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Teknikleri. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 131-171). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şentürk, B. (2017). *The effect of different self-assessment tools on students' attitudes towards learning English* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 519-549.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle konuşma eğitimi* (1. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2023, 3 Ekim). *Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Trim, J. L. M. (1981, 10 April). *Resume (of project report)*. In *modern languages 1971-1981 (presented by CDCC project group 4)*. Retrieved from: <https://rm.coe.int/modern-languages-in-the-council-of-europe-1954-1997-international-co-o/1680886eae>.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Çalışma alanları*. Erişim Adresi: <https://turkiye-maarif.org/page/calisma-alanlari>
- Uysal, H. H. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler. İçinde D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.) *İkinci dilde sözlü ve yazılı anlatım eğitimi sosyo-kültürel yaklaşımlar* (ss. 91-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 65-89.
- Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2.Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ş. (2017). *Görücü usulü evlenen ve flört ederek evlenen çiftlerin duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme düzeylerinin evlilik doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wangsotorn A. (1981). Self-assessment in English skills by undergraduate and graduate students in Thai universities. In Read, J. A. (Ed.) *Directions in language testing: Selected papers from the RELC seminar on evaluation and measurement of language competence and performance* (pp. 240-260) Singapore: Singapore University Press.



DİZİN

-B-

Beyin Fırtınası, x, 32

-C-

Callan, x, 29

-E-

Eklektik, ix, 27

-H-

Hikâye, x, 32, 33

-K-

Kaygı, x, 42

Konuşma, v, viii, xiv, xv, 3, 4, 9, 10, 11,
19, 20, 22, 23, 24, 43, 44, 53, 60, 64,
68, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 80, 81, 84,
86, 87, 92, 98, 101

Konuşma Becerisi, 96, 11

-M-

Motivasyon, x, 43, 44, 47

-Ö-

Özyeterlik, v, 4, 5, 6, 9, 40, 68, 69, 71,
73, 75, 77, 79, 80, 83, 88

-R-

Raporlama, x, 33

-T-

Telkin, ix, 24

Tutum, x, 44

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi,
v, 6, 7, 8, 22, 28, 89