

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



**GÖLGELEME TEKNİĞİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERİN DİNLEME VE KONUŞMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

GÜLCE DOĞAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Halit KARATAY

BOLU, TEMMUZ - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gölce DOĞAN tarafından hazırlanan “**Gölgeleme Tekniğinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği/ oy çokluğuyla kabul edilmiştir. 14/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Halit KARATAY

.....

Üye
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

.....

Üye
Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL

.....

Üye
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞU

.....

Üye
Prof. Dr. Özay KARADAĞ

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım

Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin ___/___/___ tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % ___ olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için BAİBÜ Araştırmalar Etik Kurulundan 2022/191 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
GÜLCE DOĞAN

ÖZET

GÖLGELEME TEKNİĞİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

GÜLCE DOĞAN

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY)**

BOLU, TEMMUZ - 2023

XVI + 186

Bu araştırma, gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin (A2-B1) dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek ve araştırma sorularına cevap verebilmek için karma desen modellerinden yakınsayan karma yöntem şeklinde desenlenmiştir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için gölgeleme tekniğinin uygulanmasında otantik dinleme-izleme materyallerinden faydalanılmıştır. Çalışma, 2022/2023 akademik yılında BAİBÜ TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 21 öğrenci ile sürdürülmüştür. Uygulama toplam 14 hafta süresinde haftada iki ders saati olacak şekilde yapılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında öğrencilerin A2-B1 kurlarındaki ses kayıtları, araştırmacı günlükleri ve çalışmanın sonunda uygulanmış yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları kullanılmış ve verilerin incelenmesinde içerik çözümlemesinden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası Yabancılar İçin Türkçe Dinleme Özyeterlik Ölçeği, Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Özyeterlik Ölçeği ve Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği; uygulama öncesi, ortası ve sonunda Türkçe dinleme ve konuşma sınavları uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek JAMOVİ paket programı ile değerlendirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda gölgeleme eğitiminin öğrencilerin sesletim hatalarını sağaltmada, dinleme ve konuşma öz yeterliklerini, Türkçe öğrenme tutumlarını, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler uygulama sonunda gölgelemenin dil öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini, bu etkinliğin Türkçe hazırlıkta uygulanması gerektiğini fakat uygulamanın daha fazla etkinlik ve daha fazla ders saatinde uygulanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Uygulayıcı araştırmacı da öğrencilerin dil becerilerinin, duyuşsal giriş davranışlarının geliştiğini fakat uygulama süresince öğrenci kaygısı ve uygulamadaki sınırlı zamanla alakalı sorun yaşandığını gözlemlemiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Gölgeleme Tekniği, Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi, Otantik Materyaller , Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

ABSTRACT

THE EFFECT OF SHADOWING TECHNIQUE ON LISTENING AND SPEAKING SKILLS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN

LANGUAGE

PHD THESIS

GÜLCE DOĞAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR., HALİT KARATAY)

BOLU, JULY 2023

XVI + 186

This study aims to investigate the effect of shadowing technique on listening and speaking skills of Turkish as a foreign language learners (A2-B1). In order to realise the aim of the research and to answer the research questions, it was designed as a convergent mixed method from mixed design models. Authentic listening-watching materials were used in the application of the shadowing technique to improve students' listening and speaking skills. The study was conducted with 21 students who learn Turkish as a foreign language at BAİBÜ TÖMER in the 2022/2023 academic year. The application was carried out for a total of 14 weeks, two lesson hours per week. In the qualitative phase of the study, audio recordings of the students in A2-B1 courses, researcher diaries and semi-structured student interview forms applied at the end of the study were used and content analysis was used to analyse the data. In the quantitative phase of the study, Turkish Listening Self-Efficacy Scale for Foreigners, Turkish Speaking Self-Efficacy Scale for Foreigners and Turkish Learning Attitude Scale were administered to the students before and after the application, and Turkish listening and speaking exams were administered before, during and after the application. The data obtained were analysed by content analysis and evaluated with JAMOVI package programme. As a result of the analyses, it was found that shadowing training was effective in improving students' pronunciation errors, listening and speaking self-efficacy, Turkish learning attitudes, listening and speaking skills. At the end of the application, the students stated that shadowing had a positive effect on their language learning processes, that this activity should be applied in Turkish language preparation, but that they wanted the application to be applied in more activities and more lesson hours. The implementing researcher also observed that students' language skills and affective input behaviours improved, but there were problems related to student anxiety and limited time during the implementation.

KEYWORDS: Shading Technique, Listening Skills, Speaking Skills, Authentic Materials, Teaching Turkish as a foreign language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
TABLO LİSTESİ	xii
FOTOĞRAF LİSTESİ.....	xiv
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xv
TEŞEKKÜR.....	xvi
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
2.1.1. Gölgeleme Tekniği.....	18
2.1.2. Gölgeleme ve Tekrarlama	19
2.1.3. Gölgeleme ve Taklit Etme	20
2.1.4. Gölgeleme Eğitimi	20
2.1.5. Gölgelemenin Kökeni	22
2.1.6. Eşzamanlı Tercüme Araştırmacılarının Açısından Gölgeleme.....	23
2.1.7. Gölgeleme Türleri	23
2.1.7.1. Murphey’e Göre Gölgeleme Türleri	24
2.1.7.1.1. Sessiz Gölgeleme	24
2.1.7.1.2. Seçici Gölgeleme	24
2.1.7.1.3. Etkileşimli Gölgeleme:.....	24
2.1.7.2. Schweda-Nicholson’ a Göre Gölgeleme Türleri.....	25
2.1.7.2.1. Fonemik Gölgeleme	25
2.1.7.2.2. İfade Gölgeleme	25
2.1.7.2.3. Ayarlanmış Gecikmeli Gölgeleme.....	25
2.1.7.3. Wiltshier’a Göre Gölgeleme Türleri	26
2.1.7.3.1. Tam Gölgeleme.....	26
2.1.7.3.2. Kesik Gölgeleme	27
2.1.7.3.3. Sessiz Gölgeleme	27
2.1.7.3.4. Kısmi Gölgeleme	27
2.1.7.3.5. Kısmi Gölgeleme ve Yorum	28
2.1.7.4. Norman’ın Gölgeleme Türleri.....	28
2.1.7.4.1. Cümle Gölgeleme.....	28

2.1.7.4.2.	Fonemik Gölgeleme	29
2.1.7.5.	Kadota ve Tamai'nin Gölgeleme Türleri	29
2.1.7.5.1.	Mırıldanma	29
2.1.7.5.2.	Eşzamanlı Okuma	29
2.1.7.5.3.	Prozodi Gölgeleme	30
2.1.7.5.4.	İçerik Gölgeleme	30
2.1.8.	Gölgeleme Tekniğinin Teorik Tabanı	30
2.1.8.1.	Çalışma Belleği Teorisi	30
2.1.8.1.1.	Merkezi Yürütme	33
2.1.8.1.2.	Görsel Mekânsal Alan	34
2.1.8.1.3.	Olaysal Tampon	34
2.1.8.1.4.	Fonolojik Döngü	35
2.1.8.2.	Bilişsel Yük Teorisi	37
2.1.8.2.1.	Bilişsel Yükün Tanımı	37
2.1.8.2.2.	Bilişsel Yük Sınıflandırması	38
2.1.8.2.3.	İçsel Bilişsel Yük	38
2.1.8.2.4.	Konu Dışı (Dışsal) Bilişsel Yük	39
2.1.8.2.5.	Etkili Bilişsel Yük	39
2.1.8.3.	İkinci Dil Edinimi Teorisi	40
2.1.8.3.1.	İkinci Dil Edinimi Teorisinin Bileşeni	40
2.2.1.	Konuşmanın Önemi	45
2.2.2.	Konuşmanın Boyutları	46
2.2.3.	Konuşma Becerisinin Bileşenleri	47
2.2.3.1.	Dilbilgisi	47
2.2.3.2.	Doğruluk	47
2.2.3.3.	Akıcılık	48
2.2.3.4.	Söz Varlığı	48
2.2.3.5.	Anlama	49
2.2.3.6.	Sesletim	49
2.2.3.6.1.	Gölgeleme Eğitiminde Sesletimin Yeri	51
2.2.3.6.2.	Parçalı Birimler (Segmentals)	51
2.2.3.6.3.	Parçalı Birimlerin Özelliklerini Geliştirmek için Gölgeleme ...	52
2.2.3.6.4.	Parçalarüstü Birimler / Bürünsel Özellikler (Suprasegmentals)	52
2.2.3.6.5.	Parçalarüstü Özellikleri Geliştirmek için Gölgeleme (Bürünsel özellikler)	53
2.2.3.6.6.	Gölgeleme Eğitiminde Sesletim Hedefi	53
2.3.1.	Dinleme Süreci	54

2.3.1.1.	Aşağıdan Yukarıya Dinleme Süreci.....	55
2.3.1.1.1.	Aşağıdan Yukarıya Gölgeleme	55
2.3.1.2.	Yukarıdan Aşağıya Dinleme Süreci.....	55
2.3.1.2.1.	Yukarıdan Aşağıya Gölgeleme	56
2.4.1.	Gölgeleme Materyalleri	59
2.4.2.	Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seçilen Dinleme İzleme Materyallerinin Özellikleri.....	60
3.	Yöntem.....	65
3.2.1.	Katılımcılar	68
3.2.2.	Nitel Veri Toplama Araçları	69
3.2.2.1.	Gölgeleme Materyalleri	70
3.2.2.2.	Öğrenci Ses Kayıtları	70
3.2.2.3.	Görüşme Formu	71
3.2.2.4.	Araştırmacı Günlükleri.....	71
3.2.3.	Nitel Verilerin Çözümlemesi	71
3.3.1.	Katılımcılar	72
3.3.2.	Nicel Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	73
3.3.2.1.	Öğrenci dinleme ve konuşma sınavları	74
3.3.2.2.	Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği	74
3.3.2.3.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	74
3.3.2.4.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	75
3.3.3.	Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	76
3.4.1.	Uygulamanın Amacı:	76
3.4.2.	Uygulamanın Süresi ve Hazırlanacak Materyaller:	77
3.4.3.	Uygulamanın Yaklaşımı:	77
3.4.4.	Geliştirilecek durumu belirleme:.....	78
3.4.5.	Uygulama	80
3.4.6.	Değerlendirme	87
3.4.7.	Planı Düzenleme ve Devam Etme.....	87
3.4.8.	Değerlendirme ve Sonuçların Paylaşımı	88
4.	BULGULAR ve YORUM	90
5.	TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	136
5.1.1.	Gölgeleme tekniğinin öğretiminde kullanılan dinleme-izleme etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre sesletim hatalarını (A2-B1) sağaltılmasına yönelik sonuçlar:	136
5.1.2.	Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlar:.....	137

5.1.3.	Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlar:	139
5.1.4.	Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarının geliştirilmesine yönelik sonuçlar:	142
5.1.5.	Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme test puanlarına etkisine yönelik sonuçlar:	144
5.1.6.	Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma test puanlarının geliştirilmesine yönelik sonuçlar:	146
5.1.7.	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gölgeleme tekniği eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar:.....	148
5.1.8.	Gölgeleme tekniğinin öğretiminde ile ilgili uygulayıcı-araştırmacı gözlemlerine yönelik sonuçlar:	149
6.	KAYNAKÇA.....	153
7.	EKLER	165

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Gölgeleme Tekniğinin Uygulama Şekli	7
Şekil 2.1. Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli	31
Şekil 2.2. Baddeley'in Çalışma Belleği Teorisi	32
Şekil 2.3. Baddeley'in Fonolojik Döngü için Önerdiği Yapı	36
Şekil 2.4. Toplam Bilişsel Yük Şeması	38
Şekil 2.5. İkinci Dil Edinme Prosedürü	40
Şekil 3.1. Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması	66
Şekil 3.2. Yakınsayan Paralel Karma Desen	68
Şekil 4.1. Dinleme Testlerinin Ortanca Değerleri	108
Şekil 4.2. Konuşma Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Sıra Ortalamaları	110
Şekil 4.3. Gölgeleme Eğitiminin Etkili Olduğu Beceriler Tema-Kategoriler	114
Şekil 4.4. Günlük Hayatta Gölgeleme Kullanımı Tema-Kategoriler	117
Şekil 4.5. Gölgelemenin Olumlu Etkileri Tema- Kategoriler.....	120
Şekil 4.6. Gölgeleme Etkinliğini Geliştirmek İçin Öneri Tema ve Kategoriler .	124
Şekil 4.7. Gölgeleme ve Dikte Kullanımı Teması ve Kategoriler	125
Şekil 4.8. Gölgeleme Eğitiminin Türkçe Hazırlıkta Gerekliliği Temasına Ait Kategoriler.....	128

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Tim Murphey'in Gölgeleme Sınıflandırması	24
Tablo 2.2. Schweda- Nicholson'un Gölgeleme Sınıflandırması.....	26
Tablo 2.3. Wiltshier'in Gölgeleme Sınıflandırması	28
Tablo 2.4. Norman'ın Gölgeleme Sınıflandırması.....	29
Tablo 2.5. Kadota ve Tamai'nin Gölgeleme Sınıflandırması.....	30
Tablo 2.6. OBM- Ortak Yetenek Düzeyleri / Öz Değerlendirme Çizelgesi	60
Tablo 2.7. OBM- Genel Sözlü Kavrama Yeterlikleri.....	61
Tablo 2.8. OBM-Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler 1	62
Tablo 2.9. OBM-Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler 2	63
Tablo 2.10. OBM- Söz Varlığı.....	64
Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Betimsel Bilgiler	69
Tablo 3.2. Tek Grup Ön Test- Son Test Desen	73
Tablo 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arnavut Öğrencilerin A2 Kurundaki Ses Hataları	90
Tablo 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arnavut Öğrencilerin B1 Kurundaki Ses Hataları	92
Tablo 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Kazakça ve Kırgızca Olan Öğrencilerin A2 Kurundaki Ses Hataları ve Örnek Kelimeler.....	94
Tablo 4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Kazakça ve Kırgızca Olan Öğrencilerin B1 Kurundaki Ses Hataları ve Örnek Kelimeler.....	96
Tablo 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Arapça Olan Öğrencinin A2 Kurundaki Ses Hataları Ve Örnek Kelimeler.....	98
Tablo 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Arapça Olan Öğrencinin B1 Kurundaki Ses Hataları Ve Örnek Kelimeler.....	100
Tablo 4.7. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Benzerlik Gösteren Hataları	101
Tablo 4.8. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Betimsel İstatistikler	102
Tablo 4.9. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Normallik Testi Sonuçları	103
Tablo 4.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları	103
Tablo 4.11. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Betimsel İstatistikler.....	104
Tablo 4.12. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Normallik Testi.....	104
Tablo 4.13. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bağımlı Gruplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.14. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Betimsel Analizler.....	106
Tablo 4.15. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Normallik Testi Sonuçları	106
Tablo 4.16. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bağımlı Gruplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.17. Dinleme Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Betimsel Analizler.	107
Tablo 4.18. Tekrarlı Ölçümler İçin Friedman's Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.19. Dinleme Ölçüm Çiftleri Arasındaki Anlamlı Fark.....	109
Tablo 4.20. Konuşma Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Betimsel Analizler	110
Tablo 4.21. Konuşma Becerisi Tekrarlı Ölçümler İçin Friedman's Testi Sonuçları	111
Tablo 4.22. Konuşma Ölçüm Çiftleri Arasındaki Anlamlı Fark	112

Tablo 4.23. Görüşme Forumunda Elde Edilen Temalar.....	113
Tablo 4.24 Gölgeleme Eğitiminin Etkili Olduğu Beceriler.....	113
Tablo 4.25. Günlük Hayatta Gölgeleme Kullanımı Temasına Ait Kategoriler.	116
Tablo 4.26. Gölgeleme Eğitiminin Olumlu Etkileri Temasına Ait Kategoriler.	119
Tablo 4.27. Gölgeleme Etkinliğini Geliştirmek İçin Öneri Temasına Ait Kategoriler.....	123
Tablo 4.28. Gölgeleme ve Dikte Kullanımı Temasına Ait Kategoriler	125
Tablo 4.29. Gölgeleme Eğitiminin Türkçe Hazırlıkta Gerekliliği Temasına Ait Kategoriler.....	128
Tablo 4.30. Araştırma Günlüklerinden Elde Edilen Tema ve Kategoriler.....	130
Tablo 7.1. Çalışma Planı	165
Tablo 7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği	167
Tablo 7.3. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği	169
Tablo 7.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği	170

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

Fotoğraf 7.1. Katılımcıların Uygulama Esnasındaki Görüntüsü.....	183
Fotoğraf 7.2. Katılımcıların Uygulama Esnasında Kayıt Görüntüsü.....	183
Fotoğraf 7.3. Katılımcının Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü	184
Fotoğraf 7.4. Katılımcıların Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü	184
Fotoğraf 7.5. Katılımcının Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü	185

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
OBM	: Ortak Başvuru Metni
SIL	: Summer Insitue of Linguistic
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim ve tez sürecimde sonsuz sabrıyla bana yol gösteren, ufkumu açan, her tökezlediğimde bana destek olan, manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli danışmanım Prof. Dr. Halit KARATAY'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lisans eğitimime başladığım günden beri elimden tutan, o zamandan beri de benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, yolum keşiştiği için her zaman kendimi şanslı hissettiğim kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e; doktora eğitimim ve tez izleme sürecimde benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübeleriyle bana destek olan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY'a ; tez izleme sürecime dair bir yol haritası oluşturmamda çok büyük yardımları olan, belirlediğim konuya özgün bir bakış açısı geliştirmemde beni destekleyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL'e; doktora eğitimimde gelişimime katkı sağlayan ve jürimde de olmasından mutluluk duyduğum Sayın Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na; tezimin geliştirilmesinde katkı ve desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu süreçte beni destekleyen mesai arkadaşım, değerli Hocam Dr. Öğretim Üyesi Nurettin KARTALLIOĞLU'na; her ihtiyaç duyduğumda kıymetli yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşım Doç. Dr. Şule TEPETAŞ CENGİZ'e; doktora eğitimim boyunca bıkmadan, usanmadan her sorumu cevaplayan, yaşadığım her sıkıntıya bir çözüm üretebilen BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrenci İşleri Şefi Tuncay Alp'e teşekkür ederim. Sadece doktora değil bütün akademik hayatım boyunca beni destekleyen anneme, babama ve ablama; doktora giriş sınavına elimden tutup getirdiği günden, tezimi tamamlayana kadar yaşadığım bütün zorlukları aşmamda destek olan eşime; bütün doktora eğitimi sürecime eşlik ederek benimle birlikte bütün bu süreci yaşayan, istemeden zaman zaman kaygımı, endişemi yansıttığım zaman zaman vaktinden çaldığımı düşündüğüm için kalbimin köşesini sızlatan canım kızım Güneş'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin amaç, önem, problem durumu, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Türkçe dünyanın en köklü dillerinden biridir. Ülkemiz tarihi seyir boyunca pek çok medeniyetle karşılaşmış ve pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Birbiriyle ilişki kurmak isteyen toplumlar ilişki kurmak istedikleri milletlerin dilini öğrenmek durumundadır. Bu bağlamda da Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenilme geçmişini çok eski dönemlere dayandırabiliriz. Çünkü Türkler kurdukları ilk devletten bu yana dünyanın seyrini değiştirebilmiş, etkileyebilmiş ve zengin bir kültürel birikime yaslanmış güçlü bir dil oluşturabilmiş ender topluluklardandır. Bu bağlı olarak da Türkçe, diğer milletlerin öğrenmesi gereken, ilgi duyulan bir dil olmuştur.

Türkçe, SIL International’a göre dünyada en çok konuşulan on yedinci dil arasındadır (Eberhard, Simons,&Fennig, 2023). Bu açıdan bakıldığında Türkçenin geniş bir sahaya yayıldığı görülmektedir. Fakat son yıllarda artan Türkçe öğrenme talebi elbette ki tesadüf değildir. Küreselleşmeyle birlikte yaşanan gelişmeler diplomasi alanını doğrudan etkilemiştir. Böylelikle uluslararası arenada medya sektörü, sivil toplum örgütleri, uluslararası yardım kuruluşları ve başta Yunus Emre Enstitüsü olmak üzere Türkiye, Türkçe ve Türk Kültürünü tanıtan kurumlar birer aktör olarak ortaya çıkmış ve karar alıcıları doğrudan etkilemeye başlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili iki kırılma noktası dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki 16. yy.’da hâkim olan şarkiyatçılık ile birlikte Avrupa’da üniversitelere açılan Doğru dil ve kültürlerini araştırma kürsüleri, ikincisi ise 1991 yılında dağılan Sovyetler Birliği’nin ardından Türk devletlerinin bağımsızlıklarını ilan etmesidir. Sovyetler Birliği’nin dağılmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığının 1992 yılında başlattığı “Büyük Öğrenci Projesi”, 2012 yılında Yurtdışı Türkler ve Akraba Türkler Başkanlığı yönetiminde “Türkiye Bursları” adı altında kapsamı, içeriği, gelişen dünya standartları ve uluslararası öğrenci politikaları da göz önünde bulundurularak farklı bir boyuta evrilmiştir. Türkiye Bursları projesinin belki de en önemli stratejik amaçlarından biri de yabancı

öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak ve Türkçeyi bölgesinde konuşulan bir dil yapmaktır (Öztürk, 2014). Yani projeye, Türkçe öğrenmiş yetkin bireyler yetiştirilerek, kültürel çeşitliliğin önünü açmak ve günden güne büyüyen Türk dilinin daha da yayılmasını sağlamaktır. Yükseköğretim Kurumunun 2013-2019 yılları arası yabancı uyruklu öğrenci istatistiklerine bakıldığında elde edilen veriler ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayılarının düzenli bir şekilde arttığını göstermektedir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2019). Bununla birlikte çeşitli sebeplerle (mülteci, transit göç) ülkemize yerleşmiş olan yabancılar da hayatlarını Türkiye’de sürdürebilmek için Türkçe öğrenmektedirler.

Yaşanan tüm bu gelişmelere paralel olarak Türkçenin eğitimi farklı bir boyut kazanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi gündeme gelmiş ve böylelikle tüm bu gelişmeler yepyeni bilimsel çalışmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Yaşayan bir varlık olan ve etkileri bütün alanlara sirayet eden dil, bütün alanlarla ve özellikle de insanla yakından ilişkilidir. İnsanoğlu toplumsal bir canlı olduğu için doğası gereği iletişim ihtiyacı duyan bir varlıktır. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel ve en kapsamlı unsurdur. Sevinçlerimizi, üzüntülerimizi, isteklerimizi, korkularımızı kısaca bütün his ve düşüncelerimizi dil ile ifade ederiz. Dilin insan hayatındaki yeri ve öneminin bu kadar büyük olması birçok araştırmaya da konu olmuştur. Çünkü dil, muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği bölgeleri görüntüleri adlandıran bir sistemdir (Güzel , 2013).

İnsanların sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilmeleri dört temel dil becerisinin de gelişmiş olmasına bağlıdır. Dil becerileri alıcı (dinleme, okuma) ve verici (konuşma, yazma) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilme ile değerlendirilir (Karatay, 2011).

İnsanoğlu doğası gereği sosyal bir varlıktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler doğaları gereği iletişim kurma ve aktarımda bulunma çabası içerisinde. Konuşma ve dinleme birbirlerini tamamlayan beceriler olduğu için bunları birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmayan etkinlik alanları olarak düşünmek gerekir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2006) . İletişimi bir süreç olarak ele aldığımızda konuşma ve dinleme bu sürecin birbirini tamamlayan ve bu

sürece katkıda bulunan iki önemli beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira iletişim diye adlandırdığımız süreçte mesajı gönderen ve bu mesajı alanın olması gerekmektedir.

Konuşma eğitiminin dinleyerek verildiği bilinmektedir (Özbay, 2009) Bu sebeple iyi bir konuşmacı olabilmek için öncelikle iyi bir dinleyici olunması gerekmektedir ve dinleme ve konuşma eğitimini birbirinden ayrı tutmak büyük bir yanlış olacaktır.

Dinleme becerisindeki eksiklik ise bu becerinin ölçümünün ve tespitinin diğer becerilere oranla daha zor olmasından ve bu becerinin ihmal edilmesinden ileri gelmektedir.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında kademeli bir artış göze çarpmaktadır. Bunun durumun en önemli sebepleri arasında üniversitelerde Türkçe eğitimi alanında eğitim veren üniversitelerin çoğalması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarının açılması ve Türkçenin bir dünya dili olması yönünde ilerleyerek gerek yurt içi gerekse yurt dışında Türkçe Öğretim Merkezlerinin açılmasıdır (Biçer, 2017; Büyükkız, 2014a; Ercan, 2014; Göçer, Çaylı ve Çavuş, 2016; Türken, 2018). Fakat yapılan çalışmalar da bizlere özellikle dinleme becerisinin göz ardı edildiğini göstermektedir. Dinleme ve konuşma becerisinin diğer becerilere göre göz ardı edilmesinin temelinde bu becerilerin herhangi bir hazırlığa ihtiyaç duymadan, basit ve doğaçlamaya yatkın olduğu algısı sebep olmaktadır (Bygate, 1987) .

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yapılan dil sınavlarında öğrenenlerin konuşup konuşamayacağını ya da dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını test etmek için, bir şey söylemelerini sağlamak gerekir. Bunu yapmak için dil bilgisi ve kelime bilgisi üzerine hareket etmeleri gerekir. Öğrencilere "konuşma pratiği" ve "sözlü sınavlar" yaparak, dil hakkındaki bilgi ve onu kullanma becerisi arasında bir fark olduğunu kabul ediyoruz. Bilgi ve beceri arasındaki bu ayrım, dinleme ve konuşma öğretiminde çok önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme konuşma en zor alanlardandır. Türkçenin, Türkçeyi öğrenenlerin anadillerinden telaffuz edilmesinin farklı olması sebebiyle konuşmayı dinleyerek anlamlandırmak zor bir hale

gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerini yetkin olarak kazanmaları ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için pek çok yöntem ve tekniğin sınırları içerisinde etkinlikler uygulanmaktadır. Bu etkinliklerle amaçlanan hedef kitlenin iletişim sürecini kendi başına sağlanabilmesi amaçlanmaktadır.

Dinleme ve konuşma bir kod çözme sürecidir. Bireyin işitsel bir girdiyi doğru anlamlandırabilmesi ve kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için kodları doğru çözmesi gerekmektedir. Bunun için doğru fonem alt yapısına sahip olmalıdır.

“Türkçenin ünlüleri ise berrak ağız ünlüleri olup Türkçe, ünlüler bakımından zengin bir dil sayılır. Çünkü dünyadaki bütün dillerde ünlülerin toptan sayısı 13 iken ve kimi dilde çok az sayıda ünlü bulunurken, Türkiye Türkçesi’nde 8 temel ünlü kullanılmaktadır. Ünsüzlerin sayısı ise öteki dillere oranla az değildir” (Aksan, 1999: 19 akt. Onan, 2009).

Matematik profesörü Mustafa İnan, “Türkçenin ortalama hece değerini 2.45 birim olarak hesaplamıştır” (Atay, 1997, s.156 akt. Onan, 2009, s. 83). Fatin Sezgin’in Kraft Eşitsizliği formülüyle, Türkçenin ortalama hece değerine ilişkin hesaplamaları da 2.50 birime tekâbül etmektedir. Diğer bazı dillerin ortalama hece değerlerine ilişkin hesaplamalara göre Türkçe; İngilizce, Almanca, Arapça, Yunanca, Japonca, Latince ve Sanskritçe’ye göre en yüksek hece değerine sahip dildir (Onan, 2009).

Türkçedeki ünlü ve ünsüz ses sayısının fazlalığı, bazı ünlü seslerin yazı dilinde olmayışı ve Türkçenin hece ortalaması değerinin diğer dillere göre yüksek oluşu Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini zorlaştıran unsurlar arasında sayılabilirler. Gölgeleme tekniği bahsi geçen zorlukları aşmada kullanılabilecek bir tekniktir.

Gölgeleme, genellikle yabancı dil ediniminde dinleme yeteneğini geliştirmek için bir teknik olarak kabul edilmiştir. Bu teknikte hedef dili öğrenenler duydukları konuşmayı dikkatle dinler ve gelen mesajları dikkatle dinlemeye devam ederken mümkün olduğu kadar sözlü olarak tekrarlar (Tamai, 1997; Hamada, 2017). Son zamanlarda, gölgeleme, yabancı dil edinimini kolaylaştırmak için, etkin bir dinleme anlayışı geliştirerek dil ediniminde etkili görev olarak kabul edilmiş

olup, sayısız dil öğretmeni ve eğitimcisi tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Kadota, 2009).

Gölgelemenin dinleme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra konuşma ve fonem algı becerilerini de geliştirdiği saptanmıştır (Hamada,2017). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde gölgeleme tekniğinin uygulanması sonucunda öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma, dinleme ve konuşma eğitimine ışık tutarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendi dinleme süreçlerinin farkında olup bu süreçleri kendileri de yönlendirebilmeleri açısından gölgeleme tekniğinden yararlanma fırsatı vermeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dinleme, dil öğrenenlerin hedef dil ve kültürüyle ilk temaslarını sağlayan en önemli araç olarak düşünülebilir. Yabancı dil ediniminde dinleme becerisinin diğer becerilerin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Barker, 1971). Hayatımızın çok önemli bir bölümünü oluşturan konuşma ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin özellikle kendilerini ifade edebilmeleri için büyük önem taşır. Dinleme ve konuşma becerileri bireylerin aralarında etkili bir iletişim kurabilmeleri gerekli olmasıyla birlikte bu becerilerin doğru olarak kazanılması da büyük önem arz etmektedir.

Yazılı dilin aksine konuşulan dilde, insan beyninde tutarlı mesajlar ortaya çıkarmak, alınan mesajların filtrelenip ve anlaşılacak kadar uzun süre kalması için özel yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreç özellikle yabancı dil öğrenenler için büyük önem taşımaktadır.

Dünyada her geçen gün Türkçe öğrenenlerin sayısı artmaktadır. Her yabancı dili öğrenen öğrencinin yaşadığı gibi Türkçeyi de öğrenenler birbirinden farklı zorluklar ile karşı karşıya gelmektedir. Bu sebepten dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme deneyimleri ve bu deneyimler sonucunda karşı karşıya kalınan zorlukları aşmak için kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler vardır.

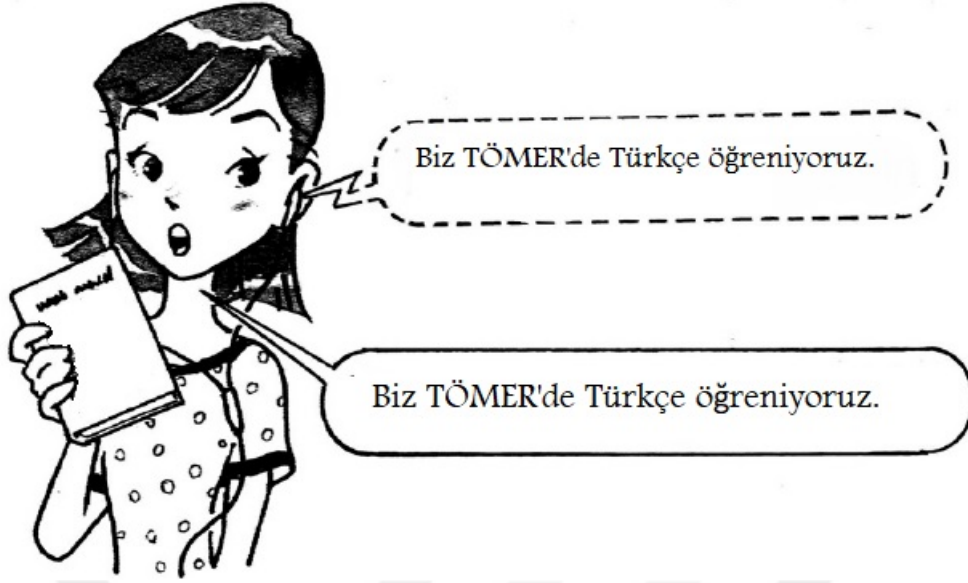
Bu çalışma ile hedeflenen ise etkin olarak dinleme ve konuşma becerilerinin öğretilmesinin vurgulanması ve bu bağlanda gölgeleme tekniğinin bu beceriler üzerindeki etkisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde araştırılmasıdır.

Konuşulan kelimeleri anlama ve algısal yetenekleri etkin bir şekilde eğitme konusunda Türkçeyi yabancı dil öğrenenleri eğitmek hem bu alandaki araştırmacılar hem de bu alandaki öğretmenler için de zor bir görevdir. Ayrıca bu sürecin dinleme yönü dört becerinin en az araştırıldığı (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ve öğretilmesi, öğrenmesi en zor beceri olarak kabul edilmektedir (Vandergrift, 2004). Yapılan alan yazın taraması sonucunda konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Göçer , Tabak&Coşkun, 2012; Kahriman, Dağtaş, Çapoğlu&Ateşal 2013; Büyükkız, 2014b).

Bununla birlikte birçok hedef dil konuşmacısı, hedef dili kendi anadillerinin fonolojik gösterimlerine dayanarak anlaşılabilir bir aksanla ya da yanlış bir şekilde sesletir. Bunun başlıca nedeni dinleyicilerin konuşmayı anlamak için ana dillerinden dikkat çeken ünlü ve ünsüz seslerin tonlama şekillerinden yararlanmalarıdır (Huang&Radant, 2009). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe hakkında yeterli bir fonolojik bilgi sahibi olmaması sebebiyle, konuşulanları anlamak için en etkili yöntem ve teknik türlerini araştırmak uzun ve karmaşık bir süreçtir.

Her ne kadar sesletim ve aksan anlaşılabilir bir konuşmada tek etken olmasa da, Türkçe kelimelerin doğru bir şekilde sesletilmesine aşina olmak, hem dinleyiciler hem de konuşanlar için Türkçeyi anlama becerisini artıracaktır. Bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin anadili Türkçe olanlarla konuşurken daha fazla güven kazanmasına neden olacaktır.

Bir dil öğrenme tekniği olarak gölgeleme dil öğreniminde gölgeleme tekrarlanmasının önemine vurgu yapan Amerikalı Profesörü Alexander Arguelles'ten tarafından kullanılmıştır (2008). Gölgeleme, işitsel olarak sunulan uyarıların, eşzamanlı olarak seslendirmesini içeren bir takip görevidir (Lambert, 1992). Gölgeleme bazen de dinleme görevini vurgulayarak farklı şekillerde tanımlanmıştır. Gölgeleme yabancı dil ediniminde dinleme becerisi gelişimi için, öğrencilerin duyduğu konuşmayı takip ettiği ve aynı anda seslendirdiği aktif ve yüksek bilişsel bir tekniktir (Hamada, 2017). . Gölgeleme genellikle yabancı dil ediniminde dinleme yeteneğini geliştirmek için bir teknik olarak kabul edilmiştir ve burada öğrenciler duyulan konuşmayı izler ve gelen mesajları dikkatle dinlemeye devam ederken mümkün olduğu kadar sözlü olarak tekrarlar (Tamai, 2005).



Şekil 1.1. Gölgeleme Tekniğinin Uygulama Şekli

Şekil 1.1'de Kadota'nın (2019) aktardığı üzere, öğrenciler ilk kelimeyi duyar duymaz, aynı anda tekrarlamaya başlarlar ve metnin sonuna kadar devam ederler.

Gölgeleme ilk bakışta işitsel-dilsel yöntemin bir parçası olan tekrarlamaya benzese de iki teknik birbirinden farklıdır. Gölgeleme öğrencilerin işittiklerini eşzamanlı olarak tekrar etmelerini gerektirirken, tekrarlama eşzamanlı tekrarlama gerektirmez. Ayrıca tekrarlama ve gölgeleme üzerinde çalışırken öğrencilerin bilişsel etkinlikleri farklıdır. Gölgelemede, öğrencilerin dikkatinin çoğu gelen sesleri yakalamaktır, bu nedenle dinledikleri her kelimenin anlamına erişemeyebilir fakat tekrarlama, öğrenciler genellikle her bir öbeğin anlamına erişirler. Başka bir deyişle, gölgeleme öğrencilerin anlamlara erişmesini engeller ve dikkatlerinin çoğunu seslere yönlendirir (Kadota, 2019).

Hamada (2018) gölgelemenin uygulanmasını şu şekilde açıklamaktadır: Eğer öğrencinin yeterli fonem algı becerisi yani, dinlediği sesleri tanıma becerisi yoksa gölgeleme yalnızca dinleme uygulaması olarak kullanılmalıdır. Öğrenci dinlediği sesleri yakalayabilme ya da zaten fonem algı becerisine sahipse, gölgeleme konuşma etkinliği olarak kullanılabilir.

Gölgeleme tekniğinin öğrencinin fonem algı becerisine göre farklı becerilerde kullanılma sebebi ise gölgelemenin bilişsel olarak karmaşık ve zorlu bir görev olmasından kaynaklanmaktadır. Gölgelemenin amacı hem dinlemeyi hem de

konuşmayı iyileştirmedi fakat tekniğin uygulanmasında öğrencinin seviyesinin tespiti çok önemli bir husustur.

Yabancı dil öğrenim sınıflarında yaygın olan dinleme alıştırmaları genellikle öğrencilerin ders kitaplarında yer alan bir konuşmanın ya da metnin seslendirilmesinin dinlenmesi ve ardından dinlenen metne ait anlama sorularına cevap verilmesi şeklinde meydana gelmektedir. Fakat bu durum öğrencilerin hedef dile ait fonolojik sistemin uygulanabilir bir temsilini edinmelerine yardımcı olmada genellikle etkisizdir (Hamada, 2018). Dil ediniminde aşağıdan yukarıya (bottom-up) dinleme becerileri gelişmemiş olanlar, sesleri algılamak ve kelimeleri tanımak için mücadele ederken yukarıdan aşağıya (top-down) becerilerine güvenmektedir. Bu nedenle yabancı dil ediniminde öğrencilerin aşağıdan yukarıya dinleme becerilerini geliştirmek genellikle yavaş gelişmektedir. Başka bir deyişle, tipik dinleme alıştırmaları, öğrencilerin yukarıdan aşağıya dinleme becerilerini geliştirirken aşağıdan yukarıya dinleme becerileri, olgunlaşmamış olarak kalmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin, aşağıdan yukarıya dinleme becerilerini özel olarak geliştiren yararlı bir uygulamaya ihtiyaçları vardır. Gölgeleme tekniği bu durum için kullanılan bir tekniktir.

Dinlemede gölgeleme tekniğinin en önemli rolü, öğrencilerin fonem algı becerilerini geliştirmektir. Yabancı dil öğretim sınıflarında yapılan dinleme etkinliklerinde öğrencilerin dikkatleri tipik olarak dinlediklerini anlama ve anlamlandırma üzerinedir. Fakat gölgelemede, dinleme esnasında kelimelerin anlamlarından ziyade duyulan sesler yakalanmaya dikkat edilir (Hamada, 2016). Bu durum da bizlere gölgeleme esnasında dinleyicilerin aşağıdan yukarıya süreci kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, tekrarlanan gölgeleme uygulaması sonucunda sonunda öğrenciler sesleri yakalamada daha iyi hale gelirler (Hamada, 2016). Bu nedenle, fonem algı süreçleri ardışık gölgeleme eğitimi ile iyileşir (Hamada, 2015). Bu aşamanın konsantrasyon düzeyini, hatırlama yeterliliğini geliştirdiği de bilinmektedir (Torikai, 2003). Geliştirilmiş fonem algı süreci ile öğrenciler çalışma hafızasında, özellikle fonolojik bilgiyi geçici olarak depolayan bir alt sistem olan fonolojik döngüde bilgiyi daha fazla işleyebilirler. Bu da daha verimli bir dinlemeye yol açmaktadır (Kadota, 2019).

Yabancı dil ediniminde gölgeleme tekniğinin yapılan çalışmalar sonucunda öğrencinin konuşma ritmi, tonlaması, aksanının gelişimine katkıda bulunarak

konuşma becerisini etkiler (Someya, 1998). Gölgelemenin telaffuz becerilerine katkısını açıklayan mekanizma basittir. Modelin mümkün olduğunca doğru bir şekilde kopyalanması sürecinde, öğrenciler, her bir fonem, vurgu, tonlama ve aksan dâhil, gelen seslerin ayrıntılı özelliklerini dinlerken daha sonra, kaslarını ağızlarında hareket ettirerek, neredeyse aynı anda ve bilinçsiz bir şekilde dinledikleri modeli gölgelerler (Hamada,2018). Yani gölgeleme öğrencilerin dinleme, konuşma dolayısıyla anlama ve anlatma becerilerini destekler (Tanaka, 2004).

Gölgeleme, dinleyicilerin konuşulan kelimeleri, cümleleri duymaları ile genellikle aynı anda tekrarlayan en fazla birkaç kelime gecikmeli tekrarlamaya dönük bir işlemdir ve dinleme ve konuşma becerisini geliştirmede ikinci dil ediniminde çok etkili bir tekniktir (Kadota, 2019). Adı geçen teknik ile ilgili daha önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çalışma yapılmamış olması, hem çalışmaya katılacak öğrencilere hem çalışmanın farklı boyutlarını ele alacak araştırmacılara hem de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanlarına katkıda bulunması bakımından önemlidir. Çalışmanın bir diğer önemli noktası ise öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarından haberdar edilip kendi dil öğrenme süreçlerinde nasıl bilinçli olacakları konusunda yönlendirilmeleridir.

1.3.İlgili Çalışmalar

Bazı araştırmacılar tarafından, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için gölgelemenin faydalarını tespit etmek adına farklı çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar genellikle İngilizce, Japonca ve Korecenin yabancı dil olarak öğretilmesinde gölgelemenin etkisini araştırmıştır.

Omar ve Umehara (2010) “İngilizce Telaffuzu Yetersiz olan Yetişkin Japonların Telaffuzlarını Geliştirmek İçin Gölgeleme Tekniği Kullanma: Bir Eylem Araştırması, Göçmen Japon Yetişkin Öğrenciler” başlıklı araştırmalarında altı aylık bir uygulama sonucunda katılımcıların İngilizce telaffuzlarında özellikle konuşma ritimlerinde bir iyileşme olduğu sonucuna varmışlardır.

Ryu ve Hwang (2011) tarafından yürütülen çalışmada Güney Kore’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için gölgelemenin dinlediğini anlamayı

geliştirmeye katkıda bulunduğu ve dil düzeyleri daha yüksek öğrencilerin gölgelemeye karşı daha olumlu bir tutuma ve daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğunu ifade edilmiştir.

“Gölgeleme Egzersizleri ile İngilizce Dil Becerilerinin Geliştirilmesi” başlıklı araştırmasında Horiyama (2012), gölgeleme egzersizlerinin öğrencilerin İngilizce becerilerini geliştirdiğini ve gölgelemenin öğrencilerin ders motivasyonlarını ve derse aktif katılımlarını artırdığını belirtmektedir.

Shiota (2012) “Dil Öğreniminde Gölgelemenin Öğrencilerin Psikolojisine Etkisi” başlıklı araştırmasında, gölgelemenin öğrencinin psikolojisi üzerindeki etkisini araştırılmış ve gölgelemenin kaygılarını azaltmanın yanı sıra, öğrencilerin seviyelerine bakmadan öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmacı gölgelemenin içsel motivasyonu arttırmak için gerekli koşulları sağladığını ve kaygıyı azaltmaya da katkıda bulunduğunu gösteren veriler etmiş ve gölgelemenin, öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma karşı tutumlarındaki problemleri çözen yararlı bir öğretim yöntemi olabileceği sonucuna varmıştır. Öğrencilerin gölgeleme eğitimindeki psikolojilerine dönük az sayıda çalışma olması bakımından bu çalışma büyük önem arz etmektedir.

Hsieh, Dong,& Wang (2013) çalışmalarında gölgeleme tekniğinin tonlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır ve gölgeleme tekniğinin uygulandığı deney grubunda tonlama, akıcılık, sözcük telaffuzu ve genel telaffuzdaki sonuçları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca gölgeleme tekniğinin telaffuz öğretiminde de etkili olduğu fakat bunun göz ardı edildiğine dikkat çekmektedir.

Shiki (2014) gölgelemenin sözlü okuma hızına etkisini araştırmıştır. Yapılan pilot çalışma gölgelemenin etkilerinin sesletim, dinleme ve okuma gibi hem üretken hem de alıcı dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Zakeri (2014) “Gölgelemenin EFL Öğrenenlerin Sözlü Performans Akıcılıkları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmasında, gölgeleme ve öğrencilerin akıcılığı arasında önemli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Hamada (2015) ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında gölgelemeyi ve bağlantılı eşzamanlı tekrarı inceleyerek bir öğrenme yöntemi oluşturmak için Krashen’in ikinci dil edinme teorisindeki izleme (monitoring) hipotezinden yola çıkarak, izlemeyi gölgeleme faaliyetlerine nasıl dahil

edilebileceğini önermiş ve gölgelemeyi özellikle bütünleştirici (bottom-up) dinleme becerilerini geliştirmek için bir teknik olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda gölgelemenin öğrencilerin fonetik farkındalıklarını geliştirdiğini ve dinleme becerilerini desteklediğini tespit etmiştir.

Sumarish (2017), gölgeleme tekniğinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini test etmiş ve gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dinleme becerisi sınav puanlarına olumlu bir etkisi olduğunu söylemiştir.

Taki ve Esmaili (2017) gölgelemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin dinlediğini anlamaları üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca bu tekniğin uygulanması konusunda öğretmen yeterliklerine de değinmektedir. Etkili bir uygulama için öğretmenlere gölgelemeye dair uygun eğitim verilmesiyle, öğrencilerin gölgelemeyi dil öğrenme süreçlerine dahil edebilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yavari ve Shafiee (2018) İran'da yaptığı çalışmada gölgeleme ve izleme tekniğinin akıcılık üzerindeki etkisini araştırmışlardır ve her iki tekniğin de konuşma akıcılığında olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Nashta ve Rahimy (2018) çalışmalarında diyalog gölgeleme uygulamasının öğrencilerin konuşma becerisine etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda ise deney grubundaki öğrencilerinin daha iyi performans gösterdiğini ve on uygulamadan sonra konuşma testinde daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur.

Ginting (2018), Luu, Lian ve Siriyothin (2021), Shimomura (2018) gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dinleme becerilerindeki başarılarını önemli ölçüde artırdığı ifade etmişlerdir.

Sumiyoshi (2019) Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gölgeleme uygulaması yapan deney grubunun hem yavaş hem de hızlı hızlarda dinlediğini anlama ve dikte etme becerilerinde gelişme gösterdiğini ortaya koyarken gölgeleme uygulamasına katılmayan kontrol grubunun sadece yavaş hızda diktede gelişme gösterdiğini tespit etmiştir. Çalışmanın bulguları, gölgelemenin Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenme bağlamında dinleme becerilerini geliştirmek için etkili bir teknik olabileceğini sunarken öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını geliştirmek için gölgeleme uygulamasına materyallerin hız çeşitliliğini de dahil etmenin önemini vurgulamaktadır.

Pradana, Wijayanto ve Fadilah (2020) öğrencilerin sözlü performansını geliştirmek için gölgeleme tekniğinin uygulanmasına odaklanmıştır. Bulgular, gölgeleme tekniğinin öğrencilerin sınıf dışındaki dinleme deneyimlerini kaydettikleri ve bu kayıtların üzerinde düşündükleri bir günlük çeşidi olan dinleme günlükleriyle birleştirildiğinde öğrencilerin sesletim, tonlama ve akıcılıklarını geliştirebileceğini göstermektedir. Çalışma, dinleme becerileri sözlü becerilerin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğundan, dinleme etkinliklerini konuşma pratiğiyle bütünleştirmenin önemini vurgulamaktadır.

Mıcık (2020) çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin video tabanlı gölgeleme uygulamalarının, özellikle anlaşılabilirlik, sesletim, tonlama ve konuşma hızı açısından konuşma becerisini geliştirmek için etkili bir araç olabileceğini tespit etmiştir. Ayrıca gölgeleme uygulamasının sınıf dışında dil becerilerini geliştirmek için kendi kendine çalışma etkinliği olarak kullanılabileceğine dikkat çekerek tekniğin uygulama kolaylığını gözler önüne sermektedir. Fakat çalışmada da bahsedildiği üzere eğer öğrenci eğitmen geri bildirimini yardımıyla gölgeleme etkinliklerine katılırlarsa bu öğrencilerin sözlü yeterliliklerinin yalnızca kendi kendine çalışma etkinliklerine katılanlara göre daha etkili bir şekilde geliştirebileceklerini öne sürmektedir.

Ekayati (2020) ise gölgeleme tekniğinin yabancı dil eğitiminde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için başvurulması gereken bir teknik olduğu ifade etmektedir. Gölgeleme tekniği ile öğrencilerin kelime tanıma becerilerini ve genel dil yeterliliklerini arttırmak için gölgelemenin değerli bir teknik olduğunu belirtmektedir.

Thao ve Tuong (2021) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilerle yaptıkları deney-kontrol gruplu çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin ve dinleme öz yeterliklerini geliştirmek için etkili bir teknik olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tekniğin sadece sınıfta değil herhangi bir yerde de kolaylıkla uygulanabileceğine dikkat çekilmiş ve özellikle sınıf ortamında tekniğin uygulanmasında tercih edilecek dinleme izleme materyallerinin TEDx konuşmaları gibi gerçek hayatla ilintili olanların tercih edilmesini tavsiye etmektedirler.

Andriani, Agustina, Setiadi ve Afas (2021) Endonezya’da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen onuncu sınıf öğrencileriyle deney-kontrol grubu ile yaptıkları

çalışmada gölgeleme tekniği kullanılarak öğretilen öğrenciler ile öğretilmeyen öğrencilerin dinleme başarıları açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Junipisa ve Aristata (2021) gölgeleme tekniğinin sınıfta uygulanmasına dair yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmaları ve öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri için gölgeleme tekniğini kullanabileceklerini ifade etmektedirler.

Le, Vu ve Tran (2021) araştırmalarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilerin gölgeleme tekniği ve Google Text-to-Speech kullanımının tonlamalarını geliştirmede etkili bir yaklaşım olabileceğini öne sürmektedir. Çalışma, Google Text-to-Speech ve gölgeleme tekniği birleşiminin öğrencilerin tonlama başarımlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma ayrıca, öğretmenlere modern dünyada en çok onaylanan yapay zeka uygulamalarından birine kolay erişim sağlayan Google Text-to-Speech' in geniş alanda kullanılabilirliği ve otantik dilbilimsel veritabanı da dahil olmak üzere, tonlama eğitiminde Google Text-to-Speech kullanmanın faydaları tartışılmaktadır. Gölgeleme eğitimine farklı bir bakış açısı getirdiği için çalışma oldukça değerlidir.

Hamada ve Suzuki (2022) yaptıkları çalışmada gölgelemenin ikinci dil ediniminde dinleme ve sesletim becerilerini geliştirmek için yararlı bir teknik olduğu sonucuna varmaktadır. Ayrıca gölgeleme tekniğinin öğrencilerin özel ihtiyaç ve yeteneklerine göre uyarlanabilir olduğunun önemini vurgulamaktadır.

Niimoto (2023) ses değişimlerinin öğretimi ile gölgelemenin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve öz yeterliliklerini geliştirmek için etkili bir yöntem olabileceğini ifade etmektedir. Ses değişimi öğretimi ile gölgelemeyi birleştirerek, öğrenciler aşağıdan yukarıya dinleme becerileri geliştirebileceğini ve İngilizce sesletim, ses kalıpları hakkında daha iyi bir anlayışın geliştirebileceğini tespit etmiştir.

Dsouza (2022) gölgeleme tekniğinin üniversite öğrencilerinin yabancı dilde konuşma kaygısını azaltmada olumlu bir etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Utami ve Morgenna (2022) gölgeleme tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Endonezyalı öğrencilerin İngilizce sesletim yeterliklerini geliştirmede kullanılabilecek bir teknik olabileceğini göstermektedir. Ayrıca

çalışmada gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin de geliştirdiği tespit edilmiştir.

Xing ve Hashizaki (2022) gölgelemenin konuşmayı yeniden üretim oranını artırmada çok önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Çalışma tekrar sayısının en az beş ;ayrıca eğer zor kelimelere sahip bir içerik gölgelenecekse etkinliğe başlamadan önce kelimelerin öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bunun sonucunda gölgelemede içeriğin ve tekrar sayısı önem arz etmektedir.

Huang, Dong ve Wang (2022) web tabanlı uygulamalarla gölgeleme uygulamasının Tayvanlı EFL öğrencilerinin sesletimlerini geliştirmek için etkili bir yol olabileceğini belirtmektedir. Çalışma gölgelemenin İngilizce parçalarüstü özelliklerin farkındalığını oluşturmada üst bilişsel stratejilerin önemini de vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmada EFL öğretmenlerinin, öğrencilerin kendi sesletimleri ile model sesletim arasındaki farklılıkların farkına varmalarına yardımcı olmak için web tabanlı uygulamalarla gölgeleme uygulamasına dahil edilebileceğini ve böylece daha hedef dile yakın bir sesletim biçimini benimseyebileceklerini ifade etmektedir.

Hamada ve Suzuki (2021) gölgelemenin ikinci dil ediniminde dinleme becerisini ve sesletimlerini geliştirmek için yararlı bir teknik olduğu sonucuna varmaktadır. Çalışma gölgelemenin kasıtlı uygulamanın daha geniş çerçevesine nasıl uyduğunu anlamak için teorik bir çerçeve sağlamak ve öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri bir dizi gölgeleme tekniği sunmaktadır. Çalışmada ayrıca gölgeleme tekniklerinin öğrencilerin özel ihtiyaç ve yeteneklerine göre uyarlanmasının önemini vurgulamakta ve farklı bağlamlarda farklı gölgeleme tekniklerinin etkinliğini araştırmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu öne sürmektedir.

Barkov (2022) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Meksikalı öğrencilerle yaptığı çalışmada gölgelemenin özellikle anlaşılabilirlik açısından İngilizce sesletimi geliştirmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu tekniğin hem geleneksel hem de çevrimiçi sınıflarda kolayca uygulanabilir olduğuna dikkat çekerken yüz yüze etkileşimin sınırlı olabileceği çevrimiçi bir öğrenme ortamında gölgeleme kullanmanın faydalarını da dikkat çekmektedir. Buna ek olarak, araştırmada öğrencilerin konuşmalarında anlaşılabilirlik açısından anlamlı bir iyileşme

olduğunu fakat aksan edinimindeki iyileşmenin daha sınırlı olduğunu ortaya koymuştur.

Kunihara, Zhu, Saito, Minematsu ve Nakanishi (2022) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen A1 ve A2 seviyelerindeki Japon öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için gölgeleme tekniğinin oldukça etkili olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin gölgeleme etkinliğine olan katılımlarının fazlalığı ile dinleme becerilerindeki artışın arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

You (2023) gölge eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma gölgeleme eğitiminin hem dinleme hem de konuşma becerilerinde gelişmelere yol açtığını tespit etmiştir. Bulgular, gölge eğitiminin Çinli öğrencilerin İngilizce öğreniminde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için pratik ve faydalı bir yaklaşım olabileceğini gözler önüne sermektedir.

Jalilvand ve Ghafournia (2023) İlk olarak, araştırmacılar video dublaj ve gölgeleme tekniklerinin öğrencilerin telaffuz becerilerini geliştirmek için etkili araçlar olabileceğini ve dil öğretmenlerinin bu teknikleri eğitimlerine dahil etmeyi düşünmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Çalışmada ayrıca, kendi kendine İngilizce öğrenen öğrencilerin de telaffuzlarını geliştirmek için bu tekniklerden faydalanabilecekleri belirtilmektedir.

Rakhimovna (2023) ikinci dil edinimi bağlamında dinleme becerilerini geliştirmek için etkili strateji ve teknikleri araştırdığı makalesinde birçok değişik tekniğin yanında otantik materyaller ve gölgeleme, dikte alıştırmaları, çevrimiçi kaynaklar, farklı aksanlara maruz kalmanın da önemini vurgulamaktadır. İkinci dil ediniminde bu stratejilerin uygulanmasıyla dinleme becerilerindeki yeterliliklerinin artacağını böylelikle de öğrencilerin konuşulan dili anlamalarını, bilgi edinmelerini ve anlamlı iletişim kurmalarının sağlandığı belirtilmektedir.

Villavicencio ve Serrano (2023) Ekvator’da yaptıkları çalışmada gölgeleme tekniğinin A1 seviyesindeki İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Deney- kontrol gruplu çalışmada beş farklı bölümden oluşan dinleme testinin iki grup arasında sadece testin iki bölümünde anlamlı bir fark olduğunu belirtmek gerekir. Bu farklılığın az olmasının sebebi olarak da tekniğin A1 kurunda uygulanması

nedeniyle fonolojik farkındalığın çok güçlü ve kelime hazinesinin çok geniş olmaması neden olarak gösterilmiştir.

1.4.Problem Durumu

Dinleme ve konuşma birbirlerini tamamlayan becerilerdir. Dinleme ve konuşma becerilerinin hedeflenen düzeyde gelişmemesi iletişim sürecinin sekteye uğramasına sebep olmaktadır. Gölgeleme hem dinleme hem de konuşma becerisini geliştiren bir tekniktir. Bu yönde “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde gölgeleme tekniğinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine bir etkisi var mıdır?” bu çalışmanın ana problemidir. Bununla ilgili alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1.5.Araştırma Soruları

1. Gölgeleme tekniğinin öğretiminde kullanılan dinleme-izleme etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre sesletim hatalarını (A2-B1) sağaltmada etkili midir?
2. Gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili midir?
3. Gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme öz yeterliklerini geliştirmede etkili midir?
4. Gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmede etkili midir?
5. Gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisini geliştirmede etkili midir?
6. Gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede etkili midir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gölgeleme tekniği eğitimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Gölgeleme tekniğinin öğretiminde ile ilgili uygulayıcı-araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.6.Sayıtlılar

Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri

1. Öğrencilerin yaşları,

2. Öğrencilerin akademik özgeçmişleri,
3. Türkçe öğrenme amaçlarının,
4. Önceki öğrenme yaşantıları araştırmanın sayıltılarını oluşturmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Dört dil becerisinden dinleme ve konuşma becerileri ile,
2. 2022-2023 akademik yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen çalışma grubundaki öğrencilerle,
3. Uygulama süresince yapılması planlanan gölgeleme etkinlikleriyle,
4. Gölgeleme tekniği eğitimin dinleme ve konuşma becerilere etkisinin ölçülmesi ön test- son test ile sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Gölgeleme: Öğrencilerin bir konuşmayı dikkatle takip ederken gelen mesajları eş zamanlı olarak mümkün olduğunca doğru ve sesli girdiye uygun bir şekilde sözlü olarak tekrar etmeye dayalı dil öğrenme tekniği (Hamada, 2017).

Dinleme: İşitsel sembollere dikkat etme, duyma, anlama ve hatırlamaya yönelik olan seçici süreç (Barker,1971).

Konuşma: Konuşma, insanın bilgi, deneyim ve isteklerini, zihinsel süreçlerden geçirerek konuşma organları yoluyla sesli bir şekilde alıcıya aktarma sürecidir (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017).

Sesletim: Dilin parçalı ve parçalarüstü birimlerinin doğru bir şekilde üretilmesi (Karatay ve Tekin, 2019a).

Cümle Diktesi: Bir cümlenin dikte olarak verilmesinden sonra, bir sonraki cümle dikte olarak verilmeden önce varsa hatanın düzeltildiği dikte (Tucker,1972).

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir teknik olarak gölgeleme hakkında bilgi verilerek ve gölgelemenin ana temelleri üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte bu tekniğin dinleme ve konuşma becerisiyle ilişkisine ışık tutularak gölgeleme tekniğinin avantajları ve dezavantajları sunulmaya çalışılmıştır. Konuyla alakalı ilgili çalışmalar yer verilerek bu bölümde konunun kuramsal çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Gölgeleme Tekniği

Gölgeleme tekniği, işitsel bir materyalin öğrenen tarafından neredeyse aynı anda, bir gölge gibi, sessizce ya da yüksek sesle işitsel girdiyi tekrarlandığı bir tekniktir (Hamada,2017). Öğrenenin tekrarının “bir gölge gibi” şeklinde tanımlanmasının nedeni ise öğrenenin işitsel girdideki her şeyi aynı materyaldeki işittiği gibi yapması ve onun gibi her şeyi söylemesidir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak gölgeleme tekniği; dinleme, hatırlama ve okumanın aynı anda gerçekleştiği, yabancı dil öğrenen öğrencilerinin dinleme ve konuşma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir etkinliktir.

Bir dilin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dahil olmak üzere dört dil becerisinin eşzamanlı gelişimi vurgulanmalıdır. Gölgeleme başta İngilizce ve Japonca olmak üzere yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir tekniktir.

Gölgeleme tekniği dil öğretiminin dışında eşzamanlı çeviride de kullanılan etkili bir eğitim yöntemidir. Eşzamanlı çeviride kullanılan gölgeleme tekniği daha sonra İngilizce, Japonca gibi dillerin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin sesletim ve tonlamayı geliştirme, dil duygusunu geliştirme ve dil öğretimine konsantrasyonu sağlamaya yardımcı olma gibi birçok etkisi tespit edilmiştir. Gölgeleme eğitimi ile ilgili çok sayıda çalışma vardır. Gölgeleme özellikle son yıllarda yabancı dil öğretiminde karşımıza çıkmaktadır. Gölgeleme ile alakalı Türkiye’de yapılan herhangi bir çalışma yoktur. Araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gölgelemenin etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yapılan alışmalar sonucunda bu eğitim yönteminin eğitmenlerin konuşma tonlamasını geliştirmelerine, dil duygusunu geliştirmelerine, dikkati yoğunlaştırmalarına, dilrenmeye olan ilgiyi artırmalarına ve dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine etkili bir şekilde yardımcı olabileceğini göstermektedir. Gölgeleme eğitimi diğer dillerinğretimine uygulanabilir ve belirli etkiler elde edilebilir, bu nedenle bu yöntemin Türkçenin yabancı dil olarakğretiminde aynı etkiye sahip olduğunu kanıtlamak için daha farklı deneysel araştırmalardan yararlanmak mümkündür.

Gölgeleme konuşma ve dinleme gibi iki yöne sahip olan bir görevdir. Süreç içerisinde gölgeleme bazı tekniklerle karşılaştırılmıştır. Bu teknikler tekrarlama ve taklittir.

2.1.2. Gölgeleme ve Tekrarlama

Gölgeleme ve tekrarlama temel olarak tekrar eden seslerin çatısı altında birleştirilseler de psikodilbilimsel açıdan farklıdırlar. Gölgeleme işitsel bir girdinin eşzamanlı olarak tekrar edilmesini ifade ederken, tekrarlama işitsel girdinin eşzamanlı olmadan, sessiz duraklamalarla seslerin yeniden üretilmesi olarak ifade edilebilir (Kadota,2019). Gölgeleme kişinin bilişsel olarak dikkat, girdiyi anlama ve girdiyi işleme gibi süreçlere sahiptir. Gölgeleme aktif bir görev olduğu için dinleyiciyi girdinin yeniden üretimine odaklanmaya zorlamaktadır. Tekrarlamada ise girdi bazı duraklamalarla yeniden üretildiği için dinleyiciye girdiyle alakalı sdzizimsel ve anlamsal yapıları analiz edebilmesi için gerekli zamanı vermektedir. Dolayısıyla tekrarlama aktif bir süreç olmadığı için dinleyici girdinin anlamına daha rahat erişmektedir. Gölgeleme bir girdinin aktif bir şekilde anında taklidiyken tekrarlama ise bu girdinin bazı duraklamalar kullanılarak aktif olmadan yeniden üretilmesidir. Gölgeleme ve tekrarlama arasındaki başka bir fark da gölgeleme esnasındağrenciler anlamdan çok dil yapılarına ve fonolojikzelliklere dikkat etmektedirler ancak tekrarlama duraklamalar olduğu için dinleyiciler hem fonolojiye hem de anlama odaklanabilmektedirler. Tekrarlamada aktif olmayan bir işleme sürecidir bu nedenle fonolojik döngüde ve uzun süreli bellekte çeşitli bilişsel işlevleri içerir. Gölgelemede ise dinleyicilerin girdiyi alır almaz yeniden üretmesi söz konusu olduğu için daha az bilişsel aktivite söz konusudur (Kadota, 2007).

2.1.3. Gölgeleme ve Taklit Etme

Belli bir örneğe benzemeye veya benzetmeye çalışma, öykünme (TDK, 2010) olarak tanımlanan taklit, hayat boyunca insanın öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Taklidin dil gelişiminde de etkisi oldukça fazladır. Yapılan çalışmalar çocukların dil edinme süreçlerinde konuşma kalıplarını taklit ettiğini ortaya koymuştur (Meltzoff, Kuhl, Movellan ve Sejnowski 2009). Taklit, dil ediniminden yetişkinliğe kadar devam eden bir süreci ifade etmektedir. Dili kullanma sürecinde en çok kullanılan taklit türü olan fonetik taklit bir konuşmacının konuşmasını, iletişim kurduğu kişinin konuşmasına daha çok benzetme eğiliminde olduğu süreci kapsamaktadır ve gölgeleme tekniğinin de bir parçasını oluşturmaktadır.

2.1.4. Gölgeleme Eğitimi

Gölge takip eğitiminin tanımı ilk olarak Colin Cherry (1953) tarafından "gölgeleme" olarak önerildi. Cherry deneyinde deneğin kulaklık takarak deneğin konsantre olmasını gerektiren bir uygulama yapmıştır. Uygulamada kulaklıklardan aynı anda farklı içerikteki iki kaydı dinletmiştir. Deney iki kaydı ayırt etme üzerinedir. Deneğin uygulama esnasında dinlediği bir metni takip etmesi sözlü bir şekilde işittiklerini ifade etmesi beklenmiştir. Deneğin, takip ettiği kaydın içeriğini ufak tefek eksiklerle yeniden ifade edebildiğini, ancak diğer kaydın içeriğine dair bir şey söyleyemediğini tespit etmiştir. "Gölgeleme", "gölge" ve "takip etme" anlamına gelir; bu, deneycinin okurken kaydedilen ses malzemesini bir gölge gibi takip ettiği anlamına gelir.

Gölgeleme eğitiminde öğrenci dinleme ve konuşma becerilerini birlikte kullanırlar. Eğitim esnasında uygulayıcının ses materyalinin hızına ayak uydurması ve işitsel girdiyi neredeyse aynı anda takip etmesi gerekmektedir. Çünkü bu teknikte dil hem girdi hem de çıktıdır. Xiaoming (2013) gölgeleme eğitiminin, eğiticinin öğrendiklerini tam olarak tekrarlamak için hedef dili kullanması, orijinal sesi yeniden üretmek için duyduğu cümle ile yarım cümle aralığını koruduğu anlamına geldiğini ifade etmektedir. Gölgeleme, tekniği uygulayıcının konsantrasyon, aktif düşünme ve taklit durumunu materyal süresince sürdürmesini gerektirmektedir. Sonuç olarak gölgeleme eğitimi, öğrenenlerin eğitim sırasında yüksek düzeyde konsantrasyon sağlamalarını, duydukları materyali geciktirmemelerini ve materyalin sesini, hızını ve tonunu taklit etmeyi gerektiren bir eğitim yöntemidir.

Xiaoming (2013) gölgeleme eğitiminin öğrencilerin yüksek derecede konsantrasyon sağlamalarında, kısa süreli belleğin güçlendirilmesinde, öğrencilerin hedef dili anlamalarında, hedef dili geliştirme ve ifade etmede faydası olduğunu tespit etmiştir. Özellikle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde bu tekniğin faydalı olduğunu savunmaktadır.

Chomsky, dil verisi girişinin dil edinimi desteklediğini savunmaktadır. Krashen (1985) ise hedef dili kavramanın "anlaşılabilir" cümlelerin girdi olması gerektirdiğini ifade etmektedir. Öğrenci, mevcut dil seviyesinden biraz daha yüksek "anlaşılabilir dil girdisine" maruz kaldığında ve zihnini anlamaya odaklayabildiğinde öğrenme gerçekleşebilir. Öğrencinin mevcut dil seviyesine biraz zorluk ve yeterli dil girişi eklendiğinde, doğal olarak akıcı konuşabilmektedir. Yani konuşma yeteneği, anlama seviyesi belirli bir noktaya ulaşana kadar dinleme yeteneğinin biraz gerisinde kalmaktadır. Dil ediniminde yalnızca girdi koşulları var ancak çıktı koşulları yoksa, öğrencinin ikinci dil düzeyi tam olarak gelişmeyecektir ve yalnızca anlayabilecek fakat hedef dildeki konuşma yeteneği zayıf kalacaktır. Bu nedenle Krashen bu temele dayanarak "Anlaşılabilir Çıktı Teorisi" ni eklemiştir. Teorinin yaratıcısı Swain (1985) anlaşılabilir çıktı hipotezini, bir mesajı iletmeye çalışıp başarısız olduğumuzda ve tekrar denemek zorunda kaldığımızda dil edindiğimizi belirtmektedir. Öğrenciler dinlerlerken ya da konuşurken mevcut seviyelerinin üzerinde alıştırma yapmaya çalışırlar. Bu süreçte bilinçli olarak dil kurallarını öğrenmeye çalışırlar ve öğrenme ortamındaki kişilerden öğrenmeye çalışırlar. Gölgeleme tekniğinin eğitiminde de aynı süreç işlemektedir.

Gölgeleme eğitimi hedef dilin formunu ve yapısını elde etmek için kullanan bir eğitim yöntemidir. Takip okuma sürecinde, öğrencilerin ses tonunu, konuşma hızını, vurgu ve duraklamasını taklit etmeye dikkat etmesi gerekmektedir. Gölgeleme miktarı belirli bir seviyeye ulaştığında, öğrenci sadece hedef dil formuna hâkim olmaz, aynı zamanda takip içeriğindeki dil yapısına da hâkim olabilir. Taklit, dili edinmenin tek yolu değildir, ancak dil edinim sürecinde taklidin rolü göz ardı edilemez. Çocukların doğal dil edinimi, dış dil ortamının taklidinden öğrenme sürecidir. Gölgeleme ve taklit aynı olmasa da birbirine benzeyen tekniklerdir.

2.1.5. Gölgelemenin Kökeni

Gölgeleme tekniği yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanana kadar çok farklı alanlarda kullanılan bir teknik olmuştur. Gölgeleme başlangıçta konuşmanın akıcılığını etkileyen bir bozukluk olan kekemeliğin tedavisi için doktorlar tarafından dil terapisinde kullanılmış bir yöntemdir. Kekemelik hafif düzeydeyken kendi kendisini kontrol edebiliyorken daha şiddetli kekemelik durumlarında dil terapisi gerekmektedir (Lawrence ve Barclay, 1998). Terapi sonrasında teknik olarak bir tür iyileştirilmiş konuşma olan gölgeli konuşma, model konuşmacının yeni konuşmasını takip etmek için kullanılabilmekte ve model konuşmacının konuşması ile kekeleyen kişinin konuşması arasında hafif bir gecikme olduğunda ortaya çıkmaktadır (Ward, 2006). Gölgeleme yönteminde kekeme olan kişi terapist tarafından konuşulan kelimeleri takip eder (Lawrence ve Barclay, 1998). Böylelikle gölgeleme eğitimi süreci sonunda kekemelikte ciddi bir sağaltma söz konusu olmaktadır (Kondas,1967).

Andrews, Howie, Dozsa ve Guitar (1982) tarafından yapılan çalışmada, başka bir konuşmacının gölgelenmesi de dahil olmak üzere konuşma akıcılığını sağlayan birkaç koşulun kekemeliği azalttığı tespit edilmiş ve gölgeleme alıştırımları sonucunda kekemelikte %90'dan fazla azalma olduğu sonucuna varmışlardır. Elde edilen veriler, kekemeliğin azalmasıyla ilişkili karakteristik konuşma kalıbı değişikliklerinin kanıtı için incelenmiştir. Bu koşulların etkisini açıklamak için çeşitli açıklamalar önerilmiştir ve çoğu kekemeliğin öğrenilmiş önemli bir bileşeni olduğu ve iletişimsel baskı gibi dış uyaranlardan etkilendiği fikriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir (Guitar, 2005). Kekemelik tedavisinin yanı sıra gölgeleme aynı zamanda seçici dikkati test etmek amacıyla bilişsel psikolojide de kullanılmış bir tekniktir. Ayrıca konuşma akıcılığının geliştirilmesinde çarpıcı sonuçlar üretilmiştir (Kelham ve McHale, 1966).

Bir dil öğrenme tekniği olarak gölgelemeyi daha tanınır hale getiren ise Amerikalı Profesör Alexander Arguelles'tir. Gölgelemenin temelinde öğrenilmeye çalışılan dile ait bir dinleme izleme etkinliğini dinlerken, işitsel girdiyi duyar duymaz tekrar etmek yani konuşmayı bir gölge gibi takip etmek yer almaktadır. Arguelles ise kendi dil öğrenme sürecinde bu tekniğin dil becerilerini geliştirdiğini fark etmiştir ve tekniğin işlevselliğine dikkat çekmiştir.

Gölgeleme çok eski zamanlardan beri İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılsa da yakın dönemde Japoncanın, Korecenin de yabancı dil olarak öğretilmesinde üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların odak noktasında çalışma belleğinin de incelenmesiyle birlikte gölgeleme tekniğinin dinleme becerisi, konuşmayı yeniden üretim hızı ve sesletim üzerindeki etkisi yer almaktadır.

2.1.6. Eşzamanlı Tercüme Araştırmacılarının Açısından Gölgeleme

Dinleme ve konuşmadan çok daha fazlasını ifade eden bir kavram olan gölgeleme (Lambert, 1991) eşzamanlı tercümenin de önemli bir bileşenidir. Eşzamanlı tercüme, tercümanın aynı anda konuşma ve dinleme becerisini icra etmesiyle olmaktadır ve elbette bu durum eşzamanlı tercüme eğitime yeni başlayan birisi için kolay bir iş değildir. Gölgeleme, bu özel sorunu ele almak için oluşturulmuş bir alıştırma (Schweda-Nicholson, 1990). Shiota (2012) da gölgelemenin eş zamanlı tercüman yetiştirmek amacıyla kullanıldığını ve tercüman adaylarının çeviri becerilerini geliştirmek için kullanılan bir teknik olduğuna dikkat çekmektedir. Eşzamanlı tercüme eğitimi, tercümanlar herhangi bir değişiklik yapmadan gerçek konuşmayı gölgelerler ve yeterli tekrardan sonra neredeyse aynı anda hem dinleme hem de konuşma görevini yerine getirmek durumundadırlar (Shiffrin ve Schneider, 1977). Gölgeleme genellikle eşzamanlı tercüme için yeni başlayan tercümanlar için kullanılan eğitim yönteminin bir parçasıdır. Dinleme ve konuşma becerisini aynı anda icra etmek kazanılan bir beceridir. Gölgeleme sıradan bir dinleme ve konuşma çalışması yapmaktan oldukça farklıdır. Gölgeleme, gölgeleme uygulamasını yapan kişinin bilişsel kapasitesine elbette belirli bir yük getirmektedir. Fakat bu teknik tercümanların eğitiminde bilişsel ve kademeli zorluk yaklaşımını destekleyen eğitimciler tarafından özellikle faydalı bir yöntem olarak görülmektedir. (Lambert, 1988; Schweda-Nicholson, 1987).

2.1.7. Gölgeleme Türleri

Aktif ve tekrarlayan bir dinleme süreci olarak tanımlanan gölgeleme (Lambert, 1992), normal bir dinleme alıştırmasından farklı olarak bilişsel sürece sahip olan bir tekniktir. Gölgeleme tekniği, bazı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

2.1.7.1. Murphey'e Göre Gölgeleme Türleri

Tim Murphey (2001) gölgeleme esnasında her şeyin iki kere duyulduğuna dikkat çekmiş ve gölgelemenin hem sinirsel bağlantıları güçlendirdiğini hem konsantrasyonu güçlendirdiğini hem bu etkinliğin hafızayı güçlendirdiğini ifade etmiştir. Tim Murphey gölgeleme türlerini şu şekilde sınıflamıştır:

2.1.7.1.1. Sessiz Gölgeleme

Dinleyici konuşmacının söyledikleri zihninden tekrar eder. Dinleyicinin sesi çıkmaz, hatta dudakları bile oynamaz. Bu gölgeleme türü uzun cümlelerin zihinde kalan son birkaç sözcüğünü kesebilmeye olanak tanır. Bu durumda da dinleyici gölgeleme esnasında aklında kalan son sözcüklerini gölgeler. Dinleyici her şeyi gölgelemek mecburiyetinde değildir (Murphey, 2001).

2.1.7.1.2. Seçici Gölgeleme

Seçici gölgelemede dinleyici her şeyi gölgelemez. Bu gölgelemede dinleyicilerin gölgelemek için yalnızca belirli kelimeleri ve cümleleri seçmesini gerekir (Murphey, 2001). Dinleyici konuşmadaki önemli olan belirli anahtar kelimeleri gölgeler. Konuşma sonunda da gölgelenen şeyler özetlenir. Dinleyici gölgeme esnasında dinlediklerini hatırlamaları için seçtiği ifadeleri seçici gölgeleme yöntemi ile ifade ederler ve gölgeledikleri ifadelerin tamamını konuşma sonunda özetlerler.

2.1.7.1.3. Etkileşimli Gölgeleme:

Etkileşimli gölgeleme, aslında bir çeşit seçici gölgelemedir. Etkileşimli gölgelemenin seçici gölgelemeden farkı ise gölgeledikleri ifadelere ek olarak yorum yapılır ve konuşmacıya ek olarak “ne, nerede, nasıl, ne zaman...” gibi sorular sorulur.

Murphey yaptığı bu gölgelendirme sınıflandırması içerisinde tekniği uygulayacakların önce tam gölgeleme, ardından seçici gölgeleme ve ardından da etkileşimli gölgeleme yapılması gerektiğini tavsiye etmektedir. Böylelikle kişi gölgelemeyi daha kolay içselleştirebilmekte ve bu teknik çok doğal hale gelmektedir (Murphey, 2001).

Tablo 2.1. Tim Murphey'in Gölgeleme Sınıflandırması

Gölgeleme Türü	İşlemler
Sessiz Gölgeleme	Dinleyici sessiz bir şekilde konuşmacının söylediği her şeyi gölgeler.
Seçici Gölgeleme	Dinleyici gölgeleme için önemli olan belirli kelimeleri ya da ifadeleri seçerler.
Etkileşimli Gölgeleme	Dinleyici gölgelemeyi daha doğal bir hale getirebilmek için dinleyiciden gelen soru ve yorumları da konuşmaya ekler.

2.1.7.2.Schweda-Nicholson’ a Göre Gölgeleme Türleri

Schweda-Nicholson (1990) üç tür gölgeleme olduğundan bahsetmiştir. Bunlar fonemik gölgeleme, ifade gölgeleme ve ayarlanmış gecikmeli gölgelemedir. Aralarındaki farklar şu şekildedir:

2.1.7.2.1. Fonemik Gölgeleme

Bu gölgeleme çeşidi bir anlam biriminin ya da bir kelimenin tamamlanmasını beklemeden, her sesin duyulduğu gibi tekrar edilmesini içermektedir. Böylece gölgelemeyi yapacak kişi tam olarak konuşan kişinin peşinde olmaktadır. Bu alıştırmada öğrencilerin mümkün olduğunca konuşmacının konuşmasını yakından takip etmeleri gerekmektedir (Schweda-Nicholson, 1990).

2.1.7.2.2. İfade Gölgeleme

İfade gölgelemede ise konuşmanın daha uzun duraklamalarla tekrar edilmesi talimatı verilmektedir. Bu gölgeleme şeklinde, gölgeleme yapanlar genellikle göreve başlamadan önce bir cümle ya da anlam yığını beklerler. İfade gölgelemede öğrencilerin gölgelemeden önce metnin anlamına tanımlamalarına izin verecek bir gecikmeyi sağlamaları beklenmektedir (Schweda-Nicholson, 1990).

2.1.7.2.3. Ayarlanmış Gecikmeli Gölgeleme

Ayarlanmış gecikmeli gölgeleme fonemik gölgelemeden daha zor görünen bir gölgeleme çeşididir. Bu türde öğrencinin tekrar etmeden önce bir anlam birimini dinlemesini gerektirmemekle birlikte dinleyicinin konuşmacının arkasında belirli

sayıdaki kelime kadar geride kalması şart koşulmaktadır. Bu kelime sınırı içinse önerilen yaklaşık beş ile yedi kelime arasındır (Schweda-Nicholson, 1990).

Schweda-Nicholson (1990)' un gölgeleme türlerinin sınıflandırılması incelendiğinde, fonemik gölgelemenin diğer gölgeleme türlerine göre daha kolay olduğunu ifade edilebilir. Çünkü fonemik gölgelemenin cümledeki anlamlı birimleri tanımlaması veya birkaç kelime için bilinçli olarak sabit bir hızda konuşmacının arkasında kalması gerekmemektedir. Bu nedenle, düşük yeterlilik düzeyinde olan öğrencilerin bu türde hem daha az zorlukla karşılaşmaları hem de daha iyi performans göstermeleri kaçınılmaz olacaktır.

Tablo 1.2. Schweda- Nicholson'un Gölgeleme Sınıflandırması

Gölgeleme Türü	İşlemler
Fonemik Gölgeleme	Dinleyicinin bir anlam biriminin ya da bir kelimenin tamamlanmasını beklemeden, her sesin duyulduğu gibi tekrar etmesi beklenir.
İfade Gölgeleme	Dinleyici gölgelemeye başlamadan bir anlam yığını ya da cümle bekler. Uzun duraklamalar vardır.
Ayarlanmış Gecikmeli Gölgeleme	Dinleyici gölgeleme esnasında konuşmacının arkasında belirli sayıda kelimenin gerisinde kalması şart koşulur.

2.1.7.3. Wiltshier'a Göre Gölgeleme Türleri

Bir başka sınıflama da Wiltshier' a aittir. Wiltshier (2007) tarafından yapılan gölgeleme türlerinin sınıflandırılması şu şekildedir:

2.1.7.3.1. Tam Gölgeleme

Bu gölgelenmede öğrencilerin işitsel girdiyi duyar duymaz tamamen tekrar etmeleri beklenir. Uygulamada dinleyicilerin konuşmacının hızına yetişmesi gerekmektedir. Bu gölgeleme türünde ana kural, metni aynen söylendiği gibi tekrar etmektir. Bununla birlikte, dinleyicilerin her girdi parçasını yakalayamayacakları ihtimali göz önünde bulundurularak, konsantrasyonlarını bozmamak için sesleri taklit etmeleri önerilir. Bu gölgeleme türünün uygulamada en sözlü üretimi yapmasına yol açması beklenir (Wiltshier, 2007).

Bu gölgeleme türünü uygulamadaki en büyük zorluk ise konuşmacının hızına ayak uydurmaktır. Tam gölgelemedeki zihinsel süreç işitsel girdiyi tanımak

ve aynı girdiyi üretmek üzerinedir. Ayrıca konuşmacının dil seviyesi gölgeleme yapan kişinin seviyesinden yüksekse, bu uygulama esnasında zorluklara neden olabilmektedir (Wiltshier, 2007).

2.1.7.3.2. Kesik Gölgeleme

Sessiz gölgeleme yoluyla, dinleyicilerden girdideki tümcecikler arasında sık sık duraksamalar yaparak gölgeleme uygulamaları istenir. Bu duraklamalar dinleyicilere duydukları ve tekrarladıkları kelimeleri fark etmeleri için daha fazla zamana sahip olma fırsatı sağlar. Ek olarak, bu tür gölgeleme, öğrencileri duyduklarını anlamlandırmaya yönlendirmeyi amaçlar. Bu oturumun temel amacı, alt düzey öğrencileri motive etmektir (Wiltshier, 2007)

Kesik gölgelemede konuşmacı, cümleleri arasındaki duraklamalarla konuşmalarını bilinçli olarak iletir. Bu duraklamalar, gölgeleme yapan kişinin girdideki kelimeleri önceden öğrenmiş ve kendi zihinsel sözlüğünde tutulan kelimelerle eşleştirerek tanınması için daha fazla zaman verir. Ayrıca duraklamalar, gölgeleme yapan kişinin anlama dikkat etmesi için daha fazla zaman sağlar. Daha fazla duraklama, gölgelendirmeyi kolaylaştırır. Bu gölgeleme seviyeleri farklı olan öğrenci gruplarında daha düşük seviyeli öğrencilere de gölgeleme imkânı sunmaktadır (Wiltshier, 2007).

2.1.7.3.3. Sessiz Gölgeleme

Gölgeleme yapan kişinin aynı anda hem dinlemede hem de gölgelemede zorluk çekmesi nedeniyle, sessiz gölgeleme, dinleyiciler için sessiz bir dinleme atmosferi oluşturmak için bir ara olarak kabul edilir. Bu şekilde dinleyicilerin kafada gölge yapması beklenir. Bu tür gölgeleme, hedef dilde bir işitsel girdi duyduklarında öğrenciler tarafından sınıf dışında bile kullanılabilecek bir strateji olarak öğretilmektedir (Wiltshier, 2007).

2.1.7.3.4. Kısmi Gölgeleme

Tam gölgeleme ve kesik gölgelemeden daha kolay olan kısmi gölgeleme, dinleyicilerin bu tekniği uygularken daha az kaygı duymalarını hedefler. Dinleyicilerin her cümlede yalnızca son kelimeyi gölgelemeleri gerekir, bu da hem dinleme hem de girişi yakalama kolaylığı sağlar. Öğrencilerin, tekrar edecekleri daha az girdiye sahip oldukları için daha az zihinsel yüke sahip olmaları amaçlanır. Öğrenciler tam gölgeleme yapmakta veya kesik gölgeleme yapmakta zorluk

çekiyorsa özellikle kısmi gölgeleme bunlara göre daha kolay olduğu için tercih edilmektedir (Wiltshier, 2007).

2.1.7.3.5. Kısmi Gölgeleme ve Yorum

Dinleyicilerden, gölgelendirmeye ek olarak yorum yapmaları beklenir. Yorum yapma sürecini basitleştirmek için, nasıl yorum yapılacağına dair bazı talimatlar gerekli olabilir. Bu amaçla, öğrencilere bu durumlara yanıt vermelerine yardımcı olacak gerçek yaşam durumları ve yorum ifadeleri verilir. Yorum yapmanın bu ön öğretimi, bu tür gölgelendirmeyi uygulamanın tek yolu olacaktır (Wiltshier, 2007).

Tablo 2.3. Wiltshier'in Gölgeleme Sınıflandırması

Gölgeleme Türü	İşlemler
Tam Gölgeleme	Öğrencilerin işitsel girdiyi duyar duymaz girdinin tamamını tekrar etmeleri beklenir.
Kesik Gölgeleme	Sessiz gölgeleme yoluyla, girdideki tümcecikler arasında sık sık duraklamalar yaparak gölgeleme yapmaları beklenir.
Sessiz Gölgeleme	Dinleyicilerin kendi zihinlerinde, sessizce gölgeleme yapmaları beklenir.
Kısmi Gölgeleme	Girdideki her cümlenin sadece son kelimesini gölgelemeleri beklenir.
Kısmi Gölgeleme ve Yorum	Girdideki her cümlenin sadece son kelimesini gölgelemeleri beklenir ve verilen talimatlara uygun öğrenciden yorum yapması beklenir.

2.1.7.4. Norman'ın Gölgeleme Türleri

Norman, gölgeleme için cümle gölgeleme ve fonemik gölgeleme olmak üzere iki farklı tür eklemiştir (Norman, 1976; akt. Dollerup ve Loddegaard, 1992, s.292).

2.1.7.4.1. Cümle Gölgeleme

Cümle gölgeleme kişinin gölgelemeye başlamadan önce bir fikir veya bir anlam birimi tanımlanana kadar beklemesini gerektirmektedir. Yani kişi işitsel girdiyle beraber gölgeleme görevine başlamadan önce bir cümle ya da anlam birimi beklemelidir (Norman, 1976; akt. Dollerup ve Loddegaard, 1992, s.292).

2.1.7.4.2. Fonemik Gölgeleme

Fonemik gölgeleme, gölgeleme esnasında yalnızca seslere bağlı kalınmasını ve onları işittikçe, anlam açısından ya da sözcüklerin cümleyi tamamlanmasını beklemeden kişinin tekrar etmesini gerektiren bir tekniktir (Norman,1976; akt. Dollerup ve Loddegaard, 1992). Lambert (1988), fonemik gölgelemenin özellikle tercüman eğitiminde çok önemli olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 2.2. Norman'ın Gölgeleme Sınıflandırması

Gölgeleme Türü	İşlemler
Cümle Gölgeleme	İşitsel girdiyle birlikte öğrencinin bir cümle ya da anlam birimi beklemesi gerekmektedir.
Fonemik Gölgeleme	Yalnızca seslere bağlı kalınmasını ve onları işittikçe, anlam açısından ya da sözcüklerin cümleyi tamamlanmasını beklemeden kişinin olabildiğince tekrar etmesi beklenmektedir.

2.1.7.5. Kadota ve Tamai'nin Gölgeleme Türleri

Kadota ve Tamai'ye (2005) göre mırıldanma, eşzamanlı okuma, prozodi gölgeleme ve içerik gölgeleme gibi bazı kavramlar da gölgeleme yönteminin diğer türleri olarak kabul edilmektedir.

2.1.7.5.1. Mırıldanma

Kadota ve Tamai'ye göre mırıldanma, gölgeleme esnasında işitsel girdideki seslere benzer sesleri taklit etmeye dayanmaktadır (Kadota ve Tamai, 2005; akt. Wiltshier, 2007, s. 43). Bu nedenle mırıldanma, gölgelemenin bir basamağını oluşturduğu için gölgelemenin bir parçası olarak değerlendirilir.

2.1.7.5.2. Eşzamanlı Okuma

Eşzamanlı okuma, işitsel girdinin gölgelenmesini ve aynı zamanda o girdiye ait metnin yüksek sesle okunmasını ifade etmektedir. Böylelikle gölgeleyici için işitsel girdiyi taklit etmek kolaylaşır. Bu gölgeleme ile amaçlanan, gölgeleme yapan kişinin bazı zor veya bilinmeyen kelimelerle karşılaşmasında süreci kolaylaştırmak amaçlanır. Böylelikle İşitsel girdiye ait döküm gölgeleme yapan kişinin aşına olmadığı sözcükleri tanımasına ve aynı zamanda o materyalin içeriğini anlamasına

yardımcı olan bir araç olarak kullanılmaktadır (Kadota ve Tamai, 2005; akt. Wiltshier, 2007, s. 43).

2.1.7.5.3. Prozodi Gölgeleme

Prozodi gölgelemede amaçlanan dilin ritmine, vurgusuna, tonlamasına, hızına ve duraklamasına odaklanmaktır (Kadota ve Tamai, 2005; akt. Wiltshier, 2007, s. 43). Gölgelemeyi yapacak kişi vurgu ve tonlama gibi tüm prozodik unsurları göz önünde bulundurarak işitsel girdiyi gölgeler. Prozodik özellikler sözü karakterize eden belirli yönler olarak ifade edilebilir.

2.1.7.5.4. İçerik Gölgeleme

İçerik gölgelemede, anlam çok önemlidir (Kadota ve Tamai, 2005; akt. Wiltshier, 2007, s. 43). Adından da anlaşılacağı gibi içerik gölgeleme, kişi işitsel girdiyi gölgelerken anlama da odaklanmaktadır.

Tablo 2.3. Kadota ve Tamai'nin Gölgeleme Sınıflandırması

Gölgeleme Türü	İşlemler
Mırıldanma	İşitsel girdideki benzer sesleri taklit edilmesi beklenmektedir.
Eşzamanlı Okuma	İşitsel girdinin gölgelenmesi ve aynı zamanda o metne ait girdinin yüksek sesle okunulması beklenmektedir.
Prozodi Gölgeleme	İşitsel girdinin ritm, vurgu, tonlama, hız ve duraklamasına odaklanarak gölgelenmesi beklenmektedir.
İçerik Gölgeleme	İşitsel girdi gölgelenirken anlama da odaklanılması beklenmektedir.

2.1.8. Gölgeleme Tekniğinin Teorik Tabanı

Bu bölüm, bu araştırmanın teorik temelini tanıtmayı amaçlamaktadır. Çalışma Belleği Teorisi, Bilişsel Yük Teorisi ve İkinci Dil Edinim Modeli Teorisinden oluşmaktadır.

2.1.8.1. Çalışma Belleği Teorisi

Bellek yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin (TDK) olarak

tanımlanmaktadır. Hebb'in (1949) kısa süreli bellek ile uzun süreli bellek arasındaki farkı açıklamıştır. Bu çalışma ile bellek hakkındaki çalışmalar hızlanmış ve belleğin farklı boyutları tespit edilmiştir. Belleği duyuşsal bellek, kısa süreli bellek, çalışma belleği ve uzun süreli bellek gibi unsurlar oluşturmaktadır (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Bu unsurların da kendi içerisinde belli başlı görevleri vardır. Duyusal bellek çevredeki uyaranları dikkat sayesinde anlık olarak tutarak bazılarını kısa süreli belleğe ulaştırır ve kısa süreli bellek de bu bilgileri pasif olarak tutmaktadır. Çünkü kapasitesi sınırlıdır. Miller (1956) kısa süreli belleğin kapasitesinin 7 ± 2 olduğunu söylemiştir. Uzun süreli bellek ise edinilen bu bilgileri pasif olarak kalıcı olarak saklamaktadır. Herhangi bir bilgiye ihtiyaç duyduğumuz zaman o bilgiyi geri çağırmanızı sağlayan bellek uzun süreli belleğimizdir. Atkinson ve Shiffrin'in bellek modeli Şekil 2.1.'de gösterilmiştir:



Şekil 2.1. Atkinson ve Shiffrin'in Bellek Modeli

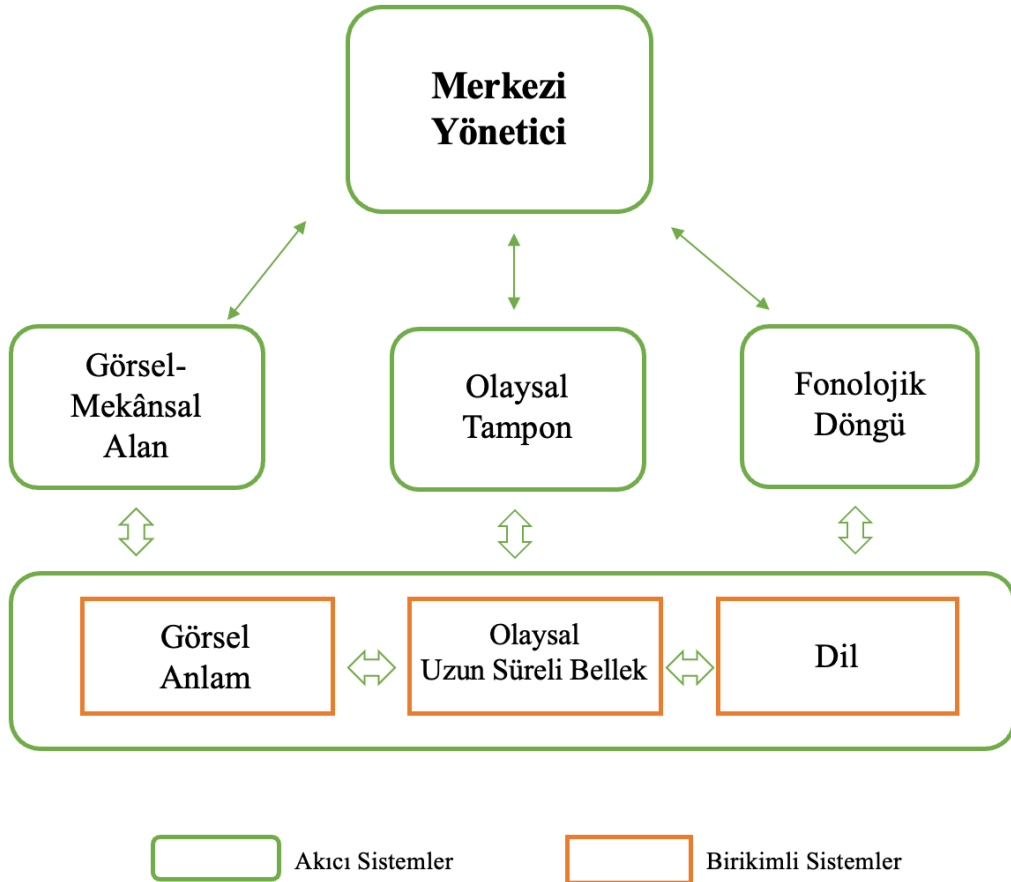
Çalışma belleği kavramını ilk kullanan Miller (1956) bu kavramı davranışları hareketlerimizi planlamak ve yürütmek için kullanılan bir bellek türü olduğunu ifade etmiştir. Kısa süreli belleğe göre daha işlevsel bir yapıda olduğunu ifade etse de sistemli olarak bu teoriyi ortaya koyan Baddeley ve Hitch'tir (1974). Baddeley ve Hitch (1974) yaptığı çalışmada kısa süreli belleğin bilgiyi kısa süreliğe hafızada tutmaya yarayan bir bellek olmasının bazı süreçleri açıklamada yetersiz kaldığını tespit etmiş ve daha çok belleğin bilişsel işlevlerini ön planda tutarak bilginin işlenmesi, öğrenme gibi karmaşık süreçlerin açıklanabilmesi için çalışma belleği teorisini ortaya koymuşlardır.

Çalışma belleği bilgileri geçici olarak depolamak ve işlemek için sınırlı kapasiteye sahip olan sınırlı bellek sistemini ifade etmektedir ve bireyin öğrenme sürecinde oldukça önemlidir (Baddeley ve Hitch, 1974). Burada bilgiler geçici olarak depolanır, kodlanır ve işlenmektedir.

Baddeley ve Hitch tarafından önerilen çalışma belleği teorisi kısa süreli bellek kavramına dayanmaktadır. Çalışma belleği, kısa süreli belleği tek bir birleşik yapı olarak düşünmek yerine birden çok bileşene bölmektedir. Baddeley (2003), çalışma belleği ile kısa süreli bellek arasındaki farkları şu şekilde ele almaktadır:

1. Çalışma belleği tek bir bileşenden oluşan bir sistem değil, birden çok bileşenden oluşan bir sistemdir. Çalışma belleği merkezi yürütücü, fonolojik döngü, görsel mekânsal alan, olaysal tampon, görsel anlam, olaysal uzun süreli bellek ve dilden oluşmaktadır.
2. Kısa süreli bellek sadece bilgi depolayabilirken, çalışma belleği sadece bilgiyi depolamakla kalmaz aynı zamanda bilgiyi de işleyebilmektedir.
3. Çalışma belleği, dil, akıl yürütme ve problem çözme gibi üst bilişsel süreçlerde de önemli bir rol oynamaktadır.

Baddeley'in (2003) çalışma belleği modeli uyarlanarak aşağıda gösterilmiştir:



Şekil 2.2. Baddeley'in Çalışma Belleği Teorisi

Çalışma belleği teorisi üç katmana ayrılmaktadır. İlk katman merkezi yönetici tüm çalışma belleği modelini kontrol etmektedir. Görsel-mekânsal alan, olaysal tampon ve fonolojik döngüden oluşan ikinci katman, bilgiyi geçici olarak işlemektedir. Üçüncü katman, görsel anlam, olaysal uzun süreli bellek ve dilden oluşan uzun süreli bir bellek sistemidir. Birinci ve ikinci katmanlar akıcı sistemlere, üçüncü katman ise birikimli sisteme aittir. Amerikalı psikolog Cattell ortaya koyduğu teoriye göre zekâ, akıcı zekâ ve birikimli zekâ olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu teoriye göre akıcı zekâ, muhakeme yeteneği, hafıza kapasitesi ve bilgiyi işleme hızı gibi algısal, bilişsel ve işlevsel becerileri içermektedir. Akıcı zekâ genel olarak genetik faktörlerden etkilenmekte ve dolayısıyla da zamanla kapasitesi azalma eğilimindedir. Akıcı zekâ kişiye tümevarımsal akıl yürütme, yenilikler ile başa çıkabilme gibi yetenekler sağlamaktadır (Baddeley, 2003).

Birikimli zekâ ise edinilen bilgi ve becerileri içermekte ve bu süreçte çevreden büyük ölçüde etkilenmektedir. Birikimli zekâ öğrenmeye ve kültürel etkilere bağlıdır. Akıcı zekâ düzeyine göre kişisel farklılıklar burada oluşmaktadır ve akıcı zekanın aksine zamanla artma eğilimindedir (Baddeley, 2003).

Çalışma belleğinin birinci ve ikinci katmanların öğrenme yoluyla değiştirilemeyen akıcı sistemlere ait; üçüncü katmanın ise öğrenme yoluyla değiştirilebilen birikimli sisteme ait olduğunu göstermektedir. Çalışma belleği teorisi öğrenmenin birikimli sistem aracılığıyla akıcı sistemi dolaylı olarak etkileyebileceğini ve akıcı sisteminin de birikimli sistemi etkileyebileceğini, dolayısıyla her iki sistemin de birbirini etkilediğini göstermektedir. Bu model, her bir alt sistemin bilgi işlemesini ve çalışan bellek ile uzun süreli bellek arasındaki bağlantıyı göstermektedir (Baddeley, 2003).

2.1.8.1.1. Merkezi Yürütme

Çalışma belleği modelinin en önemli bileşeni olan merkezi yürütme sistemi, çalışma belleğindeki her işlemi düzenleyen bir kontrol merkezidir. Merkezi yürütme yararlı bilgileri sürdürebilen ve etkinleştirebilen; yararlı olmayan bilgileri ise bastıran, engelleyen sınırlı kapasiteye sahip bir dikkat kaynağıdır. Konsantrasyon, dikkat, geri çağırma gibi işlevlere sahiptir. Sistem sadece alt bileşenlerinin ayrılması ve kontrolünden sorumlu değildir. Sistem aynı zamanda da bu alt bileşenlerin uzun süreli belleğe bağlanmasından da sorumludur. Edinilen bilgiler geçici olarak üç alt sistem tarafından işlenir ve daha sonra merkezi yürütme

sistemine girmektedir. Merkezi yürütme sistemi, bireyin ihtiyacına göre yararlı bilgileri saklamakta ve yararlı olmayan bilgileri ise engellemektedir. Korunan bilgiler alt sistemden tekrar uzun süreli bellek sistemine geçmekte ve daha sonra elde edilen bilgiler uzun süreli bellekte kalıcı hale gelmektedir. Belleğe giren yeni bilgilerin kodlanmasıyla eski bilgilerin yeniden düzenlenmesi işlevi de merkezi yürütme sisteminin görevidir (Baddeley, 2003).

Gölgeleme tekniğinde, öğrenciler duyduklarını kısa bir süre içerisinde tekrardan dile getirmektedir. Alt sistemlerde geçici olarak saklandıktan sonra bilgi, merkezi yürütme sisteminde tutulacak ve uzun süreli belleğe girerek öğrenenlerin bilgiyi ifade etmesine yardımcı olacaktır. Bir süre uygulamadan sonra, daha fazla bilgi uzun süreli belleğe girmekte ve öğrenciler daha fazla bilgiyi uzun süre hatırlayabilmekte ve bu durum da çıktının doğruluğunu arttırmaktadır (Baddeley, 2003).

2.1.8.1.2. Görsel Mekânsal Alan

Görsel mekânsal alan, görsel bilgileri kısa süreliğine saklayan çalışma belleğinin unsurlarından biridir (Baddeley,2003). Bu alanda nesneler hem görsel açıdan hem de mekânsal açıdan saklanır. Fakat görsel girdinin görülme süresi, karmaşıklığı görsel girdinin unutulma süresini de etkilemektedir. Bu alanda da bilgiler kısa bir iki saniye gibi kısa bir süreliğine saklanır. Fonolojik döngüde olduğu gibi iç konuşma süreci görsel bilginin unutulmasını önler.

Bilgi, görsel-mekânsal alana doğrudan veya bir şeyin temsili yoluyla girdiğinde, insanlar görsel ve mekânsal bilgileri, görsel imgeler veya hayal gücüyle yeniden oluşturulmuş imgeler yardımıyla çalışmaktadır. Gölgeleme alıştırmaları, duyulan dinleme bilgilerinin kodunu çözmektir. Görsel-mekânsal alanın çalışma prensibine göre bilgi, hayal gücü ve görüntülerle yeniden yapılandırıldığında, görüntüler önce görsel mekânsal alan tarafından işlenerek daha sonra merkezi yönetici tarafından tutulmaktadır. Sonrasında olaysal tampon ile bütünleştirilerek bilgi uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Bu şekilde, öğrenciler uzun süreli bellekten bilgileri hızlı bir şekilde geri çağırabileceklerdir (Baddeley, 2003).

2.1.8.1.3. Olaysal Tampon

Olaysal tampon, merkezi yürütme ve uzun süreli belleği birbirine bağlar. Olaysal uzun süreli bellek ve olaysal tampon yardımıyla, iki alt sistem (görsel-

mekânsal alan ve fonolojik döngü), dil ve görsel ile yakından bağlantılıdır. Olaysal tampon, görsel- mekânsal alan ve fonolojik döngüden gelen bilgileri depolamak ve bütünleşmek için kullanılmaktadır. Olaysal tamponun sınırlı kapasitesi nedeniyle, insanlar bilgiyi yeniden kodlamaya başlamakta ve bilgi olaysal uzun süreli belleğe girmektedir. Bu sayede bilgi, dil ve görsel anlam ile ilişkilendirilebilir olmakta ve daha sonra bilgi alt sistemlere ve merkezi yürütmeye girmektedir (Baddeley, 2003).

Gölgeleme alıştırması sürecinde, görsel- mekânsal alan ve fonolojik döngü aracılığıyla alınan bilgiler merkezi yönetici tarafından tutulur, işlenir. Bilgi olaysal tampon tarafından çözülerek farklı alt sistemlerden gelen bilgiler görsel anlam ve dil etkilemek için olaysal uzun süreli belleğe girmektedir. Yukarıdaki analiz de gölgeleme alıştırmasının alınan bilgilerin uzun süreli belleğe alınmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Baddeley, 2003).

2.1.8.1.4. Fonolojik Döngü

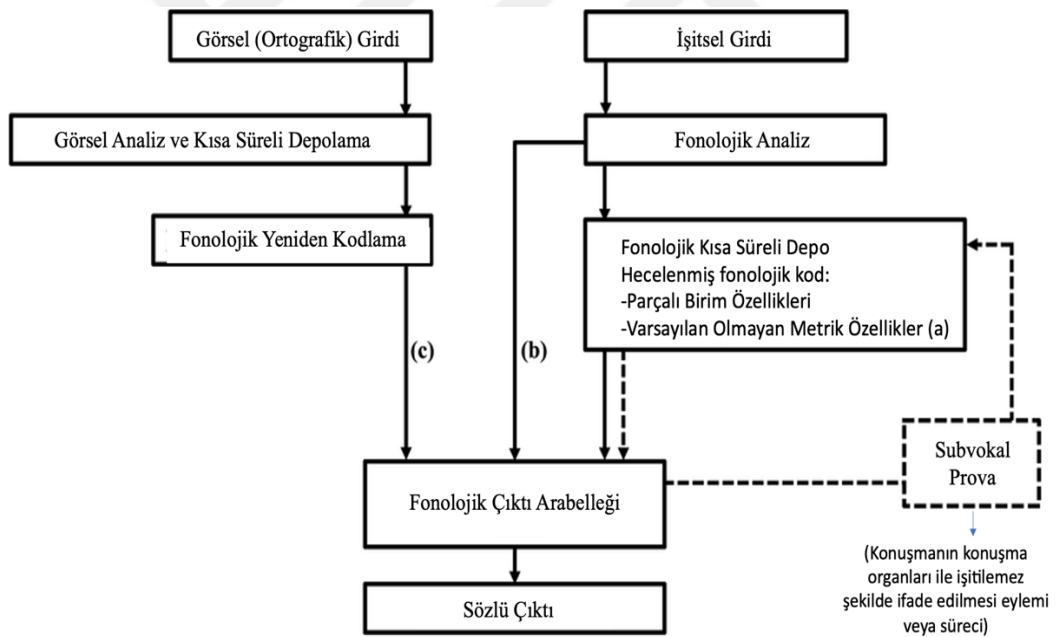
Merkezi yürütücünün kontrolü altında olan fonolojik döngü, sözel bilgileri işlemek için kullanılmaktadır. Burada işlenen sözel bilgiler geçici olarak depolanmaktadır. Fonolojik döngü sınırlı kapasitesi olan bir yapıdır, geri çağırma özelliği yoktur (Baddeley,2000). Bu nedenle artikülasyon ile tekrar edilmeyen bilgi utulmaktadır. Artikülasyon bilginin depolanmasında ve bellekte tutulmasına yardımcı olmaktadır. (Baddeley, 2003).

Baddeley’ e göre fonolojik döngünün iki ana özelliği vardır. Bunlardan birincisi fonolojik döngü konuşmaya benzer bellek izlerinin kaydedildiği ve iki saniye içerisinde kendiliğinden kaybolacağı bir depodur. İkincisi ise fonolojik döngü konuşmaya benzemektedir ve bellek izleriyle ya da iç konuşmalarla (subvocal) yenilenen bir süreçtir (Baddeley,2003).

Bilginin fonolojik olarak dönüştürülmesini engelleyecek bazı hususlar da vardır. Herhangi bir sesin tekrarının iç konuşmaları engellemesi bir uyarının fonolojik olarak kodlanması ve çalışma belleğinde depolanmasını önlemektedir. Ayrıca bir kelime dizisini anında hatırlamak ses benzerliği arttıkça daha da zorlaşmaktadır. Örneğin cam, can, dam, kan, yan ses dizisini hatırlamak; cam, hiç, jet, kot, arz ses dizisini hatırlamaktan daha kolaydır. Bu durumun sebebi ise fonolojik benzerlik etkisidir. Eğer kelime dizilerinde anlam benzerliği ön plana çıkarılırsa anında hatırlama üzerinde çok etkisi olmasa da liste uzatılıp öğrenme

pratiği yapıldığında uzun süreli bellek devreye girererek anlam önemli bir hal almaktadır. Kelimelerin uzunluğu, iç konuşmaları da etkilemektedir. Bu sebeple kelimelerin uzunluğu arttıkça anında hatırlamak da zor olmaktadır (Baddeley, vd. 1975). Ayrıca yapılan çalışmalar özellikle dil öğreniminde hedef dilin ve ana dilin söz dizimsel benzerlik ve farklılıklarının fonolojik belleği etkilediği belirtmiştir (Rosselli, Ardila, Araujo, Weekes, Caracciolo, Padilla ve Ostrosky-Solí, 2000).

Fonolojik döngü, sese dayalı bilgileri işlemek için kullanılmaktadır. Fonolojik döngü aracılığıyla alınan bilgi, merkezi yürütme tarafından korunarak ve olaysal tampon tarafından kodlanmaktadır. Kodlanmış bilgi, olaysal uzun süreli belleğe girerek, dil ile bağlantı kurmakta ve fonolojik döngüyü yeniden etkilemektedir. Baddeley'in (2003) fonolojik döngü çalışma yapısı (Şekil 2.3.) çalışan bellek modelinin dört bileşeni arasında fonolojik döngünün gölgeleme alıştırmasıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.



Şekil 2.3. Baddeley'in Fonolojik Döngü için Önerdiği Yapı

Dil girdisi işitsel girdi ve görsel girdi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilgi önce görsel girdi yoluyla analiz edilerek kısa süreli depoya girmektedir (D). Bilgi ortografik biçimden fonolojik kayda (E) dönüştürülmekte ve ardından da bilgi işlenerek fonolojik çıktı arabelleğine (C) kaydedilmektedir. Bu işlemle beraber bilgiler konuşulur hale gelmektedir. Ancak, işitsel girdiden sözlü çıktıya giden

süreç, görsel girdiden sözlü çıktıya kadar olandan daha karmaşıktır. Sesli girdi yoluyla bir hece veya kelime gibi tek bir mesaj alındığında, mesaj doğrudan fonolojik analize (A) girer, analiz edilen mesaj işlenerek fonolojik çıktı arabelleğine (C) kaydedilmektedir. Son olarak, mesaj çıktı haline gelmektedir (Baddeley,2003).

İşitsel girdi yoluyla bir cümle veya paragraf gibi çok sayıda mesaj alındığında, ilk mesaj fonolojik analize (A) girerek prova sürecinde korunmaktadır. Daha sonra bu mesajlar fonolojik çıktı arabelleğine (C) girerek sonunda çıktı haline gelmektedir. İlk mesajın çıkış sürecinde, diğer mesajlar işitsel girdi yoluyla alınarak fonolojik analizde (A) analiz edilmektedir. Bu mesajlar kısa süreli belleğe (B) kaydedilerek prova sürecine girmekte, sonrasında fonolojik çıktı arabelleğine (C) girererek mesajlar sesli olarak söylenebilir hale gelmektedir (Baddeley,2003).

Gölgeleme alıştırması süreci, fonolojik döngü çalışma şemasıyla aynıdır. Aynı anda çok sayıda mesaj girildiğinde, öğrencilerin dikkatleri makul bir şekilde dağılır. Başlangıçta, ilk mesaj fonolojik analizde (A) analiz edilir, sonra mesaj prova sürecinde kaydedilerek fonolojik çıktı arabelleğinde (C) işlenmektedir. Bu durum çok kısa bir süre içerisinde çok sayıda mesajın aynı anda işlenmesi gerektirmektedir. Öğrencilerin sınırlı çalışma belleği kapasitesi nedeniyle, alınan bilgiyi işlemek, kaydetmek ve son olarak bilgiyi çıktı almak için prova ve fonolojik çıktı arabelleği harekete geçmektedir (Baddeley,2003).

2.1.8.2.Bilişsel Yük Teorisi

Bilişsel yük konusundaki çalışmalar 1950'lerde Miller tarafından incelense de bu konudaki ilk teoriyi John Sweller kurmuştur (1980). Bilişsel yük kavramının ortaya çıkmasından bu yana akademik alanda ilgi duyulan bir araştırma konusu haline gelmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır.

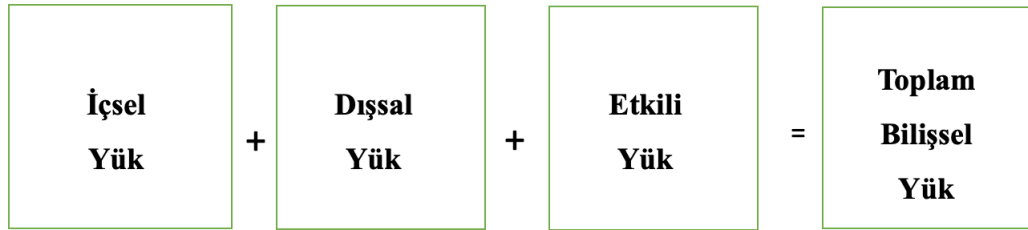
2.1.8.2.1. Bilişsel Yükün Tanımı

Sweller (1988) bilişsel yükü, bir öğrenci belirli bir görevi yerine getirdiğinde bilişsel sistem üzerindeki yük olarak tanımlamıştır. Sweller, Chandler, Tierney ve Cooper (1990) ise, bilgiyi işlerken bir anda çalışma belleğine eklenen zihinsel aktivite miktarının toplamı olarak değerlendirmiştir. Bilişsel yük kavramı her ne kadar farklı bilim adamları tanımlarında farklı vurgulara sahip olsalar da hepsi insanı bilgiyi işlemede ana unsur olarak ve bilişsel yükü çalışma belleğinde

bir görevi tamamlama sürecindeki bilişsel kaynakların toplam miktarı olarak görmektedirler.

2.1.8.2.2. Bilişsel Yük Sınıflandırması

Birçok çalışma, bilişsel yükün materyalin karmaşıklığından, bireyin mevcut bilişsel seviyesinden ve öğrenme materyalinin sunumundan etkilendiğini göstermiştir. Bu nedenle Paas, Renkl ve Sweller (2003), bilişsel yükü üç türe ayırmıştır: Asıl (İçsel) Bilişsel Yük, Konu Dışı (Dışsal) Bilişsel Yük ve Etkili (İlişik) Bilişsel Yük. Üç tür bilişsel yük arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 2.4. Toplam Bilişsel Yük Şeması

Toplam bilişsel yük miktarı sabittir ve üç bilişsel yükün toplamı, toplam bilişsel yük miktarıdır. Bilişsel yükün toplam miktarı sabit olduğundan, bir yükün miktarı artarsa diğer iki yükün miktarı azalacaktır. Öğrenme sürecinde konu dışı bilişsel yük mümkün olduğunca azaltılmalı ve etkili bilişsel yük artırılmalıdır. Toplam bilişsel yük, öğrencinin taşıyabileceği bilişsel yükü aşmamalıdır. Etkili bilişsel yükün, içsel ve dışsal bilişsel yükün toplam miktarının toplam bilişsel yükten az olduğunda ortaya çıkacağına da dikkat edilmelidir (Paas, Renkl ve Sweller, 2003).

2.1.8.2.3. İçsel Bilişsel Yük

İçsel bilişsel yük, öğrenme materyallerinin zorluğu ve öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenme yeterlikleri ile alakalıdır. Yani öğrenilen bilginin içsel niteliğinin kişide oluşturulan yüke karşılık gelmesi içsel bilişsel yük olarak tanımlanır (Sweller, 1988). Gölgeleme etkinliğinde kullanılacak olan materyal ne kadar zorsa, içsel bilişsel yükün de fazla olma olasılığı o kadar artacaktır. Bu nedenle gölgeleme materyallerinin içsel bilişsel yükünü azaltmak gerekmektedir. Dinlediğini anlamamanın içsel bilişsel yükünü etkili bir şekilde azaltmak için seçilen materyallerin zorluğunun öğrenci düzeyine uygun olması gerekmektedir.

İçsel bilişsel yükü etkileyen faktörlere göre, kişinin önceki öğrenme deneyimlerinin zengin olma durumu uzun süreli bellekteki ilgili şemaların depolanmasını sağlamaktadır (Paas, Renkl ve Sweller, 2003). Gölgeleme alıştırmaları sürecinde, giriş bilgisi mevcut şema ile bütünleşmesi, çalışma belleğinin yükünü azaltmakta ve böylelikle içsel bilişsel yükün daha az olmasını sağlamaktadır. Ancak ilgili şemaları olmayan öğrencilerin yeni şemalar oluşturmaları gerekir ki bu da içsel bilişsel yük miktarını arttıracak bir durumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Uygulamada, dinleme içeriklerinin tahmini ve gölgeleme alıştırmalarından önce işitsel girdinin arka plan bilgisinin tanıtılması, öğrencilerin ilgili şemaları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu da hem çalışma belleğinin yükünü hem de içsel bilişsel yük miktarını azaltmaya yardımcı olmaktadır.

2.1.8.2.4. Konu Dışı (Dışsal) Bilişsel Yük

Konu dışı bilişsel yük ya şemaların yanlış düzenlenmesinden ya da öğretmenlerin veya takip edilmesi gereken talimatların öğrenciler üzerinde oluşturduğu beklentilerden meydana gelmektedir. Bu tür bilişsel yük ise istemeden öğrencileri dikkat dağıtıcı bilgilere yönlendiren veya görevi gereğinden fazla karmaşık hale getiren etkisiz öğrenme yöntemleri nedeniyle artmaktadır (Sweller, 1988).

Bilişsel yük teorisine göre, uygun olmayan materyal kullanımının dış bilişsel yükün artmasına yol açacağı ve öğrenmenin etkisini azaltacağı keşfedilmiştir (Sweller, 1988). Gölgeleme alıştırmaları sürecinde, dinleme materyali girdi, alım ve çıktı olmak üzere üç süreçten geçmektedir. Tüm bilgiler yalnızca işitsel girdi yoluyla alınsa da gölgeleme alıştırmaları, öğrenenlerin tüm dikkatlerini en kısa sürede bilgiyi çıktı vermeye yoğunlaştırmalarına yardımcı olmaktadır. Bu da çalışma belleğinin yükünü ve konu dışı bilişsel yükü azaltacaktır.

2.1.8.2.5. Etkili Bilişsel Yük

Etkili bilişsel yük şema oluşumuyla ortaya çıkmaktadır. Tümevarım, karşılaştırma ve öğrenme materyallerinin çözümlenmesinin yardımıyla etkili bilişsel yük, öğrencinin şemaları daha iyi yapılandırmasına ve yeni bilgilerin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Yeni beceri ve başka bilgilerin öğrenilmesine yardımcı olduğundan, etkili bilişsel yük istenen türden bir yükür Sweller, 1988).

Gölgeleme alıştırması sürecinde, öğrenci özgün şemalar aracılığıyla girdiyi hızlı bir şekilde işlemekte, bütünleştirmekte ve çıktı elde etmektedir. Böylece dinleme süresini arttırılmasıyla bilişsel yük miktarı azalarak uzun süreli belleğe giren bilgiler yeni şemalar meydana getirmektedir.

2.1.8.3.İkinci Dil Edinimi Teorisi

Krashen'in girdi hipotezini Swain'in çıktı hipotezi ile birleştiren İkinci Dil Edinimi Modeli Teorisi, 1988 yılında Amerikalı dilbilimci Gass tarafından önerilmiştir. Gass (1988), dil girdisinden dil çıktısına kadar olan süreci girdi, fark edilen girdi, anlaşılan girdi, alım ve çıktı olmak üzere beş aşamaya ayırmıştır.

2.1.8.3.1. İkinci Dil Edinimi Teorisinin Bileşeni

Gass, dil girdisini fark edilen girdi ve anlaşılan girdi olarak ikiye ayırarak dil ediniminin ilk aşamasının girdi değil, fark edilen girdi olduğunu savunmuştur. Öğrenme sıklığı öğrenme etkisi, ön bilgi ve dikkat gibi faktörler girdinin fark edilen girdi olmasını sağlamaktadır. Gass'ın görüşüne göre, fark edilen tüm girdiler anlaşılan girdi haline gelmemekte ve öğrencinin önceki bilgileri, fark edilen girdinin anlaşılmasını etkilemektedir. Bu süreçte anlaşılan girdilerin tümü alım dili olmamaktadır. Öğrencinin ana dili, ikinci dil bilgisi ve “dil ortaklığı” da dil alımını etkilemektedir (Gass,1988).

Öğrencilerin ilk üç aşamadaki özgün bilgilerinin dil girişi üzerinde büyük bir etkisi olduğu açıktır. Gass, işlenmiş alım dilinin öğrencilerin örtük bilgisi olacağına, işlenmemiş alım dilinin ise öğrencilerin açık bilgisi olacağını ifade etmektedir.



Şekil 2.5. İkinci Dil Edinme Prosedürü

Şekil 2.5., ikinci dil edinme teorisini göstermektedir. Teoride beş aşama vardır. İlk aşamada dil girdisi fark edildikten sonra fark edilen girdi haline gelmektedir. İkinci aşamada, öğrenenlerin önceki bilgilerinin yardımıyla fark edilen girdi, kavranan girdi haline gelmektedir. Bir sonraki aşamada, öğrenenler, anlaşılan girdiyi seçmek ve işlemek ve son olarak dili almak için özgün bilgiden yararlanmaktadır. Dördüncü aşamada, işlenmiş alım dili öğrencilerin örtük bilgisi olurken, işlenmemiş alım dili öğrencilerin açık bilgisi olmakta ve son olarak, beşinci aşamada, işlenmiş olan örtük bilginin çıktısı alınmaktadır. Teori dil çıktısının öğrencilerin dil girdisini anlamalarını derinleştireceğini göstermektedir. Çıktı sürecinde, öğrenenler eksik bilgilerin farkında olarak girdi bilgilerine daha fazla dikkat edebilir ve ardından daha fazla fark edilen girdi haline gelmesini sağlamaktadır. Buna karşılık da fark edilen girdi, çıktının doğruluğunu da etkilemektedir (Gass,1988).

Gölgeleme alıştırmaları aslında bir dil çıktısı sürecidir. Alınan bilgi dil girişidir ve öğrenci tarafından tekrar edilen bilgi fark edilen giriştir; öğrenenlerin orijinal bilgilerinin yardımıyla anlaşılan bilgi, kavranan girdidir. Kavranan girdi ile önceki şemaların bağlantısı dil alımı olarak kabul edilmektedir. Dil alımı işlendikten sonra örtük bilgi haline gelir ve son olarak öğrenciler duydukları bilgiyi çıktı haline getirir. Gölgeleme alıştırmalarından sonra, öğrenciler dinleme materyallerini daha iyi anlayacaklar, böylece çıktı bilgisi, öğrencilerin girdiye veya fark edilen girdiye dikkat etmelerini sağlayacaktır.

2.2. Gölgeleme ve Konuşma Becerisi

Dört temel dil becerisi içinde en önemlilerinden biri olan konuşma, insanlığın var olduğu günden bu yana varlığını sürdürmekte olan, kişinin etkin bir şekilde iletişime dahil olmasını sağlayan becerilerden birisidir. TDK'nin Büyük Türkçe sözlüğünde “konuşmak” şu şekillerde tanımlanmıştır:

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, (TDK,2015).

Konuşma ile ilgili olarak alanyazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Anlatma becerilerinden biri olan konuşmayı becerisi bilgi üretmeyi, almayı ve işlemeyi içeren etkileşimli bir süreç olarak tanımlayan Balçıkanlı (2021) dil öğrenenlerin konuşmanın sadece dilbilgisi, sesletim ya da kelime hazinesi gibi sadece dilin belli başlı noktalarını nasıl üreteceklerini değil aynı zamanda dilden neden, nasıl ve hangi yollarla bir çıktı oluşturacaklarını anlamaları gerektiğini de belirtmektedir. Yani bu süreçte hem performans hem de yeterlilik önem teşkil etmektedir.

Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999). İnsan beyninde karmaşık işlemler oluşturulup ses organları ile karşı tarafa gönderilen mesajın dinleyicinin kulağıyla işitilip birtakım yollarla beyindeki ilgili merkezlerde anlamlandırılması konuşma olarak adlandırılmaktadır (Özbay, 2005). Yani konuşma düşünce ve duygu alışverişinin karşımızdakine sözcüklerin seslendirilmesiyle aktarılması işidir.

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. İnsanların yaşadıkları toplumda var olabilmesi, sosyalleşebilmesi, kendini, his ve düşüncelerini ifade edebilmesi kısacası yaşayabilmesi, onların sürekli iletişim halinde olmalarını gerektirir. Dolayısıyla iletişimin tarihinin insanlığın tarihi kadar eski olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimin birbirinden farklı amaçları olduğunu göz önünde bulundurulduğunda, bütün bunların temelinde sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilen, kendini doğru ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Çünkü iletişim toplumsal yaşamın oluşmasında ve düzenlenmesinde çok önemli bir işlev görmektedir (Yüksel, 1994).

Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden de biridir. (Kurudayıoğlu, 2003). Bu da birbiriyle yakından ilişkili olan dil ve iletişim kavramı konuşma becerisiyle de yakından ilgili olduğunu bizlere göstermektedir.

Konuşma fikirleri, mesajları, bilgileri veya görüşleri iletme veya ifade etmek için kullanılan, iki veya daha fazla konuşmacı ve dinleyici arasında gerçekleşen sözlü bir iletişim etkinliğidir. Pollard (2008), öğrencilerin öğrenmesi en zor yönlerden birinin konuşma olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin fikirlerini, ne söyleyeceklerini, dilbilgisini, kelime dağarcığını, doğru sesletimi ve onlarla

iletişim kuran kişiye nasıl tepki vereceklerini düşünmeleri göz önünde bulundurulduğunda konuşma becerisi kolay bir beceri değildir.

Harris ve Umeda (1974)' ya göre konuşma, fikirlerimizi, düşüncelerimizi ve duygularımızı bir veya diğer dil biçimleri aracılığıyla ilettiğimiz bir kodlama sürecidir. Böylece birisine sözlü mesajlar üretebiliriz. Yani, burada konuşma durumu, kelimelerle mesaj veren bir konuşmacıyı veya içeriği olan birini ve bir dinleyiciyi içermektedir. Bu arada Bygate (1987) konuşmanın sözlü iletişim olduğunu belirtmekte ve bu sürecin konuşmacı ve dinleyici arasında iki yönlü olduğunu ifade etmektedir. Bu fikre dayanarak, bir kişinin konuşarak, birbirini anlamak istediğini iletebileceği veya ifade edebileceği anlaşılabilir.

Brown, Rothman, Sapienza ve Mendes (2004), konuşmanın doğrudan ve deneysel olarak gözlemlenebilen üretken bir beceri olduğunu ve dinleme becerisini de doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca konuşma becerisini mikro ve makro konuşma becerileri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Mikro beceriler, fonemler, morfemler, kelimeler, eş dizilimler ve deyim birimleri gibi diller için daha küçük öbekler üretmeyi ifade etmektedir. Makro beceriler ise konuşmanın daha büyük unsurlara odaklanmaktadır. Bu unsurlar akıcılık, amaç, stil, uyum, sözsüz iletişim ve stratejik seçeneklerdir.

Konuşma, bir kişinin fikirlerini sözlü olarak ifade etmesini veya iletmesini sağlayan beceridir. Hedge (2000), konuşmanın insanların birbirleri hakkında izlenimler oluştururken karşısındakileri yargılayabilmeyi sağlayan bir beceri olduğunu ileri sürmektedir. Konuşma becerisi, kişinin fikir ve düşüncelerini ifade etmeyi sağladığı için hem üretken hem de iletişimsel bir beceridir. Bu beceri konuşmacı ve dinleyici arasındaki etkileşime dayalıdır, bu sebeple de iki yönlü bir iletişim içermektedir.

Bir dile hakimiyetin temelinde konuşma vardır çünkü konuşma iletişimin ana biçimidir. Konuşmayı anlamak kadar konuşma sürecini de bilmek oldukça önemlidir. Bununla ilgili olarak Lado (1976), konuşmanın bir dizi düşüncüyü akıcı bir şekilde ifade etme yeteneği olduğunu belirtmiştir. Bu da konuşma sürecinde bir konuşmacı ve bir dinleyici olarak en az iki kişinin olması gerektiği anlamına gelmektedir. Konuşma sürecinde, konuşmacı fikirleri doğru bir şekilde paylaşabilmelidir. Eğer dinleyici konuşmacının iletisini doğru bir şekilde alırsa

gelen mesajı doğru olarak anlayabilir ve böylece üretim için uygun tepkiyi zihninde düzenleyebilir.

Rivers (1978) ayrıca birinin konuşma vasıtasıyla başkalarının duygularını, tepkileri etkileyebileceğini de söyler. Ayrıca birisi başkalarından ne istediğini ifade edebilir ya da başka bir konuşmacıya cevap verebilir.

Dil öğrenenler için en zor becerilerden biri olarak nitelendirilen konuşma geleneksel dil öğretimi çerçevesi içerisinde genellikle arka plana itilmiştir (Bueno , Madrid ve McLaren 2006). Çoğu insan için, bir dilde konuşma yeteneği, o dili bilmekle eş anlamlıdır. Bununla birlikte, ikinci veya yabancı bir dilde konuşma, genellikle dört temel dil becerisinden en çok talep edileni olarak görülmektedir (Bailey ve Savage 1994).

Safont (2002) konuşma becerisinin dil öğrenimi hakkındaki düşüncelerimizin merkezinde olduğunu ifade etmektedir ve aslında insanların bir dili konuşmaktan bahsettiklerinde genellikle bir dili bilmekten söz ettiklerine dikkat çekmektedir. Bu düşünceye göre konuşma, bir kişinin başta günlük ve sosyal hayatını sürdürebilmesini sağlayan, etkileşime dayanan bir beceri olarak kabul edilmektedir. Konuşma becerisi gelişmiş olan bir kişi aynı zamanda çeşitli iletişimsel fikirleri de somutlaştırabilmektedir.

Brown (1994), konuşma becerisinin dil öğrenenler için en zorlayıcı beceri olarak düşünülmesinin sebepleri olarak sözlü söylemi karakterize eden bir dizi özellik olduğunu ifade etmektedir. Konuşma becerisinin dil öğrenenler için en zorlayıcı beceri olarak düşünülmesinin sebepleri olarak konuşma esnasında kelimelerdeki ünlü sesleri eksiltme ya da belirli bir sesi sesletememe durumu; hedef dildeki argo ve deyimlerin kullanımının zorluğu; konuşma stresi, ritim, tonlama ve en az bir başka konuşmacıyla etkileşim kurma ihtiyacı olarak belirtmektedir.

Konuşma becerisinin en zor yanlarından biri her zaman en az bir başka kişi ile etkileşim kurarak sağlanmasıdır. Bu durum yabancı dil öğrenenlerin eşzamanlı olarak iletişime ve eşzamanlı isteklere hazır olamaması nedeniyle birçok kişinin konuşma becerisinde kendini yetkin hissedememe sebeplerinden biridir. Konuşma, birçok alt sistemin bütünleşmesini gerektiren bir beceridir. Tüm bu etmenler bir araya gelmesiyle yabancı bir dilde konuşmayı dil öğrenenler için konuşma zorlu bir görev haline gelmektedir (Bailey ve Savage, 1994).

Biriyle yüz yüze konuşmak, telefonla iletişim kurmak, soruları yanıtlamak, yol tarifi istemek, mağazalarda, toplantılarda veya arkadaşlarla sohbet etmek gibi insanların konuşmaya ihtiyaç duyduğu çok sayıda günlük yaşam durumu vardır. İnsanlar zamanlarının büyük bir kısmını daha fazla insanla etkileşime girerek geçirirler ve bu durumların her biri o ana göre farklı bir girdi gerektirir.

Birçok nedenden dolayı konuşma eylemini gerçekleştiririz. İnsan sosyal bir varlıktır. İletişim kurmak, başka biri için bir şeyler yapmak, başka birine yanıt vermek, bir şey hakkındaki duygularımızı veya fikirlerimizi ifade etmek, bilgi alışverişinde bulunmak, geçmişteki, şimdiki veya gelecekteki bir eyleme, bir şeyin olma olasılığına vb. atıfta bulunmak için konuşma becerimizi kullanırız (Lindsay ve Knight, 2006).

İnsan iletişimi karmaşık bir süreçtir. İnsanlar bir şey söylemek istediklerinde, bir bilgiyi iletmek istediklerinde veya konuşmaya ihtiyaç duyduklarında iletişime ihtiyaç duyarlar. Kişi kendisini ifade etmek ya da birini herhangi bir konuda bilgilendirmek istediklerinde iletişimi kurmak durumundadır. Yani dili amacına uygun kullanmak ve etkili iletişim için hem bir dinleyici hem de bir konuşmacının olması gerekir. (Harmer, 2007).

Konuşma becerisi yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Çünkü bizler konuşma sayesinde bir mesajı iletmekteyiz. Bu nedenle yabancı dil öğrenenler hedef dilde yetkin olmak, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmek için konuşma becerilerini geliştirmek istemektedir. Konuşma becerisini geliştirebilmek çok fazla çaba ve uzun zaman gerektirmesine rağmen bu süreci hedef dilde yapılacak yoğun alıştırmalar ve hedef dile maruz kalma bu becerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır.

2.2.1. Konuşmanın Önemi

Konuşma becerisi, yabancı dil öğreniminde nerdeyse hayati öneme sahiptir. Çünkü hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmak, dil öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirmiş olmasına bağlıdır (Goh ve Burns, 2012). Ayrıca sınıf içerisinde de iletişimi sağlayan en temel dil becerisi konuşma olarak kabul edilmektedir. Çünkü öğrenciler konuşma becerisi sayesinde bir konu üzerinde fikir alışverişinde bulunabilmekte, fikirlerini ifade edebilmekte ve bilgi paylaşımı yapabilmektedir.

Bir dili öğrenmek o dilin dilbilgisini ve kelime hazinesi bilmekten ibaret değildir. Dil öğreniminde o dili doğru ve akıcı bir konuşabilmek çok önemlidir. Konuşma herkes tarafından temel bir iletişim becerisi olarak kabul edilse de yabancı dil öğrenenler için konuşmanın önemi günlük iletişimin ötesine geçmekte ve zaruri bir ihtiyaç haline gelmektedir. Çünkü bizler konuşmayı sosyal çevremizle etkileşimde bulunmak, bir kişiyi herhangi bir fikir hakkında ikna etmek ya da herhangi bir konuda fikir ayrılığı yaşadığımızda tartışmak için kullanmaktayız. Yabancı dil öğreniminde de öğretmenlerin konuşma becerisinin önemini vurgulaması ve öğrencilerini konuşma becerilerini geliştirmeye teşvik eden etkinlikler planlaması öğrencilerin dikkatlerini konuşma becerisine yönlendirecektir. Konuşma becerisi herkes tarafından temel bir iletişim becerisi olarak kabul edilse de yabancı dil öğrenenler için önemi bu beceriyi sadece günlük iletişim kurmak için kullananlardan daha farklıdır. (Goh ve Burns, 2012).

Konuşma becerisi, sadece iletişimsel açıdan değil, akademik ve mesleki açılardan da oldukça önemlidir. Konuşma becerisinde yetkin olan bir kişi kendi düşünce ve fikirleri yansıtan sözcükleri anlamlı bir şekilde kullanabilmektedir. Örneğin bir iş görüşmesinde ya da akademik bir mülakatta başarılı olabilmek iyi bir konuşma becerisine sahip olmayı gerektirmektedir. Böylelikle etkin olarak kullanılabilen konuşma becerisi kişinin kariyerine de olumlu katkıda bulunmaktadır.

2.2.2. Konuşmanın Boyutları

Konuşma eyleminde konuşmacılar, kendi hakimiyetlerinde çok çeşitli ifade olanaklarına sahiptir. Kullandıkları kelimelerin yanı sıra tonlamalarını ve vurgularını değiştirebilirler, bu da söylediklerinin hangi bölümün önemli olduğunu göstermelerine yardımcı olur. Seslerindeki perdeyi ve tonlamayı değiştirerek, söylediklerine karşı tutumlarını da açıkça ifade edebilirler. Örneğin herhangi bir konudaki ilgilerini veya ilgisizliklerini gösterebilirler ya da ciddiye alınmak isteyip istemediklerini gösterebilirler. Karşılıklı konuşmada konuşmanın herhangi bir noktasında konuşmacılar söylediklerini yeniden ifade edebilirler; konuşmalarını hızlı ya da yavaş bir şekilde şekillendirebilirler. Bu nedenle konuşma becerisi, konuşmacıların yalnızca diğer konuşmacıların ifade etmeye çalıştıkları mesajı yorumlamaları değil, aynı zamanda yukarıda açıklanmış olan diğer olasılıkları da hesaba katmaları gerektiği için en karmaşık becerilerden biri olarak adlandırılabilir.

Ayrıca bu beceride özellikle yüz yüze etkileşimde, konuşmacı mesajı iletmeye yardımcı olmak için çeşitli yüz ifadeleri, jestler ve beden dilini de kullanabilir (Harmer, 2007).

Daha önce bahsedilmiş olan ifade olanaklarının yanı sıra, anadil konuşucuları konuşmalarını kolaylaştırmak için bazı yapılardan faydalanır. Bu yapılar ise ikinci dil konuşucuları için çok kolay değildir. Bu yapılar cümlelerin bölümlerini atlamak, sözlü akıcılığı kolaylaştırmak için deyimisel ifadeler kullanmak olarak örnek verilebilir. Anadil konuşucuları, konuşma esnasında zorluklarını telafi etmek için kendilerini düzeltebilir, cümleleri yeniden düzenleyebilir veya yeniden ifade edebilirler; bu, konuşma esnasında sıklıkla kabul edilen bir değişiklik türüdür (Bueno, Madrid ve McLaren, 2006). Yabancı dilde ise konuşma genellikle planlanamaz veya düzenlenemez, bir konuşma veya sunum hazırlamadıkça, konuşmayı düşünmek için genellikle fazla zaman yoktur. Bu nedenle konuşma tekrarlar, duraklamalar, eksik cümleler, tereddütler veya ara sözlerle doludur. Kişi anlamak ve kendini anlatabilmek için başka bir konuşmacının veya dinleyicinin tepkisine ihtiyaç duymaktadır. Konuşma esnasındaki jestlere, tonlamaya, vurguya ve hatta duraklamalara da dikkat edilmesi gerekir. Çünkü bütün bunlar söylenilmeye çalışılan şeyi anlamı anlamak için ipuçlarını oluşturmaktadır.

2.2.3. Konuşma Becerisinin Bileşenleri

2.2.3.1. Dilbilgisi

Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim olarak adlandırılan dilbilgisi (TDK,2015) genel olarak bir dile ait kuralların genelini ifade etmektedir. Bir dili doğru ve etkili konuşabilmek için o dile ait kuralları bilmek önemlidir. Dilbilgisi heceler, hecelerin bir araya gelmesiyle sözcükler, sözcüklerin de bir araya gelmesiyle cümlelerin oluşmasına dayalı bir yapıyı inşa etmeye kurulu bir bilimdir. Bu nedenle özellikle konuşma becerisi vasıtasıyla bir dile ait yeterlilik kolaylıkla fark edilebilir.

2.2.3.2.Doğruluk

Sözcüklerin dilbilgisi ve fonolojik açısından uygun bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlanan doğruluk bir dilin hata yapılmadan üretilmesini ifade etmektedir. Doğruluk, bir konuşmada amaçlanan anlamı iletmek için doğru kelimeleri, ifadeleri seçmek anlamına gelmektedir ve dilsel kodu içermektedir.

Özellikle dilbilgisinin doğru kullanımı, doğru ifade ve sözcüklerin doğru bağlama uygun bir şekilde kullanımı doğru bir konuşmanın en temel özellikleridir. Çünkü bir konuşmanın doğruluktan yoksun olması, yanlış dilbilgisi yapıları üretmek, söz varlığını yanlış kullanmak ve kelimeleri yanlış sesletmek etmek anlamına gelmektedir. Hatasız bir konuşur o dile ait dilbilgisi, sözcük varlığı ya da sesletimde hata yapmaz (Baker ve Westrup, 2003). Kısacası doğruluk dilde o dile ait unsurları dilbilgisel ve fonolojik olarak uygun bir şekilde kullanma becerisi olarak tanımlanabilir.

2.2.3.3.Akıcılık

Dil üretimiyle doğrudan ilgili olan akıcılık, bir kişinin konuşma birimlerini sesinde herhangi bir tereddüt ya da bozulma meydana gelmeden dili kendiliğinden, doğal bir şekilde kullanması olarak tanımlanabilir. Yabancı bir dil öğrenen için akıcılık kazanılması kolay olmayan bir şeydir. Akıcılık, belirli bir tempoda konuşmayı gerektirdiği için yabancı dil öğrenen birçok kişi için konuşmanın en çok rağbet edilen yönü olarak ifade edilebilir.

Akıcılık yabancı dil öğrenen kişilerin birçoğunun konuşma becerilerinin içerisinde geliştirmek istedikleri bir yöndür. Çünkü yabancı dil öğrenen kişilerin konuşmalarında uzun duraklamalar veya bir süreden sonra rahatsız edici olabilen konuşma boşlukları dilin doğal akışını bozmakta ve o konuşmayı yapay bir hale getirmektedir. Bu nedenle akıcılık da iletişimin önemli bir boyutudur. Akıcılıkta konuşmanın niteliği çok fazla göz ardı edilmeden, birkaç duraklama ve tereddütle anlam ifade edilebiliyorsa ve konuşma birimleri kolaylıkla birbirine bağlanabiliyorsa bazı dilbilgisi hataları göz ardı edilebilir ve konuşma akıcı kabul edilir (Goh ve Burns, 2012:140). Broughton (2003: 219) akıcılığın doğal ve kolay bir şekilde konuşma yeteneği olduğunu, ancak anadili konuşucularınıninki kadar doğru olması gerektiğini belirtir. Ayrıca öğrencilerin yabancı bir dili yetkin bir şekilde konuşabilmeleri için hem doğruluk hem de akıcılık konusunda pratiğe ihtiyaçları vardır (Pollard, 2008: 16).

2.2.3.4.Söz Varlığı

Söz varlığı, diğer bir deyişle kelime hazinesi bir dildeki sözlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Söz varlığı insanların kullandığı ve o dili üretmelerini sağlayan sözcüklerin tümünü ifade etmektedir. Bir dilin söz varlığına

sahip olmak, o dil hakkında bilgi sahibi olmak demektir. Yeterli kelime dağarcığına sahip olmak, konuşmacının etkili bir şekilde iletişim kurmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle bir dili öğrenmek, dil gelişiminin ilk aşaması olarak o dilin söz varlığını da öğrenmek anlamına gelmektedir.

2.2.3.5. Anlama

Anlama, bir şeyin ne demek olduğunu kavramak (TDK, 2015) ve iletişimde sözlü olarak iletilen mesajı idrak etme yeteneği olarak tanımlanabilir. İletişimde hatalardan kaçınmak oldukça önemlidir. Bu nedenle özellikle yabancı dil öğrenenlerin duyduklarını ve söylediklerini anlamaları gerekmektedir. Brown (2007:226), anlama kavramını, söylemin uzantılarını algılama ve işleme, cümlelerin anlamlarının temsillerini formüle etme yeteneği olarak ifade etmektedir.

Anlama sanılanın aksine sadece dinleme ve okumayla alakalı değildir, aynı zamanda konuşmayla da ilgilidir. Eğer öğretmenlerin dil öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilere doğru bir şekilde konuşmayı teşvik edici etkinlikler sunmaları durumunda öğrenciler de karşılaştıkları sözcükleri anlamak için çaba sarf edeceklerdir. Böylece öğrenciler hem birbirlerinin söylediklerini hem de belirli bir konu hakkında tartışırken söylenenleri anlamaları için eğitilmiş olacaklardır. Kısacası bir dilde yetkin olabilmek anlamaya dayalıdır. İnsanların kullandığı dili anlamak, o dilde kullanılan söz varlığına aşina olmak ve ifade edilen fikirleri kavrayabilmektir.

2.2.3.6. Sesletim

Sesletim, bir dile ait sözcükleri uygun söyleme sanatıdır. Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Sesletim konuşma ile yakından ilişkilidir çünkü bir dili üretmek, o dile ait sesleri doğru olarak üretmeyi ve kullanmayı gerektirir. Safont (2002) bir dili konuşmanın o dilin seslerini doğru sesletmeye dayandığını ve konuşma ile sesletim arasında önemli bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Kelimeleri doğru sesletmek, vurgu ve tonlamayı uygun şekilde kullanmak yabancı bir dili öğrenenler için oldukça önemlidir. Bu nedenle bir dili doğru sesletimle konuşabilmek yabancı dil öğreniminde başarıya ulaşmak istenilen konudan biridir. Sesletim dilin fonolojik yönüyle yani parçalı birimlerle de alakalıdır ve başta dil, ağız olmak üzere

organların kullanılmasıyla seslerin üretilmesine dayanmaktadır. Vurgu, ton, durak, ulama ve ezgi ise sesletimin parçalarüstü birimlerini oluşturmaktadır.

Sesletim bir dilde kelimeleri doğru bir şekilde söylemeyi içeren ve bir dili öğrenen kişilerin öğrenmesi gereken en önemli unsurlardan biridir (Harmer, 2007). Sesletim iletişim başarısının, konuşmacının kelimeleri konuşma akıcılığına bağlıdır. Yani bir konuşmacı ne demek istediğini doğru bir şekilde aktaramazsa, dinleyici de konuşmacının ne demek istediğini anlayamayacak dolayısıyla yanlış anlaşılma olacaktır.

Sesletim, öğrenme becerilerinin temel gereksinimlerinden biridir ve aynı zamanda dil eğitiminin en önemli özelliklerinden biridir. İyi sesletim öğrenmeye yol açarken, kötü sesletim büyük dil öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır (Gilakjani, 2012). Ayrıca sesletim öğretimi ile amaçlanan öğrencilerden hedef dili, anadili olan kişiler gibi konuşmalarını istemek değildir. Sözlü iletişimin asıl amacı sesletimin anlaşılır olmasıdır.

Yabancı dil olarak eğitiminde sesletim öğretimi gereklidir, çünkü öğrencilerin kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için kelimeleri doğru sesletim etmeyi bilmeleri gerekir. Bu süreçte öğretmen rehber konumundadır. Öğretmenler sadece konuşma pratikleri değil aynı zamanda ritim, tonlama ve vurguyu da öğretirler. Eğer bu süreci öğretmen ve öğrenciler birlikte yürütebilirlerse her öğrenci kendini sesletim konusunda geliştirebilir. Celce-Murcia (1996) sesletim öğretimi ile kastedilen şeyin bir kişinin sadece hedef dilin anadili konuşucuları gibi konuşmaları değil, öğrencilerin konuşurken daha az hatadan kaçınmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil eğitiminde bir kişinin hedef dilin anadili konuşucusu gibi konuşmasını beklemek çok da gerçekçi bir hedef değildir. Öğrenciler sosyal hayatlarında sesletim yeteneklerini ortaya koyduklarında, sesletimi iyi olan öğrenciler diğer alanlarda hata yapsalar da daha iyi anlaşılırken, sesletimi çok da iyi olmayan öğrenciler cümlelerindeki dilbilgisel yapıları mükemmel olmasına rağmen anlaşılammamaktadır.

Sesletim öğrenciler tarafından çekinilen bir konudur. Sesletim öğretiminde öğrenciler öğretmen tarafından teşvik edilmelidir. Türkçeyi yabancı olarak konuşan öğrenciler öğrenciler özellikle kelimeleri söylerken bazı iletişim zorlukları yaşayabilirler, bu durumda öğretmen öğrencilerin sesletimlerini geliştirmelerinde yardımcı ve rehber konumunda olmalıdır. Burns ve Claire'e

(2003) sesletim öğretiminde anlaşılabilirlik ve yorumlanabilirlik kavramları üzerinde durmaktadırlar. Anlaşılabilirlik kavramının ilk boyutu konuşanın hedef dilde ses kalıpları üretebilmesi ikinci boyutu ise dinleyicinin söylenenleri anlayabilmesidir. Yorumlanabilirlikten kastedilen ise dinleyicinin konuşmacı tarafından ifade edilenlerin amacını anlayabilmesidir. Sözlü iletişimin temelinde doğru sesletim vardır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin geniş olmaması ya da dilbilgisi yapılarında küçük hata yaptıkları durumlarda bile iyi bir sesletime sahip olmaları etkili iletişim kurmada önemlidir. Sesletim hatalarından kaynaklı olan anlaşılamayan bir konuşmayı dinleyici de anlayamayacağı için iletişimin sürdürülebilmesi pek de mümkün olmayacaktır.

2.2.3.6.1. Gölgeleme Eğitiminde Sesletimin Yeri

Son dönemde gölgeleme üzerine yapılan araştırmalar gölgeleme tekniğinin sesletim öğretimine dahil etmeyi önermektedirler. Babel (2012) gölgeleme konusundaki çalışmaları katılımcıların model konuşmacıları fonetik olarak taklit ettiğini ortaya koyan Goldinger (1998)'e atıf yapmaktadır. Goldinger (1998)' e göre, gölgede kalan katılımcıların konuşmalarında belirgin olan fonolojik özellikler, sıklıkla modelin işitsel girdisinden katılımcının sözlü çıktısına “otomatik ve bilinçsiz olarak” aktarılır.

2.2.3.6.2. Parçalı Birimler (Segmentals)

Parçalı birimler dilin sesbilgisel özelliklerine ve boğumlamaya dayanan birimleridir. Parçalı birimlerde sesbirimleri, ses, hece ve kelimelerdeki ayrımlardan oluşur (Pennington ve Richards, 1986, s.209; akt. Karatay ve Tekin, 2019a, 2019b).

Parçalı birimler, ünsüz seslerin ünlülerle birlikte seslem şeklinde çıkarılması ve ünlülerin sözcük içerisinde anlam ve işlevine uygun olarak kullanılmasıyla oluşur. Bu durumda parçalı birimler, Türkçenin seslem özellikleri; ünlü- ünsüz (el), ünsüz-ünlü (bu), ünlü-ünsüz-ünsüz (alp), ünsüz-ünlü-ünsüz (yol), ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz (kırk) ve ünlülerin tek başlarına oluşturduğu seslerin bağlam ve amacına uygun sesletimine dayalı konuşmanın küçük birimleridir (Karatay ve Tekin, 2019b).

Dil öğretiminde klasik yöntemlerde sesletim öğretiminin odak noktası parçalı birimlerin özellikleridir (Pennington & Richards, 1986). Öğrencilere hedef dilin seslerini (ünlüler ve ünsüzler) nasıl ayırt edeceklerini ve üreteceklerini

öğretmeye odaklanan sesletim öğretimini “parçadan bütüne” bir yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşım, öncelikle kelime ve cümle düzeyinde dil ile ilgilidir.

Parçalı sesletim öğretimi daha önceki öğretim yöntemleri arasında popüler olmasına rağmen, popüleritesi 1980'lerde İletişimsel Dil Öğretimi ile azaldı. Yabancı dil öğretiminin iletişimsel çerçevesi içind dil, iletişim ve anlam kurma amacıyla öğretilmiştir ve konuşmaların akıcı olması doğruluktan daha fazla odak noktası haline gelmiştir (Pennington & Richards, 1986). İletişimsel Dil Öğretiminin odak noktası, sesletim eğitiminin amacının öğrencilerin dilin tek tek seslerini öğrenmektense, öğrencilerin dilin parçalarüstü (bürünsel) yönlerinde uzmanlaşmalarına yardımcı olmaya doğru kaymasına neden olmuştur.

2.2.3.6.3. Parçalı Birimlerin Özelliklerini Geliştirmek için Gölgeleme

Yapılan çalışmalar sesletim eğitiminde öğrencilerin perde vurgusu, vurgu ve tonlama gibi sesletiminun sadece parçalarüstü yönlerine dikkat etmediğini aynı zamanda parçalararası özelliklere de dikkat ettiğini göstermektedir. Nye ve Fowler (2003) yaptıkları çalışmada katılımcıların gölgeleme etkinliklerindeki performanslarının büyük ölçüde gölgeleme yaptıkları dil hakkındaki bilgilerine bağlıdır bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Eğer gölgeleme yapılan konuşma daha önce karşılaşmadıkları bir konuşmaysa gölgeleme üretimlerinin modelin konuşmasına daha çok benzemesi daha olası olduğu söylenebilir (Goldinger, 1998). Nye ve Fowler'ın (2003) çalışmasının sonuçları da bu ifadeyi doğrulayarak, katılımcıların iyi bildikleri fonetik dizilerden çok aşına olmadıkları fonetik dizileri doğru bir şekilde taklit etme olasılıklarının çok daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmada özellikle sunulan sesler öğrencilerin kendi ana dillerinde bulunmuyorsa, anadili İngilizce olan bir modeli gölgelerken fonetik dizileri doğru bir şekilde taklit edecekleri varsayılmaktadır.

2.2.3.6.4. Parçalarüstü Birimler / Bürünsel Özellikler (Suprasegmentals)

Pennington ve Richards (1986), dil öğretiminde sesletiminun kelime ve cümle seviyesinin üzerindeki yönlerine odaklanmaları gerektiğini söylemiş ve vurgu, sesletim ve ezgi gibi unsurları da içeren bürünsel özelliklere dikkat çekmiştir. Çünkü hedef dil sadece ses sistemlerinden ibaret değildir. Böyle bir görüş dilin anlamsal yönünün eksik kalmasına neden olacaktır ve etkili bir iletişim

sağlanamayacaktır (Karatay ve Tekin, 2019a). Sesletimin bu yönlerinin öğretilmesi oldukça önemlidir zira anlamayı doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Pennington (1989), anlam odaklı sesletim öğretiminde fonolojik akıcılık ve jestlere de dikkat edilmesi gerektiğini eklemiştir.

2.2.3.6.5. Parçalarüstü Özellikleri Geliştirmek için Gölgeleme (Bürünsel özellikler)

Rongna ve Hayashi (2012) özellikle sesletim öğretiminde gölgeleme tekniğinin kullanımını incelemiştir. Çünkü özellikle doğru perde vurgusu Japonca konuşmada anlaşılabilirlik için çok önemlidir (Rongna ve Hayashi, 2012). Ayrıca Japoncanın yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrencilerinin bürünsel özelliklerinin gelişmesinde gölgeleme tekniğinin etkili olduğu tespit edilmiştir. (Mori, 2011; Rongna ve Hayashi, 2012).

Yonehara (1994, akt. Hiramatsu, 2000, s.315) ise gölgelemenin içeriğe odaklanmasından ziyade sesletime odaklanan bir etkinlik olarak çok daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gölgelemenin sesletim, tonlama, doğal cümle kalıpları ve ifadeleri edinme açısından kullanılmasının daha etkili olduğunu söylemektedir (Yonehara, 1994, akt. Hiramatsu, 2000, s.315). Hiramatsu (2000) da bu düşünceleri desteklemekte ve gölgelemenin öğrencilerin bürünsel özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

2.2.3.6.6. Gölgeleme Eğitiminde Sesletim Hedefi

Bir zamanlar dil öğrenenlerin amacı, hedef dilin aksanına kendi ana dillerindeki gibi sahip olmaktır. Fakat öğrenimindeki çalışmalar bunun bize herkes için mümkün olmadığı göstermiştir. Dilin iletişimsel boyutunun da ön plana çıkmasıyla birçok dilbilimci yabancı dille iyi iletişim kurulabiliyorsa, öğrenenin ana dili gibi konuşmasının gerekli olmadığını savunmaktadır. İletişimin anlaşılabilirlik boyutu üzerinde duran dilbilimciler şimdi öğrencinin ana diline benzer bir aksana sahip olma hedefinin çoğu öğrenci için uygun olmadığı düşünmektedir. Anlaşılabilirlik kavramını belirli bir durumda belirli bir zamanda bir dinleyici tarafından anlaşılacak olarak açıklayan Kenworthy (1987) çok daha makul bir hedefi, yani konuşmanın rahatça anlaşılabilir olması gerektiğini ifade etmiştir.

Gölgelemenin dinlediğini anlama üzerindeki etkisine ilişkin yapılan araştırmalarla beraber konuşmaya olan etkisi de araştırılmaktadır. Ayrıca yapılan

diğer araştırmalar gölgeleme yöntemiyle öğrencilerin tonlamasının (Chen, 2014; Hsieh vd., 2013), akıcılığının (Foote ve McDonough, 2017; Harmon, 2014), anlamalarının (Foote vd., 2017) ve fonetik sesletimlerinin (Hamada, 2018; Haufe, 2013; Martinsen, Montgomery, & Willardson, 2017) geliştirmedeki etkinliğini gözler önüne sermiştir. Ancak yine yapılan çalışmalar, öğrencilerin aksanlarının gölgeleme yönteminden sonra önemli ölçüde gelişme gösteremediğini de gözler önüne sermektedir (Foote vd., 2017; Hamada, 2017).

2.3. Gölgeleme ve Dinleme

Dinleme konuşmacı ve dinleyiciler arasındaki iletişimin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi için önem verilmesi gereken bir dil becerisidir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Çünkü dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır ve diğer dil becerilerine kıyasla en çok zaman ayrılan beceridir (Palmer, 2014). İnsanlar yaşadıkları dünyayı dinleme vasıtasıyla algılar ve anlar. İnsanlar doğası gereği sosyal canlılardır. Dolayısıyla iletişim kurabilmek için dinleme becerisine ihtiyaç vardır. Dinleme konuşmacının sesletimini, aksanını, dilbilgisini, kelime dağarcığını anlayarak karşıdaki kişinin vermek istediği mesajı kavrayarak ne söylediğini tespit etme ve anlama becerisidir (Rost, 1994).

Dinleme becerisi dil öğrenin sürecince hayati bir beceridir. Dinleme konusunda yapılan çalışmaların az olduğu dönemde dinlemenin pasif bir etkinlik olduğu düşünülse de artık aktif ve dinamik bir süreç olarak kabul edilmektedir (Vandergrift, 2004). Bu süreçte söylenene dikkat etmek ve iletilen mesajları yorumlamak gerekmektedir. Dinlediğini anlama sürecinin beş bileşeni vardır ve her bileşen birbirine bağlıdır. Bu bileşenler ayırt etme, mesajın algılanması, mesajın kullanılması veya saklanması, işitsel hafıza ve kod çözmedir. Böylelikle kişiler dinleme sürecinde işitsel girdinin belirli yönlerine odaklanarak anlamlarını fark ederler ve önceki bilgileriyle ilişkilendirerek, mesajı kullanır ya da saklamaktadırlar (Kenneth, 1976).

2.3.1. Dinleme Süreci

Yabancı dil öğreniminde dinlemenin iki bilişsel süreci vardır. Bunlar aşağıdan yukarıya dinleme süresi ve yukarıdan aşağıya dinleme sürecidir (Clement, 2007).

2.3.1.1. Aşağıdan Yukarıya Dinleme Süreci

Aşağıdan yukarıya dinleme süreci dinleyicilerin konuşmada duyulan sesleri ayırt etme (fonolojik farkındalık) ve konuşmacının mesajını yeniden yapılandırma becerisiyle ilgilidir.

Aşağıdan yukarıya dinlemede dinleyiciler mesajın en küçük birimlerinden başlayarak anlamının temeli oluşturmaktadırlar. Sonrasında bu ses birimleri sözcükleri ve bu sözcükler de öbekleri ve cümleleri oluşturmaktadır. Bu cümleler de birleşerek düşünceleri, kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri oluşturmaktadır (Flowerdew ve Miller ,2005). Yani bu süreç konuşmayı küçük birimlere ayırarak, daha sonra bu birimleri bir araya getirerek ve bu parçaları anlamlı bir konuşma veya metin oluşturana kadar bir seviyeden diğerine geçerek çalışmaktadır. Bu sıra her defasında birbirini takip etmek zorunda değildir. Hangi aşamada anlama sıkıntısı yaşıyorsa, işlemeye o aşamadan başlanabilir (Tezel, 2020).

2.3.1.1.1. Aşağıdan Yukarıya Gölgeleme

Aşağıdan yukarıya gölgeleme, gölgeleme öncesinde öğrenenlerin hedef dilin içeriğine ve ses birimlerine maruz kaldıktan sonra gölgeleme eğitimine başladıkları süreci ifade etmektedir. Bu süreci öğrenenlerin hedef metni gölgelemeden önce pratik yaptıkları bir süreç olarak adlandırmaktadır (Hamada, 2014). Aşağıdan yukarıya gölgeleme, gölgeleme sonrasında ise gecikmiş anlama ve algılama sorunlarının üstesinden gelebilmek kullanılmakta ve genellikle dil seviyeleri düşük olan gruplarda kullanılmaktadır. Çünkü öğrenciler gölgeleme yapmadan önce girdiye aşına olduklarında kaygı seviyeleri daha düşük olmakta ve bu da sürecin olumlu olarak işlemesine yardımcı olmaktadır (Hamada, 2014).

2.3.1.2.Yukarıdan Aşağıya Dinleme Süreci

Yukarıdan aşağıya dinleme süreci ise dinleyicilerin duydukları mesajları önceden oluşturdukları şemalara ait bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlamaları anlamına gelmektedir ve bu dinlemede amaç yapılan iş dinlenen mesaj hakkında çıkarımda bulunmaktır (Tezel, 2020). Dinleyici şemalarını metni anlamak için ve aktif bir kavramsal bir çerçeve oluşturmak için kullanılmaktadır (Hedge, 2000; Vandergrift 2004).Bu bilişsel süreçler üzerine yapılan araştırmalar, yabancı dil öğreniminde dinleyicilerinin dinleme amaçlarına bağlı olarak her iki süreci de kendi yararlarına nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir.

2.3.1.2.1. Yukarıdan Aşağıya Gölgeleme

Öğrenenlerin hedef dilin içeriğine ve birimlerine maruz kalmadan önce gölgeleme eğitimine başladıkları ön gölgeleme olarak da adlandırılan bir yaklaşımdır. Hamada (2014), öğrenenlerin girdiyi taklit ederken halihazırda edindikleri bilgiyi benimsediklerini ve bunun da görevi bilgiye dayalı hale getirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, ön gölgelemede gölgeleme görevi dil seviyesi daha düşük olan yabancı dil öğrencileri için daha zordur çünkü gölgeleme sırasında bazı karmaşık kelimelerle karşılaşabilir ve bu da onların motivasyonlarını düşürmektedir. Bu nedenle yukarıdan aşağıya gölgeleme genellikle dil seviyesi daha yüksek öğrencilere uygulanmaktadır.

2.4. Gölgeleme Tekniğinde Otantik Metinlerin Kullanılması

Otantik materyaller sınıf ile gerçek dünya arasında bir köprü olarak görülmekte (Guariento ve Morley, 2001) ve yabancı bir dil öğrenenler için de kullanılan fakat ana dili konuşanlar için tasarlanmış, ana dili konuşurları tarafından üretilen gerçek dili içermektedir (Porter ve Roberts, 1981). Otantik materyaller sadece iletişimsel amaçla hazırlanmış görsel ve işitsel materyallerdir. Yapılan çalışmalar bizlere otantik metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına mesafeli yaklaşan araştırmacılar olduğunu gösterse de otantik metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımında faydalı olduğunu savunan birçok araştırmacı da vardır.

Otantik materyaller, değişken dilsel girdiye sahiptir. Bu da öğrencilerin tek bir anadili konuşmacısı yerine birden fazla anadili konuşmacısına maruz kaldığı anlamına gelir. Perrachione 'nin (2011) çalışması, birden çok konuşmacıdan gelen yüksek değişkenlikli girdi eğitimin yalnızca daha güçlü algısal yeteneklere sahip öğrenciler için etkili olduğunu göstermiştir.

Bazı araştırmacılar, yabancı bir dili yeni kullanmaya başlayan öğrencilerle otantik materyal kullanmanın zorluklarını ve eksikliklerini tartışmışlardır (Kmiecik ve Barkhuizen, 2006; Peacock, 1997). Kmiecik ve Barkhuizen (2006) yaptıkları araştırmadaki katılımcıların birçoğu metinlerin aktarım hızının ve metindeki kelimelerin kendi kelime dağarcıklarının üstünde olmasının anlamalarını olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durum sonucunda da öğrenciler otantik metinlere karşı olumsuz bir tutum geliştirmiştir. Fakat bu durum sadece çalışmanın

yapıldığı grup ile alakalıdır. Zira seviye üstünde bir dinleme metnine maruz kalınması sonucunda öğrencilerin materyallere karşı olan tutumlarının olumsuz olması mümkündür. Öğrencilerin seviyelerinin üstünde kullanılacak olan bir dinleme metni motivasyon kaybına, kafa karışıklığına ve dil öğrenimine karşı motivasyon kaybına yol açabilir. Bu nedenle öğrencilerin sınıf ortamında ilk defa karşılaşacakları bir dinleme metniyle nasıl başa çıkacaklarını öğretmek ve otantik metinleri uygulama öncesinde tanıtmak gerekmektedir.

Öğrencilerin otantik materyallere yönelik tutumlarını araştıran Peacock (1997), otantik materyallerin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini tespit etse de bazı öğrencilerin otantik materyalleri yapay materyallerden daha az ilgi çekici bulduklarını ifade etmiştir. Fakat Peacock bu durumu öğrencilerin motivasyon durumlarındaki farklılıklara atfetmiştir.

Crawford (2002) ise uygun kalite, uzunlukta ve yeterli sayıda görsel-işitsel otantik materyalleri bulmanın çok zor olmasına dikkat çekmiştir ve bu materyallerin kalitesinin öğrencilerin motivasyonunu doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Çalışmaya göre otantik metinlerin telif haklarına takılablmesinin ve yasal olarak gerekli izinlerin alınma sürecinin metinlerin kullanılmasını zorlaştırabilmesi de ihtimaller dahilindedir. Ayrıca otantik materyal kullanımının süre sınırına dahil ve bu tip görsel-işitsel uyaranların sınıftaki zaman kısıtlamasına uyarlanabilir olması gerektiğini; uyarlanmaması durumu konsantrasyon süresini olumsuz etkileyeceğini söylemiştir.

Araştırmalar incelendiğinde otantik materyallerin yabancı dil öğretiminde kullanımında olumlu etkilerin tespit edildiği oldukça fazla çalışma söz konusudur.

Gilmore (2011), otantik materyalin yaptığı çalışmada iletişimsel yeterlilik geliştirmesine yardımcı olup olmadığını araştırmış ve otantik materyallerle eğitim alan öğrencilerin, akıcılık ve etkileşimsel yeterlilik gibi birçok iletişimsel alanda ders kitabı materyalleri alan öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin otantik materyallere yönelik tutumlarını araştıran Akira (2013) yeni başlayan öğrencilerin otantik materyalleri yapay olanlardan daha eğlenceli bulunduğunu ve otantik materyallerin zorluklarının şaşırtıcı bir şekilde öğrencileri dil yeterliliğini kazanmaya motive ettiğini tespit etmiştir.

Bununla birlikte, Guariento ve Morley (2001), öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiyi otantik materyallerden çıkarması durumunda otantik materyallerin tam olarak anlaşılmasının gerekli olmadığını ve otantik materyallerin basitleştirilmesinin yeni başlayanlar için daha uygun olabileceğini belirtmektedir. Zorluklara rağmen Wagner (2014), öğretmenlerin, öğrencilerin iletişim yeterliliğini kolaylaştırmak ve onları dil sınıfı dışında konuşmaya hazırlamak için yalnızca yazılı metinlere güvenmek yerine, yazılı olmayan metinlerin dahil etmesi gerektiğini savunmaktadır.

Temizyürek ve Birinci (2016) otantik materyallerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört dil becerisinin öğretiminde de kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bunların yanında kelime ve dil bilgisi öğretimi için de otantik materyaller etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve bu tür materyallerin ile yabancı dil öğretimi, güdülenme ve ilgiyi artırdığı, özgün örnekler sağladığı için daha etkili olacağını ve öğrencilerin hedef dilde dört temel dil becerisini geliştirerek Ortak Avrupa Dil Çerçevesindeki yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri olan, sınıf ortamının dışında hedef dilin etkin birer kullanıcıları olmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir. Dolunay (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde televizyon yayınların önemine dikkat çekmiş ve bu kaynakların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için vazgeçilmez bir kaynak olduğunu ifade ederek otantik materyallerin dil öğretiminde önemine dikkat çekmiştir.

Otantik materyallerin hız oranı, özellikle anadili Türkçe olan kişilerin doğal konuşma hızlarına fazla maruz kalmamış Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye yeni başlamış öğrenciler için elbette ki zorluk teşkil edecektir. Günümüzde teknoloji sayesinde birçok video yazılımı ve platformunda hız ayarlama araçları mevcuttur. Yavaşlatma araçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin otantik hızlı konuşmada hem parçalı hem de üst düzey öğeleri tanımasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle, öğrenciler daha iyi öğrenme sonuçları elde etmek için hız oranını ihtiyaçlarına göre ayarlayabilmelidir. (Meinardi, 2009).

Otantik materyallerin birçok yabancı dil öğretiminde gölgeleme etkinliklerinde de kullanılmış ve öğrencilerin dil becerilerini iyileştirdiği tespit edilmiştir (Nguyen & Nguyen, 2019; Martinsen vd., 2017; Lu, 2017). Daha önceden otantik materyal kullanımı ile alakalı çalışmalarda tespit edilmiş eksiklikler, hatalı kullanımlar da göz önünde bulundurularak, özellikle hız ayarlama araçları ve

altyazıların yardımıyla, otantik materyallerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkisi keşfedilmeye değerdir.

2.4.1. Gölgeleme Materyalleri

Bazı araştırmacılar gölgeleme için farklı materyaller kullanmışlardır. Araştırmacılardan bazıları sadece ders kitabı ve ses kayıtlarını kullanmış (Hamada, 2018; Harmon, 2014) ve bazıları yarı otantik (Martinsen vd., 2017) veya otantik materyaller kullanmıştır. (Foote vd., 2017; Mishima & Cheng, 2017). Sonuç olarak Hamada (2019), gölgeleme materyali olarak televizyon programlarının kullanılmasının daha yüksek düzeyde dil yeterliliği gerektirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, televizyon programlarının hız oranı, öğrenenlerin anlayıp anlayamadıklarını belirlemede önemli bir faktördür. Bir diğer önemli faktör ise i+1 ilkesine uygun olması gereken materyallerin içeriğidir (Sumiyoshi & Svetanant, 2017). Böylece araştırmada temel düzeyde daha kolay içerikli otantik materyaller kullanılacaktır. Ayrıca, televizyon programlarına ek olarak, reklamlar ve röportajlar gibi diğer otantik materyaller de temel düzeydeki öğrenciler üzerinde kullanılabilir.

Gölgeleme uygulaması yapılışı açısından farklı araştırmacılar arasında tartışmalı olmaya devam etmektedir. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin yazılı bir metin olmadan yalnızca ses girdisine odaklanabileceklerine inanırken (Hamada, 2019; Rongna & Hayashi 2012), bazı araştırmacılar ise öğrencilere gölgeleme yaparken materyalin yazılı halinin verilmesinin yararlı olduğunu düşünmektedir (Martinsen vd., 2017). Öğrenenlerin farklı öğrenme türleri göz önüne alındığında, bu çalışmada öğrencilere gölgeleme yaptıkları otantik metnin yazılı hali verilmiş ve gölgeleme sırasında öğrencinin bunu okuyup okumaması kendi tercihine bırakılmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin yazılı metne yönelik algılarını ölçmek için bir anket yapılacaktır.

Araştırmada gölgeleme materyali olarak otantik videolar kullanılmıştır. Meinardi'ye (2009) göre, otantik materyallerin içeriği öğrencilerin ihtiyaçları ile ilgili olmalıdır. Araştırmada, konular Ortak Başvuru Metnindeki yeterlilik düzeylerine ve dış bağlamda kullanılan konu başlıklarına göre belirlenmiş, uygun video kayıtları seçilmiştir. Gölgeleme yapılacak etkinliklerin tümü bir dakikadan az olacak şekilde ayarlanmıştır (70-100 kelime A2 için). Orijinal videolar, bir reklam (Orta Orijinallik Düzeyi), röportajlar (Çok Yüksek Özgünlük Düzeyi) ve kendi ürettiği bir video (Su, 2021'e göre Yüksek Özgünlük Düzeyi) dahil olmak üzere

YouTube'dan seçilmiştir. Guariento ve Morley'e (2001) göre, öğrenenler öğrenme hedefini gerçekleştirmek için otantik materyallerin basitleştirilmesi temel düzeydekiler için haklı görülebildiğini belirtmiştir. Videolar, öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde kelime sayısı ile sınırlandırılmıştır.

2.4.2. Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seçilen Dinleme İzleme Materyallerinin Özellikleri

Ortak Başvuru Metninde temel dil becerileri ve dil seviyelerinden hareketle öz değerlendirme çizelgesi oluşturulmuştur. Çalışmada gölgeleme tekniğini uygularken otantik metinler kullanıldığını için bu bölümde sadece dinleme becerisini ele alınmıştır. Çalışma temel söz varlığının oluşması göz önünde bulundurulmuş ve sadece A2 ve B1 seviyeleri ele alınmıştır.

Tablo 2.6. OBM- Ortak Yetenek Düzeyleri / Öz Değerlendirme Çizelgesi
DİNLEME

B1	Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, ve benzeri gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınının özünü anlayabilirim.
A2	Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin parantez sözgelimi kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığımı anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit iletilerine temel anlamını kavrayabilirim.

Ortak Başvuru Metninde yer alan öz değerlendirme çizelgesi 2021 yılında yeniden düzenlenmiştir. Çizelge çevrim içi iletişim ve aracılık açısından geliştirilmiştir. Beceriler klasik tanımlarının aksine alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık başlıkları altında ele alınmıştır.

Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içerir (D-AOBM,2021). Alımlama kendi içerisinde üçe ayrılmaktadır: Sözlü alımlama, görsel alımlama ve işitsel-görsel kavrama. Sözlü alımlamada dil kullanıcısı bir veya daha fazla kişi tarafından üretilen canlı veya kayıtlı girdileri alır ve işler. Görsel alımlama etkinliklerinde kullanıcı, bir veya daha fazla kişi tarafından üretilen yazılı ve işaret dilindeki metinleri girdi olarak alır ve işler. Bir ölçeğin (TV ve film izleme) sunulduğu

“işitsel-görsel kavrama”da kullanıcı TV, video veya film izler ve alt yazılı veya alt yazısız çoklu ortam, seslendirmeler veya işaretler kullanır.

Sözlü kavrama ifadesi canlı, yüz yüze iletişim ve bu iletişimin uzaktan veya kayıtlı eş değerlerindeki kavramayı kapsamaktadır. Bu yüzden görsel-jestlere dayalı ve işitsel-sözlü iletişim biçimlerini içermektedir. Burada bahsedilen alımlama tek yönlüdür. Örneğin dinleyicinin bir konuşmaya kulak misafiri, kenardan olanları izleyen bir izleyici ya da medya yoluyla uzaktan bir izleyici olması verilebilir. Söz konusu yeterlilikler D-AOBM (2021)’ de şu şekilde belirtilmiştir.

Tablo2.4. OBM- Genel Sözlü Kavrama Yeterlikleri
Genel Sözlü Kavrama

B1	• Genelde aşına olduğu bir ağızla ve açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla yaygın günlük veya işle ilgili konular hakkında hem genel mesajları hem de özel detayları tanımlayarak karmaşık olmayan olgusal bilgileri anlayabilir. • Kısa anlatılar da dâhil olmak üzere işte, okulda, serbest zaman etkinliklerinde vs. düzenli olarak karşılaşılan aşına meseleler hakkında açık standart dil veya aşına olduğu bir ağızla anlatılan ana noktaları anlayabilir.
A2	• Açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla somut türden ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir. • Açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla en öncelikli alanlar (ör. çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) ile ilgili öbekleri ve ifadeleri anlayabilir.

Ortak Başvuru Metninin sınırları içerisinde yer alan konulardan birisi de “Dil Kullanım Alanları”dır. Sosyal bir varlık olan insanın dili kullanım alanları oldukça geniştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dil öğrenim hedeflerinin gerçekleşmesi için Ortak Başvuru Metninde belirtilmiş olan dil alanları büyük bir önem teşkil etmektedir. Belirtilen bu alanlar sayesinde öğrencilerin dil seviyeleri, yaşları, mesleki alanları, sosyal ortamları... vb. göz önünde bulundurularak otantik materyaller hazırlamak mümkün olacaktır. Bu başlıklar bizlere sadece dilin okul ortamında kullanılabilecek şekilde değil dilin pek çok farklı alanda kullanılması konusunda öğrenciyi teşvik edecektir. Bu alanlar şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 2.5. OBM-Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler 1

Alan	Mekan	Kurumlar	Kişiler
Kişisel	Yuva: ev, odalar, bahçe, Sahip olma: Aile, Arkadaşlar, Yabancılar Yer sahibi olmak: yurt, otel, kırsal alan, deniz kıyısı	Aile Sosyal ağ örgüsü	(Büyük) Anne/Baba, evlatlar, kardeşler, teyzeler, amcalar, kuzenler, kayınlar, eşler, yakın dostlar, arkadaşlar, tanıdıklar
Kamusal	Kamu alanları: Sokak, meydan, park, kamu taşıtı, dükkânlar, (süper) marketler, hastaneler, muayenehaneler, klinikler, spor stadyumları, sahalar, salonlar, tiyatro, sinema, eğlence, restoran, otel, ibadethaneler	Kamu yetkilileri Siyasi organlar Kanun Halk sağlığı Hizmet kulüpleri Toplumlar Siyasi partiler Mezhepler	Kamu üyesi yetkililer Dükkân personeli Polis, asker, güvenlik Şoförler, biletçiler Yolcular, oyuncular, hayranlar, seyirciler, artistler, izleyiciler, garsonlar, resepsiyon memurları, din görevlileri, cemaat
Mesleki	Ofisler, fabrikalar atölyeler, limanlar, demiryolları, çiftlikler havalimanları, mağazalar, dükkânlar hizmet kurumları, oteller sivil hizmetler	Firmalar Çokuluslu şirketler Ulusallaşmış kurumlar Sendikalar	İşverenler/işçiler Yöneticiler Meslektaşlar Alt derecedeki mesai arkadaşları İş arkadaşları Müvekkiller Müşteriler Resepsiyon memurları, Sekreterler Temizlik işçileri
Eğitsel	Okullar: Okul salonu sınıflar, oyun alanı, spor sahaları, koridorlar, liseler, üniversiteler, ders amfileri, seminer salonları, öğrenci yurtları, laboratuvarlar, kantin	Okul Lise Üniversite Eğitim toplumları Uzman kurumlar Yetişkin eğitim kurumları	Sınıf öğretmenleri Eğitim elemanları Hizmetliler Asistan elemanlar Ebeveynler Sınıf arkadaşları Profesörler, okutmanlar, Akademi üyesi öğrenciler Kütüphane ve laboratuvar elemanları, yemekhane elemanları, temizlik görevlileri, hademeler, sekreterler

Tablo 2.6. OBM-Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler 2

Nesneler	Mefruşat ve mobilya, giysi, ev teçhizatı, oyuncaklar, araçlar, kişisel temizlik malzemeleri, sanat eserleri, kitaplar, vahşi/evcil hayvanlar, ev hayvanları, ağaçlar, bitkiler, çim, küçük havuzlar, ev eşyası, çantalar, eğlence/spor aletleri, para, para çantası, cüzdan, formlar, mallar, silahlar sırt çantaları, kutular, yolculuk çantası, toplar, programlar, öğünler, içecekler, abur cubur yiyecekler/ atıştırma, pasaportlar, ehliyetler, iş makineleri, sanayi makineleri, sanayi ve zanaat araçları, yazma malzemesi, okul üniforması, oyun araçları ve giysiler, yiyecek, işitsel-görsel araçlar, yazı tahtası ve tebeşir, bilgisayarlar, evrak çantaları ve okul çantaları
Olaylar	Ailevi-özel olaylar, rastlantılar hadiseler, kazalar, doğal- olağanüstü olaylar, partiler, ziyaretler, yürümek, bisiklete binmek, araba kullanmak tatiller, geziler, spor olayları, hadiseler, kazalar, hastalıklar, kamu toplantıları, davalar, duruşmalar, yardım toplama günleri, cezalar, tutuklamalar, maçlar, yarışmalar, gösteriler, düğünler, cenazeler, toplantılar, mülakatlar, resepsiyonlar, konferanslar, ticaret fuarları, danışmalar, sezonluk satışlar, iş kazaları, iş ihtilafları, okula dönüş/giriş ayrılmak, ziyaretler ve öğrenci değişimleri, veli toplantıları, spor günleri, maçlar, disiplin sorunları
İşlemler	Yaşam için rutin işler: Giyinmek, soyunmak, yemek pişirmek, yemek yemek, yıkamak, kendin yap işleri, bahçevanlık, okuma, radyo ve TV, eğlendirme, hobiler, oyunlar ve sporlar, kamu hizmetli satın almak veya elde etmek, sağlık hizmetlerinden faydalanmak, karayolu/demiryolu/ deniz/ hava yolculukları, halk eğlenceleri ve faaliyetleri, dini hizmetler iş idaresi, sanayi yönetimi, üretim işlemleri, ofis izlekleri, kamyon taşımacılığı, satış işlemleri, satış, pazarlama, bilgisayar işlemi, ofis bakım işleri, toplantı, dersler, oyunlar, oyun zamanı/teneffüs, kulüpler ve topluluklar, ders anlatımı, makale yazmak , laboratuvar çalışması, kütüphane çalışması, seminerler ve özel dersler, ev ödevi, münazaralar ve müzakereler
Metinler	Teleteks, garantiler, yemek tarifleri, yönergeler, romanlar, dergiler, gazeteler, reklam mektupları, broşürler, kişisel mektuplar, yayın ve kayıt edilmiş konuşma metinleri, kamu duyuruları ve ilanları, etiketler ve paketleme, el ilanları, duvar yazıları, biletler, zaman çizelgeleri, ilanlar, yönetmelikler, programlar, sözleşmeler, menüler, kutsal metinler, vaizler, ilahiler, iş mektubu, rapor notları, yaşam ve güvenlik ilanları, talimatnameler, yönetmelikler, reklam malzemeleri, etiketleme ve paketleme, iş tanımı, kartvizitler, gerçek metinler (yukarıdaki gibi), ders kitapları, okuyucuların referans kitapları, yazı tahtası metni, tepegöz metni, bilgisayar ekranı metni, video metni, alıştırma malzemeleri, dergi makaleleri, özetler, sözlükler

Genel Dil Varlığı

Ortak Başvuru Metninin tamamlama cildinde genel dil varlığının tanımlayıcıları daha işlevsel hale getirilmiştir. Bu düzenleme ile yabancı dil öğretiminde daha karmaşık bir dil kullanmaya çalışmak, risk almak ve kişinin konfor alanının ötesine geçmek, öğrenme sürecinin temel parçaları olduğu belirtilmiştir (OBM,2021). Bu, doğal olarak öğrenen için karmaşık bir süreç olacaktır. Süreç içerisinde öğrenenlerin kontrollerinin azalmasının daha sağlıklı bir süreç olduğuna dikkat çekilmektedir. Ortak Başvuru Metninde (2021) belirtilen söz varlığı yetkinlikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2.7. OBM- Söz Varlığı

Söz Varlığı	
B1	• Aşına olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. • Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.
A2	• Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. • Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. • Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.

Uygulamanın A2 seviyesinde başlamasının başlıca nedeni temel söz varlığının A1 seviyesinde yetersiz kalması ve otantik materyallerin öğrenende bilişsel yük oluşturabileceği ve motivasyon kaybına uğrayabileceğidir. Bu nedenle A2 kurundan başlanması kararlaştırılmıştır.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

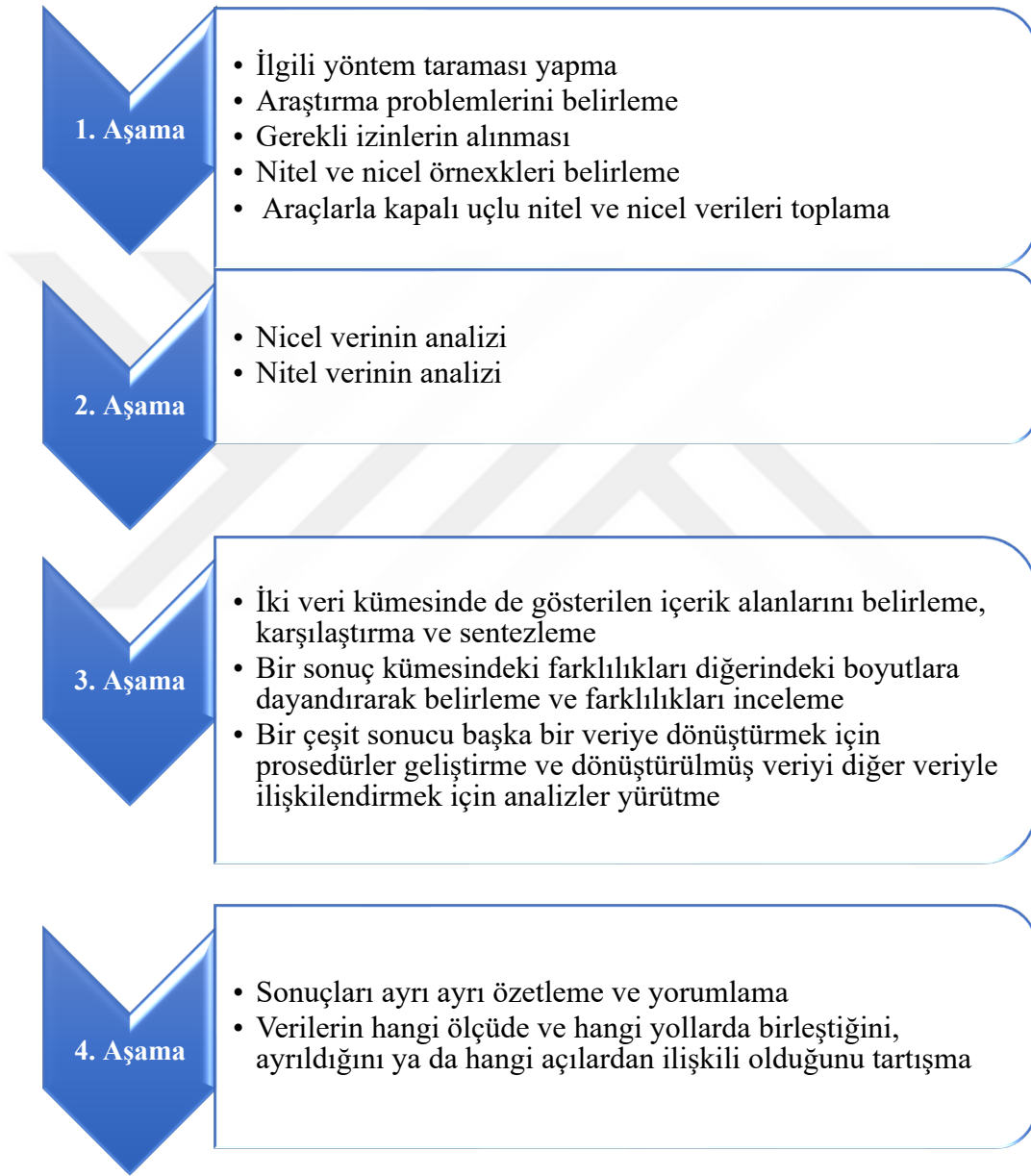
Bu çalışmada, gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve dinleme becerilerine olan etkilerini incelemek amacıyla hem nicel hem de nitel araştırmaları içeren karma yöntem kullanılmıştır. (Creswell, 2017). Karma yöntemde, bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada hem nicel hem de nitel araştırmaların ve yöntemlerin toplanması, analiz edilmesi amaçlanır. Karma yöntem çalışmalarının analiz aşamasında nitel veriler, nicel bulguları doğrulama, yorumlama, açıklama ve örnekleme açısından destekler (Miles ve Huberman, 1994). Nicel ve nitel araştırma desenlerini birleştiren karma yöntem araştırmasının genel amacı, bir çalışmanın sonuçlarını genişletip güçlendirerek alanyazına katkıda bulunmaktır (Johnson ve Christensen, 2017).

Nicel araştırmalarda katılımcılardan ölçülebilir veriler toplanır ve bu veriler tarafsız, objektif bir şekilde analiz edilir. Nitel araştırmalarda ise katılımcılara sorulan sorulardan veriler toplanır, bu veriler araştırma soruları içerisinde tanımlanır ve analiz edilir. Nitel araştırmalarda araştırmacı araştırmasını öznel ve taraflı bir şekilde yürütür (Creswell, 2017). Bazen tek bir araştırma türü bir araştırma sorusunu çözmede ya da araştırma soruların cevaplamada yetersiz kalabilir. Bu yüzden karma yöntemde nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak bir problemini analiz etmede kullanılır.

Bu çalışmada ise karma desenlerden yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Yakınsak karma desen olarak da bilinen yakınsayan paralel karma desen hem nicel hem de nitel veri toplama ve analizini birleştiren bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacı bir araştırma problemini daha kapsamlı bir şekilde analiz edebilmek için nitel ve nicel verilerden elde edilen sonuçları karşılaştırmak istediklerinde bu deseni kullanmaktadır. Bu desende araştırmacı hem nicel ve nitel verileri toplar, analiz eder ve sonrasında da her iki analizini de tek bir yorum halinde birleştirir (Creswell& Plano Clark, 2018). Bu desenin diğer amaçları da nicel sonuçlarla nitel bulguları açıklamak, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek

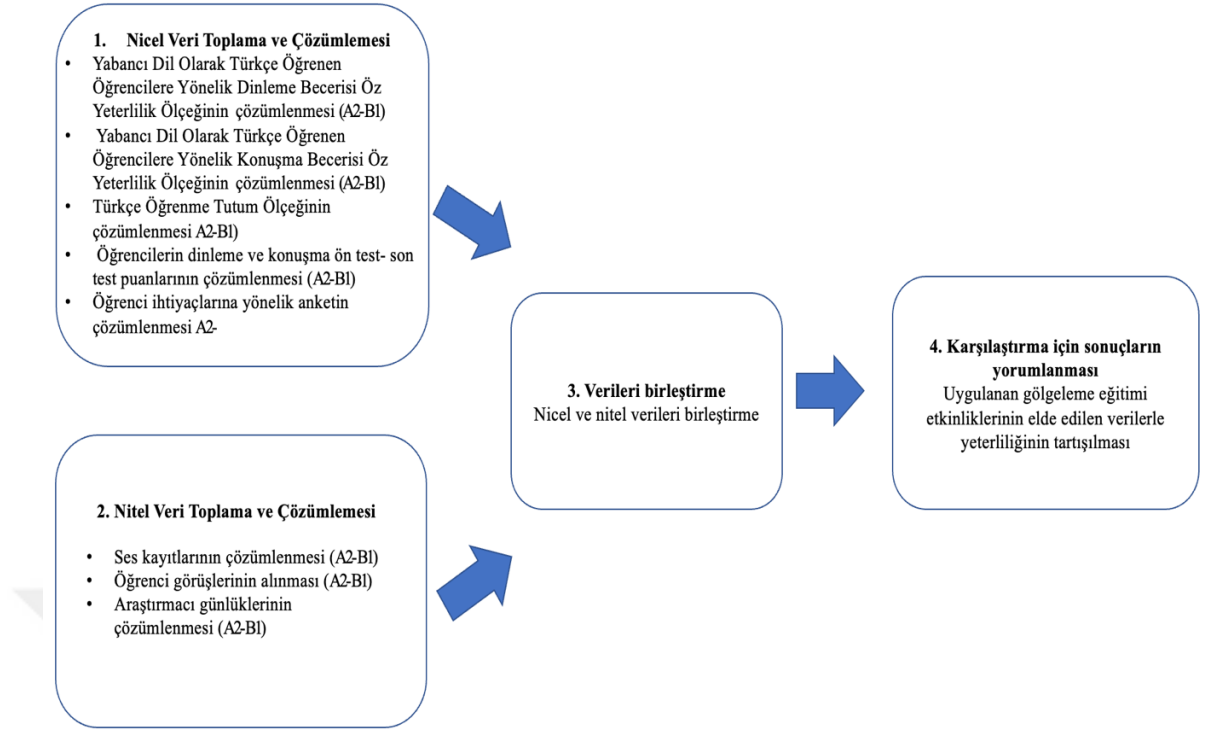
ve bir sistemdeki çok sayıda seviyeyi karşılaştırmaktır (Creswell& Plano Clark, 2018). Bu desende araştırmacı nicel ve nitel sonuçlar arasındaki benzerliklere ve farklılıklara dayalı olarak sonuçlar çıkarır ve bu da araştırma probleminin daha net bir şekilde anlaşılmasına yol açabilir.

Yakınsayan bir desen uygulamasının akış şeması aşağıdaki gibidir:



Şekil 3.1. Yakınsayan Bir Desen Uygulamasındaki Ana Prosedürler Akış Şeması

Araştırmada Şekil 3.1.'de de ifade edildiği gibi öncelikle çalışmanın problemi ile ilgili olan literatürün taramasının ardından, araştırmanın amacı doğrultusunda problem durumları belirlenmiştir. Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki kazanımların da incelenmesiyle, araştırmanın hangi dil seviyesinin hangi dinleme ve konuşma kazanımları kapsadığı belirlenmiş ve bu doğrultuda uygulamada kullanılacak etkinlikler tespit edilmiştir. Alt problem durumları ve konu kapsamının belirlenmesinin ardından, araştırmanın doğasına uygun araştırma yöntemi ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçları belirlenmiştir. Veri toplama araçları için uzman görüşleri alınmış, araçlarının geçerlilik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden etik kurul izni alınmış ve uygulama Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezinde uygulama yapılmıştır. Çalışmanın dokusuna uygun olarak örneklemin belirlenmesinin ardından, her kurda (A2-B1) dinleme ve konuşma becerilerine yönelik ön test-yapılmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dinleme Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği (A2- B1), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği (A2- B1) ve Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği (A2- B1) öğrencilere uygulanmış ve çözümlenmiştir. Öğrencilerin etkinliklerde alınan ses kayıtları (A2- B1) ve araştırmacı günlükleri çözümlenmiş (A2- B1) ve uygulama sonunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle öğrenci görüşleri elde edilmiş ve çözümlenmiştir. Toplanmış olan tüm veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek yorumlanmıştır. Uygulamanın tamamında ilgili grubunun gölgeleme uygulamasının yapıldığı dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca çalışmada yürütülen yakınsayan paralel karma desenin özellikleri Şekil 3.2.' de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Yakınsayan Paralel Karma Desen

3.2.Nitel Aşama

Bu bölümde çalışmanın nitel aşamalarından bahsedilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu öğrencilerin tespit edilen ses hataları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı günlüğünün çözümlemeleri oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 21 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler araştırmanın hem nitel hem de nicel aşamasında yer almıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme başvurulmuştur. Olasılık temelli örnekleme evren içerisinde örnekleme seçiminin tesadüfi olarak yapıldığı ve tüm birimlerin seçilebilme ihtimalinin birbirine eşit olduğu örneklemedir. Bu kuramın temeli yansızlık kuralına dayanmaktadır yani her birime örneklem içinde yer alabilmesi için eşit şans verilmektedir. Seçkisiz örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda tek aşamada ve hiçbir özel teknik uygulamadan yapılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013,132) Çalışma grubuna ilişkin bilgilen tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Betimsel Bilgiler

Uyruk	Cinsiyet		Ana Dili	N
	<u>Erkek</u>	<u>Kadın</u>		
Arnavutluk	-	3	Arnavutça	3
Kırgızistan	-	1	Kırgızca	1
Kazakistan	5	11	Kazakça	16
Fas	1	-	Arapça	1
Toplam	6	15		21

Katılımcılar 3 kız Arnavut; 1 kız Kırgız; 5 erkek, 11 kız olmak üzere 16 Kazak ve 1 Faslı toplam 21 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılardan Arnavut öğrencilerin ana dili Arnavutçadır. Kazak öğrenciler Kazakça ve Rusça olmak üzere iki ana dile sahiptir. Kırgız öğrenci de Kırgızca ve Rusça; Faslı öğrenci de Arapça ve Fransızca olmak üzere iki ana dile sahiptir. Çalışma A2 kurunda başlamış B1 kuru sonu itibarıyla tamamlanmıştır.

3.2.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nitel aşamasında doküman incelemesi aracılığıyla veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren mevcut dokümanların analiz edilerek verilerin toplanılmasına dayanmaktadır. Doküman analizi araştırmalarda hem tek başına kullanılan bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilirken hem de diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bir bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Bu yöntem araştırılması hedeflenen olgu ve olay hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217) .

Çalışmanın nitel veri toplama araçları dinleme- izleme metinleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulayıcı-araştırmacı günlükleri ve ses kayıt cihazıdır. Çalışmanın dokümanlarını ise 21 öğrencinin ses kayıtları, gölgeleme tekniği ile alakalı görüşleri, uygulayıcı- araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aşamasına başlamadan önce öğrencilere araştırmacı tarafından gölgeleme tekniği hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerin bu tekniği nasıl uygulamaları gerektiği ile alakalı eğitim verilmiştir. A2 ve B1

kurlarında toplam 14 hafta süresince Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterliliklerine uygun otantik dinleme-izleme materyalleri tespit edilmiş öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulamalar esnasında öğrencilerin sesletimleri kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar öğrencilerin hatalı olarak yaptıkları sesletimleri ve göz ardı ettikleri bürünsel özellikleri tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. 14 haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gölgeleme eğitimi hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3.2.2.1.Gölgeleme Materyalleri

Araştırmacı tarafından alan uzmanı olan iki kişinin onayı alınarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere gölgeleme tekniğinin öğretilmesinde otantik materyallerin kullanılmasına karar verilmiştir. Materyaller belirlenirken öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen materyallerin öğrencilerin dil seviyelerine uygun olan dilbilgisel yapılara hakim olması ve tüm sesleri örnekleyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar bu materyalleri gölgeleme yaparlarken araştırmacı tarafından sesleri kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından seçilen metinler ekte (EK ?) sunulmuştur.

3.2.2.2.Öğrenci Ses Kayıtları

Gölgeleme eğitimi esnasında öğrencilerin sesletim hatalarını tespit edebilmek ve gelişimlerini takip edebilmek amacıyla her etkinlikte öğrencilerin ikişer kez ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları gölgeleme prosedürüne göre beşinci gölgelemenin sonunda ve yedinci gölgelemenin sonunda alınmıştır. Ses kaydı sonrasında öğrencilerin sesletim hataları araştırmacı tarafından düzeltilerek, öğrencilerin yaptığı sesletim hatalarının doğrusu araştırmacı tarafından uygulamalı olarak gösterilmiş ve öğrencide farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Her etkinlik sonrası araştırmacı tarafından ses kayıtlarının deşifresi yapılmış ve öğrencilerin sesletim hataları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin herhangi bir dışsal uyarandan etkilenmemesi ve dikkatlerinin dağılmaması için etkinlikler eşzamanlı çeviri laboratuvarında yapılmıştır. Öğrenci ses kayıtları ise ses geçirmeyen bir çeviri kabininde alınmıştır. Öğrencilerin ses kaydı alınırken etkilenmemesini sağlamak için ses kayıt cihazı görünmeyen bir

yerde tutulmuştur. Öğrencilerin kayıtları alınırken öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.

3.2.2.3. Görüşme Formu

Gölgeleme eğitimi tamamlandıktan sonra öğrencilerin bu tekniğe dair izlenimlerinin belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış formunda araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar fakat görüşme esnasında kişilerin ayrıntılara inmesini ya da cevaplarında detaylandırılmasını isteyebilir (Büyüköztürk vd. 2016:154). Gölgeleme eğitimine hazırlanan görüşme formu (EK-?) hazırlanırken literatür taraması yapılmış sonrasında ise alan uzmanlarının da görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu dört adet sorudan oluşmaktadır. Gölgeleme Tekniği görüşme formundaki sorular eğitime katılmış olan öğrencilerin tekniğe ilişkin duygu, düşünce ve önerilerini almaya dönüktür. Araştırmaya katılan bütün katılımcılara aynı sorular yönlendirilmiştir. Katılımcıların görüşme esnasındaki yanıtları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler kayıt altına alınmadan önce öğrencilerin rızası alınmıştır. Görüşmeler genellikle 15-20 dakika aralığında sürmüştür.

3.2.2.4. Araştırmacı Günlükleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere Gölgeleme tekniğinin öğretilmesindeki süreç araştırmacı tarafından araştırmacı günlüklerine kaydedilmiştir. Araştırmacı günlüklerindeki amaç süreç içerisindeki gelişimi takip edebilmek, bu gelişimi tasvir edebilmek, uygulamanın işleyen ya da aksayan yönlerini tespit edebilmek ve bunları giderebilmek için kayıt altına almaktır. Gölgeleme tekniğinin öğretim süresince tekniğin öğrenciler üzerinde etkisi araştırmacı tarafından gözlenmiş ve gözlem notları alınmıştır. Gözlem notlarında öğrencilerin uygulama boyunca tekniğe karşı tutumları, uygulama karşısındaki tepkileri, gelişmeleri kayıt altına alınmıştır.

3.2.3. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Nitel aşamanın dokümanlarını öğrencilerin ses kayıtları, Gölgeleme Tekniği Eğitimine İlişkin Görüşme Formu ve araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır. Nitel aşamada yer alan dokümanların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere

ulaşmaktadır. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayacağı bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi dört aşamada gerçekleşmektedir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması , bulguların yorumlanması. (Yıldırım ve Şimşek 2013, 259)

Öğrencilerin gölgeleme tekniği uygulamaları esnasında alınan ses kayıtlarından alınan veriler alan uzmanlarının da görüşüyle ünlü sesler, ünsüz sesler ve sesletimi yapılmayan sözcükler olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Her kategoride yapılan hatalara örnekler verilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama süresince gelişimlerini takip edebilmek amacıyla öğrenciler “K1, K2..., E1, E2) şeklinde kodlanmıştır. A2 ve B1 kurları süresince tam 14 hafta boyunca alınan ses kayıtları ses hataları yönünden incelenmiştir.

Gölgeleme Tekniği Görüşme Formu’ndan elde edilen ses kayıtları öncelikle bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. MAXQDA 2022 paket programı aracılığıyla deşifre edilen görüşme sorularına verilen cevapları oluşturan kategoriler belirlenmiştir. Böylelikle elde edilen kategoriler sonucunda araştırmacı tarafından taslak temalar oluşturulmuş ve bu taslak temalara göre kategoriler düzenlenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda taslak temalar kontrol edilmiş, kategori ve temaların birbiriyle uyumlu olduğuna karar verilerek kesinleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen temalara ve katılımcıların frekans değerlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

3.3. Nicel Aşama

Bu bölümde çalışmanın nicel aşamalarından bahsedilecektir. Araştırmanın nicel boyutunu uygulanmış olan ölçekler ve ön test- son test sonuçlarından elde edilen verilerin analizinden oluşmaktadır.

3.3.1. Katılımcılar

Araştırmanın nicel aşamasına katılan öğrencilerle nitel aşamasına katılan öğrenciler aynıdır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 21 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 3 tanesi Arnavut, 1 tanesi Kırgızistanlı, 1 tanesi Faslı, 16 tanesi ise Kazakistanlıdır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmanın nicel aşamasında uygulamanın başında ve sonunda uygulanmış olan başarı testleri için zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest deseni uygulanmıştır. Bu desende amaç tek grup üzerinde yapılan uygulamanın grup üzerinde etkisinin test edilmesidir.

Tablo 3.2. Tek Grup Ön Test- Son Test Desen

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
	Ö1	X	Ö2
Katılımcılar	Dinleme ve Konuşma Sınavları (ölçme aracı)	A2 – B1 kuru Gölgeleme Tekniği Eğitimi Uygulama	Dinleme ve Konuşma Sınavları (ölçme aracı)

Tabloda;

Ö1: Katılımcıların dinleme ve konuşma sınavlarından aldığı ön test puanlarını,

X: Katılımcılara 14 hafta boyunca uygulanmış Gölgeleme Tekniği Etkinliklerinin uygulanmasını,

Ö2: Katılımcıların dinleme ve konuşma sınavlarından aldığı son test puanlarını ifade etmektedir.

Çalışmada kullanılmış olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği”, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” çalışmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında da doküman analizinden faydalanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde Jamovi paket programından faydalanılmıştır. Öncelikle ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiş ve örneklem büyüklüğü de göz önünde bulundurularak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Tekrarlı Ölçümler Testi kullanılmıştır. Uygulamanın etki gücünü tespit etmek için ilgili test sonucunda anlamlı fark gösteren değerler için Cohen d etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır (Cohen,1988). Etki büyüklüğü ortalamalar arasındaki farkın standartlaştırılmasını varsaymaktadır. Cohen d etki büyüklüğü değeri iki grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı durumlarda

kullanılmaktadır. Çalışmanın bir kontrol grubu olmadığı için çalışmada ön test ve son testler karşılaştırılarak çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

3.3.2.1.Öğrenci dinleme ve konuşma sınavları

İlk veri toplama aracı katılımcıların gölgeleme eğitiminden önce yapılacak olan dinleme ve konuşma ön testi ve eğitimden sonra yapılacak olan dinleme, konuşma son testidir. Dinleme ve konuşma sınavları araştırmacı tarafından alan uzmanlarının da görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

3.3.2.2.Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

Öğrencilerin öğrenme tutumları ile ilgili veriler için Karatay tarafından geliştirilen likert tipi üç boyutlu; “Türkçe öğrenme ilgisi (6 madde)”, “Türkçe öğrenme güdüsü (4 madde)” ve “Türkçe edim kaygısı(3 madde)” toplam 13 maddelik bir “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”nden yararlanılacaktır. Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı(2m, 4m, 7m, 12m, 13m) olumsuzdur. Her maddenin karşısında tutumun sıklığını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiştir. Bunlar (1-5) arasında puanlanmıştır. Ölçeğin Cornbach Alfa güvenilirlik katsayısı Türkçe öğrenme ilgisi için 0,63, Türkçe öğrenme güdüsü için 0,68, Türkçe edim kaygısı için 0,65 ve ölçeğin bütünü için 0,78 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmada kullanılan ölçeğin tutarlı olduğunu göstermektedir. (Karatay, Kartallıoğlu, 2016, 208)

Bu çalışmada uygulanan Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği’ nin Cronbach’s Alpha değeri 0,812 olarak tespit edilmiştir. Cronbach’s Alpha değerinin 0.70’in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önceden tespit edilmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

3.3.2.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Kurudayıoğlu ve Güngör tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan bu maddelerin tamamı, Türkçede bir işe yönelik yeterlik ifadesi olan, -e bilmek yapısı ile ifade edilmiştir. Çalışma bir öz yeterlik ölçeği olduğundan olumsuz maddelere yer verilmemiştir. 11’li likert tipinde oluşturulan ölçek, 0: Kesinlikle Yapamam, 10, 20, 30, 40, 50: Orta Düzeyde Yapabilirim, 60, 70, 80, 90, 100: Kesinlikle Yapabilirim şeklinde derecelendirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin verilerin ortaya konulması ve maddelerin yük

değerlerinin tespit edilebilmesi amacıyla, “Faktör Analizi”nden yararlanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity test puanları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı, .951 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017)

Bu çalışmada uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ nin Cronbach’s Alpha değeri 0,963 olarak tespit edilmiştir. Cronbach’s Alpha değerinin 0.70’in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önceden tespit edilmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyumaktadır.

3.3.2.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Yaman ve Tulumcu (2016) tarafından geliştirilen ölçek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik öz yeterlik algısını ölçmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üç alt boyuttan oluşan 18 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Birinci alt boyutun “temel bilgi düzeyi, ikinci alt boyutun “kavrama–sentez”, üçüncü alt boyutun “üst düzey değerlendirme” dinleme becerisi öz yeterlik algı düzeylerini ölçtüğü tespit edilmiştir. Bu üç boyutun (faktörün) açıkladıkları toplam varyans %63,389’dur. Maddelerin faktör yükleri 0,647 ile 0,783 değerleri arasındadır. Yapılan t-testi sonucunda maddelerin tümünün ayırt etme gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler modelin doğrulandığını göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,941 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’ nin Cronbach’s Alpha değeri 0,945 olarak tespit edilmiştir. Cronbach’s Alpha değerinin 0.70’in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önceden tespit edilmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyumaktadır.

3.3.3. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada uygulanmış olan dinleme ve konuşma ön test- son testleri, “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” nden elde edilen verilerin çözümlemesinde JAMOVİ programında yapılmıştır. Çalışma grubu 21 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın her bir alt sorunu için elde edilen verilerin ortalama farklarının normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını belirlemek için ve örneklem sayısı 50’nin altında olduğu için Shapiro- Wilk testinin sonuçlarından faydalanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden İlişkili Örneklem t Testi kullanılmıştır.

3.4.Uygulama Süreci

Uygulama öğrencilere gölgeleme tekniğini kazandırmayı hedeflemektedir ve bu uygulama hazırlanan eylem planına (EK ?) göre yürütülmüştür. Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde halihazırda olan ders materyalleri ve kullanılmakta olan yöntem ve teknikler dışında öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen gölgeleme tekniği ve bu etkinlik için hazırlanan dinleme izleme materyallerinin etkililiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Uygulama aşamaları şu şekilde planlanmıştır:

3.4.1. Uygulamanın Amacı:

Bu uygulama gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır. Son zamanlarda özellikle İngilizce ve Japoncanın yabancı dil olarak öğretiminde gölgeleme özellikle dinleme pratiği için yenilikçi bir araç olarak birçok öğretmen ve öğrencinin dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu bağlamda araştırmanın öğrencilere sağlayacağı faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Gölgeleme öğrencilerin dikkatini tonlama, ritim ve vurgu gibi konuşmanın bürünsel özelliklerine odaklamaktadır.
- Gölgeleme dinleme yeteneğini, dinlenen bir şeyi tekrarlama yeteneğini arttırmaktadır.
- Gölgeleme öğrencilerin kendi dinleme ve konuşma süreçlerini yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır.

3.4.2. Uygulamanın Süresi ve Hazırlanacak Materyaller:

Araştırmanın uygulaması Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresi 14 hafta olarak planlanmıştır. Öğrencilere Kadota ve Tamai'nin (2004) belirttiği altı adım (dinleme, dikte etme, senkronize okuma ve anlama, prozodik gölgeleme, zayıf noktaları kontrol etme ve içerik gölgeleme), gölge alıştırma ve tanıtılmasıdır. Ayrıca, planlama, izleme ve değerlendirme gibi Vandergrift (1996) tarafından açıklanan metabilşsel stratejiler uygulayıcı tarafından öğrencilere sunulmuştur.

Gölgeleme tekniğinin en önemli avantajlarından biri herhangi bir sesin malzeme olarak kullanılabilmesi olmasıdır. Bununla birlikte araştırmada ders kitaplarındaki dinleme uygulamalarından ziyade, öğrencilerin daha fazla ilgi duyabilecekleri, etkinliğe daha fazla katılabileceği sınıftaki öğrencilerin seviyelerine uygun otantik metinler yani filmlerden ve dizilerden kesitler seçilmiştir. Seçilen dinleme-izleme materyallerinde dikkat edilen en önemli husus ise konuşmaların anlaşılır ve doğal olmasıdır. Buna ek olarak bu metinlerin içeriği de bu noktada büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin özümseyebilecekleri ve kendilerini karakterle özdeşleştirebilecekleri kesitlerle etkinlikten en yüksek seviyede fayda elde etmesi planlanmaktadır. Ayrıca seçilen dinleme metinlerinin de hedef kitleye uygunluğunun belirlenmesi ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler ile de seçilen dinleme metinlerinden bir havuz oluşturularak ve etkinliklerde kullanılmıştır. 14 haftalık uygulama süresince öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde belirlenmiş 14 ayrı otantik dinleme izleme materyali öğrencilere uygulanacak şekilde bir eylem planı belirlenmiştir. Belirlenen eylem planı her hafta toplam iki ders saati süresince öğrencilerin Türkçe öğrenme faaliyetlerini destekleyecek şekilde uygulanmıştır.

3.4.3. Uygulamanın Yaklaşımı:

Bu uygulamanın teorik temelleri Kadota ve Tamai (2004) tarafından geliştirilen gölgeleme tekniği prosedürüne dayanmaktadır. Uygulama bu prosedüre göre gerçekleştirilmiştir. Gölgeleme tekniğinin eğitimi için önerilen için yedi adım şu şekildedir:

- 1) Öğrenciler bir metni sadece genel anlamını anlamaya çalışarak dinlerler.

2) Mırıldanma: Öğrenciler dinleme esnasında bir veya iki kez mırıldanarak, dinledikleri konuşmayı yumuşakça gölgelerler. Bu aşamada gelen seslere telaffuzlarından daha fazla odaklanılmasına dikkat çekilir.

3) Paralel Okuma: Bu aşamada öğrenciler dinledikleri metnin her öğrencinin yüksek sesle gölgeleyerek paralel okuma yaparlar. Bu aşamanın ikinci aşamadan sonra gelmesinin sebebi ise öğrencilerin sesleri fonolojik olarak ayırt edebilmeleri sağlamaktır.

4) Anlamayı kontrol etme: Bu aşamada öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.

5) Üç kez Gölgeleme: Öğrenciler dinledikleri metnin hızına ayak uydurmaya çalışarak üç kez gölgelemeyi tekrarlarlar. Bu aşamada da öğretmen tekrarın gölgelemede önemini vurgular.

6) Yazılı metni kontrol etme: Öğrencilerin duyamadığı veya gölgeleyemediği ve metinde anlayamadıkları anlamlar kontrol edilir.

7) İçerik gölgelemesi: Öğrencilerin hem seslere hem de anlama yoğunlaştıkları aşamadır. Fakat bu noktada anlam biraz daha öne çıkmaktadır.

8) Öğrencilerin gölgeleme esnasındaki gelişimlerini fark etmeleri sağlanır.

3.4.4. Geliştirilecek durumu belirleme:

Gölgeleme tekniğinde uygulanan prosedür öğrencilerin süreci tekrarına dayalıdır. A2 kurunda başlayan uygulama B1 kurunun tamamlanması ile sona ermiştir. A2 kuru boyunca her hafta gölgeleme etkinliği süresince öğrencilerin nihai ses kayıtları alınmadan önce tespit edilen sesletim hataları ya da dinleme esnasında öğrenci tarafından yakalanamayan kelimeler kaydedilmiştir. Nihai ses kaydı alınmadan bu eksiklikler üzerine her hafta düzenli olarak çalışılmıştır. Dinleme-izleme materyalinde yer alan ve öğrenci tarafından anlamı bilinmeyen kelime, deyim ve atasözleri öğrencilere açıklanmış, varsa eşanlamlıları verilmiş ve öğrencilerin kelime hazinelerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir. Buna göre A2 kuru süresince öğrencilerin yaptıkları hatalar tespit edilmiş ve bu hatalar giderilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen hatalar ünlü sesler, ünsüz sesler, ince ses- kalın ses, uzun ünlü- kısa ünlü, eksik ses, gırtlak kullanımı ve baskın r sesi ile ilgili hatalar olarak gruplandırılmıştır. Ardından B1 kurunda aynı uygulama sürecine devam edilmiş

var olan gölgeleme etkinliklerine ek olarak öğrencilerin hata yaptıkları sesleri telafi edebilmek amacıyla cümle diktesi de yapılmış ve öğrencilerin dinleme – konuşma hataları sağaltılmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların A2 kurunun başında var olan durumlarını tespit edebilmek amacıyla dinleme ve konuşma becerilerine yönelik başarı ön testi uygulanmıştır. Öğrencilerin A2 kurunda uygulanan dinleme sınavının aritmetik ortalaması 17,71, konuşma sınavının aritmetik ortalaması ise 16.85 olarak tespit edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerinin sınavlarında başarılı olabilmek için en az 15 puan almanın ön koşul olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin başarı puanları düşüktür.

Çalışmanın nicel veri toplama araçlarından olan “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz yeterlilik Ölçeği”, “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz yeterlilik Ölçeği” ve “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” nin ön testleri A2 kurunda öğrencilerin ölçek maddelerini anlayıp değerlendirebilecek dil yeterliliğine sahip olmamaları nedeniyle uygulayıcı yardımıyla öğrencilere tek uygulanmıştır.

Gölgeleme tekniğin en önemli etkileri şüphesiz dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Gölgeleme eğitimi öncesi uygulanan “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz yeterlilik Ölçeği” ön test puanlarının ortalaması 50,90 olarak tespit edilmiştir. Bu puan orta düzey olarak değerlendirilmiştir ve uygulama sonucunda öğrencilerin dinleme öz yeterlilikleri son test puanları ile aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılacaktır. “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz yeterlilik Ölçeği” ön test puanlarının ortalaması ise 55,08 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç da yine orta düzey olarak değerlendirilmiştir ve gölgeleme eğitimi sonrasında öğrencilerin konuşma öz yeterlilik puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilecektir. “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” ön testinden tespit edilen ortalama puan ise 47,1 olarak belirlenmiş ve orta düzey olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin son test puanları ile Türkçe öğrenme tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı belirlenmiştir. Böylece araştırmanın nicel aşamasında öğrencilerin var olan durumları tespit edilerek gölgeleme eğitiminin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.4.5. Uygulama

Çalışmaya başlamadan önce 25 öğrenciden oluşan örnek bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama, uygulama öncesinde gölgeme tekniğinde akışın nasıl olduğunu anlatarak, öğrencilerin aynı akış sırasına uyma, sonrasında öğrencilerin bu konuda görüşlerini ve dinleme, konuşma performanslarını öngörmek için uygulanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin asıl uygulama öncesinde beklenen aynı etkinlik sırasını takip etmeleri istenmiştir. Başlangıçta öğrenciler gölgeleme tekniğiyle tanıştırılmıştır. Gölgeleme tekniğinin ne olduğu, yabancı dil öğreniminde faydalarının ne olduğu öğrencilere açıklanmış ve uygulama öncesi öğrencilere Tim Murphey'in uygulama videosu izletilmiştir ve öğrenciler bilgilendirilmiştir. (<https://www.youtube.com/watch?v=1IngrxztayQ&list=PL274902FC5BDAAA30>).

Bu tekniğin İngilizce, Japonca gibi farklı yapılardaki dillerde kolaylıkla uygulanabildiği öğrencilere gösterilmiş ve ardından da Türkçedeki kullanımı için öğretmen rol model olarak öğrencilere farklı örnekler sunulmuştur.

Gölgeleme Eğitime Giriş

Uygulamada gölgeleme eğitimi dört bölümden oluşmaktadır. Uygulamanın ilk aşamasını öğrencileri yapılacak çalışma ile alakalı motive etmek oluşturmaktadır. Bu aşamada, bunun bir çalışma olduğu ve fazladan zaman ve çaba gerektireceği, fakat sonuç olarak bütün dil becerilerinin olumlu olarak etkileneceği konusunda bilgilendirildiler. Uygulama özellikle dinleme becerisinin öneminin farkına varılmasına yol açacağı için, yapılan uygulamanın öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunan bir faktör olduğu hususu önemle belirtilmiştir. Ayrıca, dinleme sürecinde dil öğrenme tekniklerini kullananların diğerlerine göre daha avantajlı olduğunun da altı çizilmiştir. Öğrencilere belirtilen bir diğer nokta da kendi dinleme becerilerini değerlendirme fırsatı bulacakları ve dinleme becerilerini öğrenmek ve uygulamak için daha iyi bir tekniğe sahip olacaklarıydı. Gölgelemenin bir dinleme stratejisi olarak önemi de belirtilmiş ve dinlediğini anlamalarını kolaylaştırmanın bir yolu olduğu ifade edilmiştir. Bu motivasyon aşaması eğitimin başında ve yaklaşık yarım saat sürmüştür. Öğrencilerin konu ile alakalı endişeleri giderilmeye çalışılmış ve akıllarındaki sorular cevaplanmıştır.

İkinci aşama, seçilen gölgeleme tekniğinin açıklamasını ve uygulama talimatını içermektedir. Gölgeleme, katılımcılar için hem yeni bir terim hem de yeni bir tekniktir. Bu nedenle bu aşama, gölgelendirmenin anlamını açıklayarak ve bu tekniğin nerede çalıştığını onlara anlatılarak başlanıldı. Ek olarak, öğrencilerin tekrar ve gölgeleme teknikleri arasında kafa karışıklığı yaşamamasını önlemek için tekrar ve gölgeleme arasındaki fark açıkça belirtildi. Gölgelemenin dinleyicilerin durması ve tekrar etmesi için duraklama gerektirmemesi nedeniyle gölgelemenin tekrardan farklı olduğu vurgulandı. Dinleme kaydını iki kez dinlemeleri, her dinlemede duyduklarını en kısa sürede tekrarlamaları gerekiyordu. Katılımcıların kafasında ortaya çıkan en yaygın soru, işitsel girdiyi net bir şekilde anlayamazlarsa ne yapmak zorunda olduklarıydı. Bu tür zorlu durumlarda duydukları sesleri taklit etmeleri söylendi. Son olarak uygulamanın ardından, katılımcılardan gölgeleme tekniğine yönelik görüşleri alınmıştır.

Gölgeleme Tekniği Sınıf Çalışma Programı

Uygulamanın Yapılacağı Kur Seviyeleri: A2 ve B1

Uygulama Süresi: 14 Hafta, Haftada 2 Ders.

Bir Ders Süresi: 60 Dakika

Birinci Hafta (Birinci, İkinci Ders):

1. Araştırmacının, çalışmanın amacını, gereksinimlerini ve işlem basamaklarını katılımcılara açıklanması.
2. Öğrencilerin çalışma öncesi dinleme ve konuşma ön testinin uygulanması.
3. Öğrencilere dinleme, konuşma öz yeterlik ve Türkçe öğrenme tutum ölçeklerinin uygulanması.

İkinci Hafta (Üçüncü ,Dördüncü Ders) :

1. Araştırmacının, öğrencilere gölgeleme tekniğinin nasıl uygulanacağını göstermesi.
2. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 1) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
3. Araştırmacının, gölgeleme tekniğinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi.

4. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 1) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
5. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Üçüncü Hafta (Beşinci ve Altıncı Ders) :

1. Araştırmacının, öğrencilere gölgeleme tekniğinin nasıl uygulanacağını göstermesi.
2. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 2) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
3. Araştırmacının, gölgeleme tekniğinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi.
4. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 2) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
5. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Dördüncü Hafta (Yedinci, Sekizinci Ders) :

1. Araştırmacının, öğrencilere gölgeleme tekniğinin nasıl uygulanacağını göstermesi.
2. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 3) öğrencilere dağıtması.
3. Araştırmacının, gölgeleme tekniğinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi.
4. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 3) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
5. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Beşinci Hafta (Dokuzuncu Onuncu Ders):

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 4) öğrencilere dağıtması.
2. Araştırmacının, gölgeleme tekniğinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi.
3. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 4) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
4. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Altıncı Hafta (On Birinci ve On İkinci Ders):

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 5) öğrencilere dağıtması.
2. Araştırmacının, gölgeleme tekniğinin uygulanmasında öğrencilere rehberlik etmesi.
3. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, A2-Etkinlik 5) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
4. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Yedinci Hafta (On üçüncü, On Dördüncü Ders):

1. Araştırmacının çalışma esnasında alınan ses kayıtları ve notlara göre öğrencilere gölgeleme performansları hakkında geri bildirimde bulunması.
2. Öğrencilere dinleme ve konuşma ara testinin uygulanması.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Sekizinci Hafta (On Beşinci, On Altıncı Ders):

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 1) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.

2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 1) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Dokuzuncu Hafta (On Yedinci, On Sekizinci Ders) :

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 2) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 2) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

Onuncu Hafta (On Dokuzuncu ve Yirminci Ders) :

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 3) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 3) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

On Birinci Hafta (Yirmi Birinci, Yirmi İkinci Ders) :

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 4) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 4) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

On İkinci Hafta (Yirmi Üçüncü, Yirmi Dördüncü Ders):

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 5) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 5) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

On Üçüncü Hafta (Yirmi Beşinci, Yirmi Altıncı Ders):

1. Araştırmacının, öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 6) yazılı metnini öğrencilere dağıtması.
2. Öğrencilerin gölgeleme uygulaması yapmak için öğretim materyalinin (EK-7, B1-Etkinlik 6) sesli metnini dinlemesi ve gölgeledikleri metinlerin kaydedilmesi.
3. Araştırmacının, öğrencilerin sınıftaki performansları ile ilgili gerekli notları tutması.

On Dördüncü Hafta (Yirmi Yedinci, Yirmi Sekizinci Ders):

1. Araştırmacının çalışma esnasında alınan ses kayıtları ve notlara göre öğrencilere gölgeleme performansları hakkında geri bildirimde bulunması.
2. Öğrencilere dinleme ve konuşma son test uygulamasının yapılması.
3. Öğrencilere dinleme ve konuşma öz yeterlik, Türkçe öğrenme tutum ölçeklerinin uygulanması
4. Araştırmacının tüm katılımcılarla gölgeleme tekniği hakkında bireysel olarak görüşmesi.

Ön Uygulamada Kullanılan Dinleme Materyallerinin Seçimi

Gölgeleme tekniğinin uygulamasında yararlı olan dinleme etkinliklerinin seçimi ve tasarlanması, alanyazında ayrıntılı bir araştırma yapılmasını gerektirmiştir. Uygun dinleme etkinliğini belirlemek için yabancılara Türkçe öğretim kitapları araştırıldı. Çalışmada kullanılan tüm materyaller, öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak seçildi ve gerçek hayat konularını içermektedir.

Eğitim oturumları sırasında kullanılan tüm dinleme materyalleri, B1 düzeyine uygun olan 'Türkçe Okuyorum 2' ders kitabından seçilmiştir. Metinler uygulamanın yapılabilirliği açısından sadeleştirilmiştir. İlk metin, "Dil Öğrenmenin Püf Noktaları" idi. Metin Şeyda Özil ile yapılan bir röportajdı. İkinci metin yabancı bir öğrencinin Türkiye’de yaptığı seyahatleri anlatan "Türkiye’de Geziyoruz" idi. Bu iki metnin uygulanmasının ardından Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe kitabındaki dinleme metinlerinden gölgelemeye tekniğın uygulanması için uygun uzunlukta olan dinleme metinleri çalışmaya dahil edilmiştir. Metin uzunluğunun fazla uzun olması çalışmayı zorlaştıracığından kısa dinleme metinlerinin seçilmesi hususuna özellikle dikkat edilmiştir.

Çalışmanın başka bir ışık tutacak yönü ise dinleme hızı ve her seviyede bir öğrencinin dakika kaç kelime işitmesi gerekliliğidir. Gölgeleme tekniğı esnasında açıkça görülmüştür ki metinlerin hızları kesinlikle aynı değildir. Örneğın A2 seviyesindeki bir metnin dinleme hızı ile B1 seviyesindeki bir metnin hızı neredeyse aynıdır. Bu durum da ne yazık ki dinleme güçlüğüne sebep olmakta ve öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir.

Ayrıca çalışmanın sonuna da eklenmiş olan anketler çalışmanın öncesinde ve sonrasında öğrencilere Gölgeleme Uygulaması ile ilgili düşüncelerini almak açısından uygulanmıştır.

Karşılaşılan Güçlükler

Ön uygulamada fiziki şartların zorluğu çalışmamızı etkilemiştir. Bu duruma sınıftaki internet hızlarının derse uygun olmaması, uygun öğrenme ortamının bulunmayışı, sınıf ortamının yeterli teknolojik donanıma sahip olmamaları da örnek gösterilebilir. Bu sebeple çalışmanın planladığı gibi yürütülemediğı durumlar ortaya çıkmıştır. Sesin senkronize bir şekilde öğrencilere gitmemesi, internet ortamındaki aksaklıklar, öğrencilerdeki motivasyon eksikliği çalışmayı da etkilemiştir.

Gölgeleme uygulaması sırasında öğrencilere metin dinletilmeden önce dinleyecekleri metnin deşifresi sunulmuş ve öğrencilere anlamını bilmedikleri bir kelime olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler metne aşına olduktan sonra metin deşifresi ortadan kaldırılmış ve dinleme metni ikişer kez öğrencilere dinletilmiştir. Ardından öğrencilerin gölgeleme yapması istenmiştir. Sınıf ortamında öğrenci

seslerinin karışması problem olduğu için de öğrencilerin metni tek tek gölgelemeleri istenmiştir.

Yaşanılan bir başka aksaklık ise ders kitabında yer alan dinleme metinlerinin konuşma hızının normalden fazla olması ve bazı durumlarda duraklamaların olmamasıydı. Bu durum öğrencilere fazladan bir yük getirdiği ve öğrenciyi uygulama sırasında strese soktuğu için metin hızı uygun program vasıtasıyla A2 seviyesi için x1 hızından x0,75 hızına, B1 seviyesinde ise x0,8 hızına indirilmiştir.

3.4.6. Değerlendirme

Ön uygulama sonrasına yapılan değerlendirme neticesinde uygulayıcı ve öğrenci dönütleriyle tespit edilen uygulama güçlükleri giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte tespit edilen en önemli sorunlardan bir tanesi uygulama ortamının gölgeleme tekniği için uygun olmaması bir diğeri de gölgeleme tekniği için kullanılan metinlerin uygulamanın ruhuna hitap etmemesiydi. Ana uygulamanın sorunsuz bir şekilde devam edilebilmesi ve verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için tespit edilen güçlüklerin düzeltilmesi ön görülmüştür.

3.4.7. Planı Düzenleme ve Devam Etme

Ana uygulama süresince gölgeleme eğitiminde etkinlikler eş zamanlı tercüme laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. A2 kurundan B1 kuru sonuna kadar her etkinlik sonrasında andaş çeviri kabininde öğrencilerin ses kayıtları alınmıştır. Her ses kaydı sonrasında tespit edilen sesletim hataları giderilmeye çalışılmıştır. A2 kur başlangıcında öğrencilerin dinleme ve konuşma öz yeterliliğini, Türkçe öğrenme tutumlarını tespit edebilmek için ön test, B1 kurunda ise son test uygulanmıştır. Gölgeleme eğitiminin öğrencilerin dinleme ve konuşma başarı puanlarına etkisi tespit edebilmek içinse A2 kur başlangıcında ön test, A2 kur sonunda ara test ve B1 kur sonunda son test uygulanmıştır. A2 ve B1 kurları için seçilen dinleme-izleme materyalleri (i+1) reklan, dizi ve filmlerden elde edilen otantik materyallerdir.

A2 kurunda uygulama süresince katılımcılar farklı ana dili konuşurlarıyla karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin sesletim hataları tespit edildikçe, bu hataların giderilmesi amacıyla seslerin fiziksel olarak çıkarılışları araştırmacı tarafından katılımcılara gösterilmiştir. Gölgeleme bir kişiyi eş zamanlı olarak tekrar ve taklitle

dayalı olduğu için katılımcılar parçalı ve parçalarüstü birimlerin öğretiminde dinleme izleme materyalini örnek almışlardır. Katılımcının başarısız olduğu noktada ise araştırmacı rol model olarak doğrusunu öğrenciye göstermiş ve yeniden uygulama imkanı sunmuştur. Böylelikle A2 kuru süresince yapılan hatalar anında düzeltilerek yapılan yanlışlara yönelik katılımcılarda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama süresince dikkat süresini koruyabilmek katılımcılara başta çok zor gelse de uygulayıcı tarafından öğrenciler teşvik edilerek dikkat süreleri arttırılmaya çalışılmıştır. Böylelikle gölgeleme süresince gölgelemeleri gerektiği dinleme-izleme materyalindeki kelimeleri sesletirken daha az kayba uğratmak amaçlanmıştır.

B1 kurunda ise yine öğrenciler farklı hız, farklı uzunluk ve farklı ana dili konuşurlarına dair dinleme-izleme materyalleriyle gölgeleme uygulamasına devam edilmiştir. Bu etkinliklerle de kur süresince A2’de tespit edilen sesletim hatalarının sağaltılmasına çalışılmış, doğru ses üretimleri pekiştirilmeye çalışılmış, dikkat süreleri arttırılarak korunmaya çalışılmış böylelik gölgeleme esnasında kaçırılan kelime sayısı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların yaptıkları sesletim hatalarını yazılı anlatımlarına aktarıp aktarmadıkları da kontrol edilmiştir. Bunun için öğrencilere cümle diktesi uygulanmıştır ve öğrencilerin gölgelemede yaptıkları sesletim hatalarının yazılı anlatımlarına yansımadağı görülmüştür. Öğrencilerin dikkat sürelerinde de artış meydana geldiği için gölgeleme esnasında daha az kelimedede sesletim kaybı olmuştur. B1 kuru süresince aynı zamanda katılımcıların gölgeledikleri metinlerin anlamlarına da sahip olmaları amaçlanmıştır. Böylece A2 kurunda gölgeleme esnasında sadece seslere odaklanan katılımcılar B1 kurunda seslerin yanında aynı zamanda gölgelenen metnin anlamına da odaklanmışlardır.

Gölgeleme eğitimi A2 ve B1 kurunda 7’şer hafta olmak üzere toplam 14 hafta uygulanmıştır. Etkinlikler öncelikle odaklanma becerisi kazandırma, dinleme-anlama, Türkçedeki seslerin farkındalığını oluşturma, gölgelediği konuşmayı taklit etme, seslerin çıkarılış bilgisini kazandırma, farklılıkları anlama ve yeniden üretme ve duyduğunu yazma şeklinde aşamalı planlanmıştır.

3.4.8. Değerlendirme ve Sonuçların Paylaşımı

A2 ve B1 kurları süresince alınan ses kayıtları hafta hafta çözümlenmiştir. Elde edilen ses kayıt çözümlmeleri hatalı olarak seslendirilen seslerin büyük bir bölümünün sağaltıldığını bizlere göstermiştir. Gölgeleme eğitimi süresince

öğrencilerin Türkçe seslere karşı farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gölgelme eğitimi süresince dikkat süreleri de artmıştır. Dikkat süresi doğrudan ölçülememekte birlikte bu durumu gölgeleme esnasında sesletilmeyen kelime sayılarından tespit edebilmekteyiz. Eğitim süresince sesletilmeyen, kaçırılan kelime sayısında düşüş yaşanmıştır. Yapılan eğitim sonunda ise gölgeleme tekniğinin katılımcıların dinleme ve konuşma öz yeterliklerine ve Türkçe öğrenme tutumlarına; dinleme ve konuşma başarı puanlarına etkisi belirlenmiştir. Süreç değerlendirmesi ise yapılan çalışmalar doğrultusunda kullanılan yöntem ve tekniklerin değerlendirilerek bunların yapılan uygulamaya etkileriyle bütün sürecin değerlendirilmesiyle yapılmıştır.



4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt sorularına dair bulgular verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin öğretiminde kullanılan dinleme-izleme etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre sesletim hatalarını (A2-B1) sağaltmada etkili midir?

Birinci alt sorunun çözümünde, uygulanan gölgeleme eğitimin öğrencilerin ana dilleri açısından ses hataları üzerindeki sağaltıcı etkisi incelenmiştir. A2 ve B1 kurlarında her etkinlikte alınan ses kayıtları ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda yapılan hataların öğrencilerin ana dillerine göre ortak olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen hatalar öğrencilerin ana dillerine göre sınıflandırılmış ve örnekler sunulmuştur. Çalışma grubunda yer alan Arnavut, Kazak, Kırgız ve Faslı öğrencilerin hataları ayrı ayrı tablolastırılmıştır.

Tablo 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arnavut Öğrencilerin A2 Kurundaki Ses Hataları

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K1	A2	Arnavutluk	K		İlk>İlg,
K2			K	K>G	Büyük>Büyüg, Yumuşak>Yumuşag,
K3			K		Kırk>Kırg, Erkek>Erkeg, Artık>Artıg
				E>A	Nerede> Narede, Harflerle>Harflarla, Geldi>Galdi
				Uzun Ünlü> Kısa Ünlü	Sa:hibi>Sahibi, Fela:ket>Felaket, Ta:ri:h>Tarih, Va:lide>Valide, Mi:sa:fır>Misfir, Hâ:lâ>Hala, Ya:ni>Yani

Kısa Ünlü
> Uzun
Ünlü

Yara>Ya:ra,
Manzara>Manza:ra

Z>S

Olmaz>Olmas,
Telaffuz>Telaffus,
İkiz>İkis,
Otuz>Otus

R sesinin
kendinden
önceki
ünlüyü
inceltmesi

Torunu>Taorunu,
Nerede>Naerede,
Yapıyorsun>Yapıyaorsun,
Uyuyorlar>Uyuyaorlar

S>J

Beş>Bej,
Hoş>Hoj,
Kış>Kıj,
Duş>Duj

Baskın R
Sesi

Bir>Birrrr,
İster>İsterrr,
Var>Varrr,
Yirmi>Yirrrmi,
Olmuştur>Olmuşturrr,
Değişmiştir>Değişmiştirrr

E>İ

Bölge>Bölgi,
Deniz>Diniz

Ö>Ü

Döküp>Düküp

A>İ

Zamanında>Zımanında

V>F

Kahvaltı>Kahfaltı

F>V

Harf>Harv

H> -

Kahvaltı>Kavaltı,
Silahlarını>Silalarını,
Hiç>İc

I>İ	Yazılış>Yazılış, Silahlarıyla>Silahlariyle
Ğ>-	Oğlunu>Olunu
Ç>C	Kaç>Kac, Hiç>Hic, Hiç>İc, İlaç>İlac, Aç>Ac
Eksik Ses	Annesi>Anesi, Hiç>İc, Oğlu>Olu

Tablo 4.1’ de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arnavutça olan öğrencilerin yaptıkları A2 kurunda etkinlikler sırasında tespit edilen hataları listelenmiştir. Hataların ortak olmasının temelinde Arnavutçada olup Türkçede olmayan sesler ve Türk alfabesinde olup Arnavut alfabesinde farklı sesletilen sesler yatmaktadır. Eğitime katılan öğrenciler sadece Arnavutça bilmekte olup herhangi bir ikinci ana dilleri yoktur. A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgili olanlar E>A, E>İ, Ö>Ü, A>I, I>İ; ünsüzlerle ilgili olanlar Z>S, V>F, F>V, H>-, Ğ>-, Ç>C, K>G, S>J; ayrıca uzun ünlü-kısa ünlü uyumsuzluğu, R sesinin kendinden önceki ünlü sesi inceltmesi, baskın R sesi kullanımı, ve eksik ses kullanımı olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arnavut Öğrencilerin B1 Kurundaki Ses Hataları

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K1	B1	Arnavutluk	K	Uzun	
K2			K	Ünlü>	Ha:fıza> Hafıza,
K3			K	Kısa Ünlü	Ha:yal> Hayal,
				Kısa Ünlü > Uzun Ünlü	Manzara>Manza:ra, Pilot > Pi:lot

R Sesinin Kendinden Önceki Ünlü Sesi İnceltmesi	Yapıyorsun>Yapıyaorsun, Geliyorum>Geliyaorum
Ş>J	Hoş geldiniz> Hoj geldiniz
E>İ	Geleyim mi > Gileyim mi Dedi > Didi
A>I	Zamanında > Zımanında
Ö>Ü	Döküp > Düküp
F>V	Şefkatle>Şevkatle
Ğ> -	Bebeğe> Bebeee
Ç>C	Hiç>Hic,
Ses Eksiltme	Annem>Anem, Babannem> Babanem, Burada>Burda Değil mi? > Diil mi?

Tablo 4.2.' de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arnavutça olan öğrencilerin B1 kurundaki etkinlikler sırasında tespit edilen hataları listelenmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili olan ses hataları E>İ, Ö>Ü, A>I; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları Ş>J, Ğ>Ø, F>V, Ç>C; ayrıca R sesinin kendinden önceki ünlüyü inceltmesi ve ses eksiltme olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan E>A, I>İ, Z>S, V>F, H>Ø, K>G, baskın R sesi kullanımı sağaltılmıştır.

Tablo 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Kazakça ve Kırgızca Olan Öğrencilerin A2 Kurundaki Ses Hataları ve Örnek Kelimeler

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K4	A2	Kırgızistan	K		Şey>Şiy,
K5		Kazakistan	K		Beş>Bieş,
K6		Kazakistan	K		Geceleri>Gicileri,
K7		Kazakistan	K		Bembeyaz>Bimbiyaz,
K8		Kazakistan	K	E>İ	Genellikle>Ginillikle,
K9		Kazakistan	K		Bembeyaz>Bimbeyaz,
K10		Kazakistan	K		İster>İstir,
K11		Kazakistan	K		Bebek>Bibek,
K12		Kazakistan	E		Külkedisi>Kulkidisi,
K13		Kazakistan	E		Mesela>Misila
K14		Kazakistan	E		
K15		Kazakistan	E	D>B	Derin>Berin
K16		Kazakistan	E		
K17		Kazakistan	K		
K18		Kazakistan	K	Ç>S	Seçmişsin>Sesmissin
K19		Kazakistan	K		
K20		Kazakistan	K		Yüzün>Yuzun,
					Yüzün>Yüzun,
				U>Ü	Yüzün>Yuzun,
					Külkedisi>Kulkadisi,
					Güzel>Guzel
				S>Ş	Neyse>Neyşe
				Z>S	Bembeyaz>Bembeyas,
					Gidiyoruz> Gidiyoruz
				E>A	Geceleri>Gecalari,
					Külkedisi>Kulkadisi
				Ş>S	Beş> Bes,
					Tanışmak>Tanısmak
				Ö>O	Gözlerin>Gozlerin,
					Özel> Ozel,
					Öldükten>Oldukten

İ>I Bir>Bır,
Yani> Yanı

A>I Yani>Yını,
Sıcacık>Sıcacak

O>U Çocuklar>Çucuklar,
Torunu>Turunu,
Çok>Çuk

V>F Kahvaltı> Kahfaltı

Ğ>Y Okuyacağız>Okuyacayız,
Çıkacağız>Çıkacayız

İnce Ses
> Kalın
Ses

Lamba(A ince)>
Lamba(A kalın),
Hâlâ>Hala,
Kâr>Kar,
Lokma(L ince)>
Lokma (L kalın),
Plan (L ince)>
Plan(L kalın)

Uzun
Ünlü >
Kısa
Ünlü

Sa:de>Sade,
Sa:dece>Sadece,
Ta:ri:hi>Tarihi,
Va:lide>Valide,
Masal> Ma:sal,
Misa:fır>Misafir,
Ta:ne>Tane,
Ya:ni>Yani,
Hâ:lâ:>Hala

Ses
Eksiltme

Orada>Orda,
Genellikle>Genelikle,
Valla>Vala,
Burada>Burda,
Nerede>Nerde

Hırıltılı H Kullanımı	Hafta Sonu, Daha, Kahvaltı, Hanım
Baskın R Sesi	Bir>Birrr, İster>İsterrr, Var>Varr, Yirmi> Yirrrmi

Tablo 4.3.'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Kazakça ve Kırgızca olan öğrencilerin A2 kurunda yaptıkları etkinlikler sırasında tespit edilen hatalar listelenmiştir. Hataların ortak olmasının temelinde Kazakça ve Kırgızcanın birbirine yakın olması ve bu öğrencilerin ikinci ana dilinin Rusça olması yatmaktadır. Eğitime katılan öğrenciler sadece hem birinci ana dillerini hem de ikinci ana dillerini aktif olarak kullanmaktadır. A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgili olanlar E>İ, U>Ü, E>A, Ö>O, İ>I, A>I, O>U; ünsüzlerle ilgili olanlar D>B, Ç>S, S>Ş, Z>S, Ş>S, V>F, Ğ>Y; ayrıca ince ses- kalın ses uyumsuzluğu, uzun ünlü- kalın ünlü uyumsuzluğu, ses eksiltme, hırıltılı (h) kullanımı ve R sesinin baskın kullanımı tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Kazakça ve Kırgızca Olan Öğrencilerin B1 Kurundaki Ses Hataları ve Örnek Kelimeler

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K4	B1	Kırgızistan	K	E>İE	Geleyim mi>Gileyim
K5		Kazakistan	K		mi, Belki>Bielki,
K6		Kazakistan	K		Yerden>Yierden,
K7		Kazakistan	K		Verdi>Vierdi,
K8		Kazakistan	K		Peki>Pieki,
K9		Kazakistan	K		Metre>Mietre,
K10		Kazakistan	K		
K11		Kazakistan	K	Z>S	Yüz>Yüs,
K12		Kazakistan	E		Duydunuz>Duydunus,
K13		Kazakistan	E		Görmediniz>Görmedinis

K14	Kazakistan	E	E>A	Geceleri>Gecaları, Külkedisi>Kulkadisi
K15	Kazakistan	E		
K16	Kazakistan	E		
K17	Kazakistan	K	Ş>S	Beş> Bes, Tanışmak>Tanısmak, Seçmişsin>Seçmişsin
K18	Kazakistan	K		
K19	Kazakistan	K		
K20	Kazakistan	K	Ö>O	Gözlerin>Gözlerin, Özel> Ozel, Öldükten>Oldukten V>F Kahvaltı> Kahfaltı
			Ğ>Y	Alacağım>Alacayım
			İnce Ses > Kalın Ses	Pilot (O sesi ince)> Pilot (O sesi kalın)
			Uzun Ünlü > Kısa Ünlü	Geliyorum>Geliyo:rum
			Hırıltılı (H) Sesi Kullanımı	Hanımfendiler, Hoş geldiniz, Hava, Hayırlı
			Baskın R Sesi	Bir>Birrr, İster>İsterrr, Var>Varrrr, Yirmi> Yirrrmi
			Z>S	Yüz>Yüs, Duydunuz>Duydunus, Görmediniz>Görmedinis
			E>A	Geceleri>Gecaları, Külkedisi>Kulkadisi

Tablo 4.4.'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Kazakça ve Kırgızca olan öğrencilerin B1 kurunda yaptıkları etkinlikler sırasında tespit edilen hatalar listelenmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili olan ses hataları E>İ, E>A, Ö>O; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları Z>S, Ş>S, V>F, Ğ>Y; ayrıca ince ses- kalın ses uyumsuzluğu, uzun ünlü- kalın

ünlü uyumsuzluğu, harf eksiltme, gırtlak kullanımı (h) ve R sesini baskın kullanma olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan U>Ü, İ>I, A>I, O>U; ünsüzlerle ilgili olan D>B, Ç>S, S>Ş sağaltılmıştır.

Tablo 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Arapça Olan Öğrencinin A2 Kurundaki Ses Hataları Ve Örnek Kelimeler

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K21	A2	Fas	E	Ü> U	Yüzün> Yuzun, Büyük> Buyuk, Güzel> Gusel, Yüzden> Yusden, Şükür>Şukur, Günaydın> Gunaydın, Düğün> Duyun, Türkçe> Turkşe, Üç> Uç
				Ö> O	Köfte> Kofte, Öncelikle> Oncelikla, Köy> Koy, Ördek> Odek, Böyle> Boyle, Göl> Gol, Öyle> Oyle, Özellikle> Ozelikle, Özel>Ozel, Gözlerin> Gozlarin, Kötü> Kotu , Soru> Sörü
				I>İ	Kış> Kiş, Yaşında> Yasında, İçeceğim> İçıcam, Nasılsınız> Nasilsiniz, Asıl> Asil, Kızak> Kizak
				O> U	Palton> Paltun

Ğ> -	Öğrenci>Örenci, Olduğunu> Oldunu, Öğretmen> Öretmen, Değil> Diil
O> Ö	Polis> Pölis, Yorgun> Yörgün, Gözlerin> Gozlerin, Özel> Ozel, Öldükten>Olduktan
E> A	Mühendis> Mühandis, Öldükten>Olduktan
Ç> Ş	Bahçe> Bahşe, Türkçe> Türkşe
B> P	Tablo>Taplo, Dolabım> Dolapım
E> A	Geceleri>Gacelari, Külkedisi>Kulkadisi
O> U	Çocuklar>Çucuklar, Torunu>Turunu, Çok>Çuk

Tablo 4.5.'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arapça olan Faslı öğrencinin A2 kurunda etkinlikler sırasında tespit edilen hataları listelenmiştir. Öğrencinin ikinci yabancı dili de Fransızcadır. Eğitime katılan öğrenci hem birinci ana dilini hem de ikinci ana dilini aktif olarak kullanmaktadır. A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgi olanlar U>Ü, Ö>O, I>İ, O>U, O>Ö, E>A; ünsüzlerle ilgili olarak Ğ> Ø, Ç>Ş, B>P ve uzun ünlü- kısa ünlü, eksik harf hataları olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Ana Dili Arapça Olan Öğrencinin B1 Kurundaki Ses Hataları Ve Örnek Kelimeler

Katılımcı	Kur	Uyruk	Cinsiyet	Kusurlar	Örnekler
K21	A2	Fas	E	Ö> O	Öncelikle> Oncelikle, Böyle> Boyle, Göl> Gol, Öyle> Oyle, Özellikle> Ozelikle, Özel>Ozel, Gözlerin> Gozlerin, Kötü> Kotu
				Ü> U	Yüzün> Yuzun, Büyük> Buyuk, Güzel> Gusel, Şükür>Şukur, Günaydın> Gunaydın, Düğün> Duyun, Türkçe> Turkşe, Üç> Uç
				I>İ	Kış> Kiş, Yaşında> Yasında, İçeceğim> İçıcam, Nasılsınız> Nasilsiniz, Asıl> Asil
				Ğ> Ø	Öğrenci>Örenci, Olduğunu> Oldunu, Öğretmen> Öretmen, Değil> Diil
				B> P	Tablo>Taplo, Dolabım> Dolapım,
				O>U	Çocuklar>Çucuklar, Torunu>Turunu, Çok>Çuk

Uzun Ünlü > Kısa Ünlü	Sa:de>Sade, Sa:dece>Sadece, Ta:ne>Tane, Hâlâ>Hala
Eksik Ses	Orada>Orda, Genellikle>Genelikle, Valla>Vala, Burada>Burda, Nerede>Nerde

Tablo 4.6.'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptıkları B1 kurunda etkinlikler sırasında tespit edilen hataları listelenmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili olan ses hataları Ü>U, Ö>O, I>İ; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları B>P, Ğ>Ø; ayrıca uzun ünlü- kalın ünlü uyumsuzluğu, harf eksiltme olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan O>U, O>Ö, E>A; ünsüzlerle ilgili olan Ç>Ş sağaltılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin gölgeleme eğitimi süresince yaptıkları bazı hatalar da benzerlik göstermiştir. Tablo 4.7.'de öğrencilerin benzerlik gösteren hataları sunulmuştur:

Tablo 4.7. Uygulamaya Katılan Öğrencilerin Benzerlik Gösteren Hataları

Faşlı Kazak/Kırgız Arnavut	Faşlı Kazak/Kırgız	Faşlı /Arnavut	Kazak/Kırgız Arnavut
E>A	Ö> O	I>İ	A>I
Uzun Ünlü	O>U	Ğ> -	V>F
Kalın Ses > İnce Ses	Uzun Ünlü	E>A	Baskın R Sesi
Eksik Ses	Eksik Ses	Eksik Ses	E>İ
	E>A		E>A
			Uzun Ünlü

Yapılan hatalara bakıldığında gölgeleme eğitimi süresince Faslı, Kazak, Kırgız ve Arnavut öğrencilerin E>A, uzun ünlü, kalın ses> ince ses, eksik ses hatalarını yapmada benzerlik gösterdikleri; Faslı, Kazak ve Kırgız öğrencilerin Ö>O, O>U, uzun ünlü, eksik ses ve E>A hatalarını yapmada benzerlik gösterdikleri; Faslı ve Arnavut öğrencilerin I>İ, Ğ>-, E>A ve eksik ses hatalarını yapmada benzerlik gösterdikleri; Kazak, Kırgız ve Arnavut öğrencilerin ise A>I, V>F, baskın r sesi, E>İ, E>A ve uzun ünlü hatalarını yapmada benzerlik gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan hataların kaynağının ne olduğu bu araştırmanın konusu olmamakla birlikte araştırılmaya değerdir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Sorusu

İkinci Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma özyeterliliklerini geliştirmede etkili midir?

Bu alt sorunun çözümünde gölgeleme eğitiminin öğrencilerin dinleme öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği öğrencilere gölgeleme eğitimi başlamadan önce (A2 kuru başlangıç ön test) ve gölgeleme eğitimi tamamlandıktan sonra (B1 sonu son test) uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar incelenmiş ve bu puanların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.8. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Betimsel İstatistikler

	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata
K ÖZY Son Test	21	1279.48	1250	192.05	41.910
K ÖZY Ön Test	21	580.00	530	172.45	37.632

Uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Aşağıdaki tablo incelendiğinde $p > 0,05$ olduğu tespit edilmiştir. Bu durum puan dağılımlarının normallik varsayımlarını karşıladığını bizlere ifade etmektedir.

Tablo 4.9. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna Ait Normallik Testi Sonuçları

			İstatistik	p
K ÖZY Son Test	K ÖZY Ön Test	Shapiro-Wilk	0.98604	0.9849344003682015
		Kolmogorov- Smirnov	0.072822	0.9998839762772586
		Anderson- Darling	0.13105	0.9776983790397137

Veriler normal olarak dağılsa da ($p > 0,05$), veri setimizdeki katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle ($n < 30$), parametrik testlerden Bağımlı Gruplar (ilişkili örneklemeler) için t Testi'nin, nonparametrik karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Wilcoxon Sıralı İşaretler Testi Sonuçları

			İstatistik	p	Ortalama Farkı	SE farkı	Etki Büyüklüğü
K ÖZY Son Test	K ÖZY Ön Test	Wilcoxon W	231.00 ^a	0.00006	70450	32.728	4.6638

Note. H_a μ Measure 1 - Measure 2 $\neq$ 0

Yapılan analiz sonucunda p değeri 0.00006, ortalama farkı ise 32.728 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin gölgeleme eğitimi almaları onların konuşma öz yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın istatistiksel olarak Cohen's d formülüne göre etki büyüklüğü 4.6638 olarak tespit edilmiştir. Elde ettiğimiz değer Cohen's'e göre 0,80'den büyük olduğu için büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Dolayısıyla elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklanan konuşma öz yeterliliğinin düzeyindeki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ifade edilebilir. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında yapılan deneysel çalışmanın oldukça etkili olduğunu söylenilebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusu

Üçüncü Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme öz yeterliklerini geliştirmede etkili midir?

Bu alt sorunun çözümünde gölgeleme eğitiminin öğrencilerin dinleme öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği öğrencilere gölgeleme eğitimi başlamadan önce (A2 kuru başlangıç ön test) ve gölgeleme eğitimi tamamlandıktan sonra (B1 sonu son test) uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar incelenmiş ve bu puanların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.11. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Betimsel İstatistikler

	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata
D ÖZY Son Test	21	75.095	75	6.6174	1.4440
D ÖZY Ön Test	21	50.905	49	8.6770	1.8935

Uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Aşağıdaki tablo incelendiğinde $p > 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normallik varsayımlarını karşıladığını bizlere ifade etmektedir.

Tablo 4.12. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Normallik Testi

			İstatistik	p
D ÖZY Son Test	D ÖZY Ön Test	Shapiro-Wilk	0.96294	0.5771501066116012
		Kolmogorov-Smirnov	0.13020	0.8686792703186406
		Anderson-Darling	0.28466	0.5933822994227507

Veriler normal olarak dağılsa da ($p > 0,05$), veri setimizdeki katılımcı sayısının 30'dan az olması nedeniyle ($n < 30$), parametrik testlerden Bağımlı

Gruplar (ilişkili örneklemeler) için t Testi'nin, nonparametrik karşılığı olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Tablo 4.13. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Bağımlı Gruplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			İstatistik	p	Ortalama Farkı	SE farkı	Etki Büyüklüğü
D ÖZY Son Test	D ÖZY Ön Test	Wilcoxon W	231.00 ^a	0.0000 6	24.000	1.3159	4.0116

Note. H_a μ Measure 1 - Measure 2 $\neq$ 0

Yapılan analiz sonucunda p değeri 0.00006, ortalama farkı ise 24.000 olarak görülmektedir. Betimsel istatistiklere bakarak da öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri ön test puanlarından son test puanlarına bir artış olduğunu görülmektedir. Elde edilen değer bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin gölgeleme eğitimi almaları onların dinleme öz yeterliliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın istatistiksel olarak Cohen's d formülüne göre etki büyüklüğü 4.0116 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Cohen's'e göre $d > 0,80$ olduğu için büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Dolayısıyla elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklanan dinleme öz yeterliliğinin düzeyindeki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktır. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında yapılan deneysel çalışmanın oldukça etkili olduğu ifade edilebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusu

Dördüncü Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmede etkili midir?

Bu alt sorunun çözümünde gölgeleme eğitiminin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiştir. Türkçe Öğrenme Tutum ölçeği öğrencilere A2 (ön test) ve B1(son test) kurlarında uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4.14. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna Ait Betimsel Analizler

	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Standart Sapma	Standart Hata
Tutum Son Test	21	56.381	56	5.0939	1.1116
Tutum Ön Test	21	47.190	46	7.1667	1.5639

Uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için öncelikle normallik dağılımına bakılmıştır. Aşağıdaki tablo incelendiğinde puanların normal dağıldığı ($p > 0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4.15. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Normallik Testi Sonuçları

			İstatistik	p
Tutum Son Test	Tutum Ön Test	Shapiro-Wilk	0.98277	0.9593089161028346
		Kolmogorov-Smirnov	0.091711	0.9944777729344028
		Anderson-Darling	0.16240	0.9349440004737504

Bu durum ($p > 0,05$) puan dağılımlarının normallik varsayımlarını karşılama da örneklem sayısının 30'dan küçük olması nedeniyle nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 4.16. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna Ait Bağımlı Gruplar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

			İstatistik	p	Ortalama Farkı	SE farkı	Etki Büyüklüğü
Tutum Son Test	Tutum Ön Test	Wilcoxon W	210.00 ^a	0.00009	9.5000	10.637	1.8854

Note. $H_a: \mu_{\text{Measure 1}} - \mu_{\text{Measure 2}} \neq 0$

Yapılan analiz sonucunda p değeri 0.00009, ortalama farkı ise 9.5000 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer bu farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklandığını ve

Türkçe öğrenme tutumlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin gölgeleme eğitimi almaları onların Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmiştir. Ayrıca elde edilen bu anlamlı farkın istatistiksel olarak Cohen's d formülüne göre etki büyüklüğü 1.8854 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Cohen's'e göre 0,80'den büyük olduğu için büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında yapılan deneysel çalışmanın oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

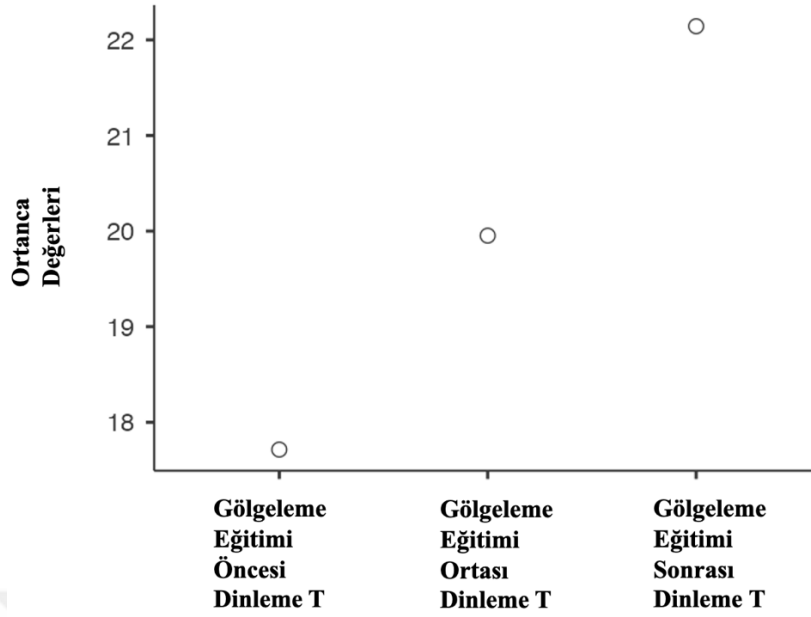
Beşinci Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisini geliştirmede etkili midir?

Bu sorunun çözümünde öğrencilere dinleme sınav sonuçlarından yararlanılmıştır. Dinleme sınavı gölgeleme tekniği çalışmaları kapsamında çalışmaya katılan 21 kişiye uygulanmıştır. Uygulama dil seviyelerine uygun olarak gölgeleme eğitiminin başında(A2 kuru başı), gölgeleme eğitiminin ortasında (A2 kur sonu) ve gölgeleme eğitiminin sonunda (B1 kur sonu) olmak üzere üç kez tekrar etmiştir. Katılımcıların dinleme testlerinin tekrarlı ölçümlerine ait betimsel analiz sonuçları Tablo 4.17.'de sunulmuştur:

Tablo 4.17. Dinleme Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Betimsel Analizler

	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	N
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Dinleme	17.714	18	21
Gölgeleme Eğitimi Ortası Dinleme	19.952	20	21
Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	22.143	22	21

Katılımcıların dinleme başarı puanına ait ortanca değerinin gölgeleme eğitimi öncesinde $\mu = 18$ gölgeleme eğitimi ortasında $\mu = 20$ ve gölgeleme eğitimi sonrasında ise $\mu = 22$ olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler incelenecek olduğunda ortanca değerlerinde artış olduğu görülmektedir.



Şekil 4.1. Dinleme Testlerinin Ortanca Değerleri

Dinleme testlerindeki bu artışın anlamlı olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Dinleme başarı puanlarına ait üç ortalama arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan tekrarlı ölçümler ANOVA Friedman's Testi uygulanmıştır ($n < 30$). Friedman's Testi bir gruba bir konuyla alakalı belirli bir zaman aralığında üç ya da üçten daha fazla farklı zamanda ölçümler yapıldığında; bu ölçümlerin arasındaki farkları analiz etmek için kullanılmaktadır.

Tablo 4.18. Tekrarlı Ölçümler İçin Friedman's Testi Sonuçları

Ölçüm	Sıra Toplamı ($\bar{x}$)	Sıra Ortalaması	N	χ^2	sd	p
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Dinleme	17.714	18	21	40.667	2	.0001*
Gölgeleme Eğitimi Ortası Dinleme	19.952	20	21			
Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	22.143	22	21			

$p > 0,05$

Tablo 4.18.'den hareketle ölçümlerden en az ikisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir($\chi^2=40.667$, $p<0,05$). Bu farkların hangi ölçüm çiftlerinde olduğu ise Tablo 31'de Durbin-Conover analiziyle tespit edilmiştir.

Tablo 4.19. Dinleme Ölçüm Çiftleri Arasındaki Anlamlı Fark
Anlamlı Fark (Durbin-Conover)

		Statistic	p
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Dinleme	- Gölgeleme Eğitimi Ortası Dinleme	19.365	<.00000000000000001
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Dinleme	- Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	34.857	<.00000000000000001
Gölgeleme Eğitimi Ortası Dinleme	- Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	15.492	<.00000000000000001

Tablo 4.19.'dan hareketle gölgeleme eğitimi öncesi dinleme başarı testi ile gölgeleme eğitimi ortası dinleme başarı testi arasında; gölgeleme eğitimi öncesi dinleme başarı testi ile gölgeleme eğitimi sonu dinleme başarı testi arasında; gölgeleme eğitimi ortası dinleme başarı testi ile gölgeleme eğitimi sonu dinleme başarı testi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ifade edebiliriz. Farkların hangi gruplar lehine olduğu anlamak amacıyla testimiz nonparametrik bir test olduğu için sıra ortalaması değerine baktığımızda ise gölgeleme eğitimi öncesi yapılan dinleme sınavı başarı puanının sıra ortalaması 18, gölgeleme eğitimi ortasında 20'ye, gölgeleme eğitimi sonunda ise 22'ye yükseldiğini ve bu yükselişin de test puanlarına göre anlamlı bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan analizler neticesinde gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

4.6.Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

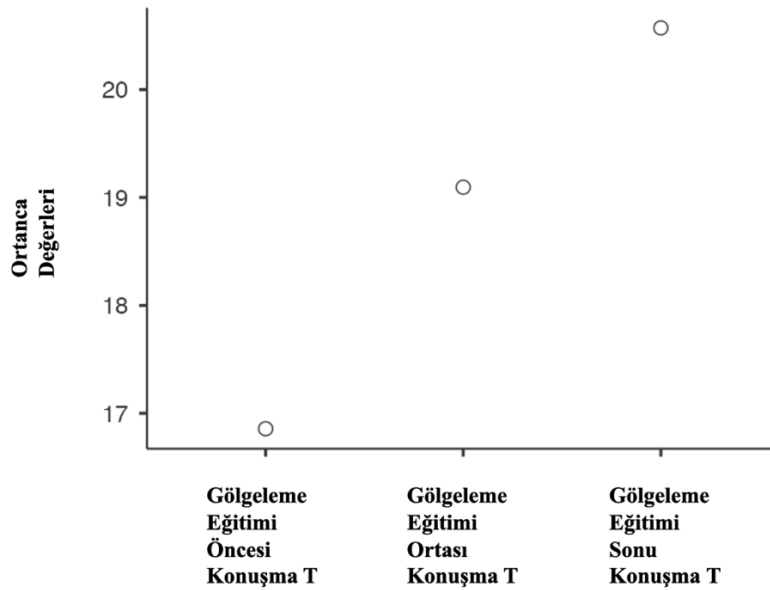
Altıncı Alt Soru: Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede etkili midir?

Bu sorunun çözümünde öğrencilere dinleme sınav sonuçlarından yararlanılmıştır. Konuşma sınavı gölgeleme tekniği çalışmaları kapsamında çalışmaya katılan 21 kişiye uygulanmıştır. Uygulama dil seviyelerine uygun olarak gölgeleme eğitiminin başında (A2 kuru başı), gölgeleme eğitiminin ortasında (A2 kur sonu) ve gölgeleme eğitiminin sonunda (B1 kur sonu) olmak üzere üç kez tekrar etmiştir. Katılımcıların dinleme testlerinin tekrarlı ölçümlerine ait betimsel analiz sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur:

Tablo 4.20. Konuşma Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Betimsel Analizler

	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	N
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Konuşma	16.857	16	21
Gölgeleme Eğitimi Ortası Konuşma	19.095	18	21
Gölgeleme Eğitimi Sonu Konuşma	20.571	19	21

Katılımcıların konuşma başarı puanına ait sıra ortalaması değeri gölgeleme eğitimi öncesinde $\mu = 16$ gölgeleme eğitimi ortasında $\mu = 18$ ve gölgeleme eğitimi sonrasında ise $\mu = 19$ olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerler incelenecek olduğunda ortanca değerlerinde artış olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2. Konuşma Testlerinin Tekrarlı Ölçümlerine Ait Sıra Ortalamaları

Konuşma başarı puanlarına ait üç ortalama arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan tekrarlı ölçümler ANOVA Friedman's Testi uygulanmıştır ($n < 30$). Friedman's Testi bir gruba bir konuyla alakalı belirli bir zaman aralığında üç ya da üçten daha fazla farklı zamanda ölçümler yaptığımızda; bu ölçümlerin arasındaki farkları analiz etmek için kullanılmaktadır. Analiz sonuçları Tablo 4.21.'de sunulmuştur:

Tablo 4.21. Konuşma Becerisi Tekrarlı Ölçümler İçin Friedman's Testi Sonuçları

Ölçüm	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	N	χ^2	sd	p
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Konuşma	16.857	16	21	32.846	2	.0001*
Gölgeleme Eğitimi Ortası Konuşma	19.095	18	21			
Gölgeleme Eğitimi Sonu Konuşma	20.571	19	21			

$p > 0,05$

Tablo 4.21.'den hareketle konuşma başarı testlerinin ölçümlerinden en az ikisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($\chi^2=32.84$, $p < 0,05$). Bu farkların hangi ölçüm çiftlerinde olduğunu belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla Durbin-Conover testi yapılmıştır.

Tablo 4.22. Konuşma Ölçüm Çiftleri Arasındaki Anlamlı Fark
Anlamlı Fark (Durbin-Conover)

		Statistic	p
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Konuşma	- Gölgeleme Eğitimi Ortası Konuşma	85.356	< .000000000000000001
Gölgeleme Eğitimi Öncesi Dinleme	- Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	115.482	< .000000000000000001
Gölgeleme Eğitimi Ortası Dinleme	- Gölgeleme Eğitimi Sonu Dinleme	30.126	< .000000000000000001

Tablo 4.22.'de verileri verilmiş olan Durbin- Canover analizi sonucunda gölgeleme eğitimi öncesi konuşma başarı testi ile gölgeleme eğitimi ortası konuşma başarı testi arasında; gölgeleme eğitimi öncesi konuşma başarı testi ile gölgeleme eğitimi sonu konuşma başarı testi arasında; gölgeleme eğitimi ortası konuşma başarı testi ile gölgeleme eğitimi sonu konuşma başarı testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkların hangi gruplar lehine olduğu belirlemek amacıyla kullanılan test nonparametrik bir test olduğu için sıra ortalaması değerine bakıldığında ise gölgeleme eğitimi öncesi yapılan konuşma sınavı başarı puanının sıra ortalaması 16, gölgeleme eğitimi ortasında 18'ye, gölgeleme eğitimi sonunda ise 19'ye yükseldiğini ve bu yükselişin de test puanlarına göre anlamlı bir artıştır. Yapılan analizler neticesinde gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Yedinci Alt Soru: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gölgeleme tekniği eğitimi ve cümle diktesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın altıncı alt sorusunun çözümünde uygulamaya katılan öğrencilerin Gölgeleme Eğitimi Görüşme Formu'na verdikleri yanıtların içerik çözümlemesinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda içerik temalandırılmıştır. Elde edilen temalar gölgeleme eğitiminin

etkili olduğu beceriler, günlük hayatta gölgeleme kullanımı, gölgeleme etkinliğinin olumlu etkileri, gölgeleme etkinliğinin olumsuz etkileri, gölgeleme etkinliğini geliştirmek için öneri, gölgeleme ve dikte kullanımı , gölgeleme eğitiminin Türkçe hazırlıkta gerekliliği şeklinde temalandırılmıştır. Elde edilen temalar Tablo 4.23.'te verilmiştir.

Tablo 4.23. Görüşme Forumunda Elde Edilen Temalar

Numara	Tema
1	Gölgeleme eğitiminin etkili olduğu beceriler
2	Günlük hayatta gölgeleme kullanımı
3	Gölgeleme etkinliğinin olumlu etkileri
4	Gölgeleme etkinliğinin olumsuz etkileri
5	Gölgeleme etkinliğini geliştirmek için öneri
6	Gölgeleme ve dikte kullanımı
7	Gölgeleme eğitiminin Türkçe hazırlıkta gerekliliği

Elde edilen temalara ait kategoriler ayrıca verilecektir.

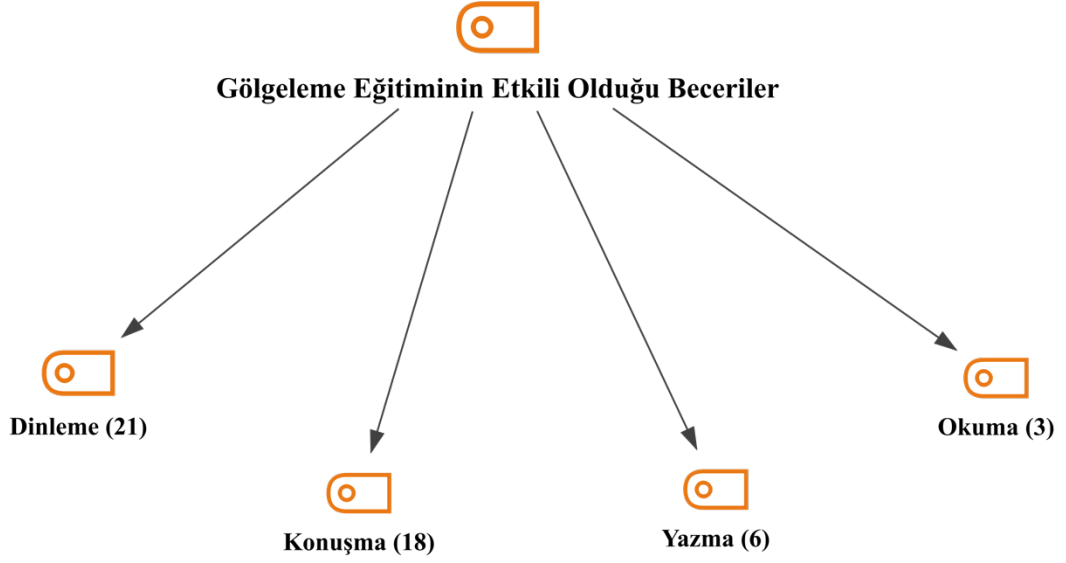
Gölgeleme eğitiminin etkili olduğu beceriler:

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda gölgeleme eğitiminin etkili olduğu beceriler temasının dört alt teması bulunmaktadır:

Tablo 4.24 Gölgeleme Eğitiminin Etkili Olduğu Beceriler

Numara	Kategori	Katılımcılar	f	N	f %
1	Dinleme	K 1, 2, 3, 4, 5, 6 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,17, 18, 19, 20, 21	21	21	44,7
2	Konuşma	K 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	18	21	38,3
3	Okuma	K 1, 9,14	3	21	6,4
4	Yazma	K 1, 2, 4, 9, 13	6	21	10,6

Tablo 4.24. incelendiğinde gölgeleme eğitiminin etkili olduğu dil becerileri açısından alınan öğrenci görüşleri dört kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.



Şekil 4.3. Gölgeleme Eğitiminin Etkili Olduğu Beceriler Tema-Kategoriler

1)Dinleme becerisinin gelişmesi:

Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi gölgeleme eğitiminin dinleme becerilerine katkıda bulunduklarını ifade etmiştir. Bu durum ile alakalı öğrenci görüşleri şöyledir: “*Dinleme ve konuşmama çok yardım etti.*” (K13); “*Bence dinleme ve konuşmam çok iyi oldu ve çok geliştirdi.*” (K21) , “*En çok dinleme ve konuşma diyebilirim.*” (K4), “*Bu şeyi yaptıktan sonra dinlemeden çok iyi puan aldım sınavda*” (K14), “*Bana göre dinleme, gölgeleme en çok benim dinlememi geliştirdi.*” (K12); “*bence konuşma ve dinlemeye faydalı oldu*” (K19); “*...Ama en çok dinleme. Çünkü dinliyorsun ya anlamaya çalışıyorsun ne diyor. Bir de hızlı konuşurken sen onu onu anlamaya çalışıyorsun ya o yüzden dinleme daha çok.*” (K1); “*Bence daha iyi dinleme. Çünkü her şey yani her soru yapabilirim yani. Duyuyorum ve sonra cevap yazacağım.*” (K2); “*Tabii ki dinleme ve konuşma. Bana sadece dinleme ve konuşma için iyi oldu.*” (K5); “*Benim dinlememe faydalı oldu.*” (K15); “*Bence benim dinlememi iyi etkiledi.*” (K7); “*Mesela dinleme benim için daha zor çünkü dinlemede Türkler söylüyor ve audiolarda biraz hatalar oluyor. Dinleme ve konuşmada faydalı.*” (K18); “*Tabii ki bana dinlemeye çok yardım etti. Ve konuşmaya da yardım etti.*” (K8); “*...küçükçe dinlemeye faydalı oldu.*” (K6); “*...dinlememe en çok faydası oldu.*” (K10); “*...dinlememi daha iyi yaptı.*” (K20); “*Bence bu her şeye önemli ama dinleme ve konuşma. Onlar daha fazla yardım ediyor.*” (K9); “*...Ve dinlemede yardım etti. Dinleme önemli anlaşmada.*” (K16); “

Bu etkinlik benim en çok dinlememe çok yardım etti” (K11); “Dinleme ve konuşma elbette.” (K3); “En çok dinlememi etkiledi.” (K17).

Çalışmaya katılan öğrencilerin her biri istisnasız dinleme becerilerinin gölgeleme eğitimi ile daha iyi olduğu belirtmişlerdir. Kullanılan otantik metinler vasıtasıyla öğrenciler ders kitaplarında karşılaşılabileceklerinden farklı dinleme-izleme etkinlikleriyle karşılaşmışlardır.

2)Konuşma Becerisinin Gelişmesi:

Çalışmaya katılan 21 öğrenciden 18’i Gölgeleme eğitiminin konuşma becerilerine de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: “...benim için hepsi diyebilirim yani” (K1); “En zor benim için biraz konuşma. Çünkü konuşmuyorum. Pratik yapmıyordum ama şimdi daha iyi oldum.” (K2); “...konuşma elbette. Konuşma benim için kabus gibiydi önceleri ama şimdi değil.” (K3); “Dinleme ve konuşma.” (K4); “Bana sadece dinleme ve konuşma için iyi oldu.” (K5); “Bence konuşma ve küçükçe dinlemeye faydalı oldu.” (K6); “Ve konuşmaya da yardım etti.” (K8); “Bence bu her şeye önemli ama dinleme ve konuşma. Onlar daha fazla yardım ediyor. Bizim dinlememize ve konuşmamıza.” (K9); “Konuşma ve dinlememe en çok faydası oldu.” (K10); “Bu etkinlik benim en çok dinlememe çok yardım etti bir de konuşmama.” (K11); “Dinleme ve konuşmama çok yardım etti.” (K13); “Konuşmama da faydalı oldu.” (K15); “Bence konuşmada yardım etti.” (K16); “Bence dinleme ve konuşmam çok iyi oldu ve çok geliştirdi.” (K17); “Bence en önemlisi benim için bu konuda konuşma. Bilmiyorum neden konuşma bana çok iyi geliyor. Dinleme ve konuşmada faydalı.” (K18); “Bence konuşma ve dinlemeye faydalı oldu.” (K19); “Konuşma ve dinlememi daha iyi yaptı.” (K20); “En çok dinlememi etkiledi ve konuşmamı.” (K21). Öğrenciler genellikle konuşma becerilerinin dinleme becerileriyle beraber geliştiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise bütün dil becerilerine faydalı olduğunu ifade etmiş ama özellikle konuşma ya da konuşma-dinleme becerilerine dikkat çekmişlerdir.

3)Okuma becerisinin gelişmesi:

Çalışmaya katılan 21 öğrenciden 4’ü gölgeleme etkinliğinin okuma becerilerine de katkıda olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla alakalı öğrenci

görüşleri şu şekildedir: “...şey benim için hepsi diyebilirim yani.” (K1); “Bence bu her şeye önemli .” (K9); “...okumama da faydası oldu.”(K14). Öğrencilerden K1 ve K9 dolaylı olarak gölgeleme becerisinin okuma becerilerini etkilediğini ifade etseler de K14 doğrudan gölgeleme etkinliğinin okuma becerisine faydası olduğunu ifade etmiştir. Gölgeleme etkinliği sırasında öğrencilen yeni kelimelerin öğrencilerin okuma becerilerini de olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

4)Yazma becerisinin gelişmesi

Çalışmaya katılan 21 öğrenciden 5’i gölgeleme etkinliğinin yazma becerilerini olumlu olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla alakalı öğrenci görüşleri şu şekildedir: “ Valla yazmamı şey benim için hepsi diyebilirim yani (K1), “Bu çalışmadan sonra yazma yani iyi yapabilirim.” (K2); “Ve yazma için de bana katkısı oldu. Çünkü dinlerken yeni kelimeler öğreniyorsun sonra onu öğrendikten sonra bana yazmada yardım ediyor.” (K4); “Bence bu her şeye önemli...” (K9); “Yazma için de biraz yardım etti.” (K13). Öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerden K1 ve K9 gölgeleme etkinliğinin yazma becerilerini dolaylı yoldan etkilediklerini ifade etseler de K2, K4 ve K13 doğrudan gölgeleme etkinliğinin yazma becerilerine etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. K4, gölgeleme etkinliği sırasında kullanılan otantik materyallerdeki yeni kelime öğrenimine de dikkat çekmiştir. Gölgeleme eğitimi kullanılan materyallerdeki yeni kelimelerle de öğrencilerin kelime hazinelerine katkıda bulunmaktadır.

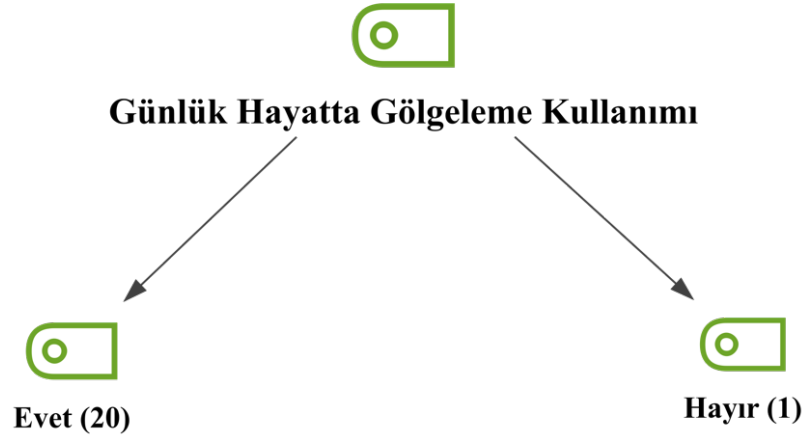
Günlük Hayatta Gölgeleme Kullanımı:

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda günlük hayatta gölgeleme kullanımı temasının ait iki kategori bulunmaktadır:

Tablo 4.25. Günlük Hayatta Gölgeleme Kullanımı Temasına Ait Kategoriler

Numara	Kategoriler	Katılımcılar	f	N	f %
1	Evet	K 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 13, 14, 15, 16,17, 18, 19, 20, 21	20	21	95,5
2	Hayır	K 12	1	21	4,5

Tablo 4.25. incelendiğinde günlük hayatta gölgeleme kullanımı teması iki alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar evet ve hayırdır.



Şekil 4.4. Günlük Hayatta Gölgeleme Kullanımı Tema-Kategoriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin 20 tanesi günlük hayatta gölgeleme etkililiğini kullanıyor musunuz sorusuna evet, 1 tanesi ise hayır cevabını vermiştir. Bu durumla alakalı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

1)Evet:

“Evet her zaman.” (K1), “Evet. Bir şey seyrederken ben bazen kullanıyorum.” (K2); “Evet, bir şey izlerken ya da yolda otobüste gelirken bir şeyler dinliyoruz. O zaman sesli değil de böyle sessiz sessiz içimden yapıyorum.” (K3); “Aslında ben bundan beş altı yıl önce dizi izlerken Türkçe izliyordum ama hiç Türkçe bilmiyordum. Ama o anda ben hiç Türkçe bilmiyordum ama bilmezden onları taklit ediyordum. Kafamda benim böyle bir alışkanlığım vardı gölgeleme gibi. Şimdi de var. Ben artık doğru olarak bunu hep yapıyorum. Alışkanlık gibi.” (K4); “Ben sadece yaptım Tiktok videolardan. Tiktoktan Türkçe videolar izlerken yani ben pratik yaptım. Bilmediğim kelimeleri yaptık böyle böyle şey. Ama çok az. Ben Türkçe şarkılar çok seviyorum.” (K5); “Ben denedim. Mesela Türk şarkılar dinlerken ben anladım ve kafamda o anda onun gibi söyledim.” (K6); “Evet, bir iki dinlemeler kafamda kalmış. Birisi vardı sustum ama gözlerim konuşuyor, bir iki film var, onları tekrar ediyorum. O dinlemelerden başka ben odada diziler gördüm. Arkasından söyledim.” (K7); “Evet bazen kafamda söyleyince, sesle konuşma gibi olmaz. O yüzden sesli yapıyorum.” (K8); “Evet, denedim. Türk arkadaşlarım da var. Otobüste kişiler, teyzeler onlar konuşuyorlar. Ben deniyorum.” (K9); “Evde ben Türkçe filmler izliyorum, Türkçe şarkılar dinliyorum. O zaman yapıyorum.”

(K10); “Kullanıyorum. Hatta bazen filmlerden aklımda bazı konuşmalar kalıyor onlarla gölgeleme yapıyorum. Odamdaki arkadaşlar bazen deliymişim gibi bakıyorlar.” (K11); “Evet. Aslında ben öncesinde böyle yapmaya çalışıyordum ama nasıl tam böyle değildi. Şimdi bu tekniği nasıl kullanacağımı biliyorum ve böyle çalışıyorum. Şarkı dinlerken, film izlerken bazen bir video hep kullanıyorum.” (K13); “Oyle Tiktok videolarıyla yapıyorum, Türkçe şarkılar videolar izliyorum, yeni kelimeler de öğreniyorum sonra onları dışarıda kullanıyorum hep.” (K14); “Türkçe şarkı dinliyorum. Dinlerken kafamın içinde ben de böyle soyluyorum. Dizi izliyorum. Ama şimdi çok izlemiyorum Türkçe dizi.” (K15); “Evet. Ders dışında bazen arkadaşlarımla film izliyorum. Şimdi biz Muhteşem Yüzyılı izliyoruz. Her Pazar cumartesi günleri. Fakat ben Türkçemi daha güzelleştirmek için bu pratik yapıyorum.” (K16); “Evet ben her zaman gölgelemeye çalışıyorum ve ben şimdiki zamanda Türkçe diziler izliyorum. Ve her söylediklerini anlıyorum, alamaya çalışıyorum. Onları gölgeliyorum.” (K17); “Filmler ve diziler çok izliyorum. Türkçe filmler ve diziler. O zaman kullanıyorum.” (K18); “Evet denedim. İnsanlar konuştuğunda ben bunu duyuyorum, sonra kafamda yani tekrar ediyorum. Sonra onlar gibi konuşmaya çalışıyorum sonra sonra.” (K19); “Evet ben dersteki gibi bazen yaptım. Şarkılar ve dizilerde. Bunun için orada yaptım.” (K20); “Bazen yapıyorum evet. Genellikle Türkçe şarkıları dinlerken yapıyorum.” (K21)

Öğrenci görüşleri incelendiğinde günlük hayatta uygulamaya katılan öğrencilerin neredeyse hepsi gölgeleme tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlardan bazıları özellikle görüşme esnasında gölgelemeyi nasıl ve ne şekilde yaptıklarını da ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2, K3, K4, K6, K7, K10, K11, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21 gölgelemeyi yaparken Türkçe şarkı, dizi ve filmlerden faydalandığını ifade etmiş; K5, K14 gölgeleme yaparken Tiktok platformundaki videoları kullandığını ifade etmiş ve K9 gölgeleme yaparken günlük konuşmaları gölgeleme yaptığını ifade etmiştir. Katılımcılar yapılan eğitimin sonunda gölgeleme tekniğini uygulayabilmeleri için herhangi bir ek materyale ya da herhangi bir özel ortama sahip olmaları gerekmediğinin farkındadırlar. Gölgeleme tekniğinin en önemli yönlerinden biri de budur. Kişi bir konuşmayı sesli olarak ya da sessiz olarak gölgeleyebilmektedir.

2)Hayır: “Ben once İngilizce öğrendiğim zaman bu tekniği kullandım. Ama Türkçede kullanmadım hiç.” (K12).

Katılımcılardan sadece bir tanesi gölgeleme tekniğini gündelik hayatta kullanmadığını ifade etmiştir. Katılımcı bu tekniği aslında daha önce farklı bir dilde gündelik hayatta deneyimlediğini fakat Türkçede deneyimlemediğini ifade etmiştir.

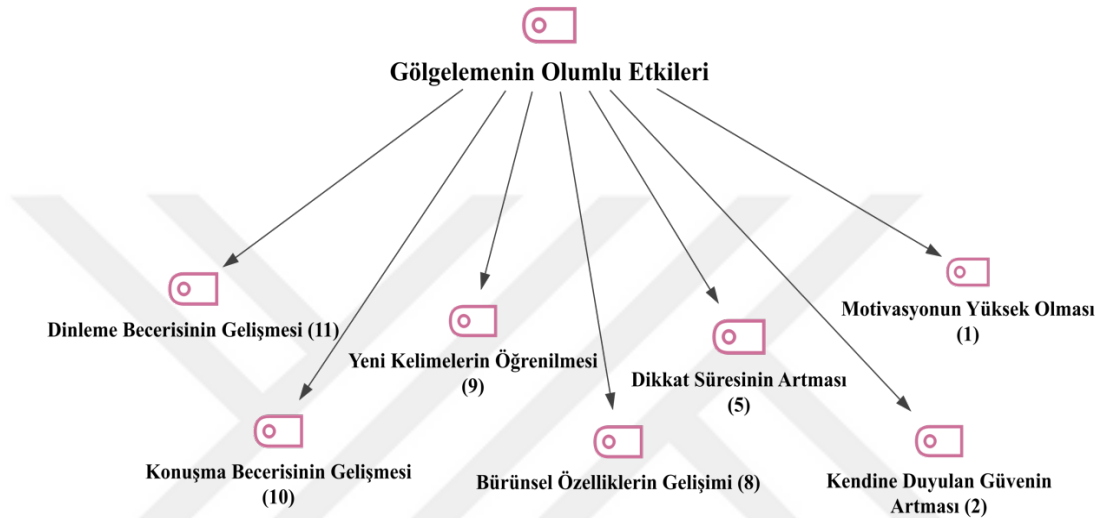
Gölgeleme Eğitiminin Olumlu Etkileri

Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda gölgeleme eğitiminin olumlu etkileri temasına ait yedi alt tema bulunmaktadır. Tespit edilen alt temalar Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Gölgeleme Eğitiminin Olumlu Etkileri Temasına Ait Kategoriler

Numara	Kategori	Katılımcılar	f	N	f %
1	Dinleme Becerisinin Gelişmesi	K1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 21	13	21	27,1
2	Konuşma Becerisinin Gelişmesi	K2, 3, 4, 7, 10, 14, 15, 16, 18, 20	10	21	20,8
3	Yeni Kelimelerin Öğrenilmesi	K1, 4, 5, 13, 14, 17, 18, 20, 21	9	21	18,8
4	Bürünsel Özelliklerin Gelişmesi	K2, 7, 9, 11, 13, 18, 19	8	21	16,7
5	Dikkat Süresinin Artması	K1, 4, 7, 12, 17	5	21	10,4
6	Kendine Duyulan Güvenin Artması	K3,13	2	21	4,2
7	Motivasyonun Yüksek Olması	K6	1	21	2,1

Tablo 38 incelendiğinde günlük hayatta gölgeleme kullanımı teması yedi alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar dinleme becerisinin gelişmesi, konuşma becerisinin gelişmesi, yeni kelimelerin öğrenilmesi, bürünsel özelliklerin gelişimi, dikkat süresinin artması, kendine duyulan güvenin artması ve motivasyonun yüksek olmasıdır. Alt temalar frekans değerleriyle birlikte aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2 Gölgelemenin Olumlu Etkileri Tema- Kategoriler

Gölgeleme etkinliğinin olumlu etkileri nedir sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin 11 tanesi dinleme becerisinin gelişmesi, 10 tanesi konuşma becerisinin gelişmesi, 9 tanesi yeni kelimelerin öğretilmesi, 8 tanesi bürünsel özelliklerin gelişmesi, 5 tanesi dikkat süresinin artması, 2 tanesi kendine duyulan güvenin artması ve 1 tanesi ise motivasyonun yüksek olması demişlerdir. Bu durumla alakalı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Dinleme Becerisinin Gelişmesi:

“Dinlemem daha iyi oldu bence. Bu önemli.” (K1); “Dinlemeyi söylemiyorum bile ona zaten çok faydası oldu.” (K3); “Bu yüzden dinlemem de daha iyi oldu.” (K4); “Çünkü ben geçmişte sadece Türkçe değil yani İngilizce Kazakça benim dinlemem kötü oldu. Bu benim dinlememi iyi etkilemiş.” (K7); “Önceleri dinlemeyi çok iyi duymuyordum. Sonra bu şeyleri yaptıktan sonra iyi anladım.” (K8); “Dinlerken kelimeleri daha iyi duyuyorum bence.” (K11); “...dinlediğimi daha kolay anlıyorum.” (K12); “Şimdi bir şey dinlerken ve

konusurken daha iyi anlıyorum. “ (K13); “Dinleme ve konuşmayı daha iyi anlıyorum artık.” (K16); “Dinlediğimi daha kolay anlayabilirim.” (K19); “Dinlemede de dikkat için çok yardım etti.” (K20); “Dinlemem ve konuşmam daha iyi oldu.” (K21)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 11 tanesi gölgeleme eğitiminin dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Konuşma Becerisinin Gelişmesi:

“Benimki çok iyi oldu. Bu alıştırmayla ben daha iyi oldu. Daha iyi konuşabilirim.” (K2); “Konuşmam iyi oldu.” (K3); “Konuşmada da çok etkili.çünkü artık ben daha az Türkçe biliyorken de Türkçe konuşamıyordum ama Türkçe anlıyordum. Şimdi ben de öyle konuşabiliyorum.” (K4); “Bu yüzden bu dinlemeden konuşmama da iyi geldi bence.” (K7); “Artık bana hayatta Türklerle konuşma için kolay gelir.” (K10); “Konuşmayı da etkiliyor.” (K14); “Hayatımda konuşmada pratik az. Türkçe konuşmuyorum. Yurtta Türkler var ama konuşmuyorum. Sadece Kazaklarla konuşmuyorum. Ama bu Türkçe için iyi diye düşünüyorum.” (K15); “Dinleme ve konuşmayı daha iyi anlıyorum artık.” (K16); “Bence artık daha iyi konuşuyorum.” (K18); “Konuşmada Türklerin söylediği sözleri söylemek için yardım etti.” (K20)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 10 tanesi gölgeleme eğitiminin dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

K3, K4, K7, K16 ve K20 ise gölgeleme eğitiminin hem dinleme hem de konuşma becerilerine olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Yeni Kelimelerin Öğrenilmesi:

“Bir de Şey mesela dinleme yaptık ya konuşurken o kelimeler burada kaldı. Onu kullanıyorum sonra. Dinleme yaptık ya oradan hatırlıyorum diyorum. Bence iyi oldu ya.” (K1); “Yeni kelimeler öğreniyorum.” (K4); “Ben bilmediğim kelimeleri anlamak için onları hayatta kullanmak için de çok iyi oldu.” (K5); “Yeni kelimeler öğrendim, artık onları da kullanıyorum.” (K13); “Yeni kelimeler öğrendim.” (K14); “Kelime bilgim çok iyi oldu ve ben artık Türkleri çok daha iyi anlıyorum.” (K17); “Yeni kelimeler söylüyorum.” (K18); “Çünkü biz dinleme yaptığımız zamanda ben bilmediğim sözler oldu ve anlamı ve dışarda gittiğim

zamanda artık anlıyorum.” (K20); “ Bir de yeni kelimeler de çok öğrendik.” (K21).

Çalışmaya katılan öğrencilerden 9 tanesi gölgeleme eğitiminin yeni kelimeler öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Bürünsel Özelliklerin Gelişmesi:

“Daha iyi telaffuz yapabilirim ve daha hızlı konuşabilirim şimdi. Eskiden çok az konuştum ve yanlış kelimeleri soyledim. Şimdi daha iyi oldum.” (K2); “Bu yüzden bu dinlemeden konuşmama da iyi geldi bence. Yani ben onların söylediği gibi söylemeyi öğrendim.” (K7); “Evet, çünkü biz kelimelerin nasıl telaffuzun nasıl olduğunu bilmiyoruz yazdığımız zamanda. Ama sonra biz bu derse geldiğimizde siz bize anlatıyorsunuz. Kelimelerin telaffuzunu.” (K9); “Bir de telaffuz. Kendimi kontrol edersem daha iyi telaffuz edebiliyorum.” (K11); “Kelimelerin telaffuzlarını doğru yapıyorum. Bu teknikteki videolar sokaktaki konuşmalar nasılsa öyle. Kitaptakiler öyle değil.” (K13); “Bence artık daha iyi konuşuyorum Türk gibi konuşuyorum.” (K18); “Çünkü ben bunu dinleyerek Türk insanlar nasıl konuştuğunu biliyorum sonra onlar gibi konuşmaya çalışıyorum bu bana çok faydalı bence.” (K19)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 8 tanesi gölgeleme eğitiminin özelliklerinin gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Dikkat Süresinin Artması

“Dikkat etmek lazım çok. Gölgeleme sayesinde daha dikkatle dinliyorum.” (K1); “Artık daha dikkatli dinliyorum.Bu yüzden dinlemem de daha iyi oldu.” (K4); “Dikkatle dinlediğim için dinlemem daha iyi. Bilmiyorum bu bana iyi geliyor.” (K7); “Daha çabuk konsantre olmamı sağladı bu çalışma.Boylelikle ben daha dikkatle dinliyorum ve dinlediğimi daha kolay anlıyorum.” (K12); “Konuştuklarında daha dikkatli oluyorum.” (K17)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 5 tanesi gölgeleme eğitiminin özellikle dinleme esnasında dikkat sürelerinin gelişimini olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Kendine Duyulan Güvenin Artması

“Bir de ben eskiden konuşurken çekinirdim ama şimdi korkmuyorum konuşurken.” (K3); *“Dışarıda bir Türklerle konuşurken hiç çekinmiyorum.”* (K13)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 2 tanesi gölgeleme eğitiminin konuşma becerisinin kullanımında kendilerine duydukları güvenin artmasında yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyonun Yüksek Olması :

“Bana motivasyon verdi.” (K6)

Çalışmaya katılan öğrencilerden 1 tanesi gölgeleme eğitiminin Türkçe dil becerilerinin kullanımında motivasyonunu arttırdığını olduğunu ifade etmiştir.

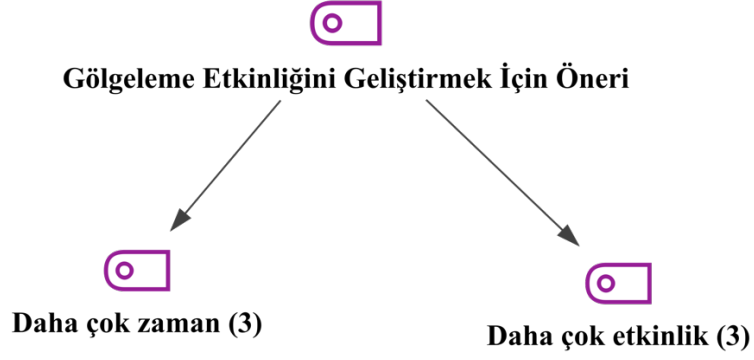
Gölgeleme Etkinliğini Geliştirmek İçin Öneri

Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda gölgeleme eğitiminin geliştirilmesine dair öneriler temasına ait iki alt tema bulunmaktadır. Tespit edilen alt temalar Tablo 4.27.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Gölgeleme Etkinliğini Geliştirmek İçin Öneri Temasına Ait Kategoriler

Numara	Kategori	Katılımcılar	f	N	f %
1	Daha Çok Zaman	K 5, 13,17	3	21	50
2	Daha çok Etkinlik	K 1,3,13	3	21	50

Tablo 4.27. incelendiğinde gölgeleme etkinliğini geliştirmek için öneri temasına ait iki alt tema bulunmaktadır. Bu alt daha çok zaman ve daha çok etkinliktir. Alt temalar frekans değerleriyle birlikte aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Gölgeleme Etkinliğini Geliştirmek İçin Öneri Tema ve Kategoriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin 6 tanesi gölgeleme etkinliğini geliştirmek için öneri beyan etmişlerdir. Öğrencilerden 3 tanesi daha çok zaman, 3 tanesi ise daha çok etkinlik cevabını vermiştir. Bu durumla alakalı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Daha Çok Zaman:

“Faydalı ama biliyor musunuz bence yani bu şey yani derste de birlikte olabilir. Ayrı ayrı değil. İki birlikte bir derse koymak iyi olacak. Böylece daha çok zaman olacak.” (K5); *“...daha uzun zaman yapabilseydik.”* (K13); *“Ama keşke daha çok zaman olsa.”* (K17).

Daha Çok Etkinlik:

“Sadece daha çok yapabilesek. Bence ilk geldik ya Eylül ayından orada başlasaydık daha iyi olurdu. Daha çok aktivite olurdu” (K1); *“Böyle iyi ama keşke daha çok yapsaydık. (etkinlik)”* (K3); *“Bu hali iyi hatta keşke daha çok yapabilseydik. (etkinlik)”* (K13).

Öğrenci görüşlerinden hareketle daha çok etkinlik ve daha çok zamanecevaplarını veren öğrenciler temelde aynı şeyi ifade etmektedirler. Öğrenciler haftada iki ders saati süresince yapılan uygulamanın daha çok ders saatinde yapılmasını önermişlerdir.

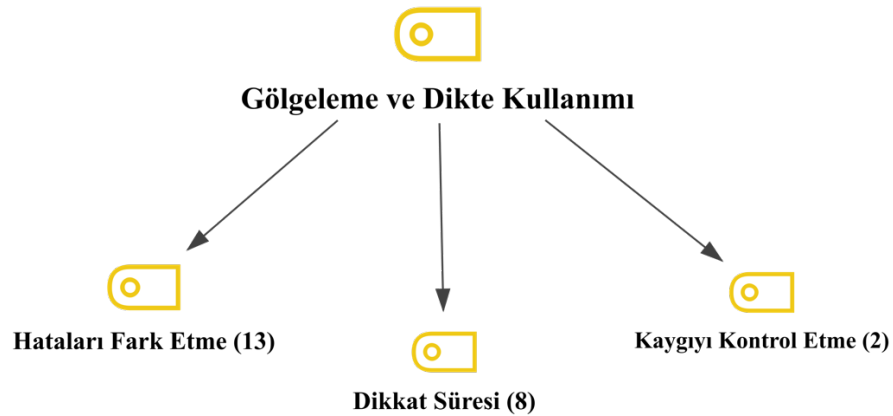
Gölgeleme ve Dikte Kullanımı

Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda gölgeleme ve dikte kullanımı temasına ait üç kategori bulunmaktadır. Tespit edilen alt temalar Tablo 4.28.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Gölgeleme ve Dikte Kullanımı Temasına Ait Kategoriler

Numara	Kategori	Katılımcılar	f	N	f %
1	Kaygıyı kontrol etme	K 9,11	2	21	8,7
2	Hataları Fark Etme	K1,3,4,5,6,7,12,13,14,15,18,20,21	13	21	56,5
3	Dikkat Süresi	K2,8,10,11,16,17,19,21	8	21	34,8

Tablo 40 incelendiğinde gölgeleme ve dikte kullanımı temasına ait üç kategori bulunmaktadır. Bunlar kaygıyı kontrol etme, hataları fark etme ve dikkat süresidir. Alt temalar frekans değerleriyle birlikte aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Gölgeleme ve Dikte Kullanımı Teması ve Kategoriler

Araştırmaya katılan öğrencilerden 2 tanesi gölgeleme ve dikte kullanımının kaygılarını kontrol etmesine yardımcı olduğunu, 13 tanesi ise hatalarını fark etmelerinde yardımcı olduğunu, 8 tanesi ise dikkat sürelerinin arttığı cevabını vermiştir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Kaygıyı Kontrol Etme:

“Ben bu yöntemi eskiden de kullandım. Şimdi Türkçe öğrenirken de iyi oldu. Artık ne zaman yazma ödevi var ben hiç korkmuyorum.” (K9); “İyi, yani ben konuşurken ve bir şey yazacağım zamanda stres olmuyorum artık. Okuma ve dinleme farklı ama konuşma ve yazmada ortada bir iş var ya. Neyse ki kendimi kontrol edebiliyorum.” (K11).

Hataları Fark Etme:

“Bazı sesleri ayırmak için dileme önemli ama gerçek dinleme yani kitaptaki gibi değil. Benim yazmamda sıkıntı yoktu ama pratik yapmak güzel şey. Harfleri doğru yazmak beyne ve onu kağıda aktarmak önemli.” (K1); “Yanlışları hemen düzeltmek hemen fark etmek çok iyi oldu.” (K3); “Duyduğunu doğru yazmak önemli. Gölgelemede dinliyorduk ama yazmıyorduk burada dinledik ve yazdık. ben bazı hatalarım vardı. Ayıramıyordum o-ö falan şimdi daha iyi.” (K4); “Yazma önemli neden okul için ödev için önemli. Biz biliyorsunuz bazı sesleri karıştırıyoruz. Siz hep dediniz ya böyle yazıyoruz ama böyle konuşuyoruz diye işte bu ikisini ayırmak için önemli.” (K5); “Benim için bu faydalı oldu. Başta yazamıyordum yani yazıyordum bazı şeyler ama eksikti. Bazı harfler yanlış bazı kelimeler yok. Ama şimdi daha iyi oldu benim yazmam.” (K6); “Aaa evet. Mesela şey ya ne yapıyorsunuz yazıyoruz ama siz diyorsunuz ki "napıyorsun" bunun gibi bunları fark etmek önemli. Çünkü biz burada Türkçe öğreniyoruz ama dışarıda hayat öyle değil. Sokakta kimse böyle konuşmuyor. İkisini ayırmak lazım.” (K7); “Evet evet Türkçe Kazakça farklar çok. Biz bir de Rusça konuşuyoruz. O yüzden bazen karışıyor ç-ş-ö falan. Şimdi daha güzel.” (K12); “Evet bizim ülkemizde de dikte çok kullanıyoruz. Yazarken hataları fark etmek için çok iyi bir yöntem.” (K13); “Evet her şey bizim Türkçemiz için. Biz bu çalışmalarını yaptık daha iyi olduk. doğru yazmak için önemli. Şimdi ö diyorum ama eskiden o derdim ve yazardım.” (K14); “Yazma zor evet ama pratik lazım bunda da. Türkçe de konuşmak ve yazma aynı değil. Bir de bazı sesler bizim için zor. Bunlar için iyi oldu.” (K15); “Benim bölümüm hep Türkçe olacak. O yüzden doğru yazmak çok önemli benim için. Biz nasıl duyuyorsak hep oyle yazdık. Bazen doğru bazen yanlış. Bu etkinlikten sonra nerede yanlış yaptım nerede doğru anlıyorum. Şimdi hep doğru yazıyorum.” (K18); “Evet biz çok değişik şeyler yaptık dikte, gölgeleme. Hepsi iyi oldu bence. Yazma hep problemdi artık değil. Daha az problem. Çünkü bazı sesler değişik Türkçede. Anlamak zordu. Artık daha iyi anlıyorum. Bazı sesler benziyor ama aynı değil.” (K20); “Dikte kullanmak iyi oldu.

Çünkü yazma ödevi yapıyorsun sonra kontrol oluyor sen unutuyorsun ne yazdın. Ama bunda hemen hatayı düzeltiyorsun bir de dikkatle dinlemek lazım. Yoksa cümle gidiyor.” (K21)

Dikkat Süresi:

“Evet, benim için iyi oldu. Az konuşuyorum ama çok yazıyorum bu nedenle dikkat için iyi oldu. Çünkü bir kez dikkat etmedin o zaman cümle kaçır yakalayamazsın.” (K2); “Ben yazmaktan çok korkuyordum ama şimdi daha az korkuyorum. Çünkü bazen öğretmen konuşuyor ben duymuyorum, anlamıyorum bazen. Yazamıyordum. Ama şimdi dikkat ediyorum her şey yine yazamıyorum ama şimdi daha iyi bence.” (K8); “Evet bu biraz karışıktı. Zordu aynen gölgeleme gibi. Ama sonra alıştım ve daha dikkatle dinlemeye başladım. Sonra siz düzelttiniz hatamızı. Tekrar daha dikkatli oldum falan. Artık daha doğru yazıyorum. Bazen yanlış telaffuz etsem de doğru yazıyorum.” (K10) “İyi, yani ben konuşurken ve bir şey yazacağım zamanda stres olmuyorum artık. okuma ve dinleme farklı ama konuşma ve yazmada ortada bir iş var ya. Neyse ki kendimi kontrol edebiliyorum. Daha çok konsantre oluyorum.” (K11); “Bu iyi oldu bizim için. Önce dikkatle dinlemeyi öğrendim.Sonra yazma.” (K16); “Dikte evet güzel. Gölgelemedeki gibi hep dikkatli olmak lazım. Eğer dikkatliysen doğru duyarsın ve yazarsın.” (K17); “Tabii ki ne kadar dikkatle dinliyorsan o kadar iyi de yazıyorsun. Yani gölgeleme yaparken dinlemek ve konuşmak önemli. Bunda da hızlı ama birkaç tekrar var. Dikkatli olduğunda doğru yazarsın.” (K19); “Dikte kullanmak iyi oldu. Çünkü yazma ödevi yapıyorsun sonra kontrol oluyor sen unutuyorsun ne yazdın. Ama bunda hemen hatayı düzeltiyorsun bir de dikkatle dinlemek lazım. Yoksa cümle gidiyor.” (K21).

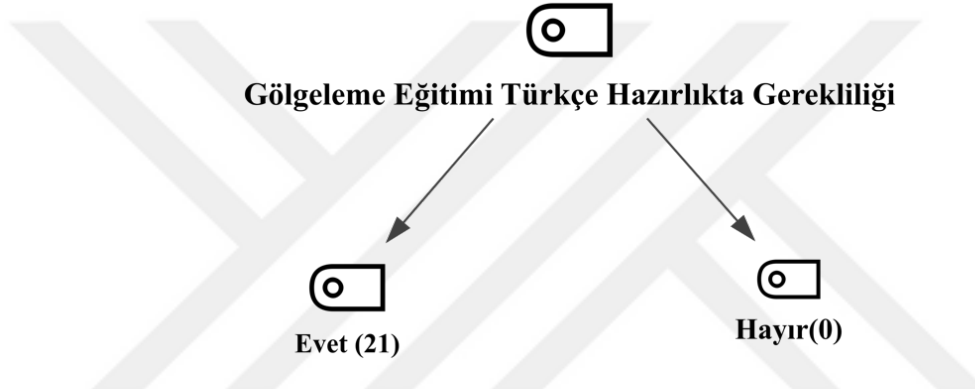
Gölgeleme Eğitiminin Türkçe Hazırlıkta Gerekliliği

Katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda gölgeleme eğitiminin Türkçe hazırlıkta gerekliliği temasına ait iki alt tema bulunmaktadır. Tespit edilen alt temalar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Gölgeleme Eğitiminin Türkçe Hazırlıkta Gerekliliği Temasına Ait Kategoriler

Numara	Kategori	Katılımcılar	f	N	f %
1	Evet	K1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16,17,18,19,20,21	21	21	100
2	Hayır		0	21	0

Tablo 4.29. incelendiğinde gölgeleme etkinliğini geliştirmek için öneri temasına ait iki kategori daha çok zaman ve daha çok etkinliktir. Alt temalar frekans değerleriyle birlikte aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 4.8. Gölgeleme Eğitiminin Türkçe Hazırlıkta Gerekliliği Temasına Ait Kategoriler

Araştırmaya katılan öğrencilerden 21 tanesi gölgeleme eğitiminin Türkçe hazırlıkta gerekliğine evet yanıtı vermiştir. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Evet:

“Evet, bence Tomerde düşünmemiz lazım bunu. Ofisteki hocalar da düşünebilir. Diğer öğrenciler B2 mesela ama bence değil gibiler. Biz daha iyiyiz.” (K1); ”Herkes yani bence benim fikrim yani herkes buna ihtiyacı var yani. Bu çalışma onlara yardım ediyor. Ve düşünüyorum ki herkes bunu öğrenmeli. Çünkü önemli bir şey yani dil için. Bu yüzden benim için çok iyi oldu.” (K2); “Güzel bir çalışma oldu bu keşke hep yapsak.” (K3) ; “Evet iyi olur.” (K3); “Bence herkes bu pratiği yapmalı.” (K4); “Evet, çok faydalı. Bence her sınıfta olması lazım. Çünkü bununla senin dinlemen ve konuşman çok iyi geliyor. Çok öğrenciler var dinlemeleri kötü konuşmaları kötü. Kötü değil aslında da onlar söylemeyi

bilmiyorlar. Kendi fikirlerini söylemiyorlar. Eski ben gibi. Bu yüzden söylemeleri lazım diye düşünüyorum.” (K5); “Evet çünkü bu başkaları için de çok iyi gelecek çünkü gelir. Başka yani her hoca iyi ama birisi konuşma yapmıyorlar birisi dinleme yapmıyorlar bu öğrenci için kötü geliyor. Bu bence onların konuşması ve dinlemesi için iyi olacak.” (K7); “Evet çünkü çok yardım ediyor. Bize yardım etmiş. O yüzden her öğrenci yapmalı.” (K8); “Evet çünkü mesela ben İngilizce öğrendiğim zamanda benim hespi derslerim sadece yazma ve gramer olmadı çünkü dinleme ve konuşma da olması lazım. Bizim konuşmamıza ve dinlememize yardım ediyor. Başka sınıflarda olması da çok iyi olacak.” (K9); “Evet çünkü bazı sınıflarda dinleme olmuyor. Konuşma çok az. Çünkü burada sadece dinleme değil konuşma da var. İkisi birlikte ve gerçek Türkçe sokaktaki insanlar gibi.” (K10); “Bence bu bütün sınıflarda olmalı. Biz çok şanslıydık.” (K11); “Tabii ki çok faydalı bu gölgeleme. Kim bir dil öğreniyorsa kullanmalı. Sadece Türkçe değil hangi dil öğreniyorsun. O dilde gölgeleme yapmak çok faydalı.” (K12); “Kesinlikle. Ben çok faydalandım bu teknikten. Artık diyorum ki benim dinlemem daha iyi, konuşmam daha iyi. Dışarıda bir Türkçe konuşurken hiç çekinmiyorum. Keşke bütün yabancı öğrenciler bunu öğrense.” (K13); “Bence bu şey değiştirmek lazım. Çünkü zaten gorduk burada işte burada böyle gölgeleme yapan öğrenciyle böyle dinleme yapmadığı öğrenci arasında fark var işte. yani her şeye yardım ediyor söyledim ya okumaya da işte konuşmaya da. Bunun için kitaba ihtiyaç yok. O kadar zor durum değil bu. Çok kolay.” (K14); “Bence bu çok faydalı. Tabii ki herkese öğretilmeli.” (K15); “Tabii ki bu önemli çok önemli. Bazen ben fark ediyorum b1- b2 okuyor insanlr fakat konuşması zayıf, anlamıyor, dinlemesi de zayıf. Ben böyle böyle konuşuyorum fakat anlamıyorlar. O çok önemli yani. Daha iyi pratik için.” (K16); “Evet. Her öğrenci bunun gibi bölgelemeyi yapsa o zamanda hepsinin dinlemesi, konuşması çok iyi olurdu.” (K17); “Evet bence bu çok önemli olacak. Çünkü benim arkadaşlarım, kazak arkadaşlarım Oğuzhan Hocada okuyorlar. Ve onlar koruyorlar biz sizinle çalışacağımızı ve bize hep soruyorlar neler yaptığımızı. Bu onlar için de çok önemli.” (K18); “Bence evet çünkü bu faydalı ve insanlara çok faydalı gelecek, hep kurslarda böyle şeyler olması lazım. Çünkü insanlar kendilerini daha rahat anlatıyor.” (K19); “Evet bu onlar için önemli diye düşünüyorum. Herkes bunu uygulamalı sınıflarında.” (K20); “Evet olmalı.” (K21).

4.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Sekizinci soru: Araştırmanın bu alt sorusunun çözümüne dair araştırmacı günlüklerinin içerik çözümlemesinden faydanılmıştır. Araştırmacı, gölgeleme eğitimi süresince tekniğin katılımcılara sağladığı faydaları, uygulamanın sınırlılıkları gözlem yoluyla tespit etmeye çalışmıştır.

Yapılan içerik çözümlemesi sonucunda Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine katkılarına yönelik gözlemler, gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duyuşsal giriş davranışlarına gözlemler, gölgeleme eğitiminin uygulamasındaki sınırlılıklara yönelik gözlemler olarak üç ana temaya ayrılmıştır. Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine katkıları kendi içerisinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alt temaya; gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duyuşsal giriş davranışlarına katkıları kendi içerisinde akademik benlik algısı, tutum, ilgi olmak üzere üç alt temaya; gölgeleme eğitiminin uygulamasındaki sınırlılıklara yönelik gözlemler ise kaygı, sınırlı ilgi ve sınırlı zaman olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır.

Tablo 4.30. Araştırma Günlüklerinden Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Ana Tema		Kategori	
1	Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine katkıları	1	Dinleme
		2	Konuşma
		3	Okuma
		4	Yazma
2	Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duyuşsal giriş davranışlarına katkıları	1	Öz yeterlik
		2	Tutum
		3	İlgi
3	Gölgeleme eğitiminin uygulamasındaki sınırlılıklar	1	Kaygı
		2	Sınırlı Zaman

Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere katkıları ise gölgeleme eğitiminin dil becerilerine katkıları ve gölgeleme eğitiminin Türkçe

öğrenme tutumlarına etkisi olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Gölgeleme eğitiminin dil becerilerine katkıları kategorisi ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört alt kategoriye ayrılmıştır.

I.Tema Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine katkıları

1. Kategori: Dinleme Becerisinin Gelişimine Dair Gözlemler

Gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin dinleme becerileri ön plandaydı. A2 kurunda başında uygulamaya başlandığı zaman öğrencilerin ilk defa ders kitabından farklı bir dinleme otantik materyallerle karşılaşması onlara farklı bir deneyim sundu. Eğitimin başında öğrencilerin dinleme izleme materyallerindeki bazı seslere karşı farkındalığı yoktu. Odaklanmada güçlük yaşadılar. Gölgeleme etkinliği süresince dikkat süreleri kısaydı ve gölgelemeleri gereken kelimelerin birçoğunu kaçıırıyordular. Gölgeleme eğitimi süresince dinlemenin nasıl yapmaları gerektiğini ve bu süre zarfında nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilinç sahibi oldular. Bazı katılımcıların cümlelerin tamamını hatırlamakta güçlük çektiği için bazen uzun bir cümleyi gölgelemekte zorlandığı gözlemlendi. Bu katılımcılar gölgeleme yapmaya başladıklarında bazı kelimeleri kaçırsalar da uygulamanın ilerleyen haftalarında eksiksiz olarak metni gölgelediler ve hiç kelime kaçırmadılar. Öğrenciler gölgeleme etkinliği yaparlarken tüm bilişsel kaynaklarını dinlediklerini eş zamanlı olarak seslendirmeye yönlendirdikleri için bu süreçte doğal olarak gelen seslere odaklandılar. Bu etkileşim de öğrencilerin fonem algılarını geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Öğrenciler Türkçenin seslerini; dinleme izleme materyalinin ritmini ve tonlamasını tanıma ve yeniden üretme konusunda A2 kurundan B1 kuruna kadar daha yetkin bir hale gelmiştir. Bu da onların dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.

Gölgeleme ile fonem farkındalıkları gelişen öğrenciler, Türkçedeki sesleri, kelimeleri ayırt etme ve anlama konusunda daha başarılı hale gelmişlerdir. Gölgeleme videoları öğrencilerin dil yetkinliklerine göre tespit edilmesi öğrencilerde olumlu bir etki yaratmıştır.

2. Kategori: Konuşma Becerisinin Gelişimine Dair Gözlemler

Uygulama başındaki ön test sonuçları neticesinde öğrencilerin konuşma becerisinde zayıf oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bazı seslere karşı farkındalıkları olmaması, konuşma sırasında sesletimsel özelliklere dikkat etmemeleri ve akıcı konuşmamaları söz konusuydu. A2 kuru süresince öğrencilerin fonem algı becerileri geliştirilmeye odaklanılmıştır. Uygulamanın ilk üç haftasında öğrenciler gölgeleme etkinliğine alışmaya ve uyum sağlamaya çalışmışlardır. Sonrasında ise gölgelemeyi doğru bir şekilde yapmaya odaklandıkça ses farkındalıklarının gelişmeye başladığı ve kelimeleri doğru bir şekilde sesletmeye başladıklarını fark etmişlerdir. Aynı zamanda gölgelemeyle birlikte kelime hazineleri de gelişmiştir. Eğitime başlamadan önce katılımcılar bazı sesleri doğru sesletseler de kelime düzeyinde sesletim yaparken zaman zaman oldukça zorlandılar. Gölgeleme yaparak konuşma becerilerini yavaş yavaş geliştirdiler. Etkinlik sonunda kullanılan materyaldeki kelimelerin anlamları, eş anlamlı karşılıkları konusunda öğrenciler bilgilendirildi. Özellikle B1 düzeyinden sonra öğrenciler gölgeleme esnasında sesletimsel özelliklere ve anlama dikkat etmişlerdir. Gölgeleme esnasında kusursuz bir kayıt sunmak için çabalamışlardır. Fakat günlük hayattaki konuşmalarında ne kadar dikkat etmeye çalışsalar da aynı odaklanmayı sağlayamadıkları için sesletimsel olarak daha sınırlı bir gelişim gösterdikleri ifade edilebilir. Fakat bu gelişim sınırlı bile olsa onların kendilerine olan güvenlerini geliştirmiştir. Artık kendilerini ifade ederken daha rahat daha özgüvenli olmuşlardır. Öğrenciler bu etkinlik sayesinde daha çok konuşma pratiği yapabildiklerini her fırsatta ifade etmişlerdir. Dinleme becerisi ile kıyasladığımızda ise konuşmanın dinleme becerisine göre daha yavaş geliştiği ifade edilebilir. Ama uygulama öncesi ve uygulama sonrası fark oldukça fazladır. Öğrenciler daha akıcı, sesletimsel olarak daha doğru ve daha zengin bir kelime hazinesiyle kendilerini ifade etmektedirler. Bunda gölgeleme etkinliğinin etkisi büyüktür.

3. Kategori: Okuma Becerisinin Gelişimine Dair Gözlemler

Gölgeleme etkinliğinin ilk haftalarında öğrencilere gölgeleyecekleri metinlerin dökümleri de verilmiştir. Metinler öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak seçilmişti. İlk birkaç haftada ses farkındalıkları gelişene kadar bazı öğrenciler ufak sorunlar yaşasalar da sonrasında herhangi bir sorun yaşanmadı. B1 kurundan itibaren gölgeleme etkinliği esnasında metin dökümü hiç kullanmamıştır.

Fakat uygulama sonunda öğrencilerden bazıları gölgeleme eğitiminin okuma becerilerini de olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

4.Kategori: Yazma Becerisinin Gelişimine Dair Gözlemler

Öğrencilerin A2 kurunda gölgeleme eğitimiyle hatalı sesletimleri tespit edilmiştir. Bu farklılıklar öğrencilerin kendi ana dillerinin Türkçeden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Sonrasında ise bu hataların yazmaya aktarılıp aktarılmadığı tespit edilmek amacıyla öğrencilere cümle diktesi yaptırılmıştır. Bu etkinlik sonunda ise öğrencilerin hatalı sesletimlerini yazıya geçirmedikleri fakat bazen yeterli derecede odaklanamamaktan dolayı bazı kelimeleri kaçırdıkları tespit edilmiştir. Alınan öğrenci görüşleri ve uygulayıcı gözlemleri cümle diktesinin gölgeleme ile birlikte kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

II.Tema Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duyuşsal giriş davranışlarına katkıları

1.Kategori: Özyeterlik

Gölgeleme eğitimi uygulamanın ilk zamanlarında öğrencileri çok zorlamıştır. Dinlediklerini eş zamanlı olarak sesletmek onlara fazladan bilişsel bir yük getirdiği için zaten zayıf olan öz yeterlik algıları iyice zedelenmiştir. Ama uygulama ilerledikçe, uygulayıcının da öğrencileri motive etmesi, onlara rol model olmasıyla öğrencilerin kendilerine olan güvenleri gelmiş ve etkinliği en doğru biçimde yapabileceklerine dair inançları gelmiştir. Alınan ses kayıtları her etkinlik sonrasında öğrencilere dinlettirilmiştir. Hataları sesletimleri uygulayıcı tarafından düzeltilerek öğrencilere bol bol tekrar yaptırılmıştır. Uygulamanın sonunda yapılan öz yeterlik ölçekleri de bu görüşü doğrulamaktadır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma öz yeterlikleri gölgeleme eğitimi sonunda gelişim göstermiştir.

2.Kategori: Tutum

Öğrenciler etkinlik katılımı için dil laboratuvarına geldiklerinde zaten Türkçenin zor olduğuna dair bir önyargıya sahipti. Çevreleriyle etkili bir iletişim kurabilmeleri için dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmeleri gerektiğinin farkındaydılar fakat bu konuda kendilerine çok da inançlı değildiler. Bu nedenle gölgeleme eğitimine de ilk başta sıradan bir dinleme etkinliği olarak bakıyorlardı. Fakat zaman içerisinde uygulama ilerledikçe ön yargılarının değişebilir olduğunu

fark ettiler. Böylece Türkçe öğrenme tutumları da değişmeye başladı. Uygulamanın A2 kuru kısmında öğrenciler yaptıkları hataları fark ettiler, odaklanamama sorunu aşmaya çalıştılar. Ses kayıtlarının birincisinde yaptıkları hataları, ikincisinde yapmamaya başladılar. Böylece gölgeleme etkinliği süresince kendi özdenetimlerini kazanmaya başlamış oldular. Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve kendileri konuşarak ifade edebilmelerine olan inançları artmaya başladı. Uygulama sonunda ise kendilerine güvenen, kendilerini artık Türkiye’de yabancı hissetmeyen, etkin bir şekilde iletişim kurabilen bireyler haline geldiler.

3.Kategori: İlgi

Gölgeleme tekniği uygulama başında öğrencilere çok zor gelmiştir. Öğrenciler daha önceden böyle bir etkinlikle karşılaşmadığı için bu durum onları bilişsel olarak zorlamıştır. Alınan ses kayıtlarındaki hatalı sesletimleri, sesletim yapmadıkları kelimelerin sayıca fazla olması onların başarıya ulaşabilecekleri inancını zedelemiştir. Öğrencilerin birçoğu sıkılmış ve uygulamayı bırakmak istemiştir. Uygulayıcının da destekleriyle öğrenciler uygulamaya adapte edilmeye çalışılmış ve öğrencilerin uygulamayı bırakması engellenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler süreç içerisinde kendilerindeki gelişiyi fark edip uygulamanın yapılmadığı sınıflardaki arkadaşlarıyla aralarındaki gelişimi fark etmeye başladıklarında öğrencilerin uygulamaya bakışı değişmiştir. Uygulamaya eksiksiz bir şekilde katılmışlardır, daha çok etkinlik talep etmişlerdir. Hatta uygulamada olmayan öğrenciler sınıfımıza zaman zaman misafir olarak katılmış onlar da gölgelemeyi deneyimlemek istemiştir.

III.Tema Gölgeleme Eğitiminin Sınırlılıkları

1.Kategori:Kaygı

Öğrencilerin uygulama başında motivasyonları çok düşüktü. Yeni bir ülke, yeni bir dil ve alışık olduğu çevrelerden ayrılmış olma durumları onları çok zorluyordu. Anlatmak ve anlaşılacak başlıca problemleri olarak görünmekteydi. Uygulamaya katılmak için gönüllü olan öğrenciler ilk uygulamadan sonra başarısızlık hissinden dolayı yoğun bir kaygı yaşadılar. Fakat uygulayıcı olarak onları her seferinde desteklemeye çalıştım. Eğer bir konuşmayı anlarsa kendilerini de doğru bir şekilde ifade edebilmeyi öğrenirler Türkiye’de daha mutlu bir hayatlarının olacağını her fırsatta onlara hatırlattım. Çünkü birçoğunun

en büyük sorunu yalnızlıktı, burada sınırlı arkadaşla sahip olmalarıydı. Dolayısıyla öğrencilerin başlarda yaptıkları hatalar uygulayıcı desteğiyle düzeltilemeye çalışılmış ve öğrenciler motive edilerek kaygı durumlarını aşmaları sağlanmıştır.

2.Kategori: Sınırlı Zaman

Uygulamanın en başında etkinlik süresi haftada iki ders saati olarak planlanmıştı. Bu süre A2 kuru için yeterli olmuştur. Çünkü seçilen dinleme izleme materyallerinin uzunluğu ve kelime sayısı A2 kuruna uygun olarak planlanmıştı. B1 kuruna geldiğimizde ise seçilen dinleme izleme materyallerinin uzunluğunun artması ses kaydı alınması esnasında daha fazla süre harcanılmasına neden olmuştur. B1 kurunda gölgelemeye ek olarak cümle diktesinin de yapılması iki ders saatinin yetersiz kalmasına neden olmuştur. Devam etmekte olan ders akışını bozmamak adına bazı etkinlikler öğrencilere de uygun olan ders dışı zamanlara toplanılarak gerçekleştirilmiştir. Gölgeleme etkinli için A2 kurunda 2 ders saati yeterli fakat B1 kurunda yetersiz kalmıştır. Uygulama açısından gelecek planlamalarda bu göz önünde bulundurulmalıdır.

5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Gölgeleme tekniğinin öğretiminde kullanılan dinleme-izleme etkinlikleri, Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre sesletim hatalarını (A2-B1) sağaltılmasına yönelik sonuçlar:

Araştırmanın birinci alt sorusunda gölgeleme tekniğinin eğitiminde kullanılan dinleme- izleme etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin ana dillerine göre sesletim hatalarının sağaltılması araştırılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arnavutça olan öğrencilerin yaptıkları hataların ortak olmasının temelinde Arnavutçada olup Türkçede olmayan sesler ve Türk alfabesinde olup Arnavut alfabesinde farklı okunan sesler yatmaktadır. A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgili olanlar E>A, E>İ, Ö>Ü, A>I, I>İ; ünsüzlerle ilgili olanlar Z>S, V>F, F>V, H>Ø, Ğ>Ø, Ç>C, K>G, S>J; ayrıca uzun ünlü-kısa ünlü uyumsuzluğu, R sesinin kendinden önceki ünlüyü inceltmesi, baskın R sesi kullanımı, ve eksik harf kullanımı olarak tespit edilmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili olan ses hataları E>İ, Ö>Ü, A>I; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları Ş>J, Ğ>Ø, F>V, Ç>C; ayrıca R sesinin kendinden önceki ünlüyü inceltmesi ve eksik harf kullanımı olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan E>A, I>İ, Z>S, V>F, H>Ø, K>G, ünlü-kısa ünlü uyumsuzluğu, Baskın R sesi kullanımı sağaltıldığı tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Kazakça ve Kırgızca olan öğrencilerin yaptıkları hataların ortak olmasının temelinde Kazakça ve Kırgızcanın birbirine yakın olması ve bu öğrencilerin ikinci ana dilinin Rusça olması yatmaktadır. Eğitime katılan öğrenciler sadece hem birinci ana dillerini hem de ikinci ana dillerini aktif olarak kullanmaktadır. A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgili olanlar E>İ, U>Ü, E>A, Ö>O, İ>I, A>I, O>U; ünsüzlerle ilgili olanlar D>B, Ç>S, S>Ş, Z>S, Ş>S, V>F, Ğ>Y; ayrıca ince ses- kalın ses uyumsuzluğu, uzun ünlü- kalın ünlü uyumsuzluğu, harf eksiltme, gırtlak kullanımı (h) ve R sesini baskın kullanma tespit edilmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili

olan ses hataları E>İ, E>A, Ö>O; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları Z>S, Ş>S, V>F, Ğ>Y; ayrıca ince ses- kalın ses uyumsuzluğu, uzun ünlü- kalın ünlü uyumsuzluğu, harf eksiltme, gırtlak kullanımı (h) ve R sesini baskın kullanma olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan U>Ü, İ>I, A>I, O>U; ünsüzlerle ilgili olan D>B, Ç>S, S>Ş sağaltıldığı tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arapça olan Faslı öğrencinin A2 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde tespit edilen ses hataları ünlülerle ilgi olanlar U>Ü, Ö>O, I>İ, O>U, O>Ö, E>A; ünsüzlerle ilgili olarak Ğ>Ø, Ç>Ş, B>P ve uzun ünlü- kısa ünlü, eksik harf hataları olarak tespit edilmiştir. B1 kuru süresince devam eden gölgeleme etkinliklerinde ünlülerle ilgili olan ses hataları Ü>U, Ö>O, I>İ; ünsüzlerle ilgili olan ses hataları B>P, Ğ>Ø; ayrıca uzun ünlü- kalın ünlü uyumsuzluğu, harf eksiltme olarak tespit edilmiştir. Yapılan gölgeleme eğitimi süresince öğrencilerin Türkçe fonolojik ses farkındalıkları artmış ve bunun neticesinde de yapılan hatalardan O>U, O>Ö, E>A; ünsüzlerle ilgili olan Ç>Ş sağaltıldığı tespit edilmiştir.

5.1.2. Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın ikinci alt sorusunda gölgeleme eğitiminin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerine olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin A2(ön test) ve B1(son test) kurlarında uygulanmış olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” nden aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Çalışmanın bir kontrol grubu olmadığı için çalışmanın etkililiği tespit etmek amacıyla Cohen’ d değerine bakılmış ve etki düzeyi $d=4,6638$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Cohen’s’e göre ($d > 0,80$) büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Dolayısıyla elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklanan konuşma öz yeterliliğinin düzeyindeki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında da yapılan deneysel çalışmanın oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda gölgeleme eğitimin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçları da incelendiğinde öğrenci görüşleri ve araştırmacı günlüklerindeki veriler de katılımcıların konuşma öz yeterliklerinin geliştiğini desteklemektedir. Öğrenciler gölgeleme eğitiminin seslerim becerilerinin gelişimini etkilediğini, konuşma becerilerini geliştirdiklerini ve konuşma esnasında kendilerine duyguları güvenin de arttığını ifade etmişlerdir. Uygulayıcının gözlemleri de öğrencilerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Araştırmacı da uygulamaya başladığı zaman öğrencilerin kendilerini ifade etmeye çalışırken çekindiklerini, hata yapmaktan korktuklarını ve bu yüzden konuşmamayı tercih ettiklerini, uygulama süresince zorlandıklarını gözlemlemiştir. Uygulama süreci ilerlemeye başladıkça öğrencilerin ses farkındalıkları, dikkat süreleri, kelime hazineleri artmış ve etkinliklere daha istekli katılmaya, çevreleriyle daha çok etkileşime girmeye başlamışlardır. Bu durum öğrencilerin başlangıçta kendilerini yetersiz hissetmeleri ile alakalıdır. Öğrencilerin farkındalığı ve yetkinlikleri arttıkça konuşma öz yeterlikleri de artmıştır.

Gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerine yapılan bir çalışma ne yazık ki yoktur. Güngör ve Kurudayıoğlu (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemişler ve öğrencilerin Türkçe düzeyleri ile Türkçe konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Gölgeleme tekniğinin İngilizce ya da Japonca'nın yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma öz yeterliklerine üzerine doğrudan yapılan bir çalışma olmasa da gölgeleme tekniğinin konuşma becerisine etkisini araştıran çalışmalar sonucunda gölgeleme tekniğinin öğrencilerin konuşma öz yeterliğini artırdığı sonucuna varmışlardır (Mori,2011; Rongna&Hayashi, 2012; Hsieh,Dong&Wang, 2013; Martinsen vd., 2017; Mishima&Cheng, 2017; Foote&McDonogh, 2017; Wang,2018; Davila&Espinoza, 2018; Fouladi& Rahimy, 2018; Juneri,2018; Riska, 2018; Leonisa&Puspita, 2021; Fajriani, 2019; Yavari&Shafiee, 2019; Salim, Terasne&Narasima, 2020; Naranjo, 2020; Pwint,2020; Huang,Barrett,Lo&Tseng, 2022; Ho,2022). Elesery (2021) çalışmasında, Suudi Arabistan'da İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin dinleme ve konuşma öz yeterliliklerini artırmak için gölgeleme tekniğini uygulamıştır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların sistematik bir örüntü sergileyerek ana dili konuşucuları için onaylama, parçalarüstü birim algı ve

dinlediklerini anlamada iyileşme olduğunu tespit etmiştir. Araştırma katılımcıların parçalarüstü birimlere aşinalıklarının ve bunları sözlü anlatımlarında uygulama becerilerinin geliştiğini; dinleme ve konuşma öz yeterliklerinin arttığı sonucuna varmıştır. Bu çalışma da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilerin gölgeleme eğitimi verildiğinde öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinde olumlu bir gelişme tespit edilmiştir.

5.1.3. Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın üçüncü alt sorusu gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme öz yeterliklerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin A2(ön test) ve B1(son test) kurlarında uygulanmış olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenme Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği” nden aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Çalışmanın bir kontrol grubu olmadığı için çalışmanın etkililiği tespit etmek amacıyla Cohen’ d değerine bakılmış ve etki düzeyi $d=4,01$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Cohen’s’e göre ($d > 0,80$) büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Yani çalışmanın öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasının nedeni olarak öğrencilerin gölgeleme eğitiminden sonra kendilerini daha yetkin hissettiklerini ifade edebiliriz. Görüşme sorulara verilen öğrenci cevapları da bunu destekler niteliktedir.

Alanyazında gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri üzerine yapılan bir çalışma yoktur. Fakat gölgeleme tekniğinin farklı dillerin yabancı dil olarak öğretilmesinin öğrenci tutumlarına etkisini araştıran bazı çalışmalar mevcuttur.

Thongmak (2021) yaptığı araştırmaya göre, gölgeleme tekniği öğrencilerin dinleme öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Bandura (1993) gölgeleme tekniğiyle öğrenmenin öğrencilerin kendilerini kıyaslamalarını ve kişisel başarılarını vurgulayan bir öğrenme ortamı sağladığını, bunun da akademik başarıya katkıda bulunan bir etkililik duygusuna yol açtığını savunmuştur. Çalışma, gölgeleme tekniğinin öğrencileri daha aktif, odaklanmış ve

dinleme derslerine dahil olmaya teşvik eden bir öğrenme alanı yarattığını ve böylece öz yeterliliklerini artırdığını ortaya koymuştur. Çalışmada ayrıca, gölgeleme tekniği kullanılarak ders verilen öğrencilerin dinleme becerileri konusunda özgüven kazandıkları ve bunun da başarılarına katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, gölgeleme tekniğinin aktif öğrenme fırsatları sunarak ve öğrencilerin yeteneklerine güven duymalarını sağlayarak öğrencilerin dinleme öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Niimoto (2020) da gölgelemenin öğrencilerin dinleme öz yeterliliğini geliştirdiğini ifade etmektedir. Öz yeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme veya istenen bir sonuca ulaşma becerisine olan inancıdır. Araştırmada gölgeleme pratiği yaparak, ana dil konuşurlarını gölgeleyerek, öğrencilerin dinleme becerilerinde başarı ve gelişme hissi kazanabildiği ve bunun da katılımcıların öz yeterliliklerini artırdığı belirtilmiştir. Teeter (2017) dil öğreniminde gölgeleme yapan öğrencilerin daha yüksek dilsel özgüvene sahip olduklarını ve dinleme becerilerini daha gelişmiş olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin öz yeterliliklerindeki artışın, gölgelemenin dinleme öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacı bir öğrencinin gölgeleme için ne kadar çok zaman harcarsa, ideal yabancı dil benliklerine ilişkin görüşleri de o kadar olumlu hale geldiğini ve bu durumun da gölgeleme ile artan öz yeterlilik arasında potansiyel bir korelasyon olduğunu ifade etmektedir. Taaki&Emaeili (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada gölgelemenin dinleme öz yeterlilikleri ve üstbilişsel strateji kullanımları üzerindeki olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Hamada (2016) tarafından yapılan bir başka çalışma, gölgelemenin öğrencilerin öz yeterliliğini artırdığı sonucuna varmıştır. Ryu ve Hwang (2011) tarafından yürütülen çalışmaya göre, gölgelemenin uygulaması öğrencilerin dinleme öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Gölgeleme uygulaması yapan daha yetkin öğrenciler, gölgelemeye karşı olumlu bir tutum, artan özgüven ve daha düşük kaygı seviyeleri göstermiştir. Bu faktörler, dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için faydalıdır. Shimomura (2018) araştırmasında İngilizceyi yabancı dil olarak Japon öğrencilerde gölgelemenin öğrencilerin dinleme öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Yapılan çalışmada eğitim sonunda özellikle düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin dinleme konusundaki gelişimlerini hissetme olasılıkları daha yüksek, yüksek yeterliliğe sahip öğrencilerin gelişimlerini hissetme olasılıkları

daha düşük olduğunu belirtilmiştir. Hamada (2015) yaptığı bir diğer çalışmada, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında gölgelemenin etkisini hem başlangıç motivasyonuna hem de nihai sonuca göre kategorize ederek araştırmıştır. Çalışma, gölgelemenin sonuçlarının öğrencilerin başlangıçtaki tutumsal motivasyon düzeylerinden, gölgelemeye yönelik algılarından ve dinlemeye yönelik özgüven ve motivasyonlarından etkilendiğini göstermektedir. Sonuç olarak Hamada gölgelemenin öğrencilerin dinleme öz yeterlikleri üzerinde etkili olabileceğini, ancak bunun başlangıçtaki gölgelemeye yönelik algı, dinlemeye yönelik özgüven ve motivasyon gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Thao ve Tuong (2021) araştırmalarında gölgeleme tekniğinin dinleme öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Gölgeleme eğitimi bir ay devam etmiş ve eğitimin sonunda deney grubundaki öğrencilerin çoğu son testte iyi performans göstermiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğrenciler dinleme becerisi konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini, motive olduklarını, dinleme esnasında gelen sesi daha net bir şekilde duyabildiklerini ve dinleme metninin hızını rahatlıkla yakalayabildiklerini ifade etmişlerdir. Hamada (2017) bir başka çalışmasında öğrencilerin dinleme öz yeterliklerinin gölgeleme eğitimi yoluyla arttığını ve bu nedenle de gölgelemenin öğrenenlerin dinleme öz yeterliklerine yardımcı olan motivasyon stratejilerinden biri olduğunu düşünülebileceğini söylemektedir. Sumiyoshi (2014) yaptığı araştırmada Japoncanın yabancı dil olarak öğretilmesinde gölgeleme tekniğinin katılımcıların dinleme öz yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit etmiştir. Çalışma kapsamında yapılan anket, katılımcıların dinleme becerilerine olan güvenlerinin gölge uygulamasından sonra arttığını ortaya koymuştur. Özellikle, anket sonuçları katılımcıların, konuşmacı doğal bir hızda konuştuğunda bile konuşulan Japonca'yı anlama becerilerine daha fazla güvendiklerini göstermiştir. Bu durum, gölgeleme uygulamasının Japonca öğreniminde öğrencilerin dinleme öz yeterliliklerini geliştirmede etkili bir yol olabileceğini göstermektedir.

5.1.4. Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme tutumlarının geliştirilmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın dördüncü alt sorusu gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi incelemiştir. Öğrencilerin A2(ön test) ve B1(son test) kurlarında uygulanmış olan “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” nden aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Çalışmanın bir kontrol grubu olmadığı için çalışmanın etkililiği tespit etmek amacıyla Cohen’ d değerine bakılmış ve etki düzeyi $d = 1,8854$ olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değer Cohen’s’e göre ($d > 0,80$) büyük düzeyde etkiye karşılık gelmektedir. Yani çalışmanın öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmasının nedeni olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde kendilerini yetkin hissetmemelerinden dolayı Türkçe öğrenmeye karşı olumsuz bir tavır içinde olduklarını söyleyebiliriz. Gölgeleme eğitiminden sonra öğrenciler otantik metinler vasıtasıyla günlük konuşulan bir dille ve farklı konuşurlarla karşılaşarak aynı konuşmayı onlar gibi tatbik etme fırsatı bulmuşlardır. Böylelikle öğrenciler gölgeleme eğitiminden sonra dinleme ve konuşma becerilerinde daha başarılı olduklarını, herkesin kolaylıkla bir ana dili konuşurunu anlayabileceğini ve onun konuşmasını cevaplayabileceğini ifade etmişlerdir. Görüşme sorulara verilen öğrenci cevapları da bunu destekler niteliktedir.

Yapılan bazı araştırmalarda da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; 2016; Alyılmaz vd., 2015; Aydın, 2017; Şengül, 2016; 2017; Karatay vd.2018; Vargelen-Akcin, 2019; Coşkun, 2019; Yaprak ve Uslu-Üstten, 2021; Yaşar-Arslan ve Batur, 2021; İnalöz ve Yılmaz, 2023) Dil öğreniminde motivasyon çok önemlidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken motivasyonun yüksek olması o dile karşı olumlu tutuma sahip olmayı sağlayacaktır. Böylelikle öğrenme süreci sorunsuz bir şekilde gerçekleşecek kaygı düzeyi düşük olacaktır.

Alanyazında gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerine yapılan bir çalışma yoktur. Fakat

gölgeleme tekniğinin farklı dillerin yabancı dil olarak öğretilmesinin öğrenci tutumlarına etkisini araştıran bazı çalışmalar mevcuttur.

Sumisyoshi ve Svetanant (2017) yaptıkları çalışmada Japoncanın yabancı dil olarak öğretilmesinde gölgeleme tekniğine karşı öğrenci tutumlarını incelemiştir. Yapılan araştırmaya göre, gölgelemeye yönelik tutumlar genel olarak oldukça olumlu olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu gölgelemeyi dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olarak algılamış ve buna ek olarak katılımcıların %97'si daha fazla pratikle gölgelemede daha iyi hale gelebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular gölgelemenin, öğrenenlerin uygulama yoluyla gelişme yeteneklerine olan güvenlerini ve inançlarını artırarak tekniğin dil öğrenme tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Abdullah (2019) yaptığı çalışmada gölgeleme tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilköğretim beşinci sınıftaki Arap öğrencilerin sesli okumada akıcılık, anlama ve okumaya yönelik tutum geliştirmede kullanımının incelemiştir. Araştırmanın araçları, araştırmacı tarafından sözlü okuma akıcılığı ve anlama testi ve okumaya yönelik tutum anketi olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gölgeleme tekniği kullanımının, sesli okuma akıcılığı beşinci ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılığı ve anlama geliştirmelerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiş ve gölgeleme tekniği sayesinde öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının olumlu yönde geliştiğini ifade etmiştir. Shiota (2012) çalışmasında gölgeleme tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerin dil öğrenme tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada gölgelemenin sağladığı ilerleme, motivasyonun artmasına ve dil öğrenme sürecindeki dikkatin artmasına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca gölgelemenin tekrarlayan doğası ve yapısından dolayı gerektirdiği bu odaklanma becerisinin de öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Seunghye (2022) yaptığı çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Koreli öğrencilerin gölgeleme etkinliğinde film kullanımının öğrencilerin konuşma becerileri ve duyuşsal tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda gölgelemenin deney grubunun güven, ilgi ve motivasyon düzeyini önemli ölçüde artırmıştığını tespit ederek gölgeleme etkinliğinin İngilizce öğrenenlerin konuşma becerilerini geliştirmek ve duyuşsal tutumlarını iyileştirmek için etkili bir araç olabileceğini ifade etmektedir. Hikmat ve Hasan (2022)

çalışmalarında katılımcıların gölgeleme uygulamasına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını, bunun eş zamanlı tercüme becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için çok faydalı bir teknik olduğuna inandıklarını ifade etmektedirler. Sang (2022), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilere dair bir vaka çalışması yapmış ve çalışmasında öğrencilerin gölgelemenin dil öğrenme tutumlarına olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Teeter (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerle yaptığı çalışmasında gölgeleme tekniğinin öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Çalışma ayrıca rol modellere sahip olmanın ve Japonca da dahil olmak üzere diğer İngilizce çeşitlerini gözlemlemenin, öğrencilerin anadilleri olmayan İngilizce çeşitlerinin iletişim için fazlasıyla yeterli olduğunu fark etmelerine yardımcı olabileceğini öne sürmektedir. Yapılan tüm çalışmalar gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dil öğrenme tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu bizlere göstermiştir. Öğrencilerin dil öğrenme konusunda kaygısı azaldıkça, motivasyonu ve dilsel özgüveni arttıkça öğrendiği dile karşı olumlu bir tutum geliştirecek böylelikle akademik başarısı da artacaktır. Bu çalışmada da gölgeleme tekniğinin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda yapılan eğitimin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

5.1.5. Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme test puanlarına etkisine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın beşinci alt sorusunda gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme test puanlarına etkisine yönelik sonuçlar incelenmiştir. Öğrencilerin gölgeleme eğitiminin başında uygulanan ön test, gölgeleme eğitiminin ortasında uygulanan ara test ve gölgeleme eğitiminin sonunda uygulanan son testlerden aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Dolayısıyla elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklanan dinleme başarı puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın odak noktalarından biri gölgeleme tekniğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme becerisinin etkisidir. Hamada (2016)

alışmasında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme becerisinin geliştirilmesi için fonem algısının edinilmesi gereken, karmaşık fakat en önemli unsur olduğu üzerinde durmuştur. Bu durum yapılan çalışmanın özelinde de yani Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de aynıdır. Gölgeleme tekniği bu süreçte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin fonem algılarını iyileştirerek öğrencilerin sesleri kolaylıkla ayırt etmesini sağlayan aşığıdan yukarıya dinleme becerilerini de geliştirmiştir. Kadota(2007)'nın yaptığı çalışma da bunu destekler niteliktedir. Gölgeleme tekniği bir konuşmanın eş zamanlı olarak yeniden üretilmesine dayalı olduğu için öğrencilerin süreç içerisinde artan konsantrasyon süreleri öğrencilerin sesleri daha kolay hatırlamasını sağlamıştır (Hamada, 2016; Sumarsih, 2017; Shimomura, 2018; Hamada, 2011; Zurihyah, 2016). Gölgeleme tekniğinin uygulanmasında genellikle materyal olarak ders kitapları kullanılmıştır (Hamada, 2016; Sumarsih, 2016; Zurihyah, 2016). Fakat Hamada (2011) gölgeleme tekniğinde daha iyi sonuçlar elde edebilmek için otantik materyallerin tercih edilmesinin faydalı olacağını belirtmiştir. Qanh&Tri, 2019; Seunghee, 2022; Rakhimovna, 2023 dinleme becerisinin geliştirilmesinde gölgelemede otantik materyallerin kullanılmasının öğrencilerde fonolojik farkındalığın geliştirilmesinde etkili olduğu tespit etmiş ve böylelikle otantik materyaller vasıtasıyla hedef dille ve farklı sesletimlerle direkt karşılaştıklarını belirterek dinleme becerinin gelişimine dikkat çekmiştir. Araştırmada gölgeleme eğitiminde kullanılan materyaller de bu görüşleri destekler niteliktedir.

Sumiyoshi (2019) Japoncayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gölgeleme tekniği uygulaması yapmış ve gölgelemenin Japoncayı yabancı dil olarak öğrenme bağlamında dinleme becerisini geliştirmek için etkili bir teknik olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını ve dinleme becerilerini geliştirmek için gölgeleme uygulamasında materyallere farklı uzunluk ve hız çeşitliliğini de dahil etmenin önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda uygulayıcının yaptığı araştırmada da farklı uzunluk ve hız çeşitliği olan dinleme izleme materyalleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında yer alan uygulayıcı araştırmacı günlükleri de bu durumun öğrencilerin gelişimine faydalı olduğunu gözlemlemiştir.

Gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dinleme becerilerindeki başarılarını önemli ölçüde artırdığı yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır (Hamada ve Suzuki,

2022; Niimoto, 2022; Rakhimovna, 2023; Taki ve Esmaeili, 2017; Ryu ve Hwang, 2011; Kuniyara vd. 2022; Andriani vd., 2021; Junipisa ve Aristata, 2021; Ekayati, 2020; Thao ve Tuong, 2021; Villavicencio ve Serrano, 2023; Ginting, 2018; Luu vd., 2021; Shimomura, 2018; Sumiyoshi, 2019). Araştırmanın nitel ve nicel verilerinden elde edilenler doğrultusunda gölgeleme tekniğini Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinlemene becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma test puanlarının geliştirilmesine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın altıncı alt sorusunda gölgeleme tekniğinin eğitimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma test puanlarına etkisine yönelik sonuçlar incelenmiştir. Öğrencilerin gölgeleme eğitiminin başında uygulanan ön test, gölgeleme eğitiminin ortasında uygulanan ara test ve gölgeleme eğitiminin sonunda uygulanan son testlerden aldıkları puanlar incelenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Elde edilen farkın yapılan deneysel çalışmadan kaynaklanan dinleme başarı puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında yapılan deneysel çalışmanın oldukça etkili olduğunu, yapılan istatistiksel analizler sonucunda yapılan eğitimin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarından elde edilen veriler hem öğrenci görüşleri hem de uygulayıcı günlükleri öğrencilerin konuşma becerilerinin zaman içerisinde geliştiği desteklemektedir. Araştırmacı eğitimin başlangıcında öğrencilerin konuşurken yanlış kelime ve yanlış ekler kullandığını, bazen kullanılması gereken bir sözcüğün Türkçe karşılığını öğrencilerin bilemediğini, konuşmalarının sesletim, tonlama, akıcılık, anlaşılabilirlik gibi unsurlar açısından zayıf olduğunu gözlemlemiştir. Öğrenciler gölgeleme eğitimine başladıktan sonra fonolojik farkındalıkları ve kelime hazineleri gelişmiş; konuşmaları parçalar üstü birimler açısından daha iyi bir noktaya varmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları da gölgeleme tekniği uygulandıktan sonra öğrencilerin konuşma becerilerinde geliştirdiğini tespit etmiştir (Rosyidi vd., 2022; Giang, 2022; Head ve Yamane, 2022; Utami ve Morgenna, 2022; Mıcık, 2020).

Yabancı dil öğreniminde hedef dil ile doğal bir iletişim kurabilmek oldukça önemlidir. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin en büyük problemlerinden biri ana

dilleri ile hedef dil arasındaki fonolojik farklılıktır (Gudu, 2015). Gölgeleme tekniği ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler etkinliklerde kullanılan otantik materyallerle hedef dille gerçek zamanlı olarak bir bağ kurabilmişlerdir. Etkinliklerde kullanılan otantik materyaller vasıtasıyla öğrenciler farklı hızda ve farklı şekillerde hedef dil konuşurlarını dinleyerek onları gölgelemişler ve böylelikle öğrenciler konuşma becerileri geliştirme fırsatı bulmuşlardır (Zurihyah, 2014). Gölgeleme tekniğinin fonolojik farkındalığın geliştirilmesinde etkili olduğu Qanh ve Tri (2019) tarafından yapılan çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Vietnamlı öğrencilerle ve Seungehee (2022) tarafından yapılan çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Koreli öğrencilerle yaptığı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmalarda kullanılan otantik materyallerle öğrenciler hedef dile doğrudan maruz kalmalarının iletişimde doğallık hissi sağladığı ve böylelikle öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Gölgeleme tekniğinin konuşmanın sesletim, tonlama, akıcılık, anlaşılabilirlik gibi prozodik yönlerine de katkıda bulunmaktadır (Hsieh vd., , 2013; Zakeri, 2014; Kuo ve Chou, 2014; Kusumoto, 2015; Nakayama, 2016; Barkov, 2022; Jalilvand v Ghafournia, 2023). Öğrencilerin görüşme sorularına da verdikleri cevaplar da konuşmanın prozodik yönlerinden özellikle sesletime vurgu yapmakta ve gölgeleme tekniğinin konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyerek onların konuşma yeterliklerini de arttırdıklarını belirtmektedirler. Bunun en önemli nedeni ise gölgeleme tekniği sayesinde öğrencilerin fonolojik farkındalıklarının gelişmesiyle sesleri iyi tanıyarak onları doğru bir şekilde kullanabilmeleridir. Ayrıca öğrenciler görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda gölgeleme tekniğinin geleneksel konuşma etkinliklerinden daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Seunghee (2022)'nin deney-kontrol gruplu araştırması da bu görüşü desteklemektedir. Seunghee (2022) de konuşma yeterliğini artırma açısından gölgeleme tekniğinin geleneksel konuşma etkinliğinden daha etkili olduğu tespit etmiştir.

Sonuç olarak, konuşma becerisine hakim olmak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için çok önemlidir. Gölgeleme, konuşma becerilerini büyük ölçüde geliştirebilen etkili bir tekniktir.

5.1.7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gölgeleme tekniği eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın yedinci alt sorusunda gölgeleme eğitimine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gölgeleme tekniğinin en çok hangi dil beceri/ becerileri etkilediğine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i (%100) dinleme becerisinin geliştiğini, 18'i (%85,7) konuşma becerisinin geliştiğini, 3'ü (%14,2) okuma becerisinin geliştiğini, 6'sı (%28,5) yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.
2. Uygulamaya katılan öğrencilerin ders dışı zamanlarda günlük hayatlarında gölgeleme tekniğini kullanmalarına dair öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin 20'si (%95,5) gölgeleme tekniğini ders dışı zamanlarda da günlük hayatlarında kullandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden 1'i ise (%4,5) gölgeleme tekniğini günlük hayatta kullanmayı hiç denemediğini belirtmiştir.
3. Uygulamaya katılan öğrencilerin gölgeleme tekniğinin dil gelişimlerine olumlu etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 13'ü (%61,9) gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine katkıda bulunduğunu, 10'u (%47,6) konuşma becerisine katkıda bulunduğunu, 9'u (%42,8) gölgeleme tekniği sayesinde yeni kelimeler öğrendiğini, 8'i (%38) özellikle konuşmanın yanı sıra bürünsel özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu, 5'i (%23,8) dikkat süresinin arttığını, 2'si (%9,5) kendilerine duydukları güvenin arttığını, 1'i (%4,7) ise Türkçe dil becerilerini kullanırken motivasyonunun arttığını belirtmiştir.
4. Uygulamaya katılan hiçbir öğrenci gölgeleme tekniğinin dil gelişimlerine olumsuz bir etkisi olduğuna dair herhangi bir görüş belirtmemiştir.
5. Uygulamaya katılan öğrencilerin gölgeleme eğitimi geliştirmeye yönelik görüşleri incelendiğinde 3'ü (%14,2) daha çok zaman, 3'ü (14,2) ise daha çok etkinlik cevapları vermiştir.
6. Uygulamaya katılan öğrencilerin gölgeleme eğitimi ve cümle diktesinin birlikte kullanımı hakkındaki görüşleri incelendiğinde 2'si (%9,5) kaygıyı kontrol etme, 13'ü (%61,9) hataları fark etme, 8'i (%38) ise dikkat süresinin artması cevabını vermiştir.

7. Uygulamaya katılan öğrencilerin gölgeleme eğitiminin Türkçe hazırlıkta gerekliliğine dair görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i de (%100) gölgeleme eğitiminin mutlaka Türkçe hazırlıkta olmasına dair görüş bildirmişlerdir.

5.1.8. Gölgeleme tekniğinin öğretiminde ile ilgili uygulayıcı-araştırmacı gözlemlerine yönelik sonuçlar:

Araştırmanın sekizinci alt sorusunda gölgeleme tekniğine yönelik uygulayıcı araştırmacı gözlemlerine yönelik sonuçlar incelenmiştir:

Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil becerilerine katkılarına yönelik gözlemler incelendiğinde eğitimin başlangıcında öğrencilerin kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu bu nedenle yaşayabilecekleri başarısızlık hissiyatından dolayı etkinliğe katılma konusunda çekingen davrandıkları, bu yüksek kaygı durumunun ve özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde kendilerini yetkin hissetmemelerinin onların dinleme, konuşma öz yeterliklerini ve Türkçe tutumlarını olumsuz etkilediği, fakat etkinlik ilerledikçe özellikle üçüncü haftadan sonra öğrencilerin uygulamaya ve Türkçeye karşı olumlu bir tavır sergiledikleri dolayısıyla da dinleme ve konuşma yeterliklerinin-başarılarının arttığı belirlenmiştir. Öğrenciler uygulamaya başladıktan sonra üçüncü haftadan itibaren gölgeleme etkinliği süresince gölgeledikleri metinlerden hiç kelime kaçırmamışlardır. B1 kuruna başladıktan sonra da oldukça profesyonel bir şekilde, ne yapacaklarını bilerek gölgelemeyi yapmışlardır. Tespit edilen hataları sesletimler fonolojik farkındalık sağlanarak aşılmaya çalışılmış, sabit kalanlar ise alfabe farklılıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Fakat öğrenciler gölgeleme esnasında en iyi başarımlarını göstererek sesletim konusunda gölgeleme materyalindeki kişileri esas almışlardır. Bu tekniğin sınıf dışı ortamlarda da rahatlıkla uygulanabilir olması öğrencilerin bu tekniği gündelik hayatlarında da kullanmalarını sağlamıştır. Katılımcılar dil becerilerindeki gelişimin farkında olarak bu tekniğin bütün Türkçe hazırlık sınıflarında uygulanması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir.

Gölgeleme eğitiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin duyuşsal giriş davranışlarına katkılarında uygulayıcı-araştırmacı günlüklerinden elde edilen bir diğer sonuç da gölgeleme tekniğinin öğrenciler dinleme ve konuşma kaygılarını

azalttığını, onları motive ettiğidir. Uygulamaya yeni başlandığı zaman durum bunun tam tersi olsa da uygulama süreci ilerledikçe öğrencilerin kaygıları azalmış, uygulamayı doğru bir şekilde yaptıklarında başarabileceklerine dair inançları artmış ve bu da onların motivasyonlarını, Türkçe öğrenme tutumlarını olumlu olarak etkilemiştir. Yine aynı doğrultuda gölgeleme tekniğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme ve konuşma öz yeterliklerini arttırdığının da ifade edebiliriz. Çünkü bu teknik öğrencilere dinleme ve konuşma becerilerini verimli bir şekilde uygulama fırsatı sunmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler şu anda Türkçe hazırlıkta öğrenim görmektedir. Fakat bu süreç tamamlandıktan sonra her biri farklı fakültelerde eğitim görecektir. Bu nedenle Türk öğrenciler ve öğretim elemanlarının karşılarında yetersizlik hissi duyma ihtimali bile öğrencilerin kaydı düzeyini arttırmaktaydı. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinin başında tutumlarının tespit edilerek ve eğitim sürecinin ona göre planlanması, eğitim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini yardımcı olacaktır (Karatay& Kartallıoğlu, 2016) Gölgeleme uygulaması süresince araştırmacı uygulamanın ilk basamağından son basamağına kadar öğrencilerin kendi başına öğrenmelerine, hatalarını fark etmelerine olanak tanımıştır. Etkinlik bittikten sonra eğer öğrencinin fark edemediği ya da yanlış seslettiğini bir nokta var ise uygulayıcı müdahale etmiştir. Öğrencilerin gölgeleme tekniğine karşı olumlu bir tutum sergilemelerindeki en önemli neden de etkinliği kendi başlarına deneyimlemelerine imkan verilmesinin kendilerini daha rahat hissettirdiğini, kaygılarını azalttığını ifade etmeleridir. Öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimlerinde ilk defa ders kitabı dışı bir materyalle karşılaşmanın Türkçe öğrenmelerine karşı olumlu tutuma sahip olmalarına katkıda bulunmuştur. Ayrıca tekniğin bir başka gözlemlenen faydası ise gölgeleme uygulamaya katılan öğrencileri sınıf dışında da Türkçe dinleme ve konuşma pratik yapmak için daha çok teşvik etmiştir. Bu da öğrencilerin ilgisinin arttığını bizlere göstermektedir. Uygulama süresince kullanılan otantik materyaller günlük hayatta da kolaylıkla bulunabilen ve uygulanabilen materyaller olduğu için öğrenciler günlük hayatlarında da Türkçe müzik, haber, dizi, film ya da herhangi bir Türkçe konuşmayı dinleyerek gölgeleme etkinliğini günlük hayatlarına kolaylıkla uyarlayabildiklerini hem uygulayıcı gözlemlemiş hem de katılımcılar ifade etmiştir. Bu durum da bizlere gölgeleme tekniğinin öğrencilerin sadece dinleme , konuşma öz yeterliklerini ve Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirdiğini değil aynı zamanda Türkçe öğrenme süreçlerini kendi başlarına ve kendi buldukları

otantik materyalleriyle geliştirme motivasyonuna da sahip oldukları yorumu yapılabilir. Olumlu tutumlara sahip öğrenciler hedef dil öğrenimine ulaşma niyeti gösterme eğilimindedir bu da dil çalışmalarında daha iyi öğrenme başarısı ile sonuçlanmaktadır (Gardner, 1985). Bu çalışmadaki uygulayıcı gözlemlerine göre gölgeleme tekniği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmaya teşvik ederek onların dinleme ve konuşma öz yeterliklerini arttırmış ve dil kullanma kaygılarını azaltarak onları dil becerilerini aktif bir şekilde kullanma konusunda motive etmiştir.

Gölgeleme eğitiminin uygulamasındaki sınırlılıklar ise uygulayıcı araştırmacı günlüklerine göre sınırlı ilgi ve sınırlı zamandı. Araştırma ilk başladığında öğrenciler kendilerini oldukça yetersiz hissediyorlardı. Gölgeleme onlar için çok farklı ve çok yeni bir teknik olduğu için bu durum onlara kendilerini yetersiz hissettirmiş fakat uygulama ilerledikçe fonolojik farkındalıkları geliştikçe gölgeleme onlar için fazladan bilişsel bir yük olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle uygulamanın başında ilgisiz olan öğrenciler geliştikçe uygulamaya karşı tutumları değişmiş ve uygulamaya katılmak istemeyen öğrencilerin ilgileri artarak uygulamaya gönüllü olarak katılmaya başlamışlardır. Dolayısıyla motivasyon engelleri ortadan kalkınca öğrenciler çalışmaya yoğun bir ilgiyle katılmaya başlamışlar ve Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir (İnalöz&Yılmaz, 2023).

5.2. Öneriler

Araştırmaya 21 kişi katılmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen verilen evrene genellenemez. Araştırma bundan sonra yapılacak araştırmalara yön gösterebilir. Mevcut araştırma bir Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere A2 ve B1 kurları boyunca toplam 14 hafta uygulanmıştır. Bu süre, katılımcı seçimi, ön testlerin uygulanmasını , görüşme formunun uygulanmasını, gölgelemeyi tekniğini öğretmeyi ve son testlerin uygulanmasını içermektedir. Gelecekteki araştırmalar, gölgeleme eğitiminin farklı yönlerini inceleyebilirler. Sesletim eğitimi, farklı dil becerilerine etkisi, motivasyon, kaygı düzeyleri bu yönlerle örnek olarak gösterilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde gölgeleme tekniğinin etkinliğini ölçmek için kullanılan başarı testleri, öz yeterlik ve tutum ölçekleri ve görüşme verilerinin analizlerinden elde edilen olumlu sonuçlara dayanarak bu

teknikğin Türkçe hazırlık sınıflarında uygulanması uygulayıcı tarafından tavsiye edilmektedir. Bu teknik uzun yıllardır eş zamanlı tercümanların eğitiminde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, son yıllarda da Korece ve özellikle de Japoncanın yabancı dil olarak öğretilmesinde dil becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde tektir. Bu çalışma bundan sonraki araştırmalara yol gösterebilir.

Gölgeleme farklı uygulama şekillerine sahip bir uygulamadır. Bu çalışmada da kullanılmış olan Kadota ve Tamai (2004) tarafından önerilen gölgeleme prosedürü sistematik olduğu ve öğrencilerin bu tekniğe uyum sağlamaları kolay olduğu için uygulayıcı tarafından tavsiye edilse de gelecekteki araştırmacılar farklı bir prosedürle gölgeleme tekniğini deneyimleyebilirler. Fakat tekniğin uygulanacağı grup hangi seviye olursa olsun farklı bilişsel süreçler içerdiği için öğrenciler tekniğe alıştırılarak başlatılmalıdır.

Gölgeleme tekniğinden en üst derecede verim elde edilebilmesi için öncelikle öğrencilerin seviyelerine ve öğrenim ihtiyaçlarına hitap edebilecek otantik materyaller ya da içerikler tercih edilebilir. Öğrencilerin ilgilerinin olduğu konulardaki materyallerle daha çok ilgileneceklerdir.

Gölgeleme tekniğinin uygulanabilmesi için öğrencilerin durumlarını ve ihtiyaçlarını analiz etmek gerekmektedir. Çünkü A1 seviyesindeki bir öğrenci grubuyla çalışmak B1 seviyesindeki bir öğrenci grubuyla çalışmakla aynı olmayacaktır. Bu nedenle tekniğin uygulandığı seviyeye uygun materyaller seçmek ve araştırmacının da beklentilerini buna göre ayarlaması önemlidir.

6. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Akira, S. (2013). Authentic or Artificial Materials: The effects of material-types on L2 motivation. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(4), 422,441. <https://doi.org/10.1515/cjal-2013-0029>
- Andrews, G., Howie, P. M., Dozsa, M. & Guita, B. E. (1982). Stuttering: speech pattern characteristics under fluency-inducing conditions. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 208-216. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7120960>
- Andriani, D., Agustina, E., Setiadi, A. & Afas, M. Z. (2021). The influence of shadowing technique to the students listening ability. *Scope: Journal of English Language Teaching*, 6(1), 05-07. <https://doi.org/10.30998/scope.v6i1.9611>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, 2, 89-195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Avrupa Konseyi. (2006). Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Avrupa Konseyi. (2021). Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Babel, (2010). Dialect convergence and divergence in New Zealand English. *Language in Society* 39, 437-456.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In (Ed. Bower G. A.), *Recent Advances in Learning and Motivation* (pp. 47-89). Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking backward and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829- 839. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001>
- Bailey, K., & Savage, L. (Eds.). (1994). *New ways in teaching speaking*. Alexandria, VA: TESOL.
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills: A handbook for English language teachers*. Continuum.
- Balçıklı, C. (2021). *50 soruda dil öğrenme*. Bilim ve Gelecek Yayınevi.
- Barker, L.L. (1971). *Listening behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://doi.org/10.51508/intcess.202242>
- Barkov, M. (2022). The use of shadowing to teach English pronunciation in an online learning environment. *Proceedings of INTCESS 2022- 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences 17-18 January 2022- Online Conference*. <https://doi.org/10.51508/intcess.202242>
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 27, 236-247. Doi: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.

- Bueno, A., Madrid, D., & McLaren, N. (2006). *TEFL in Secondary Education*. Editorial Universidad de Granada.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A., & Claire, S. (2003). *Clearly speaking: pronunciation in action for teachers*. National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR), Macquarie University.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. (Edt. Güzel, A. ve Karatay H.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.611-628). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053645269.21>
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Pegem Yayınevi
- Broughton, G. e. (2003). *Teaching English as a foreign language* (Adobe eReader Format ed.). Taylor & Francis eLibrary.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman.
- Brown Jr, W. S., Rothman, H. B., Sapienza, C. & Mendes, A. P. (2004). Effects of singing training on the speaking voice of voice majors. *Journal of Voice*, 18(1), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.07.006>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Campoverde Villavicencio, M. N., & Argudo Serrano, J. C. (2023). Shadowing technique to teach Listening to A1 level EFL students. *Runas. Journal of Education and Culture*, 4(7), 1-18. <https://doi.org/10.46652/runas.v4i7.103>
- Cattell, R. B. (1963). *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Celce-Murcia, M. (1996). *Teaching pronunciation audio cassette: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- Chen, Y.-J. (2014). *Teaching Chinese intonation for Intermediate-high level learners of Japanese with animation: using shadowing and dubbing practice* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Cherry, E.C. (1953). Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *The Journal of The Acoustical Society of America*, 25, 975-979. <https://doi.org/10.1121/1.1907229>
- Chomsky, N. (1989). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. New York.
- Clement, J. (2007). *The impact of teaching explicit listening strategies to adult intermediate and advanced level ESL university students* (Doctoral dissertation). Duquesne University, Paris. Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/418>
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: finding the balance. (Ed. Richards, J. C., & Renandya W. A.) *Methodology in Language Teaching* (pp. 80-92), Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.013>
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

- Creswell, J. W. & Plano Clark. V. (2018). Karma yöntem araştırmaları tasarım ve yürütölmesi. (Y. Dede, S. B. Demir, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999) *İlköğretim okullarında Türkçe öğretilimi*, MEB Yayınları.
- Dikilitaş, K., & Griffiths C. (2017). *Developing language teacher autonomy through action research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50739-2>
- Doğın, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değeriendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Doğın, Y. (2014) Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme, değeriendirme. (Edt. Güzel, A. Ve Karatay H.) *Türkçe öğretilimi el kitabı* içinde (s. 151-176). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053645269.08>
- Dolunay, S. K. (2017). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değeriendirme. (Edt. Güzel, A) *Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları* içinde (s. 941- 961). Akçağ Yayınları.
- Dsouza, J. (2022). The study of the impact of shadowing exercise in reducing speaking anxiety among college students. *Research journal of English language and literature (RJELAL)*, 105-110.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig C. D.(Eds.) (2023). *Ethnologue: Languages of the World* (26th ed.). Texas.
- Ekayati, R. (2020). Shadowing technique on students' listening word recognition. *IJEMS: Indonesian Journal of Education and Mathematical Science*, 1(2), 31-42. <https://doi.org/10.30596/ijems.v1i2.4695>
- Elesery, A. (2021). Shadowing English suprasegmentals for developing EFL learners' listening comprehension and speech intelligibility. *Advance Social Science & Humanities* . <https://doi.org/10.31124/advance.13675237.v1>
- Ercan, A. N. (2014). Yabancıllara Türkçe öğretilimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değerişkenler açısından analizi. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretilimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Erdem, İ. (2009). Yabancıllara Türkçe öğretilimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.709>
- Erdem, İ. (2014) Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme, değeriendirme. (Edt. Güzel, A. Ve Karatay H.) *Türkçe Öğretilimi El Kitabı* içinde s. 181-219. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053645269.10>
- Ethnologue by SIL International, Most 200 Spoken Language, <https://www.ethnologue.com/guides/ethnologue200>
- Flowerdew J., & Miller L. (2010). Listening in a second language. *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 158-177). Wiley.
- Foote, J. A., & McDonough, K. (2017). Using shadowing with mobile technology to improve L2 pronunciation. *Journal of Second Language Pronunciation*, 3(1), 34-56. <https://doi.org/10.1075/jslp.3.1.02foo>
- Gass, S. (1988). Integrating research areas: A frame work for second language studies. *Applied Linguistics*, (9): 198-217. <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.198>
- Giang, H. T. (2022). Research on training basic listening and speaking skills of English language students by Shadowing method. *Practice*, 9, 23-80.

- Gilakjani, A. P. (2016). English pronunciation instruction: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 1-6. Doi: [10.5539/elt.v5n4p96](https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p96)
- Gilmore, A. (2011). "I prefer not text": Developing Japanese learners' communicative competence with authentic materials. *Language Learning*, 61(3), 786-819. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00634.x>
- Ginting, S. A. (2019). Shadowing technique: Teaching listening skill to ESOL learners in university. *SALTeL Journal* 2(2), 83-87. <https://doi.org/10.35307/saltel.v2i2.35>
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Goldinger, S. (1998). Echoes or echoes? An episodic theory of lexical access. *Psychological Review*, 105, 251-279.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TÜBAR*, XXXII, 73-126.
- Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), s.797-810.
- Göçer, A., Tabak, A. G. G., & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Göçer, A., Çaylı, C., & Çavuş, S. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kaynakça denemelerine kesitsel bir katkı: 2013-2015 yılları. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 19-85.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55(4), 347-353. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
- Guitar, B. (2005). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment* (3rd ed.) Lippincott Williams & Wilkins.
- Güzel, A. ve Barın E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hamada, Y. (2011). Improvement of listening comprehension skills through shadowing with difficult materials. *The Journal of Asia TEFL*, 8, 139-162.
- Hamada, Y. (2012). An effective way to improve listening skills through Shadowing. *Journal of the Language Teacher*, 3-10. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT36.1-1>
- Hamada, Y. (2014). The effectiveness of pre- and post-shadowing in improving listening comprehension skills. *The Language Teacher*, 38, 3-10. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT38.1-1>
- Hamada, Y. (2015). Uncovering shadowing as an EFL teaching technique for listening: EFL learners' perceptions, self-confidence, and motivation, *Akita University Annual Research Report on General Education*, 9(22), 9-22.
- Hamada, Y. (2016). Shadowing: Who benefits and how? Uncovering a booming EFL teaching technique for listening comprehension. *Language Teaching Research*, 20(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/1362168815597504>
- Hamada, Y. (2016). *Teaching EFL learners shadowing for listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315677118>
- Hamada, Y. (2018). Shadowing for pronunciation development: Haptic-shadowing and IPA-shadowing. *Journal of Asia TEFL*, 15(1), 167. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.11.167>

- Hamada, Y. (2019). Shadowing: What is it? How to use It. Where will it go? *RELC Journal*, 50(3), 386. <https://doi.org/10.1177/0033688218771380>
- Hamada, Y. & Suzuki, S. (2021). Listening to global englishes: script-assisted shadowing. *International Journal of Applied Linguistics*, 31(1), 31-47. <https://doi.org/10.1111/ijal.12318>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Harmon, D. I. (2014). Teaching fluency and rhythm to learners using reading aloud and shadowing. *Teaching the Sound System of English: Temple University Japan Studies in Applied Linguistics*, 90, 33-43.
- Harris, M. S., & Umeda, N. (1974). Effect of speaking mode on temporal factors in speech: vowel duration. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 56(3), 1016-1018. <https://doi.org/10.1121/1.1903366>
- Haufe, H. (2013). *A case study of shadowing as a means of helping EAP students to prepare for oral presentations: Effects on pronunciation and anxiety* (Publication Dissertation Thesis) ProQuest Dissertations Publishing.
- Hayashi, R. (2014). How does shadowing training change pronunciation by JSL learners?. *How does proficiency in foreign language develop? Investigating automatization in the processing of linguistic information* (pp. 157–179). Shohakusha Hill.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Wiley.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University press.
- Head, P., & Yamane, N. (2022). Student reflections on the effectiveness of shadowing and listening practice. *Reflections and New Perspectives* (pp. 82-93) . JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2021-21>
- Hendricks, C. (2009). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Hikmat, S. N., & Hasan, I. A. (2022). A study on the effectiveness of shadowing on SI performance at the university level. *International Journal of Health Sciences*, 6(9), 3467–3481. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS9.13349>
- Hiramatsu, S. (2000). A differentiated/integrated approach to shadowing and repeating. <https://core.ac.uk/reader/143641870>
- Hori, T. (2008). *Exploring shadowing as a method of English pronunciation training* (A doctoral dissertation). Kwansei Gakuin University, Japan.
- Horiyama, A. (2012). The development of English language skills through shadowing exercises. *Journal of Bunkyo Gakuin University of Foreign Studies*, 12, 113-123.
- Hsieh, K. T., Dong, D. H., & Wang, L. Y. (2013). A preliminary study of applying shadowing technique to english intonation instruction. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 43-66. doi:10.6519/TJL.2013.11(2).2
- Huang, H., & Radant J. (2009). Chinese phonotactic patterns and the pronunciation difficulties of Mandarin-speaking EFL learners. *Asian EFL Journal*, 11, 148-168.
- Huang, H. Y. C., Barrett, N. E., Lo, M. F., & Tseng, C. J. (2023). The effectiveness of shadowing practice with web-based apps: Towards promoting the comprehensibility and lexical-level intelligibility of EFL students' presentations. *English Teaching & Learning*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s42321-023-00145-w>
- İşcan, A. (2012) Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (s.235-252). Ankara: Pegem Akademi.

- Jalilvand, M., & Ghafournia, N. (2023). The effect of voice recording, video dubbing, and shadowing tasks on the pronunciation ability: A study of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics Studies*, 2(1), 74-85.
- Jin, S. (2022). The effects of a shadowing activity using movies on Korean EFL college learners' speaking skills and their affective attitudes. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 23(1), 27-41. <https://doi.org/10.16875/stem.2022.23.1.27>
- Johnson, R. & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches*. SAGE.
- Junipisa, N. M. E., & Aristana, I. N. (2021). Shadowing technique to improve student's listening skill. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, 9(2), 134-139. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v9i2.32516>
- Kadota, S., & Tamai, K. (2004). *English shadowing*. Cosmopier Publishing.
- Kadota, S. (2007). *Shadowingu to ondoku no kagaku* [Science of shadowing, oral reading]. Cosmopier Publishing.
- Kadota, S. (2009). Shadowing and oral reading as an interface between input and output tasks. *Proceedings of the 35th Tottori Conference of the Japan Society of English Language Education*, 69-71.
- Kadota, S. (2019). *Shadowing as a practice in second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351049108>
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi kaynakçası. *Türük*, 1, 80-132. <https://doi.org/10.12992/TURUK15>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2016) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 203-213. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019a). Konuşma eğitiminin bütün özellikleri ve öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(18), 1-28. DOI : <https://doi.org/10.18020/kesit.1598>
- Karatay, H. ve Tekin, G. (2019b). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5(19), 27-46. <https://doi.org/10.29228/kesit.19.1412>
- Kelham, R., & McHale, A. (1966). The application of learning theory to the treatment of stuttering. *British Journal of Disorders of Communication*, 1, 114-118. <https://doi.org/10.3109/13682826609011428>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kenneth, C. (1976). *Developing second language skills: Theory to practice* (2nd ed.). Rand McNally College Publishing Company.
- Koç, D. K. (2015) Türkçenin yabancı/ ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s.158-188). Anı Yayıncılık.
- Kondas, O.(1967) The treatment of stammering in children by the shadowing method. *Behaviour Research and Therapy*, 5 (4), 325-329. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(67\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(67)90023-X).

- Köksal, D. ve Pestil, A. D. (2012) Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 213-234). Pegem Akademi.
- Kmieciak, K., & Barkhuizen, G. (2006). Learner attitudes towards authentic and specially prepared listening materials: A mixed message. *TESOLANZ Journal*, 14, 1-15.
- Krashen, S. D. (1985) *The input hypothesis: Issue and implications*, Longman.
- Krashen, S. D. (1989) *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. Prentice Hall International, 30(8):41-43.
- Kurudayıoğlu, M. & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121. <https://doi.org/10.7884/teke.3858>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler”, *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 287,309.
- Kunihara, T., Zhu, C., Saito, D., Minematsu, N., & Nakanishi, N. (2022). Detection of learners' listening breakdown with oral dictation and its use to model listening skill improvement exclusively through shadowing. *Interspeech*, 4461-4465. <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2022-440>
- Kusz, E., & Pawliszko, J. (2022). Use of L2 pronunciation techniques in and outside classes: Students' preferences. *Research in Language*, 20(2), 215–230. <https://doi.org/10.18778/1731-7533.20.2.06>
- Lambert, S. (1988). Information processing among conference interpreters: A test of the depth-of-processing hypothesis. *Meta*, 33 (3), 377-387. <https://doi.org/10.7202/003380ar>
- Lambert, S. (1991). Aptitude testing for simultaneous interpretation at the university of Ottawa. *Meta*, 36(4), 586–594. <https://doi.org/10.7202/003383ar>
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37 (2), 263–273. <https://doi.org/10.7202/003378ar>
- Lawrence M., & Barclay D. M. (1998) Stuttering: A brief review. *American Family Physician*, 57(9), 2175-2178.
- Le, P. N., Vu, H. M. L., & Tran, M. N. (2022). Improving EFL students' intonation in-text using shadowing technique with the implementation of google text-to-speech. *AsiaCALL Online Journal*, 13(1), 93-121.
- Leonisa, E., & Puspita, D. (2021). Shadowing Technique for Pronunciation Development. *Journal of English as Modern and International Language*, 3339.
- Lindsay, C. & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English a course for teachers*. Oxford University Press.
- Chivers, L., Saburi, J. & Kiyokawa, S. (2023). Investigating improvements in listening using levelled shadowing materials. *JSLA*, (18), 1-8.
- Luu, V. T., Lian, A. P., & Siriyothin, P. (2021). Developing EFL learners' listening comprehension through a computer-assisted self-regulated prosody-based listening platform. *CALL-Electronic Journal*, 22(1), 246-263.
- Martinsen, R., Montgomery, C., & Willardson, V. (2017). The effectiveness of video-based shadowing and tracking pronunciation exercises for foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 50(4), 661-680. <https://doi.org/10.1111/flan.12306>
- Meinardi, M. (2009). Speed bumps for authentic listening material. *ReCALL*, 21(3), 302-318. <https://doi.org/10.1017/S0958344009990048>

- Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science New York*, 325(5938), 284-288. <https://doi.org/10.1126/science.1175626>
- Mıcık, S. (2020). *Development of L2 oral proficiency through video-based shadowing practices* (Master's thesis) Pamukkale University, Denizli.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Mishima, M., & Cheng, L. (2017). The impact of a computer-mediated shadowing activity on ESL speaking skill development: A pilot study. *L2 Journal*, 9(1), 21-35. <https://doi.org/10.5070/L29132493>
- Murphey, T. (Producer). (2000). *Shadowing & summarizing* [Motion picture]. (Available from the National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Manoa, 1859 East West Road #106 Honolulu HI 96822-2322).
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5, 128-155. <https://doi.org/10.1177/136216880100500203>
- Nashta F. J., & Rahimy D. R. (2018) An investigation of the effectiveness of dialogue shadowing technique on Iranian intermediate EFL learners' conversation ability. *IJREE*, 3(2), 34-47. <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.34>
- Niimoto, S. (2023). The effectiveness of visual-auditory shadowing in improving comprehensibility. *Kobe English Language Teaching*, 38(1), 38-51.
- Nguyen, H., Thao, N., Dung, T., & Trang, N. (2020). Shadowing and interpreting performances of English majored student. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 129-141. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4504>
- Nye, P.W., & Fowler, C.A. (2003). Shadowing latency and imitation: The effect of familiarity with the phonetic patterning of English. *J. Phonetics*, 31, 63-79.
- Oanh, N., & Tri, N. (2019). Applying shadowing technique and authentic materials to promote phonological awareness among young learners of English. *Proceeding of ELT Upgrades 2019: A Focus on Methodology*, 13-23. Doi: [10.5281/zenodo.3590050](https://doi.org/10.5281/zenodo.3590050)
- Omar, H. M. & Umehara, M. (2010). Using 'a shadowing' technique' to improve English pronunciation deficient adult Japanese learners: An action research on expatriate Japanese adult learners. *The Journal of Asia TEFL*, 7(2), 199-230.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat*, 4, 83-92.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116- 125.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Öztürk, S. (2014). *Büyük öğrenci projesinden Türkiye bursları projesine geçiş süreci ve Türkiye'nin öğrenci politikasındaki değişim* (Uzmanlık Tezi). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-14 https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1

- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Pennington, M. & Richards, J. (1986). Pronunciation revisited. *TESOL Quarterly*, 20(2), 207-25.
- Pollard, L. (2008). *Lucy Pollard's guide to teaching English a book to help you through your first two years in teaching*. <http://site.iugaza.edu.ps/akeshta/files/2010/02/Pollard-Lucy.pdf>
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *English Language Teaching Journal (ELT Journal)*, 36(1), 37-47. <https://doi.org/10.1093/elt/36.1.37>
- Pradana, A. B. A., Wijayanto, S., & Fadilah, U. N. (2021). Wake up call messages: Shadowing technique with listening logs to improve students oral performance. In *Proceedings of the 2nd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Sciences*. <https://doi.org/10.4108/eai.18-11-2020.2311766>
- Rakhimovna, J. F. (2023). Enhancing listening skills in season language acquisition. *Ustozlaruchun*, 18(2), 291-293.
- Richards, J.C., & Burns, A. (Eds.) (2009), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 289-296). Cambridge University Press.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weekes, V. A., Caracciolo, V., Padilla, M., & Ostrosky-Solís, F. (2000). Verbal fluency and repetition skills in healthy older Spanish-English bilinguals. *Applied Neuropsychology*, 7(1), 17-24. https://doi.org/10.1207/S15324826AN0701_3
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Pearson.
- Rongna, A. & Hayashi, R. (2012). Accuracy of Japanese pitch accent rises during and after shadowing training. *Proceedings of the 6th International Conference on Speech Prosody*, 214-217.
- Rosyidi, A. Z., Masyudi, M., & Paris, A. S. (2022). The effect of shadowing technique in teaching speaking at a university. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 4(3), 281-292.
- Ryu, R. & Hwang S.Y. (2011). A study on the efficacy of shadowing on listening comprehension. *Journal of The English Literature*, 55(3), 249-271.
- Saito, Y., Nagasawa, Y., & Ishikawa, S. (2011). Effective instruction of shadowing using a movie. In A. Stewart (Ed.), *JALT2010 Conference Proceedings*, 139-148.
- Safont, P. (2002). Request use and instruction in the EFL classroom. (Ed. Safont, P., & Campoy M. C.) *Oral Skills: Resources and Proposals for the Classroom*, 65-78. Publicacions de la Universitat.
- Sang, H. T. (2022). Shadowing with the enhanced script for learning consonant-vowel linking: A case study of Vietnamese learners. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v6i3.4420>
- Schweda-Nicholson, N. (1987). Linguistic and extralinguistic aspects of simultaneous interpretation. *Applied Linguistics*, 8 (2), 194-205. <https://doi.org/10.1093/applin/8.2.194>
- Schweda-Nicholson, N. (1990). The role of Shadowing in interpreter training. *The Interpreters' Newsletter*, 3, 33-37. <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2152/1/07.pdf>
- Sevim, O. ve Özdemir-Erem, N. H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 174-186.

- Shiffrin, R. M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.127>
- Shiki, O. (2014). A pilot study comparing the effects of shadowing and oral reading on oral reading rate. *Journal of Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 19, 289-298.
- Shiota, K. (2012). The effectiveness of shadowing on students' psychology in language learning. *Accents Asia*, 5(1), 71-83.
- Shimomura, F. (2018). Exploring the potential of visual shadowing as an L2 listening pedagogy at universities in Japan. *ExLing*, 105-108. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2018/09/0025/000358>
- Siegel, J. (2015). *Exploring listening strategy instruction through action research*, (1st edition). Palgrave Macmillan <https://doi.org/10.1057/9781137521903>
- Someya, Y. (1998). Action research on prosody training consisting of shadowing, prosody reading, and dictation exercises. *Tsuyaku Rironkenkyu*, 7(2), 3-21.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.) Thousand Oaks, Sage.
- Sumarish, S. (2017), The impact of shadowing technique on tertiary EFL learners' listening skill achievements, *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 184-189. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p184>
- Sumiyoshi, H., & Svetanant, C. (2017). Motivation and attitude towards shadowing: Learners perspectives in Japanese as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40862-017-0039-6>
- Sumiyoshi, H. (2019). The effect of shadowing: exploring the speed variety of model audio and sound recognition ability in the japanese as a foreign language context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 5-21.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Newbury House.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2): 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Sweller, J., Chandler, P., Tierney, P., & Cooper, M. (1990). Cognitive load as a factor in the structuring of technical material. *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(2), 176-192. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.119.2.176>
- Taki, S., & Esmacili, Z. (2017). Shadowing and EFL listening comprehension: Focus on metacognitive strategy use, self-efficacy and achievement. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 727-738.
- Tamai, K. (1997). The effectiveness of shadowing and its position in the listening process. *Current English Studies*, 36(1), 105-116
- Tamai, K. (1997). The effectiveness of shadowing and its position in the listening process. *Current English Studies*, 36(1), 105-116.
- Tanaka, M. (2004). Current pedagogical issues in teaching interpreting at undergraduate level. *Interpreting Studies*, 4, 63-82.
- Teeter, J. L. (2017). Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages*, 2(4), 19. <https://doi.org/10.3390/languages2040019>
- Temizyürek, F., Erdem İ., ve Temizkan, M. (2015). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.

- Temizyürek, F. ve Birinci, F. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Tezel, K. V. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitimi. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (1. Baskı) içinde (271-313) <https://doi.org/10.14527/9786257052115.09>
- Thao, T. M., & Tuong, V. (2021). Shadowing and listening comprehension of English-major students. *TNU Journal of Science and Technology*, <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.4478>
- Thorn, A., & Page, M. (2008). *Interactions between short-term and long-term memory in the verbal domain*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203938966>
- Tucker, C. (1972). Programmed dictation: an example of the P.I. process in the classroom. *TESOL Quarterly*, 6(1), 61-70.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479. <https://doi.org/10.7884/teke.4254>
- Utami, H. S., & Morganna, R. (2022). Improving students' English pronunciation competence by using shadowing technique. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 6(1), 127-150. <https://doi.org/10.29240/ef.v6i1.3915>
- Wagner, E. (2014). Using unscripted spoken texts in the teaching of second language listening. *TESOL Journal*, 5(2), 288-311. <https://doi.org/10.1002/tesj.120>
- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Wang, X. (2018). The study of shadowing exercise on improving oral English ability for non-English major college students. *Education and Humanities Research*, 195-200. <https://doi.org/10.2991/mshsd-17.2018.35>
- Ward, J. (2010). *A student's guide to cognitive neuroscience* (2nd ed.). Psychology Press.
- Wiltshier, J. (2007). Fluency through shadowing-What, why, and how?. In K. Bradford-Watts (Ed.), *JALT2006 Conference Proceedings*, 498-506
- Xiaoming, Z. (2013). An analysis of "shadow practice" in the teaching of Japanese listening and speaking Application. *Journal of Ningbo Institute of Technology*, 25(2), 113-116.
- Xing, Y., & Hashizaki, R. (2022). Effects of repetition, Word types and material difficulty on reproduction rate of shadowing. *Bulletin of the Chubu Branch of the Society for Foreign Language Education and Media Studies*, 33, 1-15. https://doi.org/10.20656/letcj.33.0_1
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Yaman, H., & Tulumcu, F.M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı)*, 11(3). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9327>
- Yavari, F., & Shafiee, S. (2019). Effects of shadowing and tracking on intermediate EFL learners' oral fluency. *International Journal of Instruction*, 12(1), 869-884. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12156a>
- Yıldırım A. Ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- You, Y. (2023). Exploring the effects of shadowing on Chinese college students' English listening and speaking skills. *Proceedings of the 2022 International Conference on Science Education and Art Appreciation*, 1174-1181. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-05-3_141
- Yüksel, A. H. (2005). *İkna ve konuşma* (1. baskı). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Zakeri, E. (2014). The effect of shadowing on EFL learners' oral performance in terms of fluency. *International Journal of English Language Teaching*, 5(2), 21-26.
- Zarei, A. A., & Alipour, H. (2020). Shadowing and scaffolding techniques affecting L2 reading comprehension. *Applied Research on English Language*, 9(1), 53-74.
- Zhu, C., Kuniyara, T., Saito, D., Minematsu, N., & Nakanishi, N. (2023). Automatic prediction of intelligibility of words and phonemes produced orally by Japanese learners of English. *In 2022 IEEE Spoken Language Technology Workshop (SLT)* (1029-1036). <https://doi.org/10.1109/SLT54892.2023.10023307>

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.alexanderarguelles.com/question-answer/how-to-communicate-in-latin-more-efficiently-2/> (01.06.2023 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.youtube.com/watch?v=l30bOvRpt24&t=2s> (03.10.2022 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.youtube.com/watch?v=Bri4tpCbjR4&t=787s> (03.10.2022 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/> (04.07.2023 tarihinde erişilmiştir.)

7. EKLER

EK 1 Çalışma Planı

Tablo 7.1. Çalışma Planı

Kur	Uygulama/Hafta	Saat	Tarih	Yapılan etkinlik
A2	1	2	31.10.2022	Ön-Test
A2	2	2	8.11.2022	Gölgeleme 1
A2	3	2	15.11.2022	Gölgeleme 2
A2	4	2	22.11.2022	Gölgeleme 3
A2	5	2	29.11.2022	Gölgeleme 4
A2	6	2	6.12.2022	Gölgeleme 5
A2	7	2	13.12.2022	Son-test
B1	8	2	20.12.2022	Gölgeleme 6
B1	9	2	27.12.2022	Gölgeleme 7
B1	10	2	3.01.2023	Gölgeleme 8
B1	11	2	10.01.2023	Gölgeleme 9
B1	12	2	17.01.2023	Gölgeleme 10
B1	13	2	24.01.2023	son test
B1	14	2	31.01.2023	Değerlendirme

EK 2 Etik Kurul Onayı



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Gülce DOĞAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türk Dili

Sayın Gülce DOĞAN,

“Gölgeleme Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/191) kurulumuzun 27.05.2022 tarihli ve 2022/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Prof. Dr. Altay ERGÖR (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Feriye ERGÖR (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DUKAROGULU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 3 Ölçekler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

0: Kesinlikle Yapamam 50: Orta Düzeyde Yapabilirim 100: Kesinlikle Yapabilirim.

Tablo 7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Madde No	Maddeler												
1	Türkçe konuşurken hatalarımı fark edebilirim.												
2	Türkçe sohbet edebilirim.												
3	Türkçe konuşurken heyecanımı kontrol edebilirim.												
4	Türkçe hazırlıklı konuşmalar yapabilirim.												
5	Konuşmama etkili bir giriş yapabilirim.												
6	Türkçe konuşurken yaptığım hataları düzeltebilirim.												
7	Türkçe konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.												
8	Karmaşık ve zor metinleri (akademik metin, ansiklopedi vb.) sözlü olarak özetleyebilirim.												
9	Türkçe hazırlıksız konuşmalar yapabilirim.												
10	Türkçe konuşurken, öğrendiğim yeni kelimeleri kullanabilirim.												
11	Bildiğim konularda düşüncelerimi Türkçe ifade edebilirim.												
12	Türkçe konuşurken beden dilini (jest,mimik vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.												
13	İlgi alanıma giren bir konuyu sunarken işitsel ve												

	görsel materyallerden faydalanabilirim.												
14	Türkçe konuşurken mecazları (atasözü, deyim vb.) kullanabilirim.												
15	Bilgi sahibi olduğum konulardaki tartışmalara katılabilirim.												
16	Konuşmamı uygun bir şekilde bitirebilirim.												
17	Belirlenen sürede konuşmamı yapabilirim.												



Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ankette sıralanan maddeler, Türkçe ile ilgili görüşünüzü belirlemek için hazırlanmıştır. Cümleleri okuyunuz ve size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size uygun gelen puanı işaretlemektir. Teşekkürler...

Tablo 7.3. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

No:	TÜRKÇE ÖĞRENMEK	1	2	3	4	5
1	Türkçe öğrenmeyi seviyorum.					
2	Türkçe öğrenmek bana çok zor geliyor.					
3	Türkçeyi çok iyi düzeyde öğrenmek istiyorum.					
4	Türkçe öğrenmek sıkıcıdır.					
5	Farklı kültürden insanlarla iletişim kurmak beni mutlu ediyor.					
6	Türkçe öğrenirken mutlu oluyorum.					
7	Türkçe konuşurken benimle alay edilmesinden korkuyorum.					
8	Türkçe öğrenmek çok güzeldir.					
9	Türkçe konuşurken kendimi iyi hissediyorum.					
10	Türkçe öğrenmek, başkalarıyla iletişim kurmamı sağlıyor.					
11	Türkçe öğrenmek, sosyal etkinliklere katılmamı sağlıyor.					
12	Türkçe yazarken yanlış yapmaktan korkuyorum.					
13	Türkçe konuşurken yanlış şeyler söylemekten korkuyorum.					

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli katılımcılar,

Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Tablo 7.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Dinlediklerimde kim sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Dinlediklerimde bahsedilen nesneyi fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Dinlediklerimde ne sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Dinlediklerimde nerede sorusuna cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Dinlediklerimde nasıl, ne zaman, niçin sorularına cevap verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Dinlediğim bir etkinliğin veya işin yönergelerini takip edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Dinlediklerimin hakkında sorular sorabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Önceden elde ettiğim bilgiler dinlediğimi anlamama yardımcı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Dinlediklerinde sesleri aynı, anlamı farklı olan kelimelerin anlam farklılıklarını fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Dinlediklerimde anlamları aynı olan kelimeleri ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Dinlediğim şiirin ana duygusunu belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Dinlediklerimde geçen kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Dinlediklerimde önemliyi önemsizi ayırt edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Dinlediklerime ilişkin sorular oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Dinlediklerimin öncesi veya sonrası için kurgular oluşturabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Dinlediklerimin içeriği yönünden değerlendirebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 4 Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gölgeleme tekniğinin en çok hangi dil becerinizi/ becerilerinizi etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Ders dışı zamanlarda günlük hayatınızda gölgeleme tekniğini kullanıyorsunuz musunuz?
3. Gölgeleme tekniğinin dil gelişiminize olumlu etkileri nelerdir?
4. Gölgeleme tekniğinin dil gelişiminize olumsuz etkileri nelerdir?
5. Gölgeleme eğitimi geliştirmek için bir öneriniz var mı?
6. Gölgeleme eğitimi ve cümle diktesinin birlikte kullanımı hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Size göre gölgeleme eğitimi Türkçe hazırlıkta gerekli midir?

EK 5 Gölgelemede Kullanılan Etkinlikler

A2-Etkinlik 1

Gişe Memuru

A: Bembeyaz yüzün.

B: Yok bir şey iyiyim.

A: Kenan sen hasta falan mısın?

B: Değilim. Uyuyamıyorum sadece.

A: Neden?

B: Uyuyamıyorum. Geceleri uğraştığım bir şey var. Neyse...

A: Geceleri mi?

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=Xb7Cm49T00s&list=PL5-2R9iCT2HtOvff7o3gVYU76pPyEaufg&index=16&t=0s> (1:00- 1:27)

Kanal: Beşiktaş Kültür Merkezi (BKM)

A2- Etkinlik 2

Aşk Tesadüfleri Sever

K: Çok özel insanlar seçmişsin.

E: Bu da onlardan bir tanesi.

K: Kaç sene olmuş?

E: Yirmi beş.

K: Yirmi beş.

E: Senin gözlerin hiç değişmemiş ama, hala aynı.

K: Çok derin bakıyor, sıcacık.

E: Tanışmak ister misin?

Nasıl yani?

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=qJYljBrFNs0&t=1978s> (32:58 – 33.24)

Kanal: Böcek Films

A2-Etkinlik 3

Dünyanın En Güzel Kokusu

Çocuk: Başkan kalk haydi! Biliyorum, uyumuyorsun.

Adam: Tamam. Hangisini okuyacağız?

Çocuk: Kükredisi.

Adam: Bir varmış, bir yokmuş. Bir güzel ne varmış? Kız varmış. Bu kızın annesi öldükten sonra babası başka biriyle evlenmiş. Başka bir masal okuyayım mı?

Çocuk: Hayır!

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=Jd3XJqlC26w&t=0s> (48:06 – 48:54)

Kanal: 25 Film

A2- Etkinlik 4

Senin Hikayen

E: Alo

K: Alo canım. Ne haber?

E: İyi senden?

K: İyi... Bir şey söyleyeceğim çok kısa. Ayın beşinde işin var mı? Oğluna tek başına bakabilir misin?

E: Bakarım bakarım. Ne oldu? Hayrola?

K: Kızlarla dışarı çıkacağım da. Olur mu?

E: Oh, iyiymiş. İyi bakalım. İyi eğlenceler size o zaman.

K: Tamam, süper. Çok sağ ol. Bay bay.

Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=jgN3e0OCfeI&list=PLpazuGh-eU5EpQYBR7MdfRjxX_5VLwgqZ&index=58

Kanal: N Türkçe

Video: Senin Hikayen (17 Temmuz 2020)

A2- Etkinlik 5

Aşk Yeniden

Yaşlı Kadın: Günaydın

Adam: Günaydın Valide Hanım

Sarışın Kadın: Günaydın

Yaşlı Kadın: Çocuklar nerede?

Sarışın Kadın: Hâlâ uyuyorlar.

Yaşlı Kadın: Bebek nasıl?

Genç Kız: Bakın size ne getirdim!

Sarışın Kadın: Kızım niye getirdin şimdi onu? Ne güzel şurada ağız tadıyla kahvaltı yapacaktık of!

Genç Kız: İyi ya işte, ben de size ağzınız iyice tatlansın diye size bal getirdim.

Adam: Vay vay vay vay! Dedesinin paşa torunu hastalanmış mı?

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=AWeHIz8znUE> (1:00:33 – 1:01:04)

Kanal: FOX TV

Video: Aşk Yeniden 1. Bölüm (6 Kasım 2015)

B1- Etkinlik 1

O Pilot Benim- Türk Hava Yolları

Onları belki hiç görmediniz

Ama seslerini duydunuz.

Hanımevendiler, beyefendiler ve sevgili çocuklar.

Uçağımıza hoş geldiniz.

Yerden on bin metre yükseklikte, sekiz yüz kilometre hızla giderken bile onların sesi bize güven verdi.

Onlar göklerin hakimleri.

Onlar Türk Hava Yolları pilotları.

Peki ya sen?

Hiçbir pilot gibi bir uçağı uçurmayı hayal ettin mi?

Şimdi bu hayaline çok yakınsın.

“O pilot benim!” diyorsan en iyi anonsu sen yap, Türk Hava Yolları

simülatöründe uçma deneyimi yaşa

Kaynak: https://www.youtube.com/watch?v=VsQ4_-tActs&list=PLbnowTd6-Dz9uCVIImG0_b-r2NJ_o7uCi&index=2

Kanal: Turkish Airlines (11.04.2015)

Video: O Pilot Benim- Türk Hava Yolları

B1- Etkinlik 2

Çemberimde Gül Oya

Çocuk: Çok güzelmiş.

Öğretmen: Sen kitapları seviyor musun?

Çocuk: Kitapları da çok seviyorum, filmleri de çok seviyorum.

Öğretmen: Eee büyüünce ne olacaksın bakalım?

Çocuk: Bilmem.

Öğretmen: Okumaya devam et. Belki bir gün sen de güzel hikayeler anlattırırın insanlara. Bugünleri anlattırırın.

Çocuk: Ama bu çok zor. Ya unutursam?

Öğretmen: Çocukken yaşadıklarını hiçbir zaman unutmazsın. Çünkü hafızanın en temiz, en güçlü olduğu zamanlardır çocukluk. Büyünce bugünleri unutma

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=rKFAMb828Ys> (1:03 – 1:35)

Kanal: Aliscan (03.09.2007)

Video: Çemberimde Gül Oya - 80'lerdeki Küçük Kara Balık

B1- Etkinlik 3

Ayakkabı

Anne: Gel kızım bir de seninkilere bakalım.

Çocuk: Benimkisi de inşallah olur. Değil mi anne?

Anne: Evet anneciğim inşallah olur ama olmazsa da yapacak bir şey yok. Ne yapalım.

Çocuk: Ama yenisi çok pahalıdır. O yüzden inşallah olur.

Anne: İnşallah. Nasıl? Bak bakalım oldu mu? Acımıyor değil mi ayağın?

Çocuk: Oldu.

Anne: Acımıyor mu? Aferin! Ay ne kadar şanslıyız bu sabah! Ne kadar şanslıyız!

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=yI8H6c-0E9I&t=3405s> (56:05-56:45)

Kanal: Kadın

Video: Kadın 3. Bölüm

B1- Etkinlik 4

Doktor Manolya'dan Umut Işığı Yakan Sözler

Doktor: Eğer bir toplum isterse gerçekten isterse çok şeyi değiştirebilir.

Ama o zamandan bu zamana hâlâ bir şeyler değişmediyse yazıklar olsun bize.

Hepimize.

Hasta: Ne güzel söyledin doktorum ya!

Valla birazcık içimde umut ışığı belirdi.

Doktor: Tabii burada iş ailelere düşüyor.

Çocuklarımızı sevgiyle, şefkatle büyütürsek, onlara şiddetin hiçbir çeşidini göstermezsek şiddet asıl o zaman biter.

Kaynak: <https://www.youtube.com/shorts/mk3PVEjYg4A>

Kanal: Kırmızı Oda

Video: Doktor Manolya'dan Umut Işığı Yakan Sözler (12.01.2023)

B1- Etkinlik 5

Bahar

On iki yaşımdaydım.

Annem gideli dört sene olmuştu.

Bir gün babaannem geldi, bana dedi ki, annenin yeni bir çocuğu olmuş.

Nereden bulduysa elinde de bir fotoğraf vardı.

Fotoğrafta annem bir bebeğe sarılmış gülümsüyordu.

Yıllardır görmemiştim onu.

O kadar mutlu, o kadar güzel görünüyordu ki...

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=C3vg2U0HuMk&t=5758s> (1:34:52-

1: 59:46)

Kanal: Kadın

Video: Kadın 2. Bölüm (26.02.2018)

B1- Etkinlik 6

Poyraz, Ayşegül'e Tedavi Oluyor

Poyraz: Ya ben senin olduğun her yere gelirim. İzin mi alacağım senden ya?

Ayşegül: Alacaksın efendim.

Poyraz: Ne var canım hayırlı olsun geldim. Gelme miydin yani?

Ayşegül: Ya gel, gel de adam gibi gel.

Poyraz: Ben nasıl geliyorum?

Ayşegül: Poyraz gibi geliyorsun, gelme. Git çiçeğini, çikolatanı al öyle gel.

Poyraz: Geleyim mi, gelmeyeyim mi? Bir karar ver sen de ama.

Ayşegül: Ay bir git Allah aşkına ya!

Poyraz: Ya resmen sen beni manyak ettin ha! Geleyim mi, gideyim mi?
Gidiyorum o zaman ya!

Ayşegül: Kal, kal, kal!

Poyraz: Geleyim mi, gideyim mi, kalayım mı?

Ayşegül: Sus.

Poyraz: Sustum. Ama gözlerim konuşuyor.

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=HducZEvBIKE> (6:16- 6:59)

Kanal: Poyraz Karayel

Video: Poyraz Ayşegül'e Tedavi Oluyor

EK 6 Uygulamaya Katılan Öğrenci Görüntüleri



Fotoğraf 7.1. Katılımcıların Uygulama Esnasındaki Görüntüsü



Fotoğraf 7.2. Katılımcıların Uygulama Esnasında Kayıt Görüntüsü



Fotoğraf 7.3. Katılımcının Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü



Fotoğraf 7.4. Katılımcıların Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü



Fotoğraf 7.5. Katılımcının Uygulama Esnasında Andaş Çeviri Kabinindeki Görüntüsü

EK 7 İzinler

Ölçek Hk. Gelen Kutusu X



GÜLCE DOĞAN
Alıcı: Mehmet ▾

14 Mart Pzt 11:13 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Mehmet Hocam,

Prof. Dr. Halit Karatay danışmanlığında yürüttüğüm "Gölgeleme Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışmamda " Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" nizi kullanabilir miyim acaba?

İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla.

Gülce Doğan



Mehmet KURUDAYIOĞLU ·
Alıcı: ben ▾

15 Mart Sal 09:38 ☆ ↶ ⋮

Merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.
Prof.Dr. Mehmet Kurudayıoğlu



GÜLCE DOĞAN <5
Alıcı: ftulumcu ▾

14 Mart Pzt 11:04 ☆ ↶ ⋮

Merhaba Fatih Mehmet Hocam,

Ben Gülce Doğan. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türk Dili Bölümünde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrencisiyim.

Prof. Dr. Halit Karatay danışmanlığında yürüttüğüm "Gölgeleme Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi" adlı tezimde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" nizi kullanabilir miyim acaba?

İyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla.



Fatih Mehmet Tu ·
Alıcı: ben ▾

17 Mart Per 13:23 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam,

Kaynak göstermek kaydıyla dilediğiniz gibi kullanabilirsiniz. İlgili ölçeklerle ilgili ayrıntılara yüksek lisans tezim ve ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.