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

# METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN BAĞIMSIZ KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ

**TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA TEZİ**

**HÜSEYİN KARABUĞA**

**TEZ DANIŞMANI**
**Prof. Dr. Halit KARATAY**

**BOLU, ARALIK 2024**

# KABUL VE ONAY SAYFASI

**Hüseyin KARABUĞA** tarafından hazırlanan "**METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN BAĞIMSIZ KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 27/12/2024

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
|---|---|
| Danışman<br>Prof. Dr. Halit KARATAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi | ..... |
| Üye<br>Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi | ..... |
| Üye<br>Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi | ..... |
| Üye<br>Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL<br>Başkent Üniversitesi | ..... |
| Üye<br>Prof. Dr. Murat ÖZBAY<br>Gazi Üniversitesi | ..... |

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı**

**Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

# ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- 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 çalışmasında 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 Turnitin adlı programında Enstitü Müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/11 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

**HÜSEYİN KARABUĞA**

# ÖZET


**METİN YAPISI ÖĞRETİMİNİN BAĞIMSIZ KONUŞMA BECERİSİNE ETKİSİ**
**DOKTORA TEZİ**
**HÜSEYİN KARABUĞA**
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**
**(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY)**
**BOLU, ARALIK - 2024**
**XVIII + 518 sayfa**

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerini geliştirmek için Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli'nin (TSBKM) etkililiği incelenmiştir. Buna ek olarak TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterlik algılarına olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırma, bağımsız konuşma becerisini kavramsallaştırması ve dil bilimsel temelli yenilikçi bir konuşma öğretim modeli sunması açısından alanyazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırma, karma yönteme dayalı açımlayıcı sıralı desen kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel tasarım kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde BAİBÜ TÖMER'de B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen 40 öğrenici (deney grubu 20, kontrol grubu 20 kişi) oluşturmuştur. Deney grubundaki katılımcılara TSBKM'ye dayalı 15 haftalık bir konuşma eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki katılımcılar ise geleneksel konuşma eğitimine devam etmiştir. Araştırmanın nicel verileri; kişisel bilgi formu, açıklayıcı bağımsız konuşma için dereceleme ölçeği, konuşma kaygısı, motivasyonu, tutumu ve öz yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, betimleyici istatistikler ve hipotez testleri; nitel veriler ise tematik analiz ve kategorisel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçları, TSBKM'nin öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Nicel bulgular, deney grubundaki öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarının, konuşma motivasyonlarının ve öz yeterlik algılarının arttığını; aynı zamanda konuşma kaygılarının azaldığını ve konuşma tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Nitel bulgular da nicel bulgularla örtüşmekte ve onları desteklemektedir. TSBKM'nin, öğrenicilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağladığı ve öğrenicilerin bağımsız konuşma eğitiminde etkili bir model olduğu ispat edilmiştir.



**ANAHTAR KELİMELER:** Bağımsız Konuşma, TSBKM, Konuşma Öğretimi, CEFR, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

# ABSTRACT

**THE EFFECT OF TEXT STRUCTURE TEACHING ON INDEPENDENT SPEAKING SKILLS**
**PHD THESIS**
**HÜSEYİN KARABUĞA**
**BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY**
**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**
**DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**
**(SUPERVISOR: PROF. DR. HALİT KARATAY)**
**BOLU, DECEMBER 2024**
**XVIII + 518 pages**

In this study, the effectiveness of the Genre Process-Based Model of Independent Speaking (TSBKM) was examined to improve the independent speaking skills of B1-B2 level learners of Turkish as a foreign language. In addition to this, the effects of TSBKM on learners' speaking motivation, anxiety, attitudes and self-efficacy perceptions were investigated.

The study aims to contribute to the literature in terms of conceptualizing independent speaking skill and presenting an innovative linguistically based speaking instructional model. The study was designed using an exploratory sequential design based on mixed method. A quasi-experimental design was used in the quantitative part of the study. The study group consisted of 40 learners (20 in the experimental group and 20 in the control group) who learned Turkish at B1 and B2 levels at BAİBÜ TÖMER in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The participants in the experimental group were given a 15-week speaking training based on TSBKM, while the participants in the control group continued their traditional speaking training. Quantitative data were collected using a personal information form, a rating scale for descriptive independent speaking, speaking anxiety, motivation, attitude and self-efficacy scale. Qualitative data were collected using a semi-structured interview form. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics and hypothesis tests, while the qualitative data were analyzed using thematic analysis and categorical analysis.

The results of the study revealed that the TSBKM significantly improved learners' independent speaking skills. Quantitative findings show that learners in the experimental group increased their achievement in expository independent speaking, speaking motivation, and self-efficacy perceptions; at the same time, their speaking anxiety decreased and their speaking attitudes changed positively. The qualitative findings also coincide with and support the quantitative findings. It has been proved that TSBKM contributes to the cognitive and affective development of learners and is an effective model for learners' independent speaking training.

**KEYWORDS:** Independent Speech, TSBKM, Teaching Speaking, CEFR, Teaching Turkish as a Foreign Language

# İÇİNDEKİLER

**Sayfa**

**ÖZET** ..... **iv**
**ABSTRACT** ..... **v**
**İÇİNDEKİLER** ..... **vi**
**ŞEKİL LİSTESİ** ..... **ix**
**TABLO LİSTESİ** ..... **x**
**FOTOĞRAF LİSTESİ** ..... **xiv**
**KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ** ..... **xv**
**TEŞEKKÜR** ..... **xvii**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
1.1 Problem Durumu ..... 1
1.2 Araştırmanın Amacı ..... 30
1.3 Araştırmanın Önemi ..... 32
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 38
1.5 Araştırmanın Sayıltıları ..... 38
1.6 Araştırmanın Temel Kavramları ..... 39
1.7 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar ..... 40
1.7.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Güncel Durumu ..... 41
1.7.2 Metin Kavramı ..... 49
1.7.3 Metinsellik Ölçütleri ..... 51
1.7.4 Metin Yapısı ..... 53
1.7.5 Metin Yapısı Öğretimi ..... 57
1.7.6 Metin Türü Kavramı ..... 62
1.7.7 Metin Türüne Yönelik Üç Ekol ve Bunların Eğitsel Yansımaları ..... 64
1.7.7.1 Yeni Retorik (New Rhetoric) ..... 65
1.7.7.2 Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP) ..... 67
1.7.7.3 Dizgeci İşlevsel Dil Bilimi (SFL) ..... 75
1.7.7.4 Öğretme-Öğrenme Döngüsü (TLC) ..... 85
1.7.8 Metin Türlerini Sınıflama Sorunu ..... 89
1.7.9 Dizgeci İşlevsel Dil Bilim Temelli Okul Türleri ..... 94
1.7.10 Dil Becerileri Kapsamında CEFR'deki Metin Türleri ve Yapıları ..... 112
1.7.10.1 Anlama Becerileri İçerisinde Metin Türü ve Yapısı ..... 119
1.7.10.2 Anlatma Becerileri İçerisinde Metin Türü ve Yapısı ..... 121
1.7.11 Konuşma Becerisinin Önemi ve Yabancı Dilde Konuşma ..... 125
1.7.12 Konuşmanın Karmaşıklığı: Bilgi ve Becerilerin Bütünleşmesi ..... 128
1.7.13 Konuşma Becerisinin CEFR'deki İletişimsel Dil Yetkinlikleri Kapsamında Değerlendirilmesi ..... 131
1.7.13.1. Dilsel Yetkinlik ..... 133

1.7.13.2 Toplum Dil Bilimsel Yetkinlik ..... 134
1.7.13.3 Edimsel Yetkinlik ..... 138
1.7.14 Süreç Olarak Konuşmanın Çok Boyutlu Yapısı: Fiziksel, Bilişsel ve Duyuşsal Yönler ..... 144
1.7.14.1 Konuşmanın Bilişsel Yönü ..... 150
1.7.14.2 Konuşmanın Duyuşsal Yönü ..... 154
1.7.14.3 Konuşmanın Fiziksel Yönü ..... 161
1.7.15 Konuşma Türleri ..... 162
1.7.16 CEFR'de Konuşma Türleri ..... 168
1.7.16.1 Bağımsız Konuşma ..... 171
1.7.16.2 Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri ..... 176
1.7.16.3 Bağımsız Konuşma Stratejileri ..... 185
1.7.16.4 Bağımsız Konuşma Türlerine Yönelik Sınıflama Önerisi ..... 188
1.7.16.5 Bağımsız Konuşma Becerilerinin Bağımsız Konuşma Türleri Açısından Analizi ..... 193
1.7.17 Konuşma Eğitimi ..... 201
1.7.18 Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli ..... 208
1.7.19 İlgili Araştırmalar ..... 214

**2. MATERYAL ve YÖNTEM ..... 217**
2.1 Araştırmanın Yaklaşımı ve Deseni ..... 217
2.1.1 Araştırmanın Nicel Boyutu ..... 223
2.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutu ..... 225
2.2 Çalışma Grubu ..... 227
2.2.1 Bağımlı Değişkenlerin Eşleştirilmesi ..... 228
2.2.2 Demografik Değişkenlerin Eşleştirilmesi ..... 231
2.3 Uygulama Süreci ..... 235
2.3.1 Araştırmada Kullanılan Öğretim Modeli ..... 235
2.3.2 Uygulama Planı ..... 237
2.3.3 Deneysel İşlem ..... 241
2.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları ..... 244
2.4.1 Nicel Verilerin Toplanması ..... 244
2.4.2 Nitel Verilerin Toplanması ..... 249
2.5 Verilerin Analizi ..... 254
2.5.1 Nicel Verilerin Analizi ..... 255
2.5.2 Nitel Verilerin Analizi ..... 259
2.6 Geçerlilik ve Güvenirlik ..... 262
2.6.1 Nicel Boyuta Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik ..... 262
2.6.2 Nitel Boyuta Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik ..... 267
2.7 Araştırmacının Rolü ..... 271
2.8 Etik Önlemler ..... 271

**3. BULGULAR ..... 272**
3.1 Nicel Bulgular ..... 272
3.1.1 Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 272

3.1.2 İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 281
3.1.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 289
3.1.4 Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 300
3.1.5 Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 304
3.2 Nitel Bulgular..... 314
3.2.1 Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 314
3.2.2 Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... 344
3.3 Karma Bulgular..... 354
3.3.1 Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... 354
**4. TARTIŞMA ..... 363**
**5. SONUÇ ve ÖNERİLER..... 369**
**KAYNAKLAR..... 390**
**EKLER..... 436**

# ŞEKİL LİSTESİ

**Sayfa**

**Şekil 1.1.** Alanyazına Göre Konuşma Becerisinin Çeşitli Yönlerden Önemi .... 2
**Şekil 1.2.** Alanyazına Göre Konuşma Eğitimindeki Sorunlar ..... 7
**Şekil 1.3.** Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli ..... 16
**Şekil 1.4.** Geçici Koruma Kapsamında Ülkemizde Bulunan Suriyeli Sayıları (2011-2023)..... 41
**Şekil 1.5.** İkamet İzni ile Ülkemizde Bulunan Düzenli Göçmenlerin Yıllara Göre Dağılımı..... 42
**Şekil 1.6.** Öğrenci İkamet İzni ile Ülkemizde Bulunan İlk 10 Uyruk ..... 44
**Şekil 1.7.** YEE Kültür Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı..... 47
**Şekil 1.8.** TMV Okullarında Okuyan ve Türkçe Öğrenen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı..... 48
**Şekil 1.9.** Dilin Anlam Yaratma Süreci ve Katmanları ..... 78
**Şekil 1.10.** Öğretme-Öğrenme Döngüsü..... 86
**Şekil 1.11.** Bozkurt'un Metin Türü Sınıflama Önerisi ..... 94
**Şekil 1.12.** Levelt'in Konuşma Üretim Modeli ..... 146
**Şekil 1.13.** Konuşma Eğitimi Döngüsü..... 204
**Şekil 1.14.** TSBKM'nin Tür-Süreç Temelli Yapısı ..... 208
**Şekil 1.15.** TSBKM'nin Ortak Üretim Basamağı..... 211
**Şekil 1.16.** TSBKM'nin Bağımsız Üretim Basamağı..... 213
**Şekil 2.1.** Açımlayıcı Sıralı Desenin Yapısı ..... 220
**Şekil 2.2.** Açımlayıcı Sıralı Desenin Takip Açıklamaları Çeşidine Göre Şekillendirilmiş Araştırma Süreci ..... 222
**Şekil 2.3.** Deney Grubundaki Katılımcıların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı233
**Şekil 2.4.** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı ..... 234
**Şekil 3.1.** TSBKM'nin Etkililiğine İlişkin Temalar..... 315
**Şekil 3.2.** Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler Temasına İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar..... 316
**Şekil 3.3.** Duyuşsal Unsurlara Etkiler Temasına İlişkin Kodlar..... 323
**Şekil 3.4.** Sosyal ve Akademik Hayata Etkiler Temasına İlişkin Kodlar ..... 334

# TABLO LİSTESİ

**Sayfa**

**Tablo 1.1.** Bağımsız Konuşma Yeterliliklerinin Türlere Göre Sınıflandırılması27
**Tablo 1.2.** Dil Bilgisi ve Dil Kullanımının Sosyal Bağlamı.....79
**Tablo 1.3.** Sosyal Bağlamlarda Uygulanan İşlem (Sıralama) Türü.....96
**Tablo 1.4.** İki Temel Okul Türü .....96
**Tablo 1.5.** Sosyal Süreç Temelli Türler.....98
**Tablo 1.6.** İlkokul Düzeyi İçin Okul Türleri .....100
**Tablo 1.7.** Ortaokul ve Sonrası İçin Okul Türleri .....101
**Tablo 1.8.** Örnek Metin: Caitlin'in Sözlü Metni.....104
**Tablo 1.9.** Örnek Metin: Dylan'ın Yazılı Metni.....105
**Tablo 1.10.** Örnek Metin: Bir Dalga Nasıl Yakalanır .....105
**Tablo 1.11.** Örnek Metin: Sis ve Pus.....106
**Tablo 1.12.** Örnek Metin: Sis .....106
**Tablo 1.13.** Örnek Metin: Şehir İçinde Otomobil Kullanımı Yasaklanmalıdır107
**Tablo 1.14.** Örnek Metin: Ev Ödevi.....108
**Tablo 1.15.** CEFR'de İletişimsel Dil Yetkinlikleri .....132
**Tablo 1.16.** Üretim Etkinlikleri ve Stratejileri.....173
**Tablo 1.17.** Bağımsız Konuşma Becerisinin Alt Türleri.....174
**Tablo 1.18.** Genel Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri .....176
**Tablo 1.19.** Deneyimi Açıklamaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri178
**Tablo 1.20.** Bilgi Vermeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri .....179
**Tablo 1.21.** Bir Bakış Açısını, Fikri Sunmaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri .....181
**Tablo 1.22.** Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri .....182
**Tablo 1.23.** Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri183
**Tablo 1.24.** Planlama Stratejisine Yönelik Yeterlilikler .....185
**Tablo 1.25.** Telafi Stratejisine Yönelik Yeterlilikler.....186
**Tablo 1.26.** İzleme ve Onarım Stratejisine Yönelik Yeterlilikler .....187
**Tablo 1.27.** Anlatısal Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler.....194
**Tablo 1.28.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....194
**Tablo 1.29.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....195
**Tablo 1.30.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....195
**Tablo 1.31.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....196
**Tablo 1.32.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....196
**Tablo 1.33.** Tanıtıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler 197
**Tablo 1.34.** Sebep-Sonuç İlişkisine Sahip Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....198
**Tablo 1.35.** Sıralayıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler199
**Tablo 1.36.** Karşılaştırmacı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler .....199
**Tablo 1.37.** Tartışmacı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler.....200
**Tablo 2.1.** Creswell ve Plano Clark'ın Karma Yöntem Tipolojileri .....218
**Tablo 2.2.** Araştırmanın Simgesel Gösterimi .....224
**Tablo 2.3.** Grupların Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....229

**Tablo 2.4.** Grupların Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Değerleri229
**Tablo 2.5.** Grupların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Becerisine, Konuşma Motivasyonuna ve Konuşma Tutumuna İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması ..... 230
**Tablo 2.6.** Grupların Konuşma Kaygısına ve Konuşma Öz Yeterliğine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması ..... 231
**Tablo 2.7.** Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyete İlişkin Bilgileri..... 231
**Tablo 2.8.** Deney Grubundaki Katılımcıların Uyruklar ..... 232
**Tablo 2.9.** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Uyrukları ..... 233
**Tablo 2.10.** Deney ve Kontrol Grubunda Öğretim Sürecinin Görünümü ..... 235
**Tablo 2.11.** Uygulama Planı..... 240
**Tablo 2.12.** Veri Toplama Araçları ve Bunların Kullanım Amacı..... 244
**Tablo 2.13.** Değerlendirmeci Grubunun Özellikleri..... 246
**Tablo 2.14.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Derecelendirme Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları..... 247
**Tablo 2.15.** Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları ..... 248
**Tablo 2.16.** Creswell'e Göre Yarı Deneysel Araştırmalardaki İç Geçerlilik Tehditleri..... 263
**Tablo 3.1.** Deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi ..... 272
**Tablo 3.2.** Deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması ..... 273
**Tablo 3.3.** Kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi ..... 275
**Tablo 3.4.** Kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması..... 276
**Tablo 3.5.** Kontrol grubunun plan ve içerik ile tutarlılık ön ve son test puanlarının karşılaştırılması ..... 277
**Tablo 3.6.** Grupların açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanları arasındaki farkın normallik analizi ..... 278
**Tablo 3.7.** Grupların açıklayıcı bağımsız konuşma başarımına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması ..... 279
**Tablo 3.8.** Grupların plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması..... 280
**Tablo 3.9.** Deney grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi..... 281
**Tablo 3.10.** Deney grubunun sınıf içi konuşma kaygısı ile genel konuşma kaygısı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması ..... 283
**Tablo 3.11.** Deney grubunun sınıf dışı konuşma kaygısına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması ..... 284
**Tablo 3.12.** Kontrol grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi..... 285
**Tablo 3.13.** Kontrol grubunun sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygısına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması ..... 286
**Tablo 3.14.** Grupların konuşma kaygı düzeylerine ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi..... 287
**Tablo 3.15.** Grupların sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması..... 288

**Tablo 3.16.** Deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....290
**Tablo 3.17.** Deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....291
**Tablo 3.18.** Kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....292
**Tablo 3.19.** Kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....294
**Tablo 3.20.** Kontrol grubunun içsel motivasyon ile dışsal motivasyon ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....295
**Tablo 3.21.** Grupların konuşma motivasyonlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....296
**Tablo 3.22.** Grupların konuşma motivasyonuna ilişkin genel ve içsel motivasyon son test puanlarının karşılaştırılması.....297
**Tablo 3.23.** Grupların motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması.....299
**Tablo 3.24.** Deney grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....300
**Tablo 3.25.** Deney grubunun konuşma öz yeterliğine yönelik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....301
**Tablo 3.26.** Kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....302
**Tablo 3.27.** Kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine yönelik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....302
**Tablo 3.28.** Grupların konuşma öz yeterliklerine ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....303
**Tablo 3.29.** Grupların konuşma öz yeterliklerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması.....304
**Tablo 3.30.** Deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....305
**Tablo 3.31.** Deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....306
**Tablo 3.32.** Deney grubunun konuşma sürecine yönelik algı ile konuşma becerisine yönelik algı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması.....307
**Tablo 3.33.** Kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....308
**Tablo 3.34.** Kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....309
**Tablo 3.35.** Kontrol grubunun konuşma sürecine ve konuşma becerisine yönelik algılarına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması.....310
**Tablo 3.36.** Grupların konuşma tutumlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi.....311
**Tablo 3.37.** Grupların konuşma becerisine yönelik algı alt boyutuna ve genel konuşma tutumuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması.313
**Tablo 3.38.** Grupların konuşma sürecine yönelik algı alt boyutuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması.....314
**Tablo 3.39.** Katılımcı Görüşlerine Göre Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Katılımcıların Bağımsız Konuşma Stratejilerini Kullanma Durumları.....345

**Tablo 3.40.** TSBKM'nin Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Başarımına Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi.....355
**Tablo 3.41.** TSBKM'nin Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....356
**Tablo 3.42.** TSBKM'nin Konuşma Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....358
**Tablo 3.43.** TSBKM'nin Konuşma Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....360
**Tablo 3.44.** TSBKM'nin Konuşma Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....361

# FOTOĞRAF LİSTESİ

**Sayfa**

**Fotoğraf 2.1.** Uygulamada kullanılan derslik.....238
**Fotoğraf 2.2.** Uygulama boyunca kullanılan oturma düzeni.....238

# KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

**AG** : Araştırmacı Günlüğü

**ABD** : Amerika Birleşik Devletleri

**ACARA** : Avustralya Müfredatı, Değerlendirme ve Raporlama Otoritesi

**akt.** : Aktaran

**çev.** : Çeviren

**BAİBÜ** : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

**BK** : Basıklık

**CCSS** : Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar (Common Core State Standards)

**CEFR** : Common European Framework of Reference for Languages, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

**ÇK** : Çarpıklık

**df** : Kişi Sayısı

**ESP** : Özel Amaçlar İçin İngilizce (English for Specific Purposes)

**f** : Kişi Sayısı (Nitel Verilerde)

**F** : Belirtilen Görüş Sayısı (Nitel Verilerde)

**GADEDB** : Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı

**GİB** : Göç İdaresi Başkanlığı

**GSP** : Genel Yapı Potansiyeli (Generic Structure Potential)

**HBOGM** : Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

**K** : Katılımcı

**KBF** : Kişisel Bilgi Formu

**LERN** : Okuryazarlık ve Eğitim Araştırma Ağı

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**MV** : Maarif Vakfı

**N/n** : Katılımcı/Kişi Sayısı (Nicel Verilerde)

**NAPLAN** : Ulusal Değerlendirme Programı-Okuryazarlık ve Sayısal Yeterlilik Sınavı

**PETAA** : Avustralya İlköğretim İngilizce Öğretmenleri Derneği

**RST** : Söz Bilimsel Yapı Teorisi (Rhetorical Structure Theory)

**S/ss.** : Sayfa/sayfa sayısı

**S** : Standart Sapma (Nicel Verilerde)

**SPSS** : Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

**SFL** : Dizgeci İşlevsel Dilbilim (Systemic Functional Linguistics)

**T.C.** : Türkiye Cumhuriyeti

**TLC** : Öğretme-Öğrenme Döngüsü (The Teaching-Learning Cycle)

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**TİKA** : Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

**TMV** : Türkiye Maarif Vakfı

**TÖMER** : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

**TSBKM** : Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli

**TYDOÖ** : Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

**TYS** :Türkçe Yeterlik Sınavı

**vb.** : ve benzeri

**vd.** : ve diğerleri

$\bar{x}$ : Aritmetik Ortalama

**YEE** : Yunus Emre Enstitüsü

**YÖK** : Yükseköğretim Kurulu

**YG** : Yansıtıcı Günlük

**YTB** : Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

**ZPD** : Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)

# TEŞEKKÜR

Akademik yaşamımın başlamasında çok büyük bir paya sahip olan, lisansüstü eğitimim boyunca değerli görüşleriyle bana kılavuzluk eden, engin bilgisini ve birikimini her daim benimle paylaşan, çalışma disiplinini ve vizyonunu örnek aldığım Değerli Hoca'm ve tez danışmanım Prof. Dr. Halit KARATAY'a,

Tez izleme komitemde bulunan ve çalışma disiplininden, iş ahlakından feyzaldığım Kıymetli Hoca'm Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY'a ve kaynaklarını, engin bilgisini ve birikimini cömertçe benimle paylaşarak çalışmamın olgunlaşmasında çok önemli bir yere sahip olan Kıymetli Hoca'm Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL'e,

Doktora eğitimim boyunca üzerimde emekleri bulunan; dil bilim ve metin dil bilim alanlarının önemini bana kavratan, bilimsel bakış açımı geliştirmemde başat bir role sahip olan Sayın Hoca'm Doç. Dr. Başak Ümit BOZKURT'a, TYDOÖ'de konuşma eğitiminin önemini ve bu alandaki eksiklikleri fark etmemi sağlayan Sayın Hoca'm Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR'a, TYDOÖ'ye geniş bir bakış açısıyla ve yenilikçi bir yaklaşımla bakmamı sağlayan Sayın Hoca'm Doç. Dr. Anıl Şaziye RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ'e,

Tez savunma jürimde yer alan Saygıdeğer Hoca'm Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e ve Saygıdeğer Hoca'm Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a; tezimin veri toplama süreçlerine dostane yaklaşımlarıyla çalışmalarımı kolaylaştıran BAİBÜ TÖMER yöneticileri Doç. Dr. Mustafa KUNDAKÇI'ya, Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz BACAKLI'ya, idari personel Emine AKTİ'ye ve Öğretim Görevlileri Ferhat İMER'e, Umut ERDOĞAN'a ve Sinan İLBARS'a,

Bir yandan dostluklarıyla bir yandan da bilimsel destekleriyle daima varlıklarını yanımda hissettiğim Doç. Dr. Ozan İPEK'e, Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU'na, Doç. Dr. Ahmet DEMİREL'e, Dr. Onur DÖLEK'e, Öğr. Gör. Dr. Mustafa Orhan YALINIZ'a ve Öğr. Gör. Dr. Yunus ÖZDEMİR'e,

Tez yazma sürecinde sevgisiyle ve gösterdiği anlayışla bana güç ve cesaret veren kıymetli eşim Sevde Nur KARABUĞA'ya ve bugünlere erişmemde fedakârlıklarını ve desteklerini benden esirgemeyen sevgili aileme teşekkür ederim.

**Hüseyin KARABUĞA**

**Başöğretmen Mustafa Kemal ATATÜRK'e ve ilk öğretmenim,**
**rahmetli babam Dursun KARABUĞA'ya…**

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları, temel kavramları, kuramsal temelleri ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur.

## 1.1 Problem Durumu

Konuşma, en yaygın kullanılan beceridir (Torky, 2006). Bu nedenle de Hughes (2011, s. 15), yabancı dil öğretiminde konuşma becerisine büyük önem verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Palmer (2014, s. 5) da dil eğitiminin bir yansıması olarak gerçek dünyada en çok iletişim becerilerinin işe yaradığını vurgularken iletişim becerilerinin de ağırlıklı olarak dinlemeye ve konuşmaya dayalı olduğunu belirtmiştir.

Tıpkı ana dili kullanımında olduğu gibi yabancı dilde de konuşma becerisi, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında büyük rol oynamaktadır. Ayrıca hem ana dili hem de yabancı dil açısından konuşma becerisindeki yetkinlik, dil öğrenimindeki başarının en somut delillerinden (Nunan, 1991) biri olarak kabul edilmektedir. Nafa'nın (2023, s. 1) da belirtmiş olduğu gibi konuşma, iletişimin temel araçlarından olduğu için bir yandan dil öğreniminin temel becerisidir diğer yandan da dil öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini ölçen, yani gösteren ilk üretken dil becerisidir. Bu becerinin önemi, çeşitli sosyal ve akademik bağlamlarda kendini göstermektedir. Esin (2012), konuşma becerisinin yabancı dil öğretiminde kritik bir öneme sahip olduğunu çünkü bu beceri sayesinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildiğini ve bilgi alışverişinde bulunabildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Akçay ve Baskın (2017), kaliteli ve beklentilere cevap verebilecek düzeydeki bir iletişimin gerçekleşmesi için kişilerin gelişmiş konuşma becerilerine sahip olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Diğer yandan, Rocio (2012) kişilerin dilsel bilgilerini ve yeterliliklerini ölçmek için konuşma becerisinin önemli bir kriter olduğunu aktarmıştır. Tüm bu değerlendirmeler ışığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde (TYDOÖ) de konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü dilin iletişimsel işlevini en fazla üstlenen beceri, konuşma becerisidir (Palmer, 2014).

Konuşma becerisinin sahip olduğu önem, alanyazında sıklıkla farklı yönlerden ele alınıp açıklanmıştır. Şekil 1.1.'de alanyazında konuşma becerisinin önemine hangi yönlerden sıklıkla yer verildiği görülmektedir:




**Şekil 1.1.** Alanyazına Göre Konuşma Becerisinin Çeşitli Yönlerden Önemi

Şekil 1.1.'de görüldüğü üzere alanyazın incelendiğinde konuşma becerisinin önemi sıklıkla; iletişim ve sosyal bağlantılar, özgüven ve kişisel başarı, öğrenim süreci ve akademik başarı, kültürel etkileşim ve arabuluculuk, diğer dil becerilerine etki yönleriyle ele alınmıştır.

Konuşma, bireylerin sosyal çevresiyle etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlamaktadır. Etkili konuşma becerileri, bireylerin kendilerini net bir şekilde ifade etmelerine, başkalarıyla güçlü bağlar kurmalarına ve sosyal uyum süreçlerine yardımcı olmaktadır (Aksan, 2000; Aktaş ve Gündüz, 2005; Arıcı vd., 2015; Bygate, 1987; Demirkol, 2023; Özbay, 2014). Konuşma becerisindeki başarı, sosyal etkileşimlerin kalitesini ve bireyin sosyal yaşamdan elde ettiği tatmini doğrudan etkilemektedir (Piechurska-Kuciel, 2015; Shrum ve Glisan, 2000). Bu durum da konuşma becerisinin iletişim ve sosyal bağlantılar açısından taşıdığı değeri göstermektedir.

Konuşma becerileri, bireyin özgüvenini doğrudan etkiler. Akıcı ve kendinden emin bir şekilde konuşabilen bireyler, topluluk önünde kendilerini rahatça ifade ederler ve bu durum, onların kişisel ve profesyonel anlamda başarılı olmalarına yardımcı olur (Aksoy vd., 2021; Bekdaş, 2017; Palmer, 2014). Konuşma becerileri gelişmemiş bireyler ise konuşurken sürekli olarak hata yapmaktan korkaklar, kendilerini ifade etmekte zorlanırlar ve bu durum da onların özgüvenlerini olumsuz etkiler (Güngör ve Şenel, 2018; Moralı, 2018). Bu durum

da konuşma becerisinin özgüven ve kişisel başarı yönünden taşıdığı değeri göstermektedir.

Eğitim sürecinde, öğrencilerin düşüncelerini ve bilgilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri önemlidir. Konuşma becerisi, öğrencilerin sınıf içi katılımını, tartışmalara dahil olma becerilerini ve öğrenme süreçlerini iyileştirmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005; Biçer, 2015; Nafa, 2023; Palmer, 2014; Temizyürek vd., 2011). Bu nedenle, konuşma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eğitim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerine, kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine ve sonuçta akademik başarılarına katkı sunmaktadır (Arıcı vd., 2015). Bu tespitler de göstermektedir ki öğrenim sürecinde başarılı olabilmek ve akademik başarıyı yakalayabilmek açısından konuşma becerisinin gelişimi son derece önemlidir.

Ağar'ın (2014) da belirttiği üzere konuşma becerisindeki yetkinlik, farklı kültürel ve dilsel bağlamlarda iletişim kurabilmeyi kolaylaştırırken kültürel bariyerlerin aşılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler için, öğrenilen dilde akıcı bir şekilde konuşabilme yeteneği, onların günlük yaşamda ve sosyal etkileşimlerde özellikle çoğul dilli, çoğul kültürlü ortamlarda kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Aksoy vd., 2021; CEFR, 2020). Bu durum, bireylerin farklı kültürleri tanımasına ve kültürler arası etkileşimin artmasına yardımcı olmaktadır (Burkart ve Sheppard, 2004). Bu sebeple de konuşma becerisinin gelişimi, kültürel etkileşimin artması ve arabuluculuk becerilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2020, s. 114-115) de pek çok noktada konuşma becerisinin kültürel etkileşim ve arabuluculuk için taşıdığı değere atıfta bulunmaktadır.

Konuşma becerisi, diğer dil becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Hughes, 2011; Özbay, 2003). Konuşma becerisi insan hayatının temelinde yer almaktadır. Çünkü insanın dinleme ve konuşma becerilerinden yoksun şekilde hayatını idame ettirebilmesi oldukça güçtür (Pehlivan Coşkun, 2022). Konuşma becerisindeki başarı hem sosyal ilişkilerin gelişimine hem de diğer beceri türleriyle içli dışlı olunmasına imkân sağlayacağından son derece önemlidir (Bailey, 2020; Oprandy, 1994; Regina, 1997). Çünkü Mete ve Dağ'ın (2017) da belirttiği üzere konuşma becerisindeki sorunlar diğer dil becerilerini de doğrudan etkilemekte ve bireylerin dil becerilerinde istendik düzeye ulaşmalarında engel teşkil edebilmektedir. Bu sebeple de konuşma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerinin gelişimi açısından büyük öneme sahiptir.

Hem ana dilde hem de yabancı dilde konuşma becerisi hayati bir öneme sahiptir. Bununla birlikte yabancı bir dilde konuşma becerisini geliştirmek düşünüldüğü kadar kolay değildir (Pakula, 2019). Yabancı dilde konuşmak isteyen bir kişinin pek çok zorluğu aşması ve problemlerin üstesinden gelmesi gerekmektedir. Bu noktada TYDOÖ alanında öğrencilerin Türkçe konuşmakta zorlanıp zorlanmadıklarını ve varsa Türkçe konuşurken zorlandıkları hususların neler olduğunu tespit etmek önem arz etmektedir. Bunun için de alanyazında yapılan pek çok araştırmayı gözden geçirmek faydalı olacaktır.

Alanyazındaki çalışmalar, öğrenici görüşlerine ve gözlemlere dayalı olarak öğrenicilerin Türkçe konuşmakta neden zorlandıklarını genel anlamda şu dört başlık altında açıklamaktadır:

1) Türkçenin dil bilgisel yapısı ve söyleyiş zorlukları
2) Sosyal ortamlarda Türkçeyi kullanma imkânının kısıtlı olması
3) Öz güven eksikliği ve dil öğrenme korkusu
4) Nitelikli bir konuşma eğitiminin var olmaması

Türkçenin dil bilgisel yapısı ve fonetik özellikleri, uluslararası öğreniciler için konuşmayı güçleştiren önemli bir etmendir. Nitekim pek çok araştırmacı (Aldaraghmeh, 2020; Candan, 2022; Kahhaleh, 2024; Kalın Salı, 2020; Kardaş, 2020; Keser, 2018; Koçak, 2020; Oyar, 2021; Pardo, 2019; Şen, 2019) uluslararası öğrenicilerin Türkçenin dil bilgisel yapısı ve fonetik özellikleri sebebiyle Türkçe konuşmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Türkçenin eklemeli bir dil olması ve özgün ses sistemi, öğrenicilerin dilin yapısını anlamakta ve sesleri doğru telaffuz etmekte zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum, özellikle ana dilleri Türkçeden yapısal olarak farklı olan öğreniciler için çok daha belirgin bir durumdur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeyi gerçek, sosyal ortamlarda yeterince kullanma fırsatlarının olmaması, onların konuşma becerilerinin gelişimini engellemektedir (Alahmad, 2020; Kalın Salı, 2020; Kardaş, 2020; Keser, 2018; Köksel, 2023). Öğrenicilerin sosyal etkileşimlerinin sınırlı olması, onların gerçek dünyada Türkçeyi kullanarak öğrenmelerinde önemli bir engeldir (Şimşek ve Çevirme, 2023). Bu durumun ortaya çıkmasında; Türkçeye özgü net bir dil politikasının oluşturulmamış olması, üniversitelerin bulundukları şehirlerdeki farklı paydaşlarla koordineli çalışmıyor oluşları da son derece etkilidir.

Sosyal ortamlarda Türkçeyi kullanma imkânının kısıtlı olması ve öğrenicilerin farklı bağlamlarda nadiren gerçek anlamda iletişim süreçlerine dahil olabilmeleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin başta öz güven eksikliği ve dil öğrenme korkusu olmak üzere pek çok duyuşsal sorunla da mücadele etmelerine neden olmaktadır (Aktaş ve Karakuş, 2023). Nitekim İşcan (2016) ve Rashid (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yüksek kaygı düzeylerine sahip olduklarını belirlemiştir. Diğer yandan, Aydın vd. (2017) ise öğrenicilerdeki öz güven sorununa işaret etmiştir. Öz güven eksikliği ve konuşma kaygısı gibi duyuşsal sorunlar, öğrenicilerin Türkçe konuşmakta zorlanmalarına neden olmaktadır (İnce, 2021; Kavrazlı, 2022). Çünkü öğreniciler hata yapmaktan ve gülünç duruma düşmekten korktukları için konuşma kaygısı yaşamakta ve bu durum da onların konuşma başarımını olumsuz etkilemektedir (Solak ve Yılmaz, 2017). Öte yandan bu duyuşsal sorunlar, öğrenicilerin söz varlığından etkin şekilde yararlanabilme, sesletim ve akıcı konuşma becerilerinde sorun yaşamalarına da sebep olabilmektedir (Tüm, 2014). Yapılan çalışmalar, konuşma başarımı için duyuşsal unsurların göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortak bir programa dayalı, belirli standartlara sahip nitelikli bir konuşma eğitiminin varlığından söz etmek maalesef mümkün değildir. Bu durum, öğrenicilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirememelerinde çok önemli bir sebeptir. Ortak bir öğretim programının var olmaması âdeta kartopu etkisiyle pek çok sorunu bir araya getirip sorunların aşılmasını da zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, eğiticilerin eğitimi konusunda yaşanan sıkıntılar konuşma eğitimi özelinde yöntem, ölçme ve değerlendirme, dolayısıyla geri bildirim konularında da ciddi sıkıntıların yaşanmasına sebep olmaktadır. Günümüzde dahi konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde tutarsızlıklar bulunmaktadır (Boylu, 2019; Demirdöven, 2022; Doğan, 2023). Bu durum kazanım odaklı öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmemesi (Pardo, 2019), eğitimcilerin ve ölçme araçlarının yetersizliği (Boylu, 2019; Doğan, 2023) gibi sebeplere bağlanabilmektedir. Bununla birlikte, konuşma becerisinin gelişiminde en önemli hususlardan birisi olan sistematik ve düzenli geri bildirimin konuşma eğitimi süreçlerinde yer almaması hayati bir sorunu beraberinde getirmektedir. Konuşma eğitiminin gelişiminde geri bildirimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Buna karşılık, geri bildirimin sistematik ve düzenli olabilmesi ise sistemli bir öğretim süreci ile mümkündür. Diğer yandan, nitelikli bir

konuşma eğitiminin var olmaması, Türkçe öğretimindeki uygulamaları ve etkinlikleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, hazırlıklı ve özellikle hazırlıksız konuşma etkinliklerine yeterince yer verilmemesi (Dyla, 2022; Kalın Salı, 2020; Keser, 2018) öğrenicilerin konuşma becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrenicilerin gerçek yaşam odaklı konuşma pratiklerinden uzak kalmalarına sebep olurken bunun bir sonucu olarak da öğrenicilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirememelerine sebep olmaktadır.

Yukarıda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe konuşmakta neden zorlandıkları alanyazındaki tespitler üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Var olan sorunlar, zorluklar genel anlamda TYDOÖ alanında nitelikli bir konuşma eğitimine sahip olunmadığını göstermektedir. Konuşma eğitimindeki sorunlar, öğretim programı eksikliğinden öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesine kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu durum da ister istemez Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe konuşmakta sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır.

Alanyazındaki pek çok araştırmada, TYDOÖ alanındaki ve konuşma eğitimindeki sorunlara değinilmektedir. Çalışmalardaki tespitler ve bulgular, konuşma eğitiminde var olan sorunların altı başlık altına toplanarak incelenmesini mümkün kılmaktadır. Bunlar;

- program ve müfredat eksikliğinden,
- ölçme ve değerlendirme eksikliğinden,
- nitelikli öğretmen yetiştirememekten,
- öğretim teknolojilerinin yetersiz kullanımından ve altyapıdan,
- materyal yetersizlikleri ve materyallerdeki sorunlardan,
- öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesinden doğan sorunlar şeklinde sınıflandırılabilir.

Şekil 1.2.'de alanyazındaki tespitlerden yola çıkılarak belirlenen konuşma eğitimi sorunlarına yer verilmiştir:




**Şekil 1.2.** Alanyazına Göre Konuşma Eğitimindeki Sorunlar

Konuşma eğitimindeki en temel sorun ortak bir programın ve müfredatın kullanılmamasıdır. Bunun yanı sıra, var olan öğretim programlarındaki ciddi eksiklikler de bu programların yaygınlaştırılmasına engel olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, standart bir öğretim programının eksikliği, öğretim süreçlerinde tutarsızlıklara neden olmaktadır. Bu durum, pek çok araştırmacının (Abuammar, 2018; Alhan Derinkök, 2022; Boylu, 2019; Bulut vd., 2018; Dolunay, 2005; Duru, 2014; Himoğlu, 2022; İkiel, 2019; Kan vd., 2013; Kardaş, 2020; Mete, 2012; Pardo, 2019; Pehlivan Coşkun, 2022; Şen, 2019) da işaret ettiği üzere öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini ve içeriğini olumsuz etkilemektedir. Konuşma eğitimi adına yapılan çalışmalar maalesef kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir.

Konuşma eğitimi sürecinde görülen önemli bir diğer sorun da yaklaşım, yöntem, teknik ve strateji konularındaki uygulama eksiklikleridir. Bu eksiklikler hem ortak bir öğretim programının olmayışından hem de nitelikli eğitimcilerin ve öğretim materyallerin kısıtlı sayıda var oluşundan kaynaklanmaktadır. Konuşma eğitimi süreçlerinde öğrenicilerin farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve strateji kullanımını içeren etkinliklerle haşır neşir olmamaları, bu konuda gerekli eğitimi almamaları bir yandan konu hakkında farkındalık sahibi olamamalarına diğer

yandan da onların Türkçe konuşma becerilerini geliştirememelerine sebep olmaktadır (Akbulut ve Yaylı, 2015; Balat, 2022; Demirel, 2024; Uysal, 2020).

Kullanılan ders kitaplarında; konuşma becerilerinin, dil bilgisel yapıların ve içerik sıralamasının yetersiz veya hatalı olması, öğrenicilerin dil öğrenim süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Biliş, 2022; Çelik, 2022; Demirel, 2024; Eş, 2023; Himoğlu, 2022; Işıkoğlu, 2023; Köksel, 2023; Kurudayıoğlu, 2019; Toraman Ünal, 2020). Bu kitaplardaki eksiklikler, öğrenicilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri önünde ciddi bir engeldir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi alanında yaygın olarak görülen bir diğer sorun da ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla alakalıdır. Bu konudaki sorunları dört alt başlıkta ele almak mümkündür:

1) Ölçme araçlarının yetersizliği
2) Tutarsızlık gösteren değerlendirmeler
3) Düzeye uygun olmayan soruların ve etkinliklerin kullanımı
4) Sistematik ve düzenli geri bildirim eksikliği

Alanyazın incelendiğinde konuşma eğitimi alanında; ölçme araçlarının yetersizliği (Doğan, 2023), tutarsızlık gösteren değerlendirmelerin fazlalığı (Abuammar, 2018; Boylu, 2019; Doğan, 2023; Duru, 2014; Kocayanak, 2022; Yüce, 2022), düzeye uygun olmayan soruların ve etkinliklerin kullanımı (Biliş, 2022; Köksel, 2023; Pardo, 2019), sistematik ve düzenli geri bildirim eksikliği (Tekin, 2023) gibi sebeplerle konuşma eğitiminde çok ciddi sorunların var olduğu gözler önüne serilmektedir. Bütün bu ölçme ve değerlendirme sorunları elbette ki konuşma eğitiminin ve öğrenicilerin konuşma becerilerinin nitelikli bir şekilde değerlendirilmesinin önünde önemli bir engeldir. Çünkü belirli standartlara ve sistematik bir düzene sahip olmayan ölçme değerlendirme süreçleri beraberinde tutarsızlıkları, yanlış sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Boylu'nun (2019) yaptığı çalışma da bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. TYDOÖ alanında deneyim sahibi olan öğretmenler, aynı ses kaydını dinlemiş ve öğrenicinin konuşma düzeyini tespit etmeye çalışmıştır. Aynı konuşmayı değerlendiren 60 öğretmenden 15'i öğreniciyi A2 düzeyinde, 27'si B1 düzeyinde, 14'ü B2 düzeyinde ve 4'ü de C1 düzeyinde bir öğrenici/konuşmacı olarak değerlendirmiştir (Boylu, 2019, s. 282). Bu bulgu, konuşma eğitimindeki tutarsızlıkları, ölçme ve değerlendirme sorununun boyutlarını gözler önüne sermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi alanında görülen bir diğer sorun da eğitimcilerin beklenen niteliklere sahip olmamasıdır (Mete, 2012; Göçer, 2013). Başta Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler olmak üzere çeşitli kamu/özel kurum ve kuruluşları çok yoğun bir biçimde lisansüstü programlar, sertifika programları ve hizmet içi kurslar düzenleyerek yabancılara Türkçe öğretecek öğreticileri yetiştirmeye çalışmaktadır (Demirel ve Kökçü, 2018, s. 1896). Bununla birlikte, tıpkı ortak bir öğretim programının olmayışı gibi ortak standartlara sahip bir eğiticinin eğitimi programından da bahsetmek mümkün değildir. Bu durum da nitelikli dil eğitimcilerinin yetişmemesine ve dil eğitimcileri hususunda çeşitli sorunların var olmasına (Boylu, 2019; Doğan ve Ateş, 2018; Gümüş, 2023; Kocayanak, 2022; Pardo, 2019) sebep olmaktadır.

21. yüzyılda dil eğitimcilerinin; dil becerilerine hakim olması, dilsel ve dil bilimsel bir uzmanlığa sahip olması, yeni öğretim teknolojilerini ve yöntemlerini derslerinde kullanarak etkileşimli, iletişimsel, öğrenici ve kazanım odaklı bir öğretim yaklaşımı benimsemesi, dilin gerçek hayattaki gibi farklı bağlamlarda kullanımını teşvik etmesi, öğrenici ihtiyaçlarını dikkate alan bir sınıf iklimi oluşturması, kültürel çeşitliliği kabul ederek bu konuda duyarlı davranması, öğrenicileri her koşulda motive etmesi, onlara sabırla yaklaşarak onların dil öğrenme kaygılarını sağaltması gerekmektedir.

Günümüzde yabancı dil eğitiminde eğitim teknolojilerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Teknoloji kullanımı; esnek ve zenginleştirilmiş (Baş ve Yıldırım, 2018), iş birlikli ve etkileşim odaklı (Arıkan ve Özel, 2015) öğrenme ortamlarının oluşturulmasına, nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasına (Birinci, 2020; Göçmenler, 2015), öğrenicilerin öğrenen özerkliğine sahip olmalarına (Dinçer, 2006), etkinliklerin, içeriklerin bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara uygun şekilde geliştirilmesine (Çalışkan ve Şimşek, 1999; Egbert, 2020; Zhao, 2003) ve temel dil becerilerinin geliştirilmesine (Yeşilbağ ve Korkmaz, 2021) yardımcı olmaktadır. Benzer şekilde, TYDOÖ alanında teknoloji kullanımı; kültür aktarımına (Delen, 2016; Şenol, 2018), konuşma motivasyonlarının ve öz yeterlilik algılarının (Aktaş ve Karakuş, 2023; Yorgancı ve Baş, 2022), söz varlığının (Aydemir, 2019; Sezen, 2020; Yılmaz Atagül, 2016) ve dil becerilerinin (Ak Başoğul ve Aksu Raffard, 2022; Armut, 2023; Batdı, 2021; Dursun, 2017; İşcan ve Karagöz, 2016; Yeşilyurt, 2016) geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca

teknoloji kullanımı, Mansour'un (2021) da belirttiği üzere konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Bütün bu araştırmalar, konuşma eğitiminde teknolojiden yararlanılması gerektiğini açıkça göstermektedir. Buna karşılık, teknolojik altyapı eksikliğinden ve çeşitli alışkanlıklardan kaynaklanan öğretim teknolojilerinin yetersiz kullanımı, öğrenicilerin modern öğrenme araçlarından faydalanamamasını beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar (Çalışır Zenci, 2013; Seçkin, 2023; Şen, 2019; Ömeroğlu, 2016; Pardo, 2019; Tekin, 2023) pek çok öğrenici ve eğiticinin bu noktada sorunlar yaşadıklarını gözler önüne sermektedir. Söz konusu araştırmalar, alt yapı eksikliğinden ve teknolojik araçların, uygulamaların yeterince kullanılmamasından kaynaklanan sorunların diğer dil becerileri gibi konuşma becerisi için de önem arz ettiğini göstermektedir. Özellikle dinleme ve konuşma eğitimi kapsamında teknolojik materyallerden ve etkinliklerden yararlanılmaması en başta materyal yani eğitim aracı sorununu beraberinde getirmektedir.

Konuşma eğitimi alanında görülen bir diğer sorun da konuşma etkinlikleri için yeterli ve etkili materyallerin bulunmamasıdır. Materyal sorunu öğrenicilerin konuşma pratiği yapmalarını zorlaştırmaktadır. Birçok araştırmacı (Alhan Derinkök, 2022; Biliş, 2022; Çelik, 2022; Demirel, 2024; Doğan ve Ateş, 2018; Himoğlu, 2022; Moralı, 2018; Seçkin, 2023; Şen, 2019) genel anlamda ders kitaplarındaki eksiklikleri ele alarak konuşma eğitimi alanında yeterli ve etkili materyallerin bulunmayışından söz etmektedir. Özellikle ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin az sayıda oluşu ve bu etkinliklerin niteliksizliği göze çarpmaktadır. Öte yandan, bir önceki sayfada da belirtildiği gibi teknolojilerden etkin şekilde yararlanılmaması da bu duruma sebep olmaktadır.

Dil öğreniminde öğrenen özerkliği, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanır. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenmenin tüm aşamalarını kapsar. Bunlar; kazanımların belirlenmesi, içerik ve ilerlemenin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi, öğrenme sürecinin gözlemlenmesi ve öğrenilenin değerlendirilmesidir (Biçer, 2015, s. 14). Öğrenicilerin öğrenme süreçlerinde yeterince özerk davranamamaları veya yeterince destek alamamaları, konuşma becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır (Akkuş, 2019; Alhan Derinkök, 2022; Biçer, 2015; Eş, 2023; Himoğlu, 2022; Köksel, 2023). Bu husus, öğrenicilerin kendi kendilerine konuşma pratiği yapmalarını ve dil öğrenme süreçlerinde etkin şekilde rol oynamalarını

zorlaştırmaktadır. Diğer yandan, öğrenen özerkliği, öğrenicilerin dili sosyal ortamlarda daha fazla kullanabilmeleri adına onlara fırsatlar sunmaktadır. Öğrenen özerkliğine önem verilmemesi öğrenicilerin sosyal etkileşim fırsatlarından uzak kalmasına ve bu sebeple de konuşma becerilerinin istendik düzeyde gelişmemesine sebep olabilmektedir (Alahmad, 2020; Eş, 2023; Kocayanak, 2022; Köksel, 2023). Öğrenicilerin, dili sosyal ortamlarda kullanma fırsatlarından mahrum kalması, onların konuşma becerilerinin doğal ortamlarda gelişimini de engellemektedir. Bu durum, öğrenicilerin gerçek yaşamda dili etkili bir şekilde kullanamamalarına sebep olabilmektedir.

Öğrenicilerin, öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesi sebepleriyle bazı duyuşsal sorunlarla da mücadele etmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Bu duyuşsal sorunlar; konuşma kaygısı, konuşma motivasyonsuzluğu, öz yeterlilik eksikliği ve konuşma becerisine karşı geliştirilen olumsuz tutum (Bao ve Liu, 2021) şeklinde sıralanabilir.

Yabancı dil sınıflarında öğrenici gelişiminin önündeki en büyük engellerden biri kaygıdır (Dörnyei, 2005). Kaygı, diğer beceri alanlarında olduğu gibi konuşma becerisi üzerinde de olumsuz etkiye sahiptir (Gökhan, 2020, s. 2). MacIntyre ve Gardner (1991), konuşma kaygısını dil kaygısı olarak açıklamıştır. Konuşma kaygısı, iletişim kaygısının bir türü olarak bireylerin kendilerine veya iletişim kurdukları kişilere güven duymamaları, kendi yeteneklerini ya da iletişim becerilerini yetersiz görmeleri ya da bulundukları çevre ve durumdan rahatsızlık duymaları sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir duygudur (Karabuğa, 2022). Yapılan araştırmalar (Alrabai, 2022; Dewaele, 2019; Woodrow, 2006) konuşma kaygısının konuşma başarımı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Konuşma kaygısı yaşayan öğreniciler, yabancı dilde konuşmayı rahatsız edici bir deneyim olarak algılamakta ve algıladıkları sosyal baskı nedeniyle hata yapmaktan endişe duymaktadır (Goh ve Burns, 2012). Bu durum da onların sözlü sınavlar gibi yüksek stresli etkinliklerde başarılı olamamalarına sebep olmaktadır (Phillips, 1992). Konuşma kaygısı üzerine TYDOÖ alanında yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Rashid (2017) ve İşcan (2016), Türkçe öğrenen uluslararası öğrenicilerin yüksek düzeyde; Boylu ve Çangal (2015), Karçiç ve Çetin (2015), Yılmaz (2018) ise öğrenicilerin orta düzeyde konuşma kaygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Konuşma kaygısına sahip uluslararası öğrenicilerin Türkçe konuşmakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Dyla, 2022; İnce,

2021; Kavrazlı, 2022). Bu nedenle konuşma başarımının arttırılması için konuşma kaygısının sağaltılması gerekmektedir. Konuşma kaygısı azaltılmadan uluslararası öğrenicilerin konuşma motivasyonları da geliştirilemez.

Konuşma başarımını etkileyen bir diğer duyuşsal unsur da motivasyondur. Öğretmenler genellikle öğrenicilerin konuşma konusundaki isteksizliklerinden endişe duymaktadır (Burns ve Hill, 2013, s. 232). Bu isteksizlik durumu ise motivasyon eksikliği olarak değerlendirilmektedir. Motivasyon, bireylerin belirli bir hedef doğrultusunda bir eylemi gerçekleştirme konusunda istekli ve kararlı olma durumudur (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu bakış açısıyla konuşma motivasyonu, bireylerin yetkin bir konuşmacı olma amacıyla konuşma eğitimi boyunca istekli ve kararlı olmalarıdır (Hamzadayı, 2019). Konuşma motivasyonu düşük öğreniciler, konuşma görevlerini gerçekleştirmek ya da tamamlamak için isteksiz davranabilmekte (Ryan ve Deci, 2000) ve amaçlarını unutabilmektedir (Perlman, 2010). Nitekim, yapılan araştırmalar (Ahmetović vd. 2020; Lin, 2022) da konuşma motivasyonu düşük olan öğrenicilerin konuşma becerisini geliştiremediklerini göstermiştir. Konuşma motivasyonu konusunda TYDOÖ alanında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Var olan sınırlı sayıdaki çalışma (Aktaş ve Karakuş, 2023) da uluslararası öğrenicilerin konuşma motivasyonu açısından beklenen düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Bu bulgu kapsamında TYDOÖ alanında, konuşma motivasyonu araştırmalarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrenicilerin konuşma motivasyonunu geliştirebilecek deneysel çalışmaların yapılması da son derece önemlidir. Çünkü konuşma motivasyonu, konuşma başarımını açıklamak için önemli bir duyuşsal etmendir (Huang, 2022).

Konuşma başarımını etkileyen bir diğer duyuşsal unsur ise öz yeterliktir. Öz yeterlik, bireylerin bir görevi başarıyla yerine getirip getiremeyeceklerine ve bu görevi gerçekleştirme sürecinde karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkıp çıkamayacaklarına ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1986). Bu bağlamda konuşma öz yeterliği, bireylerin konuşma görevlerini başarıyla yerine getirebileceklerine ve bu süreçte karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelebileceklerine olan inançları şeklinde tanımlanabilir. Öz yeterlik, öğrenicilerin konuşma eğitimine yönelik ilgilerini, tutumlarını, iletişim becerilerindeki başarılarını ve motivasyon düzeylerini etkileyen temel bir unsurdur (Piechurska-Kuciel, 2013). Yapılan çalışmalar, konuşma başarımına sahip bireylerin konuşma öz yeterliği yüksek bireyler olduğunu göstermiştir (Alawiyah, 2018; Noorollahi, 2021; Zhang vd.,

2020). Bununla birlikte, konuşma öz yeterliği kapsamında TYDOÖ alanında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öte yandan, yapılan çalışmalar (Arıcı, 2022; Aydın vd., 2017; Gökhan, 2020) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin konuşma öz yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğunu ancak çok da yüksek olmadığını ortaya koymuştur. TYDOÖ alanında, konuşma öz yeterliği konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrenicilerin konuşma öz yeterliğine etkisinin araştırılması TYDOÖ alanı için oldukça önemlidir. Çünkü konuşma öz yeterliğinin konuşma başarımı üzerindeki etkisi özellikle İngilizce gibi yabancı dillerde açıkça ortaya konulmuştur.

Konuşma öz yeterlik algısı düşük bireylerin daha çok sessiz kalmayı tercih eden, kırılgan ve engeller karşısında kolayca pes eden bireyler oldukları tespit edilmiştir (Zhang vd., 2020). Bu durum, bireylerin hedef dile ve konuşma becerisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir (Schunk ve Pajares, 2009). Bu sebeple konuşma eğitimi ve başarımı kapsamında dikkat edilmesi gereken bir diğer duyuşsal unsur da konuşma tutumudur (Zeinivand vd., 2015). Konuşma tutumu, bireylerin konuşma eylemine ilişkin duygularını, düşüncelerini ve inançlarını yansıtan; aynı zamanda bu eyleme yönelik davranışsal tepkilerle somutlaşan bir eğilimdir (Albarracín, vd., 2005). Konuşma tutumu, konuşma eylemine yüklenen zihinsel değerlendirmelerin ve duygusal tepkilerin davranışlarla ifade edilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğreniminde olumlu tutuma sahip bireylerin daha kolay bir şekilde o dili öğrendikleri belirlenmiştir (De Bot vd., 2005; Ellis, 1994). Diğer yandan, tutumun iletişim kurma istekliliği ve konuşma başarımı ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Gardner, 1985; Kim, 2004; Pan vd., 2022; Yashima, 2002; Zeinivand vd., 2015). Bu bağlamda TYDOÖ alanında yapılan çalışmalar da önem arz etmektedir. Karatay ve Kartallıoğlu (2012; 2016) tutumun dil öğrenimini etkileyen önemli bir duyuşsal unsur olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar tutumun iletişim kurma istekliliğinin ve konuşma başarımının yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Dölek, 2021a; Dölek, 2021b; Polatcan, 2018; Topçu ve Başbay, 2020; Üzüm, 2007). Konuşma eğitimi kapsamında yapılan araştırmalar (Polatcan, 2018; Varışoğlu, 2020) da uluslararası öğrenicilerin hem Türkçe öğrenmeye hem de Türkçe iletişim kurmaya karşı olumlu tutum içerisinde olduklarını bulgulamıştır. Bununla birlikte,

farklı düzeylerdeki ve özellikle farklı milletlere mensup öğrenicilerin konuşma tutumları hakkında daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmanın buraya kadar olan bölümünde, konuşma eğitimi alanındaki pek çok sorun ele alınmıştır. Alanyazındaki bulgular ve yorumlar; program ve müfredat eksikliğine, ölçme ve değerlendirme sorunlarına, nitelikli öğretmen eksikliğine, öğretim teknolojilerinin yetersiz kullanımına, materyal yetersizliklerine ve materyallerdeki eksikliklere, ayrıca öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesine dikkat çekmektedir. Diğer yandan, konuşma eğitimindeki sorunlar öğrenicilerin kaygı, motivasyon, öz yeterlilik ve tutum gibi duyuşsal sorunlarla da mücadele etmelerine kaynaklık etmektedir. Geniş bir perspektiften değerlendirildiği zaman konuşma eğitimi konusunda çok ciddi sorunların var olduğu kabul edilmelidir.

Elbette ki bütün bu sorunların üstesinden gelebilmek kolay değildir. Bununla birlikte, bu sorunların üstesinden gelebilmek için konuşma yeterliliklerini çıkış noktası olarak ele alan, öğrenici ihtiyaçlarına cevap verebilecek kapsayıcılığa sahip olan ve konuşma eğitimi dinamiklerini içerisinde barındıran bir konuşma modelinin geliştirilmesi faydalı olabilir. Bu bakış açısından yola çıkılarak Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli (TSBKM) geliştirilmiş ve Model'in konuşma eğitimi kapsamında çeşitli sorunların çözümüne ve öğrenicilerin bağımsız konuşma başarımlarına katkı sunup sunmayacağının araştırılmasına karar verilmiştir.

TSBKM, konuşma yeterliliklerini çıkış noktası olarak ele alan ve bağımsız konuşma becerisine özel olarak tasarlanmış olan bir modeldir. Bağımsız konuşmanın yapısını ve özelliklerini dikkate almak, konuşma eğitiminin başarılı olabilmesi için elzemdir. Elbette bu noktada bağımsız konuşmayı ve bu konuşma türünün özelliklerini ele almak gerekmektedir.

Bağımsız konuşma (CEFR, 2020), bir konuşmacının soru veya talimat gibi tetikleyici unsurlara cevaben, muhatabıyla sınırlı etkileşime girerek ve kendi zihinsel planına sadık kalarak tek taraflı olarak gerçekleştirdiği nispeten uzun, sürdürülebilir konuşmalardır. Bağımsız konuşma, genellikle akademik hayatın içerisinde kişisel deneyimleri anlatma, bir konuda açıklama yapma, bir tartışmaya katılma, duyuru veya sunum yapma şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte, iş hayatında da sıklıkla benzer bağlamlarda kullanılmaktadır. Bu tür konuşmalarda, karşılıklı konuşmaların aksine genel anlamda muhatabın geri

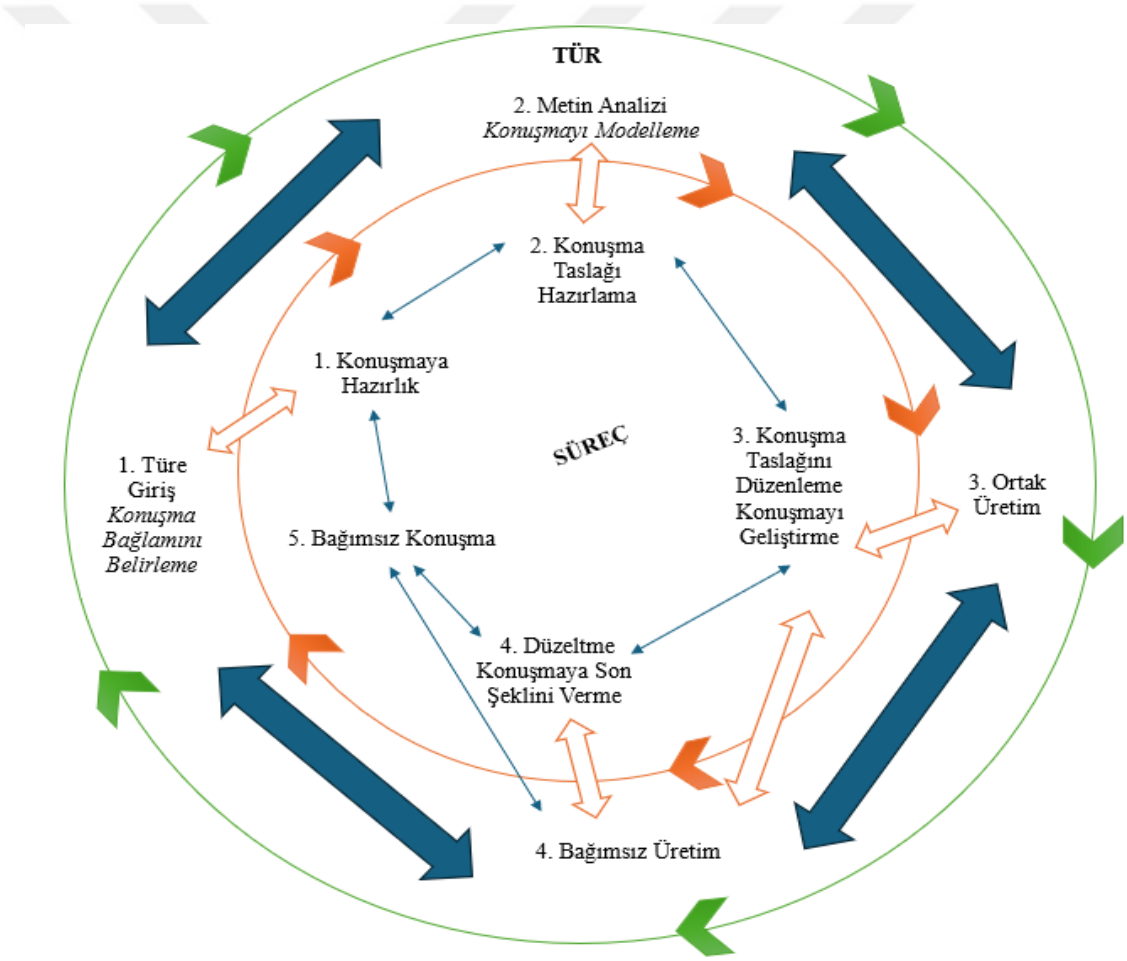
bildirimlerine göre konuşmanın genişletilmesi söz konusu değildir. Çünkü bağımsız konuşma yapan bir kişi, sık sık geri bildirim alma ve bu doğrultuda konuşmasını şekillendirme yahut genişletme eğiliminde değildir. Bunun yerine konuşmacı, tıpkı bir sunumda olduğu gibi kendi zihinsel planına ve bu plandaki ana hatlara güvenerek tek yönlü bir biçimde bilgisini, deneyimini veya düşüncesini ifade etmek zorundadır. Bütün bu açıklamalar ışığında, bağımsız konuşmanın genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Karşılıklı konuşmalardan farklı olarak tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır.
- Genellikle bir soruya veya yönergeye (bunlar seslere, yazıya, görsellere, dijital ifadelere dayalı olabilir) cevaben gerçekleştirilir.
- Odak noktası, etkileşime girmekten ziyade zihindeki mesajın iletilmesidir. Bu sebeple de etkileşim olabildiğince sınırlıdır ve plana uygun şekilde konuşmayı sürdürmek esastır. Bununla birlikte, konuşmanın anlaşılmadığı ya da muhatabın soru sorarak daha fazla ayrıntı istediği durumlarda konuşma genişletilebilir.
- Tipik olarak gündelik konuşmalardan daha uzundur ve konuşmacının fikirlerini veya anlatmak istediklerini tam olarak ayrıntılandırmasına imkân vermektedir.
- Hedef odaklı konuşmalardır. Amaç ister deneyimi aktarmak ister açıklama yapmak ister ikna etmek yahut tartışma yapmak olsun, konuşma net bir amaca, söyleme yöneliktir ve bu doğrultuda zihinsel bir çerçeveye veya plana bağlı kalarak gerçekleştirilmektedir.
- Genellikle net bir şekilde; giriş, gelişme ve sonuç bölümleri şeklinde yapılandırılmaktadır. Bununla birlikte, belirli bir amaca ve söyleme dayalı olarak farklı metin türlerini ve yapılarını içermektedir. Ayrıca konuşma bütününde bağdaşıklık, tutarlılık ve mantıklılık gibi unsurlar dikkate alınmaktadır.

Bütün bu yönleriyle de bağımsız konuşma, karşılıklı konuşmadan oldukça farklıdır. Çünkü bağımsız konuşma esasında; anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici türde bir metin oluşturma sürecidir (Çalışmanın önem ve kavramsal çerçeve bölümlerinde bağımsız konuşma becerisi tüm yönleriyle ele alınmıştır.)

TSBKM, bağımsız konuşmanın bu yönü göz önünde bulundurularak tür temelli bir yapıda geliştirilmiştir.

TSBKM, tür temelli öğretim modelinden ve öğrenme-öğretme döngülerinden (Callaghan ve Rothery, 1988; Feez, 1998, 1999; Huang, 2020; Huang ve Zhang, 2020; Rothery, 1996; Yasuda, 2012) yararlanılarak geliştirilmiştir. TSBKM, farklı bağlamları ve metin türlerini dikkate alarak bu metin türlerinin konuşma eğitimi kapsamında öğretilmesine odaklanmıştır. Bunun için de Şekil 1.3.'te bulunan Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli (TSBKM) kullanılarak metin türleri, konuşma eğitimi sürecinin bir parçası hâline getirilmiş ve öğrenicilerin tür-süreç temelli bir eğitimle bağımsız konuşma görevlerini yerine getirebilecek olgunluğa ulaşmaları hedeflenmiştir.




**Şekil 1.3.** Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli

TSBKM, tür süreç temellidir çünkü tür temelli öğretim modelinden ve öğretme-öğrenme döngülerinin sistematik yapısından yararlanmıştır. Tıpkı öğretme-öğrenme döngülerinde yazma becerisinin süreç içerisinde, aşamalı olarak

geliştirilmesi gibi TSBKM'de de tüm aşamalar boyunca metin bağlamı ve metin yapısı vurgusuyla öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerinin süreç içerisinde, aşamalı olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çünkü CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma yeterlilikleri öğrenicilerin aslında farklı metin türlerine yönelik farklı metin yapılarını kullanarak konuşma yapmaları gerektiğini göstermektedir. Buna karşılık, öğrenicilerin anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici metin türlerini bilmeden ve bu metin türlerine ait yapıları öğrenmeden nitelikli konuşmalar yapabilmeleri pek de mümkün gözükmemektedir.

TSBKM tür süreç temellidir çünkü tür ve süreç olmak üzere iç içe geçmiş iki temel seviyeden oluşmaktadır. TSBKM'nin tür seviyesinde; türe giriş, metin analizi, ortak üretim ve bağımsız üretim aşamaları yer almaktadır. Süreç seviyesinde ise konuşmaya hazırlık, konuşma taslağı hazırlama, konuşma taslağını düzenleme (konuşmayı geliştirme), düzeltme (konuşmaya son şeklini verme) ve bağımsız konuşma aşamaları yer almaktadır. Bununla birlikte, bu iki seviye birbirinden ayrı olarak değil, aksine iç içe geçmiş ve birbirini tamamlayıcı bir nitelikte kullanılmıştır. TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, çeşitli kuralların ya da metinlerin ezberletilmesine dayanmamaktadır. Buradaki amaç, bağımsız konuşma becerisinin tür temelli doğasını öğrencilere keşfettirmek ve türlere dayalı bir konuşma eğitimini hazırlıktan konuşma taslağına ve nihayetinde bağımsız konuşmaya uzanan bir süreçte bir dizi aşamayla, döngüsel olarak verebilmektir.

TSBKM sahip olduğu özelliklerle, konuşma eğitimi kapsamında görülen pek çok soruna çözüm üretebilecek niteliktedir. Elbette ki tüm konuşma eğitimi sorunlarının tek bir modelle çözülebilmesi mümkün değildir. Bununla birlikte, TSBKM'nin tür temelli öğretim modeli ile konuşma eğitimi sürecini bütünleştiren yapısı, bağımsız konuşma eğitimi açısından çok sayıda avantajı beraberinde getirmekte ve var olan sorunların ortadan kaldırılması için çok büyük bir potansiyele sahip olmaktadır.

TSBKM'nin sahip olduğu özellikler, konuşma eğitimi kapsamında var olan müfredat eksikliği sorununa çözüm olabilir. Çünkü TSBKM'ye dayalı olarak bir müfredat geliştirmek mümkündür. Örneğin, söz konusu çalışma kapsamında bağımsız konuşma eğitimi için 12 haftalık bir müfredat geliştirilmiştir. Bunun için öncelikle CEFR'deki (2020) B1-B2 düzeylerine ait bağımsız konuşma yeterlilikleri analiz edilmiş ve bu analiz sonucunda öğrenicilerin anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türlerde bağımsız konuşma becerilerine sahip olmaları gerektiği

anlaşılmıştır. Bu doğrultuda üç ayrı metin türü, sarmal ve aşamalandırılmış bir konuşma eğitimi planlamasıyla öğrenicilere öğretilmiştir. Bu öğretim sürecinde türe giriş basamağında bir yandan türlere özgü dil ve anlatım özellikleri, dil bilgisi yapıları ve söz varlığı unsurları tanıtılmışken bir yandan da bu türlere uygun konuşma yapabilmek için hazırlık çalışmalarına yer verilmiştir. Metin analizi basamağında ise hem yazılı metinler üzerinden metin yapıları öğretilmiş hem de bu metin yapıları kullanılarak bir konuşma taslağının nasıl hazırlanacağı öğrencilere grafik düzenleyiciler yardımıyla gösterilmiştir. Ortak üretim basamağında sınıfça; bağımsız konuşmaya hazırlık yapılmış, türlere özgü grafik düzenleyiciler yardımıyla konuşma taslakları adım adım hazırlanmış ve ölçme-değerlendirme çalışmaları ile bu taslakların düzenlenip geliştirilmesi sağlanmıştır. Bunun sonrasında ise son şekli verilmiş olan konuşma taslakları kullanılarak sınıftaki gönüllü öğrenciler tarafından bağımsız konuşmalar yapılmıştır. Bu basamakta eğitimci, öğrenicilere her noktada rehberlik etmiş ve onları motive etmeye çalışmıştır. Son basamak olan bağımsız üretim basamağında ise öğrenicilerin konuşmaya hazırlık, konuşma taslağı hazırlama, konuşma taslağını düzenlenme, düzeltme gibi süreçleri tek başlarına gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bağımsız üretim basamağında öğrenicilerin hazırladıkları konuşmaları; önce kendi kendilerine hayata geçirmeleri, öz değerlendirme sürecinin ardından akranıyla ya da küçük gruplarla paylaşmaları ve akran değerlendirmesinin ardından da büyük gruplarla ve sınıfla paylaşmaları sağlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin farklı ortamlarda çok sayıda konuşma yapması sağlanmıştır. Yöntem bölümü içerisindeki "deneysel işlem" başlığı altında konuyla ilgili bütün ayrıntılara yer verilmiştir. Bu bölüm incelendiğinde TSBKM'nin ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte bir müfredat hazırlanabilmesi için uygun bir model olduğu çok daha iyi anlaşılacaktır.

TSBKM'nin sahip olduğu özellikler, konuşma eğitimi kapsamında var olan ölçme ve değerlendirme sorunlarına çözüm üretebilir. Çünkü türlere dayalı bağımsız konuşma eğitiminin çıktılarını ölçüp değerlendirmek için çalışmalar öncesinde hem dereceleme ölçekleri hem de öz ve akran değerlendirme kontrol listeleri hazırlanmıştır. Bu ölçekler ve kontrol listeleri, ortak üretim basamağında ve bağımsız üretim basamağında öğrenicilerle paylaşılarak kullanılmıştır. Ortak üretim basamağında sınıfça, türe uygun bir konu belirlenerek bir konuşma taslağı hazırlanmıştır. Daha sonra Öz Değerlendirme Kontrol Listesi öğrenicilerle paylaşılmış ve bu listenin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Bu şekilde, bireysel

olarak öğrenicilerin var olan konuşma taslağı üzerinden öz değerlendirme yapmayı kavramaları sağlanmıştır. Öte yandan bu çalışma ile yine sınıfça konuşma taslağındaki eksiklerin giderilmesi ve taslağın geliştirilmesi sağlanmıştır. Bunun ardından öğrenicilerden, son taslağı kullanarak akranları ile bağımsız konuşma yapmaları istenmiştir. Bu konuşmaların ardından ise Akran Değerlendirme Kontrol Listesi öğrenicilerle paylaşılmış ve bu listenin nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Bir sonraki adımda öğrenicilerin Akran Değerlendirme Kontrol Listesi üzerinden birbirlerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Son olarak da gönüllü öğrencilerin sınıf karşısında bağımsız konuşma yapmaları sağlanmıştır. Bu konuşmalar sırasında eğitimci, Dereceleme Ölçeği kullanarak öğrenicilere geri bildirim vermiştir. Bir sonraki basamak olan bağımsız üretim basamağında ise öğrenicilerin bütün bu ölçme ve değerlendirme süreçlerini kendi başlarına yönetmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde bir yandan kontrol listelerinin kullanımı öğretilmiş bir yandan da öğrenicilere öz ve akran değerlendirmeler vasıtasıyla kendilerini geliştirme fırsatı sunulmuştur. Ayrıca bağımsız üretim basamağında her öğrencinin konuşması ilgili türe ait Dereceleme Ölçeği ile eğitimci tarafından değerlendirilmiş ve öğrenicilere geri bildirimler verilmiştir. Bütün bu çalışmalar, esasında öğrenicilere sistematik bir şekilde geri bildirim verebilmek için hazırlanmıştır. Her konuşmanın belirli ölçütlerle değerlendirilmesi, öğrenicilere bağımsız konuşmadaki hedefleri daha kolay kavratabilir. Diğer yandan, öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerinde öğreniciler hem kendilerine hem de akranlarına geri bildirimler vermiştir. Bu durum öğrenicilerin süreçteki etkileşimini ve birlikte öğrenme deneyimini geliştirmek için de önemli kabul edilebilir.

TSBKM, bağımsız konuşma eğitimini kolaylaştırırken eğitimcilerin de daha nitelikli hâle gelmesine yardımcı olabilir. Çünkü bu Model'de; eğitimcilerin de öğrenicilerin de tür ve metin yapısı farkındalıkları geliştirilmekte, tür ve süreç temelli öğrenme-öğretme deneyimlerine sahip olmaları sağlanmaktadır. Diğer yandan, bu Model'in dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde kullanılması da mümkündür. Çünkü metin türlerinin tanıtımı ve metin yapısı farkındalığının geliştirilmesi için dinleme, okuma, yazma ve konuşma çalışmalarına birlikte yer verilmektedir. Bu sebeple de TSBKM'nin konuşma kadar diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sunabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, bu şekilde öğrenicilerin farklı becerileri bir arada geliştirebilmeleri de mümkündür. Bununla birlikte, bu Model sayesinde eğitimciler de öğrenicilerinin dil becerilerini bütüncül

bir bakış açısıyla ve birbirini destekleyici şekilde geliştirebilir. Bu durum, eğitimcilerin öz yeterlilik algılarını da geliştirebilir. Öte yandan, TSBKM sistematik bir şekilde öğrenicileri değerlendirme ve öğrenicilere geri bildirim sunma olanaklarına sahiptir. Her türe özgü olarak geliştirilmiş olan Dereceleme Ölçekleri ile Öz ve Akran Değerlendirme Kontrol Listeleri tam olarak bu amaca hizmet etmektedir. Özellikle Dereceleme Ölçekleri, eğitimcilerin öğrenicilerini belirli ölçütlerle ve sistemli bir şekilde değerlendirmelerine imkân vermektedir. Bu durum da tutarlı ve amaca hizmet eden ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılmasını kolaylaştırmaktadır. TSBKM'nin sahip olduğu bu yönlerin eğitimcilerin daha nitelikli hâle gelmesinde onlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

TSBKM, öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesi sorunlarına da çözüm üretebilir. Model, ortak üretim ve bağımsız üretim basamaklarında doğrudan öğrenen özerkliğini ve sosyal etkileşimin geliştirilmesini desteklemektedir. Çünkü bu Model'de öğrenme sorumluluğu yavaş yavaş öğrenicilere devredilmekte ve öğrenicilerin iş birlikli, görev odaklı çalışmaları desteklenmektedir. Bu süreçte öğrenicilerin belirli bir olgunluğa ulaşmaları beklenmekte ve bunun ardından da öğrenicilerin konuşma konusu belirleme, konuşma taslağı hazırlama ve öz değerlendirme yaparak konuşma taslağını düzenleyip geliştirme gibi süreçlerde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanmaktadır. Öğreniciler konuşma çalışmalarında, metin türünü dikkate alarak kendi ilgi alanlarına giren konularda çalışabilmektedir. Ayrıca bu çalışma boyunca her bir basamakta kullanılacak etkinlikler fasiküller şeklinde öğrenicilerle paylaşılmaktadır. Öğrenicilerle paylaşılan bu fasiküllerde öğrenicilere serbest çalışma ve etkinlik seçme şansı da sunulmaktadır. Öte yandan, TSBKM'de var olan her basamakta sosyal etkileşim önemsenmektedir. Bu sebeple de bireysel çalışmalar kadar küçük ve büyük grup çalışmaları da teşvik edilmektedir. Ayrıca akran değerlendirme çalışmaları ile sosyal etkileşim geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bir diğer önemli husus da hem ortak üretim hem de bağımsız üretim basamaklarında öğrenicilerin birden çok defa, farklı kişilerle ve gruplarla konuşmalarını paylaşmaları gerekliliğidir. Özellikle bağımsız üretim basamağında öğrenicilerin hazırladıkları konuşmaları sınıf dışındaki arkadaşlarıyla, sınıftaki küçük gruplarla ve sınıfın tamamı ile paylaşmaları sağlanmaktadır. Bu şekilde

öğrenicilerin sosyal etkileşimde bulunmaları ve konuşma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

TSBKM, sahip olduğu özelliklerle öğrenicilerin duyuşsal sorunlarını da sağaltabilir. Öğreniciler konuşma eğitimi sürecinde aşırı kaygı, düşük motivasyon, zayıf öz yeterlilik algısı ve olumsuz tutum gibi çeşitli duyuşsal sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Bu noktada TSBKM ile yapılan çalışmaların öğrenicilerin bu sorunlarını sağaltabileceği düşünülmektedir.

TSBKM öğrenicilerin konuşma kaygısını azaltabilir. Çünkü türler ve konuşma süreçleri hakkında bilgi sahibi olan öğreniciler daha kolay bir şekilde bağımsız konuşma yapabilir. Buna ek olarak konuşma eğitimi boyunca öğrenicilerin farklı kişilere ve gruplara çok sayıda konuşma yapmaları gerektiğinden bu uygulamaların öğrenicilerin konuşma kaygısını sağaltabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrenme sorumluluğunun yavaş yavaş öğrenicilere aktarılması ve öğrenicilerin ilgili alanlarına giren konularda konuşabilmeleri de konuşma kaygısının azalmasına etki edebilir. Diğer yandan, süreç içerisinde konuşma taslakları hazırlayan ve bunlar üzerinden daha kolay bir şekilde farklı insanlarla konuşabilen öğrencilerin öz yeterlilik algılarının da gelişebileceği varsayılabilir. Bu durum ise öğrenicilerin konuşma motivasyonunu arttırabilir ve konuşma becerisi açısından olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir. Elbette ki TSBKM'nin bu olası etkileri ancak söz konusu deneysel araştırmanın sonucunda kısmen ortaya konabilecektir.

Bağımsız konuşma eğitimi kapsamında, TSBKM gibi bir modele neden ihtiyaç duyulduğunun ve bu modelin pedagojik kaynaklarının neler olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için CEFR'deki (2020) dil öğretim yaklaşımının dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü bağımsız konuşma becerisinin ve bu beceriye ait yeterliliklerin çıkış noktası CEFR'dir (2020). Diğer yandan, belirli bir öğretim yöntemini kullanma veya bir tür etkinlik, materyal tasarımı tercihi, dil öğretimine yönelik belirli bir yaklaşımın seçilmesiyle bağlantılıdır (Soomro ve Farooq, 2018). Bu nedenle de bağımsız konuşma becerisi için gerekli olan eğitimi verebilmek ve belirli bir müfredat ile etkinlik hazırlayabilmek için CEFR'deki bağımsız konuşma yeterlilikleri ve öğretim yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Bunun en temel sebebi ise CEFR'in, yabancı dil öğrenenlerin, bir dili iletişim kurmada kullanılabilmek için neleri bilmeleri gerektiğini ve bu dilde yetkinlik elde etmek için gerekli olan

becerilerin ve stratejilerin neler olduğunu izah eden oldukça kapsamlı bir rehber (Tanrıkulu ve Şıhanlıoğlu, 2019) olmasıdır.

CEFR'de (2020) dil öğretiminde önerilen yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın üzerine inşa edilmiş olan "eylem odaklı yaklaşım"dır (s. 27). Bu yaklaşımı Bourguignon (2011) "communic'actionnelle/ İletişimsel-eylemsel", Puren (2006) ise "Perspective co-actionnelle/ ortak eylem odaklı yaklaşım" olarak adlandırmaktadır (Eş ve Aktaş, 2023, s. 160). İkinci dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki uzmanlar tarafından otuz yılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalar, eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel yaklaşım ile görev temelli dil öğretiminin bir birleşimi olduğunu açıkça göstermektedir (Kriaučiūnienė vd., 2020, s. 2).

Eylem odaklı yaklaşımın dil öğretimine etkilerini kavrayabilmek için öncelikle CEFR'de (2020) dilin ve dil öğretiminin nasıl yorumlandığı anlaşılmalıdır. Bunun için de CEFR'in (2020) amaçlarının (s. 28-29) ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanışı hakkındaki açıklamaların (s. 29-30) dikkatle incelenmesi gerekmektedir. CEFR'de (2020, s. 28-30) dile ve dil öğretimine yönelik bakış açısı şu şekilde özetlenebilir:

- Dil, kurallarla örülü sistematik bir yapı olmanın ötesinde bir iletişim aracıdır. Dili, dil bilgisi kurallarına indirgeyerek dil bilgisi konuları şeklinde öğretmek yerine, dili kullandırarak öğretmek esas olmalıdır. Bu nedenle de dilin iletişim aracı olarak öğretilmesi önem kazanmaktadır. Bunu yaparken de öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması ve iletişimsel görevlerin kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte dil bilgisi öğretiminin yasaklanması ya da tamamen gereksiz görülmesi gibi bir durum söz konusu değildir.
- Dilin sosyal dünyada kullanılan bir iletişim aracı olarak öğretilmesi, öğrenicilerin sosyal birer aktör olarak dil öğrenme sürecinde rol oynaması önemlidir. Bunun yanı sıra, öğrenicilerin sorumluluk alarak öğrenme özerkliğine sahip, derslerde etkin şekilde rol oynayan bireyler olarak algılanmaları beklenmektedir.
- Dil öğrenenler, çoğul dilli ve kültürlü varlıklar olarak görülmelidir. Bunun yansıması olarak da dil öğretiminde gerektiği zaman; tüm dil kaynaklarının, dillerin ve kültürlerin uyum içerisinde olması için diller, kültürler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların kullanımı teşvik edilmektedir.

- Dil öğretiminde eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre CEFR'de ezbere dayalı, ihtiyaçları dikkate almayan, doğrusal ilerleyen izlenceler reddedilmektedir. Bunun yerine, dil öğretiminde öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan, gerçek hayatta karşılığı bulunan görevlere odaklanan ve doğrusal olmayan izlenceler teşvik edilmektedir. Ayrıca bunların bir yansıması olarak da dil öğretiminde etkileşime ve iş birliğine dayalı, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Burada hem öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde hem de iş birliğine dayalı çalışmalara yer verilmesinde odak noktası öğrenici olarak kabul edilmektedir. Seviyelere uygun şekilde öğrenici-eğitimci etkileşiminin yavaş yavaş öğrenici-öğrenici etkileşimine kaydırılması teşvik edilmektedir. Bu noktada, akran etkileşimine ve akranla öğrenme deneyimine önem verildiği görülmektedir.
- Dil öğretimi gerçek hayatta karşılığı bulunan görevlere dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Ayrıca dil öğretiminde amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevler kullanılmalıdır. Bu nedenle de dil öğretimi programlarının, izlencelerinin ve derslerinin gerçek hayattaki iletişim amaçlarını, farklı bağlamları ve ihtiyaçları gözeterek hazırlanması beklenmektedir. Bu ise CEFR'deki tanımlayıcı ölçeklerin dikkate alınmasıyla mümkündür.

Yukarıdaki açıklamalar, eylem odaklı yaklaşımın aslında iletişimsel yaklaşım ile görev temelli dil öğretiminin bir birleşimi olduğunu ve dil öğretiminin sosyokültürel çerçevede ele alınması gerektiğini göstermektedir. Eylem odaklı yaklaşımda öğreniciler, sosyal aktörler olarak öğretim süreçlerinin merkezinde yer alırken çeşitli roller üstlenmekte ve iletişim odaklı görevleri ortaklaşa yerine getirebilmek için de etkileşimli ve iş birlikli çalışmalar yapmaktadır (Eş ve Aktaş, 2023).

Eylem odaklı yaklaşımın dil öğretim ortamlarına yansıtılması için ağırlıklı olarak tür temelli öğretim modeli kullanılmaktadır (Hammond, 2001; Hyon, 2001; Tardy, 2009). Nitekim, Bourguignon'un (2007) ve Puren'in (2008) eylem odaklı yaklaşım hakkındaki değerlendirmeleri ve bu yaklaşımın eğitim ortamlarında kullanımı hakkındaki önerileri dikkate alındığında bu yaklaşıma en uygun öğretim modelinin tür temelli öğretim modeli olduğu anlaşılmaktadır.

Tür temelli öğretim modeli, Dizgeci İşlevsel Dil Bilimden (SFL) yola çıkılarak geliştirilmiştir. SFL, Halliday'ın (1978) işlevsel dil bilim (ve tür teorisi) ve Vygotsky'in (1978) sosyokültürel teorilerine dayanmaktadır. Bu yönüyle de SFL

bir yandan dilin, metin türlerinin ortaya çıkışı ve sosyal rolleri üzerinde durmakta iken bir yandan da türlere özgü metin yapıları ve dil bilgisel unsurlar üzerinde durmaktadır. Bu sebeple de SFL, işlevsel dil bilgisi adıyla da anılmaktadır (Wilkins, 2018). SFL, türlerin şematik örüntülerle ve dilin sözcüksel, dil bilgisel ve retorik yapılarla bağlam oluşturduğu görüşünü savunmaktadır (Hyland, 2003). SFL'de, türlerin sahip olduğu farklılıklar; metnin bağlamı, işlevi ve hedef kitlesi dikkate alınarak ortaya konulmakta ve şematik örüntülerle bu farklılıklar somut bir şekilde açıklanmaktadır (Correa ve Echeverri, 2017). Diğer yandan SFL, türlere özgü dil bilgisi yapıları ve bağlamlar üzerinde durmaktadır (Martin ve Rothery, 1993). Dizgeci İşlevsel Dil Bilimin dile, metne, metin türlerine ve dil bilgisine bakış açısı (Martin ve Rothery, 1993, s. 137-153) tür temelli öğretim modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Rodgers (2001) tür temelli öğretim modelini, son yıllarda dil öğretiminde ortaya çıkan önemli bir yönelim olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Hyland (2002) dil kullanımının ve okuryazarlık eğitiminin tür temelli öğretim modeliyle yeniden gözden geçirilmeye başlandığını açıklamıştır. Ayrıca Johns (2002) da son yıllarda tür teorisine dayalı olarak dil eğitiminde büyük bir paradigma değişikliği yaşandığını dile getirmiştir.

Tür temelli öğretim, tür bilgisinin dil öğrenim süreçlerine dahil edilerek sözlüksel-dil bilgisel ifadelerin, yapıların ve türlere özgü şematik örüntülerin açık bir şekilde öğretildiği bir modeldir (Kojima, 2020, s. 88-90). Hyland'a (2003) göre tür temelli öğretimin amacı, öğrenicilerin hedef türlerin neler olduğunu ve belirli bağlamlarda nasıl kullanıldıklarını fark etmelerini sağlamaktır. Bu öğretim modelinde, dilin metinler biçiminde oluşturulduğuna ve anlaşıldığına inanılmaktadır (Knapp ve Watkins, 2005, s. 13). Ayrıca metinler, toplumun ürünleri olarak değerlendirilmekte ve sosyokültürel süreçte oluşturulan belirli kalıplara, metin yapılarına sahip yazılı ve sözlü çıktılar olarak kabul edilmektedir (Butt vd., 2000) Bu nedenle de tür temelli öğretim, dil öğrenmeyi sosyal bir etkinlik olarak ele almaktadır (Feez ve Joyce, 1998). Çünkü dilin ve metinlerin bireyler tarafından belirli sosyal ihtiyaçlara ve gerekliliklere hizmet etmek üzere metin ve gramer yapıları kullanılarak ortaya çıkarıldığı görüşü savunulmaktadır (Knapp ve Watkins, 2005, s. 16). Bu görüşe koşut biçimde Derewianka (2003) da tür temelli öğretim ile öğrenicilerin yalnızca dil öğrenmeye odaklanmadıklarını, onların aynı zamanda dili kullanarak dil hakkında öğrenmeye odaklandıklarını belirtmektedir.

Tür temelli öğretim, dile tümce yerine metin düzeyinde odaklanırken (Derewianka, 2003) aynı zamanda metinlerde kullanılan farklı sosyal ve kültürel bağlamları da hesaba katmaktadır (Paltridge, 2001). Bu bakış açısının önemini vurgulayan Johns (2008, s. 238-239), tür temelli öğretimin iki güçlü yönüne dikkat çekmektedir: Bunlardan ilki, pratikliktir. Tür temelli öğretim pratiktir çünkü öğrenicilere genellikle bir şablondan hareketle metin türünü yeniden üretme becerisi kazandırmaktadır. İkincisi ise tür farkındalığı kazandırmasıdır. Türler hem sosyal hem de bilişsel özelliklere sahiptir ve bu yöntem, öğreniciler tarafından bu özelliklerin keşfedilmesini ve metin yapılarının bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Tür temelli öğretim; dili, içeriği ve bağlamı tutarlı bir biçimde birleştirmeyi başardığı için öğrenicilere ve dil eğitimcilerine bir dizi tartışılmaz avantaj sunmaktadır (Aleksandrzak, 2018, s. 141). Bu avantajları Hyland (2004, s. 10-11) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Tür temelli öğretim açıktır. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için ne öğrenileceğini açıkça belirtir.
2. Tür temelli öğretim, sistematik olarak metinleri ve bağlamları ele alır.
3. Tür temelli öğretim bireysel ihtiyaçlara dayanır.
4. Tür temelli öğretim destekleyicidir. Öğrenicilerin öğrenme ve yaratıcılıklarını desteklemede öğretmenlere önemli bir rol verir.
5. Tür temelli öğretim güçlendiricidir.
6. Tür temelli öğretim eleştireldir. Öğrenicilerin söylem türlerini anlayıp bunlara meydan okumaları için kaynaklar sağlar.
7. Tür temelli öğretim, öğretmen gelişimine yardımcı olur. Öğretmenlerin tür ve metin farkındalıklarını geliştirir. Böylece öğretmenler, öğrenicilere güvenli bir şekilde tavsiyeler verebilir ve rehberlik edebilir.

Canfield'e (2013) göre akademik bağlamdaki türlerin (okul türleri şeklinde de geçmekte) öğrenimi ve öğretimi için en verimli model, tür temelli öğretimdir. Bunu destekler şekilde Wijayanti vd. (2018, s. 137), Avustralya, ABD, Güney Afrika, Singapur, Çin, Tayland, Hong Kong, Kanada gibi ülkelerin okul müfredatlarını ve materyallerini geliştirmede tür temelli öğretim modelinden yararlandığını belirtmektedir. Diğer yandan, tür temelli öğretim, yabancı dil öğretiminde de etkili bir yöntemdir (Burns, 2001; Hammond ve Macken-Horarik,

1999; Paltridge, 2012). Bununla birlikte, çoğu araştırmacı bu modelin yazma becerisi üzerindeki etkilerini (Ahn, 2012; Burns, 2001; Cai, 2016; Christie ve Derewianka, 2008; Johns, 2002; Lin, 2006; Paltridge, 2012; Yasuda, 2011; Widodo, 2006) araştırmış olsa da Burns (2006), Eggins ve Slade (1997), Goh ve Burns (2012), Herazo (2012) ile Thornbury (2007) gibi sınırlı sayıdaki araştırmacı söz konusu modeli, konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek bir model olarak değerlendirmiştir.

Yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak yazma becerisi üzerine odaklanmış olsa da tür temelli öğretimin konuşma becerisi üzerindeki etkisini araştıran çalışmalara da rastlanmaktadır. Banks (2000), Khatibi (2014), Kojima (2020), Novianti (2011, 2015), Wijayanti vd. (2018) ve Wilkins (2018) tarafından yapılan çalışmalar, tür temelli öğretimin konuşma becerisinin gelişimine önemli düzeyde katkı sunduğunu göstermiştir.

Çalışmanın bu kısmında, eylem odaklı yaklaşımın ve tür temelli öğretim modelinin konuşma eğitimi açısından çıktılarını kavramak kadar bağımsız konuşma becerisinin özelliklerinin ve bağımsız konuşma türlerinin kavranması da önem arz etmektedir. Çünkü bağımsız konuşma türlerinin doğası, bu türler arasındaki farklılıklar ve türlere özgü yeterlilikler konuşma eğitiminin planlanmasında odak noktası olmak zorundadır. Bunun için de bağımsız konuşma becerisi ile metin türleri arasındaki ilişkinin açıklanması gerekmektedir.

CEFR'de (2020, s. 60) üretim faaliyetleri ağırlıklı olarak akademik ve profesyonel alanlarla ilgili işlevlere sahiptir. Bu faaliyetler kapsamında öğrenicilerden; anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türlerde bağımsız konuşmalar, sözlü duyurular ve sunumlar yapmaları, yaratıcı eserler, denemeler, raporlar ve makaleler yazmaları beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 61). Buna koşut olarak sözlü ve yazılı üretim becerileri bağlamında öğrenicilerden farklı metin türlerini ve yapılarını kullanabilmeleri, böylece sözlü ve yazılı metinler oluşturabilmeleri beklenmektedir. Unutulmamalıdır ki bağımsız konuşmada bireyler, bir ya da birden fazla dinleyicinin algıladığı sözlü bir metin oluşturmaktadır (Arıcı, 2022, s. 177). Metinler, tümceler ve metnin daha büyük birimleri arasında bağlaşıklık ve tutarlılık ilişkileri gözetilerek oluşturulmaktadır (Bozkurt ve Kedek, 2024, s. 940). Bu durum da tümceler ile metnin birimleri arasında ilişkisel bir planlama ve yapı inşasını beraberinde getirmektedir (Meyer ve Rice, 1982). Çünkü metinler, çeşitli şematik örüntülere dayalı olarak geliştirilmektedir (Bozkurt, 2019b; Ray, 2011). Bu sebeple

de metinlerin, metin türlerine ve yapılarına göre farklı şematik örüntülere sahip olduğunu bilmek öğreniciler için oldukça faydalıdır (Yazıcı ve Günduğdu, 2023).

Sözlü ya da yazılı bir metin oluştururken metnin iletişimsel amacı metin türünü, metin türü de metindeki söylem türünü, söz varlığı tercihlerini ve şematik örüntüleri belirlemektedir (Uzun, 2013, s. 165-167). Bu bağlamda iletişimsel amaçlar ve söylem türleri, metin türlerinin ortaya çıkmasını sağlarken her metin türü de kendine özgü metin yapılarıyla, dil ve anlatım özellikleriyle ayırt edici niteliklere sahip olmaktadır (Özmen, 2011). Bu açıklamalar ışığında bağımsız konuşma yeterliliklerinin gözden geçirilmesi ve sınıflandırılması faydalı olacaktır. Çünkü aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere bağımsız konuşma yeterlilikleri farklı iletişimsel amaçlara sahiptir. İletişimsel amaç farklılıkları ise farklı metin türlerinde sözlü metinler üretilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Aşağıdaki tabloda bağımsız konuşma yeterliliklerinin tamamına yer verilmemiştir. Bu konuya çalışmanın ilerleyen sayfalarında ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir. Bununla birlikte, bağımsız konuşma yeterliliklerinin farklı metin türlerine yönelik sözlü metin üretimleri gerektirdiğini açıklamak için tabloda bazı yeterlilik ifadelerine yer verilmiştir. Tablo 1.1.'de bağımsız konuşma yeterlilikleri iletişimsel amaçlar doğrultusunda türlere göre sınıflandırılmıştır:

**Tablo 1.1.** Bağımsız Konuşma Yeterliliklerinin Türlere Göre Sınıflandırılması

| **Sözlü Üretim Türü (CEFR, 2020, s. 61-66)** | **Bağımsız Konuşma Yeterliliği** | **İletişimsel Amaç** | **Metin Türü** |
|---|---|---|---|
| 1a. Deneyimi İfade Etme/Tanımlama | Basit bir hikâye veya betimlemeyi makul bir şekilde, akıcı olarak ardışık bir konular dizisi şeklinde nakledebilir. | Hikâye anlatmak | Anlatısal |
| 1a. Deneyimi İfade Etme/Tanımlama | Öngörülemeyen olayların ayrıntılarını anlatabilir. Örneğin, Bir kazayı anlatmak. | Öz yaşam öyküsü anlatmak | Anlatısal |

**Tablo 1.1. (devam).** Bağımsız Konuşma Yeterliliklerinin Türlere Göre Sınıflandırılması

| **Sözlü Üretim Türü (CEFR, 2020, s. 61-66)** | **Bağımsız Konuşma Yeterliliği** | **İletişimsel Amaç** | **Metin Türü** |
|---|---|---|---|
| 1a. Deneyimi İfade Etme/Tanımlama | İlgi alanı ile ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir. | Açıklama Yapmak | Açıklayıcı |
| 1b. Bilgi Verme | Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair net ve ayrıntılı bir açıklama yapabilir. | Açıklama Yapmak (Bilgi vermek) | Açıklayıcı |
| 1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak | Kendi bakış açısını yardımcı noktalarla ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek açık bir tartışma yapabilir/yürütebilir. | Tartışmak (Kişisel görüşleri iletmek) | Tartışmacı |
| Kitlelere Hitap Etme | Belirli bir bakış açısını destekleme veya ona karşı çıkma nedenlerini ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak anlaşılır, hazırlanılmış bir sunum yapabilir. | Tartışmak (Kişisel görüşleri iletmek) | Tartışmacı |

Tablo 1.1'de de görüleceği üzere bağımsız konuşma yeterlilikleri esasında farklı metin türlerine yönelik sözlü metin oluşturma becerilerini kapsamaktadır. CEFR'deki (2020, s. 61-66) bağımsız konuşma yeterlilikleri, öğrenicilerin anlatı türünde, açıklayıcı ve tartışmacı türlerde konuşma yapabilmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Diğer yandan, araştırmacı tarafından CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma becerileri metin türleri açısından analiz edilmiş ve bu analiz neticesinde de bağımsız konuşma yeterliliklerinin ağırlıklı olarak açıklayıcı metin türüne yönelik becerileri kapsadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle de araştırmacı, söz konusu araştırmasının odağına açıklayıcı türdeki bağımsız konuşma becerisini almıştır. Diğer yandan, Westby vd. (2010), açıklayıcı metinlerin okul hayatı boyunca öğrenciler için çok önemli bir yere sahip olduğunu belirterek öğrencilerin açıklayıcı metin üretme becerilerinin bu nedenle geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Açıklayıcı türdeki metinlerin oluşturulabilmesi ise ancak metin türlerinin ve metin yapılarının doğrudan öğretimi ile mümkün olabilmektedir.

Öğrenicilerin açıklayıcı türdeki bağımsız konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrenicilere metin türleri arasındaki farklılıkların kavratılması ve sözlü üretimde açıklayıcı metin türündeki metin yapılarının kullandırılması gerekmektedir. Bu görüşü destekleyen Bozkurt (2019a, s. 87), dil öğretim ortamlarında öğrenicilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenicilere metin türü farkındalığının kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğreniciler farklı metin türlerinde ve yapılarında uzmanlaşarak iletişimsel yetkinliklerini geliştirebilme şansı yakalamaktadır (Rustipa vd., 2021, s. 94). Çünkü iletişim kurmak esasında sözlü ve yazılı türlerin uygun bağlamlarda kullanımı demektir (Arimbawa, 2012). Bu nedenle de tür kuramcıları, öğretmenlerin dil öğretim süreçlerine müdahil olarak öğrenicilere türlerin tipik metin yapılarını öğretmeleri gerektiğini düşünmektedir (Emilia, 2005).

Metin yapısı terimi, bir metnin bölümleri ve bunlar arasındaki ilişkileri oluşturan genel yapıyı ifade etmektedir (Balcı, 2009). Başka bir ifadeyle metin yapısı, metnin dil kullanıcısı tarafından düzenleniş biçimidir. Öğrenicilerin açıklayıcı türde bağımsız konuşmalar yapabilmeleri için açıklayıcı metinlerdeki metin yapılarını bilmeleri gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin, bir metnin yapısına ilişkin bilgi sahibi olması onların bilgiyi işleme süreçlerini ve kavrama performanslarını etkilemektedir (Bozkurt, 2019b, s. 111). Ayrıca Dilidüzgün'ün (2017) de belirttiği üzere metin yapılarının bilinmesi, metinlerin daha kolay ve daha kısa sürede oluşturulmasını yani üretilmesini sağlamaktadır. Öte yandan, metin yapılarına dair farkındalık kazanılması, farklı metin türlerinin zihinsel modelinin oluşturulması için bir plan sağlamakta ve bu sayede metnin nasıl düzenlendiğini bilen kişiler de ana fikir, yardımcı fikir gibi metin unsurlarını daha iyi anlayıp kullanabilmektedir (Coşgun Başar ve Özmen, 2018, s. 1187). Kısacası, öğreniciler metin yapılarını kullanarak daha başarılı konuşmacılara dönüşebilmektedir. Nitekim, Hariani ve Rukmi (2019) de yaptıkları çalışma ile bu görüşü destekler şekilde, metin yapısı öğretiminin konuşma başarımını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrenicilerin açıklayıcı türde bağımsız konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenicilere metin türleri ve yapıları hakkında açık, sistemli bir konuşma eğitimi verilmek zorundadır. Doğal olarak da

bu konuşma eğitiminin odağında, tür temelli öğretim modeli yer almalıdır. Dilidüzgün'ün (2011, s. 460) ifadeleri, neden tür temelli öğretim modelinin tercih edilmesi gerektiğini açıklar niteliktedir:

> Metin oluşturmadan iletişim gerçekleşmeyeceği ve farklı iletişimsel amaçlar farklı metin türlerini gerektirdiği için dil öğretimi, aslında metin türü öğretimidir. Dil yapılarının, kullanıldıkları söylem içinde, farklı metin türlerinde, yapı ve işlevin nasıl birleşerek istenen sözbilimsel etkiyi uyandırdığının gösterilerek öğretilmesi, özellikle dil öğretiminin ilk aşamalarında önemlidir.

Bütün bu anlatılanlardan hareketle, bağımsız konuşma becerisinin kavramsallaştırılması ve bağımsız konuşmanın tür-süreç temelli bir modele dayalı olarak sistematik ve iş birlikli bir şekilde öğretilmesi araştırmaya değer görülmüştür. Diğer yandan, söz konusu avantajlar ve tür-süreç temelli öğretim modeline dayalı olarak gerçekleştirilecek konuşma eğitiminin sahip olduğu potansiyel göz önüne alındığında, Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli'nin (TSBKM) öğrenicilerin açıklayıcı türdeki bağımsız konuşma becerilerini, konuşma kaygılarını, motivasyonlarını, öz yeterlilik algılarını ve tutumlarını etkileyip etkilemediğinin araştırılması çalışmaya değer görülmüştür.

### 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli'nin (TSBKM) etkililiğini nicel ve nitel veri kaynaklarından yararlanarak karma yöntemli araştırma tasarımıyla incelemektir. Araştırmanın diğer amaçları ise TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçlardan hareketle şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

**1.** TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarını etkilemekte midir?

**1.1.** Deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.2.** Kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**1.3.** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**2.** TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygı düzeylerini etkilemekte midir?

**2.1.** Deney grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**2.2.** Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**2.3.** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**3.** TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını etkilemekte midir?

**3.1.** Deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**3.2.** Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**3.3.** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**4.** TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma öz yeterliklerini etkilemekte midir?

**4.1.** Deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**4.2.** Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**4.3.** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**5.** TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutumlarını etkilemekte midir?

**5.1.** Deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**5.2.** Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**5.3.** Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

**6.** Deney grubundaki katılımcıların TSBKM'nin etkililiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?

**7.** Deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıkları, uygulamanın başından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?

**8.** Araştırmadan elde edilen nitel sonuçlar, nicel sonuçları ne ölçüde doğrulamaktadır?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın ana hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli'nin (TSBKM) etkililiğini karma desenli bir çalışmayla tespit etmektir. Araştırmanın ikinci hedefi ise TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma kaygılarına, motivasyonlarına, öz yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisini belirlemektir. Araştırmanın bir yandan bağımsız konuşma becerilerini kavramsallaştırması diğer yandan da bütüncül bir bakış açısı ile konuşma eğitimine dil bilimsel kaynaklı, yeni bir model kazandırması açılarından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Keser (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok önemsediği becerinin konuşma becerisi olduğunu aktarmıştır. Bununla birlikte pek çok araştırmacı (Alahmad, 2020; Dyla, 2022; İşcan ve Karagöz, 2016; Kalın Salı, 2020; Pehlivan Coşkun, 2022) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrenicilerin en çok zorlandığı becerinin de konuşma becerisi olduğunu ve öğrenicilerin bu beceriyi geliştirmekte zorlandıklarını (Koçer, 2013; Kurt, 2017) ifade etmiştir. Bu durum nitelikli bir konuşma eğitiminin gerekliliğine ve önemine (Aktaş ve Bayram, 2021; Başar vd., 2015; Demir, 2010; Okur, 2013; Pehlivan Coşkun, 2022; Sallabaş, 2011; Sülükçü ve Seyhan, 2018; Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2012) işaret etmektedir.

Nitelikli bir konuşma eğitimi verilebilmek için doğru bir çıkış noktasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çıkış noktası da "Konuşma eğitimi verilirken ne ya da neler öğretilmeli?" sorusudur. Pakula (2019) bu soruya cevap verirken dünya genelinde geçerliliği kabul görmüş olan bir Çerçeve Programın çıktılarına yani CEFR'e işaret etmiştir. Pakula (2019), konuşma eğitimi kapsamında CEFR'de bir bireyin dil yeterliliğinin veya iletişimsel yeterliliğinin parçası olarak açıklanan konuşma yeterliliklerinin (s. 96) dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Nitekim ülkemizde de Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki konuşma kazanım listeleri ve izlence tabloları CEFR'deki konuşma yeterlilikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Büyükikikiz, Tekin ve Yıldız (2024, s. 37) da CEFR yeterliliklerinin Türkçe öğretiminde konuşma becerisi için gerekli olan çerçeveyi sunduğunu belirtmiştir.

CEFR'deki konuşma yeterlilikleri, öğrenicilerin düzeylerine uygun şekilde onlardan hangi konuşma türlerinde, hangi bağlamlarda ve hangi şekillerde (yüz yüze, çevrim içi, düz anlatım, sunum, tartışma vb.) konuşma yapmaları gerektiğini ortaya koyduğu için konuşma eğitiminin planlanmasında temel çıkış noktası olmalıdır. Öte yandan hem Türkçe hem de İngilizce kaynaklarda başta konuşma türleri olmak üzere konuşma yeterlilikleri açısından da bir uzlaşının var olmaması sebebiyle konuşma eğitiminin planlanmasında odak noktası CEFR olmalıdır.

CEFR'deki (2020) konuşma yeterliliklerini tam anlamıyla kavrayabilmek için iletişim odaklı dil etkinliklerini ve stratejilerini kapsayan tanımlayıcı ölçekler (s. 60-89) ile iletişimsel dil yetkinliklerini kapsayan tanımlayıcı ölçeklerin (s. 129-142) gözden geçirilmesi gerekmektedir.

İletişim odaklı dil etkinliklerini ve stratejilerini kapsayan tanımlayıcı ölçekler (CEFR, 2020, s. 60-89) konuşma türlerinin belirlenmesi adına önemlidir. Bu ölçekler incelendiğinde CEFR'de konuşma, üretim – sözlü üretim ve etkileşim – sözlü etkileşim başlıkları altında ikiye ayrılmaktadır. Bu başlıklar altındaki yeterlilikler incelendiğinde sözlü üretimin monolog türündeki konuşmaları (ki bu konuşma türü, çalışma boyunca bağımsız konuşma olarak adlandırılmaktadır), sözlü etkileşimin ise diyalog türündeki konuşmaları kapsadığı görülmektedir. Yani, CEFR'de konuşma bağımsız konuşma ve karşılıklı konuşma olmak üzere iki genel başlık altında ele alınmaktadır.

CEFR'de (2020) karşılıklı konuşma, sözlü etkileşim (s. 71-81) başlığı altında tanıtılmıştır. Buna göre karşılıklı konuşma; muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, arkadaşlar arasında yapılan gayriresmî tartışma, toplantı niteliğindeki resmî tartışma, hedef odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, görüşme yapma ve mülakata girme, iletişim/haberleşme araçlarını kullanma ölçeklerini ve bu ölçeklerdeki yeterlilikleri kapsamaktadır. Görüldüğü üzere karşılıklı konuşma gündelik hayat içerisindeki etkileşimli konuşmaları kapsayan bir konuşma türüdür. Karşılıklı konuşma, basit bir sohbet, resmî ya da gayriresmî tartışma, mal ve hizmet alımı yahut belirli bir hedefe (bir çalışmaya, işe dönük) ulaşma gibi bağlamlarda

gerçekleştirilebilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretim programlarında ve ders kitaplarında çok daha yoğun bir şekilde karşılıklı konuşma kazanımlarına ve etkinliklerine rastlamamız mümkündür.

CEFR'de (2020) bağımsız konuşma ise sürdürülebilir monolog terimi kapsamında sözlü üretim (s. 61-66) başlığı altında tanıtılmıştır. Bağımsız konuşma; deneyimi açıklama, bilgi verme, bir bakış açısı (fikir) sunma, genel duyurular yapma, kitlelere hitap etme (sunum yapma) ölçeklerini ve bu ölçeklerdeki yeterlilikleri kapsamaktadır. Deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma ölçeği (CEFR, 2020, s. 62-63) anlatı ve betimleme ile ilişkili olup "İlgi alanı ile ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir.", "Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini açıklayabilir.", "Yaşanan bir kaza gibi öngörülemeyen olayların ayrıntılarını anlatabilir." vb. yeterlilikleri kapsamaktadır. Bilgi vermeye yönelik bağımsız konuşma ölçeği (CEFR, 2020, s. 63) tanımlama, karşılaştırma, gerekçelendirme gibi doğrudan açıklamalarla ilişkilidir ve "Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair net ve ayrıntılı bir açıklama yapabilir.", "Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir." vb. yeterlilikleri kapsamaktadır. Bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik bağımsız konuşma ölçeği (CEFR, 2020, s. 64) ise doğrudan görüş bildirmekle ve tartışma yapmakla ilişkili olup "Kendi bakış açısını yardımcı noktalarla ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek açık bir tartışma yapabilir/yürütebilir.", "Aşina olduğu bir konu hakkında bir görüşü haklı göstermek için basit nedenler sunabilir.", "Bir kişinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadığını söyleyebilir ve bu görüşü haklı göstermek için nedenler sunabilir." vb. yeterlilikleri kapsamaktadır. Genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşma ölçeği (CEFR, 2020, s. 64-65) genellikle kalabalık insan topluluklarına duyuru yapmakla ilişkilidir. Bu ölçek, "Çoğu genel konu hakkında, muhataba hiç zorluk çıkarmayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan akıcı ve açık, anlaşılır duyurular yapabilir." vb. yeterlilikleri kapsamaktadır. Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşma ölçeği (CEFR, 2020, s. 65-66) ise doğrudan sunum yapma ile ilişkilidir. Bu ölçek, "Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir." vb. yeterlilikleri kapsamaktadır. Görüldüğü üzere bağımsız konuşma, karşılıklı konuşmadan oldukça farklı bir konuşma türü olup yaşanan olayların anlatımından çok farklı konularda açıklamalar yapmaya, çeşitli konularda tartışma yapmaktan

duyuru ve sunum yapmaya kadar oldukça geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, bağımsız konuşma yeterlilikleri analiz edildiğinde yeterliliklerin anlatı, açıklayıcı, tartışmacı gibi farklı metin türlerine yönelik tür farkındalığını ve bilgisini kapsadığı da fark edilmektedir.

TYDOÖ alanyazını incelendiğinde karşılıklı konuşmaya yönelik onlarca çalışma göze çarparken bağımsız konuşmayı kavramsallaştırarak doğrudan bu konuyu araştıran çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Alanyazında bağımsız konuşma kavramına ilk olarak Türkçe yeterlilik sınavlarında ve kur tamamlama sınavlarında yer verilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan Türkçe Yeterlik Sınavı Uygulama Yönergesinde (YEE, 2018, s. 7) adayların konuşma becerisinde başarılı olabilmeleri için karşılıklı ve bağımsız konuşma sorularına cevap vermeleri gerektiği aktarılmıştır. YEE TYS'lerinde olduğu gibi pek çok üniversitenin TYS'lerinde (BAİBÜ TÖMER, 2024) ve kur tamamlama sınavlarında (HİTİT-TÖMER, 2024) da bağımsız konuşma kavramına yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu sınavlarda bağımsız konuşma sadece bir kavram olarak kullanılmış ve bu kavramın kapsamı, nitelikleri hakkında bilgi verilmemiştir.

Bağımsız konuşma kavramını ele alan üç temel çalışma öne çıkmaktadır: Arıcı ve Dilidüzgün (2023), Avcı (2019) ve İlgün (2021). Arıcı ve Dilidüzgün (2023), C1 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma başarımlarını ölçmek için bir değerlendirme aracı geliştirmiş, çalışmanın başlığında, özünde ve giriş bölümünde bu kavrama yer vermiştir. Avcı (2019), konuşma becerisini değerlendirmek için hazırladığı sınavda bağımsız konuşma sorularını içeren bir bölüm oluşturmuştur. İlgün (2021) ise konuşma becerilerini karşılıklı ve bağımsız konuşma olarak ikiye ayırmış ve yeterlilikleri genel bir tabloyla açıklamıştır. Ancak, Avcı (2019) ve İlgün (2021) bağımsız konuşmayı detaylı bir şekilde kavramsallaştırmamış veya tüm yönleriyle incelememiştir.

Tanrıkulu ve Şıhanlıoğlu (2019), bağımsız konuşmayı sözlü üretim başlığı altında ele alan önemli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, CEFR'de konuşma becerisinin ele alınışı incelenmiş ve üretken etkinlikler kapsamında bağımsız konuşma becerisine ve bu becerinin gerektirdiği yeterliliklere yer verilmiştir. Ancak, sunum yapma yeterliliklerini yanlışlıkla kamu duyurusu yeterlilikleri altında göstermişlerdir. Ayrıca, üretken stratejileri detaylı bir şekilde tanımlamamış, yeterliliklerini açıklamamış ve bağımsız konuşma ile ilişkilerini

ortaya koymamışlardır. Çalışma, CEFR'deki sözlü üretim bölümünün çevirisini yapmakla sınırlı kalmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDOÖ) alan yazınında, bağımsız konuşma kavramına atıf yapan ancak bu kavramın tanımını yapmayan, sınırlarını çizmeyen ve yeterliliklerini açıklamayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar genellikle farklı amaçlara odaklanmıştır: konuşma eğitiminin genel eğilimlerini analiz etmek (Büyükikiz vd., 2024), dil işlevlerine dayalı değerlendirmeler yapmak (Ameen, 2021), iletişim stratejilerini belirlemek (Yazıcı, 2018), konuşma izlenceleri hazırlamak (Ataş, 2023; Koçak, 2018), ders kitaplarını değerlendirmek (Alhan Derinkök, 2022; Arslan, 2023; Çolak, 2018; Hasırcı, 2019), konuşma kaygısını ölçmek (Solak, 2019), öğrenci görüşlerini tespit etmek (Kızıldağ, 2018), karşılaşılan güçlükleri belirlemek (Keser, 2018), CEFR veya uluslararası sınavlarla karşılaştırmalar yapmak (Demirdöven, 2022; Demirel, 2019), öz yeterlilik ölçeği geliştirmek (Sevim ve Varışoğlu, 2023), sesletim becerilerini değerlendirmek (Göktaş, 2024) ve yöntemlerin etkilerini araştırmak (Arıcı, 2022; Gün, 2015; Yorgancı, 2021). Bu çalışmalarda bağımsız konuşma becerisinin teorik arka planı ve farklı doğası dikkate alınmamıştır. Bunun yerine, konuşma becerisi genel bir beceri olarak değerlendirilmiştir.

Üretici dil becerilerine yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Arıcı, 2022; Türkben ve Koca, 2024), bağımsız konuşma başarımına dair kısmi veriler sunulmuştur. Arıcı (2022), C1 düzeyindeki öğrenicilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin bağımsız konuşma becerisinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Türkben ve Koca (2024) ise aynı düzeydeki öğrenicilerin zayıf bir bağımsız konuşma becerisine sahip olduğunu belirlemiştir. Her iki çalışmada da C1 düzeyindeki öğrenicilerin, bağımsız konuşma becerisi açısından beklenen yeterlilik seviyesine ulaşamadıkları söylenebilir. Öte yandan, eldeki sınırlı veriler genelleyici bir yorum yapılmasını da engellemektedir. Bu açıdan öğrenicilerin bağımsız konuşma başarımlarını daha ayrıntılı şekilde ele alan çalışmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda ismi zikredilen onlarca çalışmada her ne kadar konuşma becerisi içerisinde bir alt başlık olarak kendisine yer verilmiş olsa da "bağımsız konuşma" kavramının ayrıntılı bir tanımına ya da bu tanımın sınırlarına, düzeylere göre belirlenen yeterliklerine yer verilmemiştir. Bu nedenle de Türkçe kaynaklarda bağımsız konuşmanın net bir şekilde kavramsallaştırılması, sınırlarının çizilmesi ve

düzeylere göre yeterliklerinin tespit edilmesi önem kazanmaktadır. Bir diğer önemli husus da uluslararası öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisi başarımını ölçen ve değerlendiren çalışmaların çok kısıtlı olmasıdır. Her ne kadar TYS ve kur tamamlama sınavları gibi pek çok sınav türünde uluslararası öğreniciler bağımsız konuşma soruları ile muhatap olsalar da öğrenicilerin bu sorular karşısındaki başarı durumu bilinmemektedir. Diğer yandan, genelleyici veriler sunabilecek yahut öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisi düzeyleri hakkında ayrıntılı veriler sunabilecek araştırmalar da yapılmamıştır. Bu durum da konuşma eğitimi alanında bağımsız konuşma becerisi özelinde çok büyük bir boşluğun var olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, TSBKM'nin konuşma eğitimi kapsamında sahip olduğu potansiyel ve olası faydaları da çalışmayı önemli kılmaktadır. TSBKM'nin ilk olası faydası, bağımsız konuşma eğitimi için tür temelli bir müfredat sunmasıdır. İkinci olası faydası, bağımsız konuşma eğitimi kapsamındaki ölçme ve değerlendirme sorunlarına çözüm sunabilmesidir. Çünkü bu Model, türlere özgü dereceleme ölçekleri ile öz ve akran değerlendirme kontrol listelerini bünyesinde barındırmaktadır. Üçüncü olası faydası ise eğitimcileri daha donanımlı hâle getirebilecek güce sahip olmasıdır. TSBKM eğitimcilerin de tür ve metin yapısı farkındalıklarını geliştirilmekte, onlara tür ve süreç temelli öğrenme-öğretme deneyimleri sunmaktadır. Ayrıca TSBKM sistematik bir şekilde öğrenicileri değerlendirme ve öğrenicilere geri bildirim sunma imkânı vermektedir. Bu durum da tutarlı ve amaca hizmet eden ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılmasına ve eğitimcilerin daha donanımla hâle gelmesine yardımcı olabilmektedir. Dördüncü olası faydası, konuşma eğitiminde öğrenen özerkliğine ve sosyal etkileşime önem verilmemesinden kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilecek güce sahip olmasıdır. Çünkü TSBKM'de öğrenme sorumluluğu yavaş yavaş öğrenicilere devredilmekte ve her basamakta sosyal etkileşim önemsenmektedir. Buna koşut şekilde TSBKM'nin son olası faydası ise öğrenicilerin duyuşsal sorunlarını sağaltabilecek niteliklere sahip olmasıdır. Elbette ki TSBKM'nin bütün bu olası faydalarının araştırılması son derece değerlidir.

Sonuç olarak konuşma eğitimi alanında bağımsız konuşma becerilerini ve dil bilimsel temelli konuşma eğitimini hem kuramsal hem de uygulamalı olarak inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alandaki bu boşluğa istinaden bu tez çalışması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bağımsız konuşma

becerisinin geliştirilmesinde TSBKM'nin etkililiğini incelemesi yönünden önem taşımaktadır. Çalışmada TSBKM'nin kuramsal temellerinin ve buna dayanan uygulama örneklerinin tanıtılması da son derece önemlidir. Ayrıca bu tez çalışması, Dizgeci İşlevsel Dil Bilime (SFL) dayanan tür temelli öğretim modelini kullanması ve nihayetinde, bağımsız konuşma becerisini CEFR (2020) üzerinden kavramsallaştırması yönlerinden de önem taşımaktadır.

### 1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada, araştırma yönteminin çeşitli unsurlarına bağlı olarak bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar, araştırmanın zayıf yönleri hakkında fikir sahibi olunmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın önemli sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

**1.** Araştırma, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde uygulamanın yapıldığı Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen toplam 40 öğrenici (Deney grubu 20, Kontrol grubu 20 kişi) ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma sonuçlarına genellenebilirlik açısından ihtiyatlı yaklaşılmalıdır.

**2.** Araştırma, bağımsız konuşma türlerinden açıklayıcı bağımsız konuşma türüyle sınırlıdır. Öte yandan, uzmanlardan alınan görüşler neticesinde araştırma, B1 ve B2 düzeylerinde en çok öğretilmesi gerektiği tespit edilen karşılaştırma ve sebep-sonuç ilişkisi içeren açıklayıcı bağımsız konuşma alt türleriyle sınırlıdır.

**3.** Araştırma, Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeline uygun şekilde tasarlanan 15 haftalık (B1-B2 düzeyleri boyunca) ve 60 saatlik (haftalık 4 ders saati) uygulamalar ile sınırlıdır.

**4.** Araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin veriler, veri toplama araçlarından ve öğrenicilerden toplanan açıklayıcı bağımsız konuşma kayıtlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.5 Araştırmanın Sayıltıları

**1.** Deney sırasında kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler (öğretmen faktörü, öğrenicilerin derslere karşı ilgisi, tutumu ve geçmiş akademik yaşantıları vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.

**2.** Katılımcılardan toplanan ses kayıtları (konuşmalar), katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisindeki gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.

**3.** Katılımcılardan toplanan konuşma kaygısına, motivasyonuna, öz yeterliğine ve tutumuna ait veriler katılımcıların gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

### 1.6 Araştırmanın Temel Kavramları

**Bağımsız Konuşma:** CEFR'de (2020, 61-66, 68-70) genel sözlü üretim olarak isimlendirilen bağımsız konuşma; hikâye (anlatı) anlatma, açıklama yapma, tartışma ve ikna etme amaçlarıyla konuşma yapmaktan duyuru ve sunum yapmaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan, planlama, telafi etme, izleme ve onarım gibi konuşma stratejilerinin kullanımını içeren, nispeten hazırlık gerektiren tek yönlü sürdürülebilir konuşma türüdür.

**Açıklayıcı Bağımsız Konuşma:** Bağımsız konuşmanın bir alt türü olan açıklayıcı bağımsız konuşma (CEFR, 2020, 61-66, 68-70); bir şeyi tanımlamak, bir şeyin adım adım nasıl yapıldığını/yapılacağını açıklamak, iki şey (insan, eylem, durum, eşya vb.) arasında karşılaştırma yapmak, olaylar, durumlar vb. arasındaki sebep-sonuç ilişkisini ve bunların etkilerini açıklamak, bir problemi ve bu problemin sebeplerini, problemin ortadan kaldırılması için başvurulabilecek çözüm yollarını açıklamak amaçlarıyla konuşma yapmaktan duyuru ve sunum yapmaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan, planlama, telafi etme, izleme ve onarım gibi konuşma stratejilerinin kullanımını içeren, nispeten hazırlık gerektiren bir bağımsız konuşma türüdür.

**Konuşma Kaygısı:** Sözlü iletişim kaygısı olarak da adlandırılabilecek olan konuşma kaygısı; konuşmacının gündelik, akademik yahut iş maksatlı konuşması öncesinde veya sırasında (Doğan Kahtalı ve Cayhan, 2020; Hamzadayı, 2019), yüzün kızarması, soluk alıp vermede düzensizlik, terleme, endişeyi gösteren beden dili kullanımı, hatta ses ve sesletim sorunları vb. gibi fiziksel sorunlarla (Kansızoğlu ve Kansızoğlu, 2022; Keşaplı ve Çifci, 2017; Özcan, 2020; Tekşan vd., 2019), heyecanlanma, endişelenme, konuşmadan kaçınma ve konuşmak istememe vb. gibi duyuşsal sorunlarla (Özkan ve Kınay, 2015) görünür hâle gelen, öz güven eksikliğine ve zayıf öz yeterlik algısına neden olan (Altunbay, 2019; Özcan, 2020), tüm bu yönleriyle de konuşmacının hayatını doğrudan etkileyen psikolojik ve sosyal bir durumdur (Doğan Kahtalı ve Cayhan, 2020).

**Konuşma Motivasyonu**: Konuşma motivasyonu ya da diğer adıyla konuşma güdüsü, "bireyin nitelikli bir konuşur olabilme amacıyla süreç içerisinde sergilediği davranışlar, gösterdiği çaba, istek ve odaklanmayı içeren duyuşsal bir

nitelik olarak tanımlanabilir (Hamzadayı, 2019, 97).” Diğer yandan konuşma motivasyonu; konuşmacının içsel bir yönelimle muhatabı ya da muhatapları ile konuşma eylemini gerçekleştirmeye ve devam ettirmeye istekli oluşu yani sözlü iletişim istekliliği (Dölek ve Arıcı, 2021) şeklinde de açıklanabilir.

**Konuşma Öz Yeterliği:** Konuşma öz yeterliği, konuşmacıların konuşma becerileri özelinde konuşma eylemlerini planlayıp gerçekleştirmesiyle ilgili olarak kendi kapasitelerine ve yeteneklerine inanması durumudur (Sallabaş, 2012a). Hamzadayı (2019), konuşma öz yeterliğini “bireyin iş yerinde, okulda, aile içinde, telefonda, politik bir toplantıda, vb. durumlarda isteklerini, tasarımlarını, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde aktarabilmesine, bir başka deyişle sözlü iletişim kurabilmesine ilişkin yeterlik inancı (98-99)” olarak açıklamıştır.

**Konuşma Tutumu:** Konuşma tutumu, konuşmayla ilgili deneyimlerin bir yansıması olarak konuşmacının; konuşma eylemine dair inançlarından, konuşma eylemine zihninde yüklediği anlamlardan ve konuşma eylemi öncesinde veya sırasında hissettiklerinden doğan, iletişim kurma sürecinde konuşmacıyı belirli davranışlar sergilemeye, tepkiler vermeye iten öğrenilmiş bir eğilimdir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Bir kişinin konuşmayı gerekli ya da gereksiz, yararlı ya da zararlı olarak değerlendirmesi, konuşma eylemini sevip sevmemesi, iletişim kurmaya veya yabancılarla konuşmaya istekli olup olmaması vb. durumlar konuşma tutumu ile ilişkilendirilir.

**Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli (TSBKM):** TSBKM, öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerini geliştirmek için metin türlerinin ve konuşma süreçlerinin bir arada öğretildiği “Türe Giriş, Metin Analizi, Ortak Üretim ve Bağımsız Üretim” başlıklı öz yinelemeli dört basamaktan oluşan özgün bir konuşma öğretimi modelidir.

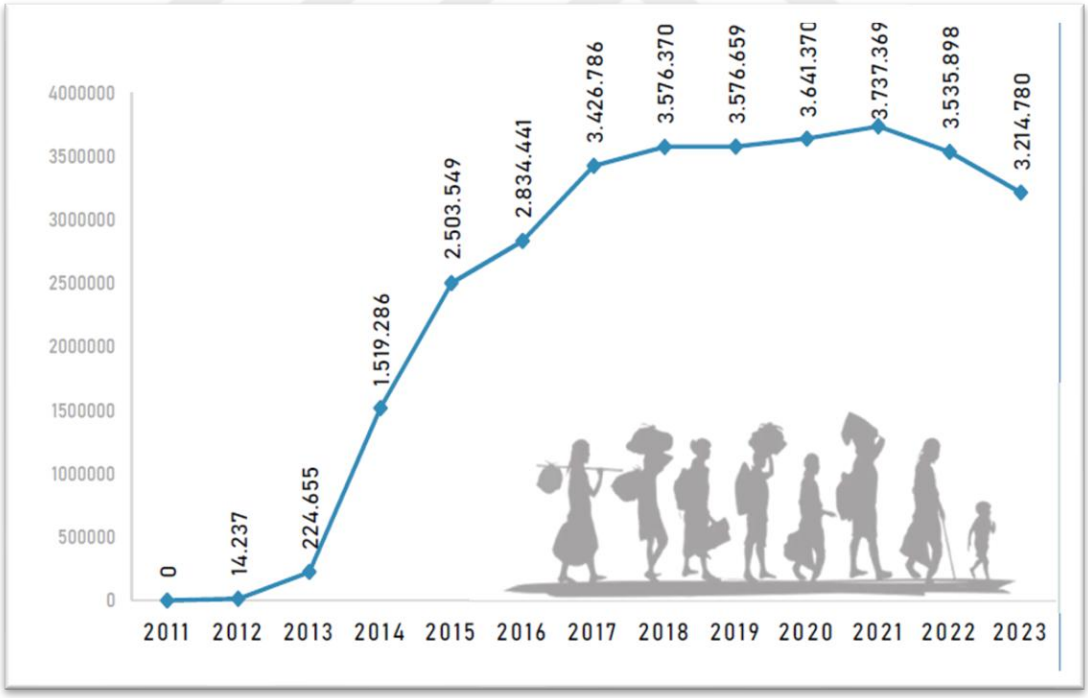
**Systemic Functional Linguistics (SFL):** Dizgeci İşlevsel Dil Bilim (SFL), Michael Halliday (1978) tarafından geliştirilen yerleşik sosyal ve kültürel bağlamlarda dilin gösterge bilimine veya “anlam potansiyeline” odaklanan bir dil teorisidir (Santiago Schwarz ve Hamman-Ortiz, 2).

### 1.7 Araştırmanın Kuramsal Temelleri ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere ve araştırmalara yer verilmiştir.

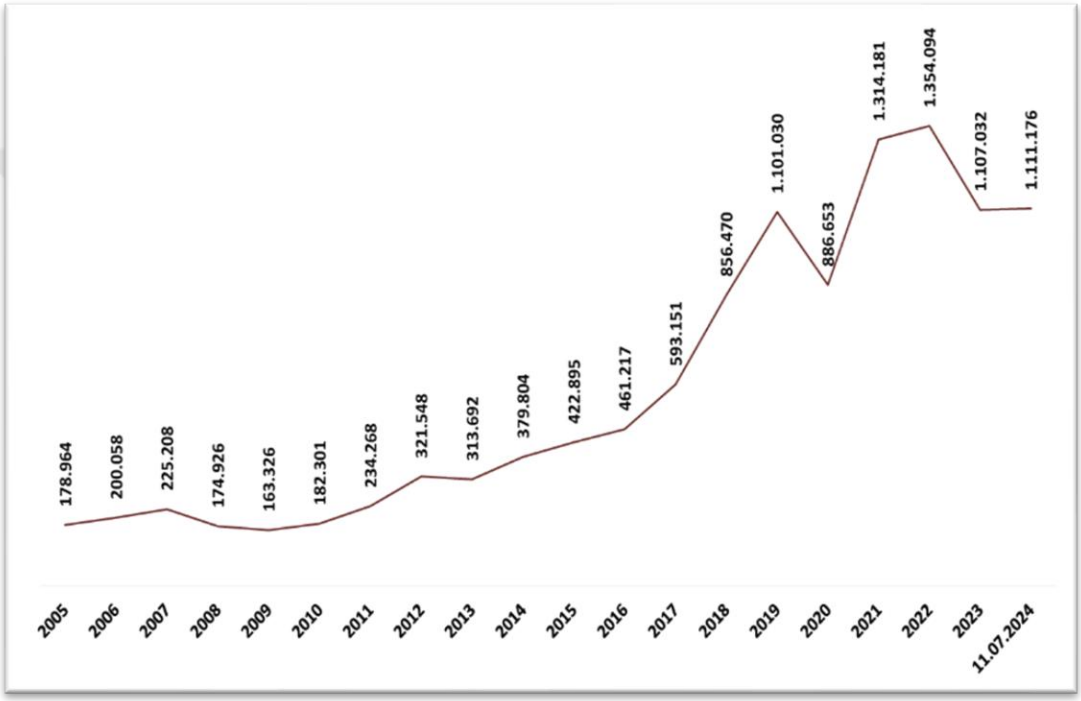
### 1.7.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Güncel Durumu

Türkiye; sahip olduğu kültürel ve tarihi mirasın yanı sıra, çevresindeki pek çok ülkeden farklı olarak sahip olduğu istikrarlı barış ortamıyla ve gelişen ekonomisiyle göçmenler ve uluslararası öğrenciler için özellikle son çeyrek asırda bir cazibe merkezi hâline gelmiştir. Türkiye'nin son yıllarda kazandığı bu önem Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (MEB HBOGM) istatistikleriyle de gözler önüne serilmektedir. MEB HBOGM (2024, s. 63) raporundaki verilere göre Türkiye'deki toplam göçmen sayısı 4.708.555'tir. Benzer şekilde, GİB Türkiye genelindeki göçmen sayısını 4.892.752 olarak açıklamıştır (Tekeş, 2023). Bununla birlikte, MEB HBOGM (2024, s. 61) raporuna göre en kalabalık göçmen grubunu Suriyeli göçmenler oluşturmaktadır. Şekil 1.4.'te geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan Suriyeli göçmen sayısının yıllara göre dağılımı ve 2023 itibariyle ülkemizde bulunan toplam Suriyeli göçmen sayısı görülmektedir (MEB HBOGM, 2024, s. 62):




**Şekil 1.4.** Geçici Koruma Kapsamında Ülkemizde Bulunan Suriyeli Sayıları (2011-2023)

Suriyeli göçmenler dışında Afganistanlı, Iraklı, Filistinli, Somalili ve Yemenli göçmenler de geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan diğer kalabalık göçmen gruplarıdır. Son on yıllık süreçte sadece geçici koruma kapsamında Türkiye'ye gelen yabancı sayısı değil, aynı zamanda ikamet izni ile Türkiye'ye gelen düzenli göçmen sayısı da artmıştır. Nitekim GİB verileri de bu tespiti doğrulamaktadır. Şekil 1.5.'te ikamet izni ile ülkemizde bulunan düzenli göçmen sayısının yıllara göre dağılımı ve 2024 itibariyle ülkemizde bulunan toplam düzenli göçmen sayısı görülmektedir (GİB, 2024a):




**Şekil 1.5.** İkamet İzni ile Ülkemizde Bulunan Düzenli Göçmenlerin Yıllara Göre Dağılımı

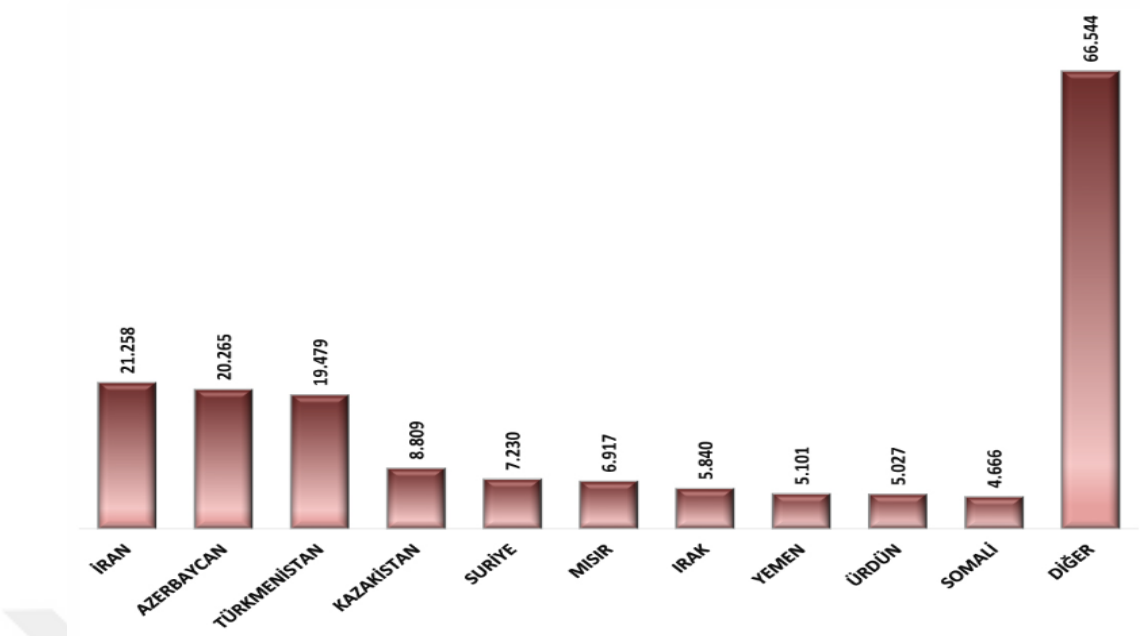
Şekil 1.5.'te görüldüğü üzere ikamet izni ile ülkemizde bulunan düzenli göçmenlerin sayısı yaklaşık yirmi yılda yüz binlerden milyonlara ulaşmıştır. Bu ciddi artış elbette ki ilköğretimden ortaöğretime lisanstan lisansüstü eğitime kadar eğitim sistemimizin tüm kademelerinde de uluslararası öğrenci sayısının artışını beraberinde getirmiştir.

Hem MEB HBOGM raporu hem de Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin'in açıklamaları bu tespiti doğrular niteliktedir. MEB HBOGM (2024, s. 63) raporuna göre okul çağına gelmiş olan 5-17 yaş aralığındaki (çağ nüfus) göçmen sayısı 1 milyon 317 bin 122'dir. Buna karşılık, Millî Eğitim Bakanı Yusuf Tekin 2023-

2024 eğitim öğretim yılında okullara kayıt yaptıran ve eğitim öğretim süreçlerine dahil olan göçmen öğrenci sayısını 998 bin 567 (Ekonomim, 2023) olarak açıklamıştır. Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere okullara kayıt yaptırmayan ve eğitim öğretim süreçlerine dahil olmayan 300 binden fazla göçmen öğrenci adayı bulunmaktadır. Nitekim, MEB HBOGM (2024, s. 65) raporuna göre de MEB sistemi içerisindeki yabancı öğrenci sayısı 1 milyon 6 bin 821'dir ve buna göre okullaşma oranı %76,44'tür. Okula gitmesi gereken 5-17 yaş aralığındaki göçmen çocukların %23,56'sı yani 300 binden fazla çocuk, eğitim öğretim süreçlerine dahil edilememiştir.

MEB içerisindeki yabancı uyruklu öğrenci sayısı kadar yükseköğretim kurumları içerisindeki yabancı uyruklu öğrenci sayısı da dikkat çekici bir şekilde artmaya devam etmektedir. Yılmaz ve Güçlü (2021, s. 248) yükseköğrenim görmek amacıyla Türkiye'yi tercih eden öğrenci sayısının her yıl artmakta olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Erdil (2024, s. 528) de ülkemizdeki uluslararası öğrenci sayısının her yıl %15 ve üzerinde bir oranla artmaya devam ettiğini dile getirmiştir. YÖK verilerine göre 2024 yılında ülkemizde yükseköğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı 301 bin 694 kişidir (Şahin ve Erdil, 2024, s. 528). Bununla birlikte, Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin geldikleri ülkelere bakıldığında en fazla öğrenciye sahip ilk on ülkenin sırasıyla Azerbaycan, Türkmenistan, Suriye, İran, Afganistan, Irak, Yunanistan Kırgızistan, Kazakistan ve Kosova olduğu görülmektedir (YÖK, 2016; akt. Yılmaz ve Güçlü, 2021, s. 248).

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) verilerine göre son 10 yılda, yükseköğretim kurumlarımızdaki uluslararası öğrenci sayısı yüzde 75 oranında artmış ve ülkemizde, 25 bini burslu olmak üzere yaklaşık 148 bin uluslararası öğrenci okumaya başlamıştır (YTB, 2024a). GİB verilerine göre de 2024 yılında öğrenci ikamet izniyle ülkemizde bulunan uluslararası öğrenci sayısı 171 bin 136 olmuştur (GİB, 2024b). Şekil 1.6.'da 2024 yılında öğrenci ikamet izni ile ülkemizde bulunan ilk 10 uyruğa ait verilere yer verilmiştir:




**Şekil 1.6.** Öğrenci İkamet İzni ile Ülkemizde Bulunan İlk 10 Uyruk

Uluslararası öğrencilerden bir kısmı Türkiye Bursları ile ülkemizde burslu olarak eğitim alırken büyük bir kısmı da ücret ödeyerek eğitim almaktadır. Türkiye Bursları, Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası öğrencilere yönelik yürütmekte olduğu, kamu kaynaklı yükseköğrenim burs programıdır (Türkiye Bursları, 2024). Bu burs programı kapsamında her yıl yaklaşık 5000 uluslararası öğrenciye burs verilirken halihazırda eğitimine Türkiye Bursları ile devam eden öğrenci sayısı 15 bini bulmaktadır (YTB, 2024b). MEB'e ait örgün eğitim verileri de 2024 yılı itibariyle Türkiye'de burslu okuyan uluslararası öğrenci sayısını teyit etmektedir. MEB (2023, s. 242) verilerine göre ülkemizde Türkiye Bursları ile eğitim gören toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı 14 bin 148'dir. MEB (2023, s. 242) verilerine göre bu öğrencilerden 7 bin 537'si erkek, 6 bin 611'i kadındır. Türkiye Burslarından en fazla yararlanan yabancı uyruklu öğrenciler ise Orta Doğu (4 bin 418) ve Sahra Altı Afrika (bin 907) Bölgelerinden gelen öğrencilerdir. Diğer yandan, MEB (2023, s. 242) istatistiklerine göre ön lisans düzeyinde 467, lisans düzeyinde 9 bin 47, yüksek lisans düzeyinde 2 bin 511 ve doktora düzeyinde 2 bin 23 öğrenci Türkiye Bursları aracılığıyla eğitim hayatlarına devam etmektedir.

Veriler göstermektedir ki MEB ve yükseköğretim kurumları içerisinde bir milyondan fazla yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, ilkokul düzeyinden üniversite düzeyine kadar oldukça geniş bir kapsamda Türkçe

öğrenmeye devam etmektedir. Bununla birlikte, problem durumunda da bahsedildiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve özellikle konuşma eğitiminde pek çok sorun göze çarpmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kazandığı önem, sadece yurt içindeki yabancı uyruklu öğrenci sayısının artışıyla anlatılamaz. Benzer şekilde, yurt dışında da Türkçe öğrenme talebi giderek artmaktadır. Özellikle Türkçenin (Türk soylular da dikkate alınarak aslında kastedilen Türkiye Türkçesidir) yurt dışında çok büyük bir ilgiye mahzar olmasında hem izlenen diplomasinin hem de bu diplomasinin sahadaki temel araçları olan Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ile Türkiye Maarif Vakfı (TMV) çalışmalarının önemli etkisi vardır (Arslan, 2024; Bekfelavi, 2017; Karslı, 2021; Ünalmış, 2019).

Yurt dışındaki Türkçe öğrenme talebi sadece kişisel tercihler ya da ihtiyaçlar bağlamında ele alınmamalıdır. Bu durum aynı zamanda Türkiye'nin izlemiş olduğu dış politika anlayışıyla ve kullanmış olduğu yumuşak güçle açıklanmalıdır. Yumuşak güç kavramı ilk defa Joseph S. Nye tarafından kavramsallaştırılmış ve bir devletin; toplulukları, milletleri zor kullanmaksızın, cezbedici ve ikna edici politikalarla, kurumlarla onları hedeflenen davranışlara yönlendirme gücü olarak tanımlanmıştır (Güdük, 2023; Karslı, 2021). En basit tabirle yumuşak güç, başkalarının davranışlarını hayranlık uyandırıcı ve gündem yaratıcı etkinliklerle, kurumlarla değiştirebilme gücüdür (Nye, 2005). Bu güç, başkalarını kendi istekleri doğrultusunda hareket etmeye ikna ederek ya da onların belirli normları ve kurumları kabul etmelerini sağlayarak kullanılmaktadır (Karslı, 2021). Bu sebeple yumuşak güç; bir imaj, halkla ilişkiler yöntemi ya da popüler olma adına yapılan basit çalışmalar olarak değerlendirilmemelidir (Ünalmış, 2019, s. 138).

Yumuşak gücün kullanımı, devletlerin yürüttüğü kamu diplomasisinin bir sonucudur. Devletler kamu diplomasisini kullanarak kendilerini, kültürlerini ve ideallerini tanıtmak, diğer devletlerin vatandaşları arasında sempati oluşturarak taraftar toplamak amacındadır (Karslı, 2021). Bu amaca ulaşabilmek için de devletler, devlet kurumlarının yanında sivil toplum ve devlet dışı aktörlere de ihtiyaç duymaktadır (Kaplan vd., 2022, s. 123). Bu nedenle de Türkiye Cumhuriyeti, YÖK, TİKA, YEE, TMV vb. kurumlar ve sivil toplum kuruluşları

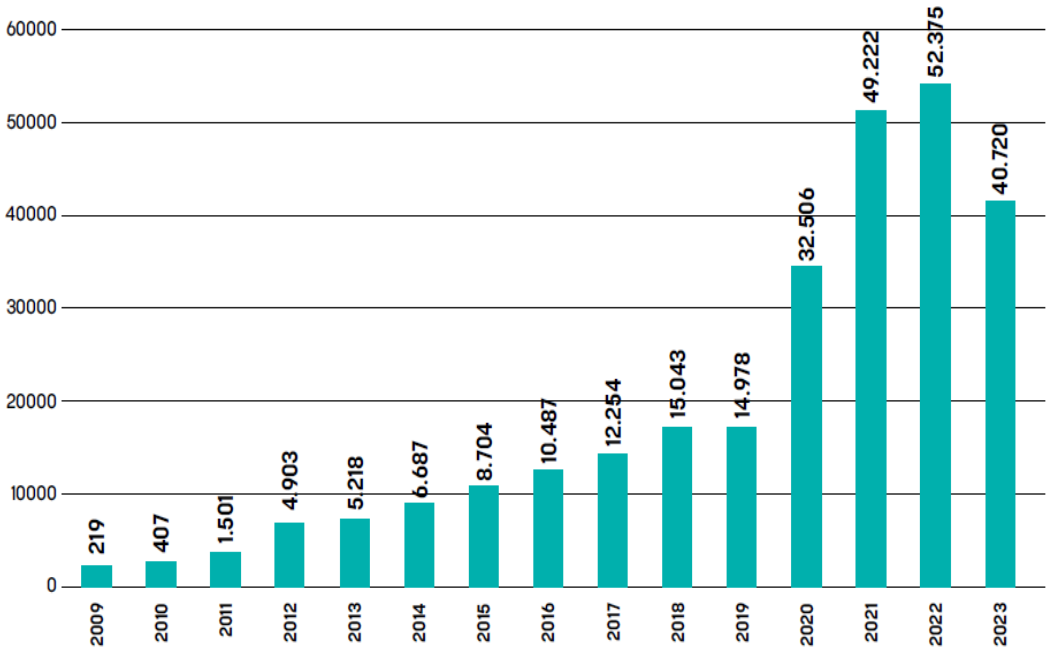
üzerinden kamu diplomasisi, eğitim diplomasisi ve kültürel diplomasi çalışmalarını yürütmektedir (Çavuş, 2012; Kaplan vd., 2022).

YÖK uhdesinde hayata geçirilen; Erasmus +, Mevlâna, Farabi gibi öğrenci değişim programları, Türkiye Bursları, YÖK ve TÜBİTAK Bursları gibi burs programları Türkiye'nin izlemiş olduğu kamu ve eğitim diplomasisinin bir yansımasıdır (Arslan, 2024; Güdük, 2023). Bu değişim ve burs programları, uluslararası öğrencilerin Türkiye'de eğitim almalarını sağlarken onların Türk dilini ve kültürünü de öğrenmelerini sağlamaktadır.

Diğer yandan, Türkiye Cumhuriyeti'nin kamu diplomasisinin yurt dışındaki temel araçlarını MEB, TİKA, YEE ve TMV oluşturmaktadır. TİKA ve YEE özellikle kültürel diplomasi faaliyetlerinde ön plana çıkarken MEB ve TMV de eğitim diplomasisi faaliyetlerinde ön plana çıkmaktadır. Çalışmanın kapsamı TYDOÖ olduğundan bundan sonraki bölümde sadece Türkçe öğretimiyle ilgili verilere yer verilecektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yurt dışında resmî olarak MEB, YEE ve TMV aracılığıyla sürdürülmektedir. Bu noktada MEB, YEE ve TMV verileri üzerinden Türkiye'nin kullandığı yumuşak gücün etkisi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kazandığı değer daha iyi anlaşılacaktır. MEB (2023, s. 241) istatistiklerine göre MEB aracılığıyla yurt dışında Türkçe öğrenen toplam öğrenci sayısı 9 bin 274 olup bunların 4 bin 63'ü erkek ve 5 bin 211'i kadındır. Dikkate değer olan ve Türkçenin kazandığı değeri gözler önüne serebilecek olan asıl veriler ise YEE'ye ve TMV'ye aittir.

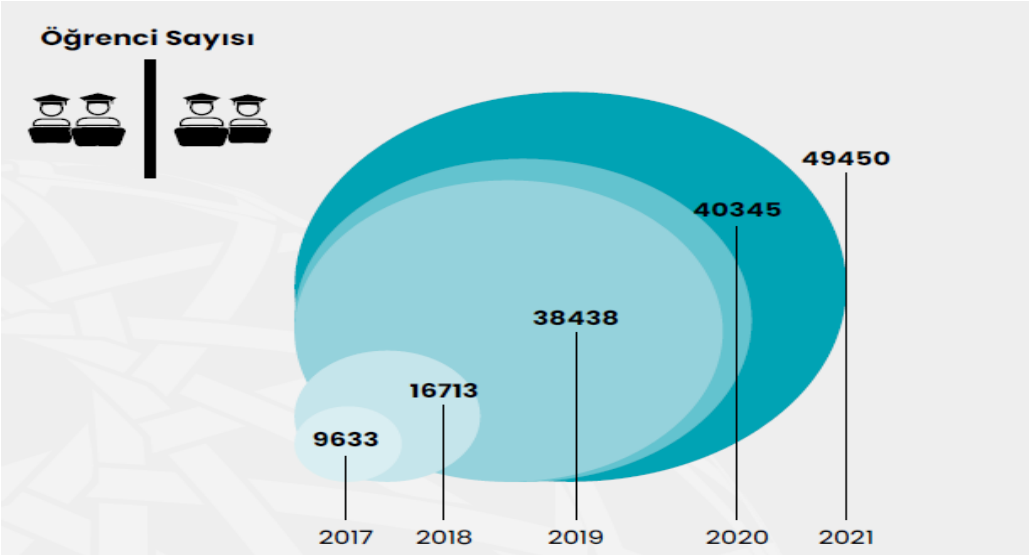
YEE, Yunus Emre Vakfına bağlı olarak 2009 yılında çalışmalarına başlayan o günden bugüne yurt dışında Türkiye'yi ve Türkçeyi tüm yönleriyle tanıtıp öğretmeyi kendine şiar edinmiş olan bir kamu kuruluşudur (YEE, 2024b). YEE kültür merkezlerinde (YEE, 2024a, s. 218) genel Türkçe kurslarının yanı sıra, iş Türkçesi, çocuklar için Türkçe, çeviri sınıfları, turizm Türkçesi, basın ve medya Türkçesi gibi özel amaçlı kurslar yer almaktadır. Şekil 1.7.'de YEE kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı ve 2023 itibariyle Türkçe öğrenen kursiyerlerin toplam sayısı görülmektedir (YEE, 2024a, s. 218):




**Şekil 1.7.** YEE Kültür Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1.7.'de de görüldüğü üzere YEE kültür merkezlerinde Türkçe öğrenenlerin sayısı, her ne kadar 2023 yılında biraz düşüş gözlense de düzenli olarak artış göstermiştir. Yıllar içerisinde yüzlerle ifade edilen öğrenci sayısı çok kısa bir sürede 50 binleri bulmuştur. Öte yandan, 2023 yılında YEE kültür merkezlerinde Türkçe öğrenenlerin sayısı 40 bin 720 olmuştur.

Yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir diğer kamu kuruluşu da Türkiye Maarif Vakfıdır. TMV, 2016 yılında kurulmuş olup MEB dışında, yurt dışında T.C. adına eğitim kurumu açarak eğitim öğretim faaliyetleri yürütme yetkisine sahip tek kamu kuruluşudur (2022, s. 17). Hâlihazırda TMV, 6 farklı kıtada, 52 farklı ülkede 470 eğitim kurumuna sahip olup toplam 53 bin öğrenciye eğitim vermektedir (TMV, 2024). Şekil 1.8.'de TMV okullarında okuyan ve Türkçe öğrenen öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı görülmektedir (TMV, 2022, s. 74):




**Şekil 1.8.** TMV Okullarında Okuyan ve Türkçe Öğrenen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1.8.'de de görüldüğü üzere TMV okullarında okuyan ve Türkçe öğrenen öğrenci sayısı 2017 yılında 9 bin 633 iken bu sayı 2021 yılında 49 bin 450'ye ve 2024 yılında da 53 bine (TMV, 2024) ulaşmıştır. TMV okullarında okuyan öğrenci sayısına koşut olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenci sayısı da artmaktadır. Çünkü Kurumun ana hedeflerinden birisi de kendisine bağlı Türkçe öğretmenleri aracılığıyla okul öncesinden başlayarak ortaöğretim düzeyinin sonuna kadar öğrencilere B2 düzeyinde Türkçe öğretmektir (TMV, 2022, s. 56). Bunun yanı sıra, TMV (2022, s. 57) bu amaca yönelik olarak TYDOÖ Programını ve Türkçe ders kitap setlerini de hazırlamıştır.

Türkiye'nin kazandığı önem TYDOÖ'nün de hiç olmadığı kadar stratejik bir öneme kavuşmasını sağlamıştır. Türkçenin son yıllarda dünya ulusları ve Türk toplulukları tarafından öğrenilmesinde Türkiye'nin; jeopolitik ve ekonomik durumu, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkileri, yaptığı askeri sözleşmeler (Abuammar, 2018; Demirel, 2010; Korkmaz, 2018) etkili olmuştur. Bunun yanı sıra, YÖK'ün, YTB'nin ve MV'nin yapmış olduğu çalışmalar da uluslararası öğrencilerin üniversite eğitimi için Türk üniversitelerini tercih etmelerinde başat bir rol oynamıştır. Diğer yandan, teknolojik gelişmeler ve küreselleşmeye koşut olarak toplumların, toplulukların birbirilerini takip etme ve birbirleri ile iletişim kurma istekleri (Bağdaş, 2011; Kılıçaslan ve Yavuz, 2014; Pardo, 2019) neticesinde de TYDOÖ özellikle son çeyrek asırda (Gün vd., 2014) önem kazanmıştır. Yurt içinde

ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yahut öğrenme adayı olan milyonlarca insan, Türkçenin kazandığı önemi gözler önüne sermektedir.

### 1.7.2 Metin Kavramı

Dil öğretiminin amacı, öğrenicilerin farklı bağlamlarda ve türlerde metin oluşturmalarını ve çözümlemelerini sağlamaktır (Arimbawa, 2012; Dilidüzgün, 2011; Emilia, 2005). Bağımsız konuşma becerisi yeterlilikleri göz önüne alındığında bu amaç daha da belirgin bir hâl almaktadır. Çünkü bağımsız konuşma becerisi farklı metin türlerini içselleştirerek kullanabilmeyi de gerektirmektedir. Bu açıdan metin türleri ve yapıları hakkında bilgi sahibi olmak hem eğitimciler hem de öğreniciler için önem taşımaktadır. Buna dönük olarak çalışmanın bu bölümünde; metin, metin yapısı ve metin türü kavramları üzerinde durulacaktır.

Metin; dil bilgisel, mantıksal ve anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturan; bağlaşıklık ve tutarlılık özellikleri gösteren; iletişim amacına uygun, kabul edilebilir, duruma özgü, bilgisel ve metinler arası nitelikler taşıyan bir sözceler bütünüdür (Dilidüzgün, 2019, s. 168). Metin sözcüğü dilimize Arapçadan girmiştir ve Arapçada "sağlamlık, dayanaklılık" anlamlarına gelmektedir (Karatay, 2011, s. 75). Metin, İngilizcede "text", Fransızcada ise "texte" şeklinde ifade edilmektedir. Metin sözcüğü bu şekliyle, "dokuma, örme, örgü" anlamlarına gelen Latince kökenli "textus, texere"den gelmektedir (Günay, 2007; Yılmaz, 2010). Diğer yandan Wilkins (2018, s. 43) ise metin sözcüğünün Latince "context" yani bağlam sözcüğünden türetildiğini ifade etmektedir. Gerek Arapça gerek de Latince aslından gelen "dayanıklılık, sağlamlılık, örgü, bağlam" gibi anlamlar metnin bütünsel yapısına vurgu yapmaktadır. Türkçede metin sözcüğü yerine bazı kaynaklarda "betik" sözcüğünün kullanıldığı da görülmektedir (Vardar, 1982).

Metin dil bilimi alanında yaşanan gelişmelerle metin kavramı, iletişim sürecinin temel birimi olarak tümcenin yerini almıştır (Khatibi, 2014). Metnin iletişim sürecinde temel birim kabul edilmesiyle birlikte metin kavramına yüklenen anlamlar genişlemiş ve çeşitli bakış açılarına göre birçok metin tanımı yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlardan bazılarına yer verilmiştir.

Metin; "Bilgi vermek, uyarmak, coşku yaratmak, korkutmak, eğlendirmek gibi değişik amaçlarla dille oluşturulan bölüm" olarak tanımlanır (Çotuksöken, 2011, s. 20). Bir başka tanımla, "metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür" (Günay, 2007, s.44). Metin sözlü ya da yazılı olabilir (Kocaman ve

Osam, 2000). Metin, bütünsel bir birimi ifade etmektedir. Bu bütünlüğün içeriğini ise mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel bağlantılar oluşturur (Keçik, 2003, s.11). Bu bakımdan metin, kendisini oluşturan cümlelerin bir toplamı değil, kendine özgü yapısı olan bir bütünlüktür. (Günay, 2007). Bu bütünlük sayesinde de anlamı içerisinde biriktirmekte ve geliştirmektedir (Derewianka, 2003). Bunun yanı sıra metin; işlek, kullanımda olan bir dil parçası olarak belirli bir amaca ortak şekilde hizmet eden, bağlama uygun yapıların uyumlu bir koleksiyonu (Butt vd., 2000) şeklinde de değerlendirilmektedir. Kapsamlı bir tanımla metin, "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün" olarak ifade edilebilir (Onursal, 2003, s.124).

Diğer yandan SFL bakış açısıyla Halliday ve Hasan (1976) metin kavramının kapsamını oldukça genişletmiş ve metni, bir tür anlam iletme niyetiyle etkileşim içerisinde oluşturulan yazılı, sözlü, sözsüz (işaret dili), görsel veya işitsel dilin tutarlı bir parçası olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Khatibi (2014) de metnin; belirli bir niyetle ve etkileşimle toplum içerisinde oluşturulduğuna, hatta sosyal alışveriş eylemleri olarak kendi içlerinde bir bütün olarak değerlendirilebilecek, kendi başlarına tamamlanmış sayılabilecek dil parçaları (s. 40) olarak tanımlanabileceğine dikkat çekmiştir. Ayrıca Halliday ve Hasan (1976), iletişim biçiminin ve metin uzunluğunun önemsizliğine atıfta bulunarak kavşaktaki dur işaretinin de kısa bir selamlaşmanın da bir şiir ya da romanın da metin olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Halliday (1977), metni, dilde yapılan seçimler yoluyla anlam ileten ve her zaman belirli sosyal ve kültürel bağlamlarla şekillendirilip kullanılan anlamsal bir birim olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan da anlaşılabileceği üzere metin, sosyal ve kültürel unsurların etkisiyle şekillendirilen dil parçalarıdır.

Johns'a (1997) göre metin, içinde kullanıldığı ve durum bağlamı olarak adlandırılan yakın çevre tarafından şekillendirilmektedir. Durum bağlamı; metnin ne hakkında olduğunu (field), muhataplar arasındaki rollerin ve ilişkilerin durumunu (tenor) ve iletişim kanalını (sözlü, yazılı vb. mod) anlayarak bunların metnin oluşumu üzerindeki etkilerini açıklamaktadır (Martin, 1992). Bu yönüyle de metin, aslında sosyal çevre tarafından şekillendirilen ve bilinçli tercihlerle hayat bulan anlamlı dil dizgesi bütünü olarak değerlendirilmelidir.

Diğer yandan, Martin ve Rose'ye (2008) göre metin, kültür bağlamı olarak adlandırılan kültürel normlar ve beklentiler tarafından da şekillendirilen dil parçalarıdır. Sözlü ya da yazılı metinlerdeki resmîyet, samimiyet, kanıt sunma ihtiyacı, dil ve anlatım tercihleri gibi hususlar esasında kültür bağlamının metinlerdeki yansımalarıdır. Bu açıdan da ister sözlü ister yazılı olsun herhangi bir metin, kültürel normlar ve beklentiler çerçevesinde şekillendirilen bir bütündür.

Sonuç olarak SFL'de metin; mekanik bir şekilde, sadece bir dizi kuralın hayata geçirildiği sığ, cansız bir yapı değildir. Aksine metin, konuşmacı ve yazarın iletişimsel hedefine uygun şekilde dilsel olasılıklar ağından seçimler yaptığı (Halliday, 1994), bağdaşık ve tutarlı bir bütündür (Halliday ve Hasan, 1976). Yani metin, belirli bağlamlarda sosyal bir işlevi yerine getirmek için bilinçli ve amaçlı olarak inşa edilmiş dinamik bir sürecin çıktısıdır (Ricoeur, 1971). Bu durumda da metin, sabit bir ürün olarak değil, çeşitli noktalarda yapılan dil bilgisel, sözcüksel vb. seçimlerle oldukça dinamik ve iletişimsel bir sürece sahip dil dizgesi bütünü olarak değerlendirilmelidir (Butt vd., 2012).

Metin kavramı üzerine yapılan tanımlamalar Kerimoğlu'nun (2017, s. 237) da belirtmiş olduğu gibi "Bir metni metin yapan şeyler nelerdir? Ne metindir veya ne metin değildir?" sorularını da beraberinde getirmiş ve bir metnin sahip olması gereken özelliklerin araştırılmasını sağlamıştır. Bu noktada De Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından ortaya konulan metinsellik ölçütleri alanyazında kabul görmüştür.

### 1.7.3 Metinsellik Ölçütleri

Tümcelerden oluşan her dizi metin olarak değerlendirilmez. Tümce dizilerine metin diyebilmek ancak bunların belirli ölçütleri taşımaları ile mümkündür. Bu bakış açısıyla metinsellik, bir metni, metin olmayan ifadelerden, görsel veya işitsel unsurlardan ayırt etmek için kullanılan ölçütler olarak değerlendirilmelidir (Toklu, 2009, s. 127).

Metni iletişimsel bir olgu olarak değerlendiren De Beaugrande ve Dressler (1981), metinsellik ölçütlerini yedi başlıkta sıralamıştır. Alanyazında da ağırlıklı olarak kabul gören bu sınıflandırmaya göre "bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık" (Keçik, 2003) metinsellik ölçütleri adıyla kavramsallaştırılmıştır.

Metinsellik ölçütleri, metin ve okur açısından değerlendirilerek iki alt başlıkta ele alınmaktadır. Bağdaşıklık ve tutarlılık metinle ilişkili ölçütler olarak

değerlendirilmektedir. Bağdaşıklık (cohesion), bir yazının metin olmasını sağlayan tümceler arasındaki ilişkiyi metin içi bir dille sağlayan özelliklerin tümüne verilen addır (Günay, 2007, s. 71-74). Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısını oluşturan tümceler arasında bağlantı kurularak söylemin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Öte yandan bağdaşıklık, metin yapısının ve tutarlılığın temelini oluşturarak bireylerin metindeki fikir akışını takip etmelerine de olanak tanımaktadır (Halliday ve Hasan, 1976). Tutarlık (coherence) ise metinde işlenen konu ve okura iletilmek istenen ana düşüncenin anlam ve mantıksal bütünlük sağlayacak şekilde işlenmesidir (Karatay, 2011, s. 82). Tutarlılık, metnin derin yapısıyla ilişkili olup metindeki fikirlerin mantıksal bağlantılar ve anlam ilişkileri ile nasıl bir bütünlük oluşturduğunu ifade etmektedir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Tutarlılık, bireylerin metinden anlam çıkarmalarını ve metnin genel iletisini kavramalarını sağlamaktadır. De Beaugrande (1997), tutarlılığın bir metnin zihinsel temsillerinin oluşturulmasında ve farklı fikirlerin anlamlı, mantıklı bir şekilde birleştirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Özetle, bağdaşıklık ve tutarlılık metnin yüzey yapısı ile derin yapısı arasında uyum sağlanmasını ve böylelikle metnin anlaşılabilir olmasını sağlamaktadır.

Diğer yandan; amaçlılık (niyetlilik), kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık okurla ilişkili ölçütler olarak değerlendirilmektedir. Amaçlılık (intentionality), yazarın veya konuşmacının anlamlı bir iletişim ortaya çıkartmasıyla yani belirli bir amaca (bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme vb.), uygun şekilde metin üretmesiyle ilgilidir (Coşkun, 2005). Metinler, belirli bir amaca ve anlam bütünlüğüne sahip olacak nitelikte üretilmelidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Çünkü amaçlılık olmadan metinler net bir yöne, bakış açısına sahip olamaz. Kabul edilebilirlik (acceptibility), metnin hedef kitlenin beklentilerine cevap verebilecek niteliklerde yani durum bağlamı ile uyumlu olmasını ifade etmektedir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Öte yandan kabul edilebilirlik, metnin ele alınan konuyla ya da savunulan düşünceyle ilişkili, tutarlı bir söylem oluşturması gerektiğini de vurgulamaktadır. Çünkü metnin iletişimsel bir işlev üstlenebilmesi için hedef kitlenin beklentilerine cevap verebilecek niteliklerde olması ve bunun bir yansıması olarak da tutarlı olması beklenmektedir (van Dijk, 1985). Bilgilendiricilik (informativity), metnin yönetilebilir düzeyde yeni bilgi sunarak bireylerin ilgisini çekmekle ve bu ilgiyi korumakla ilgilidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bilindik, standart yahut eski bilgiler içeren bir

metin, bireylerin ilgisini çekmeyebilirken çok fazla yeni bilgi içeren bir metin de bireylerin kafasını karıştırabilmektedir. Bu nedenle metinlerdeki bilgi yükü bireyler tarafından yönetilebilir bir düzeyde tutulmalı ve metinler, bireylerin ilgisini çekebilmek için onlara yeterli düzeyde yeni bilgiler sunmalıdır (Prince, 1981). Durumsallık (stuationality) ise metnin belirli bir bağlama ve duruma uygun oluşunu ifade etmektedir (Keçik, 2003). Bir metin, kullanıldığı bağlama uygun olmak zorundadır. Durumsal uygunluğa sahip olmayan bir metin, iletişimsel işlevini yerine getirememekte ve bireyler tarafından anlaşılamamaktadır (Levinson, 1983). Metinlerarasılık (intertextuality) bir metnin doğrudan ya da dolaylı olarak, açıkça veya örtülü biçimde başka metin ya da metinlerle bağlantılı olmasıdır (Yılmaz, 2010, s. 5). Metinler arası bağlantılar, metinlerde daha zengin ve karmaşık anlamlar ortaya çıkararak bireylerin metinleri daha geniş kültürel ve edebi göndermeler çerçevesinde yorumlamalarına imkân tanımaktadır (Kristeva, 2024). Böylece bireyler, bir metni diğer metinlere bağlayarak onu zenginleştirmekte ve eleştirel bir bakış açısıyla o metne yönelik çok katmanlı değerlendirmeler yapabilmektedir.

Metinsellik ölçütleri; metindeki tutarlılığın ve anlamın ortaya çıkışını, ayrıca metnin iletişimsel başarısının altında yatan etmenleri kavrayabilmek için son derece önemlidir.

### 1.7.4 Metin Yapısı

Metin yapısı (text structure), belirli türlere ait metin parçaları ve fikirler arasındaki ilişkileri oluşturan; ortak yapısal bir kalıp (McKenna ve Stahl, 2009), hiyerarşik bir çerçeve (Mann ve Thompson, 1988; Meyer ve Freedle, 1984) metin organizasyonu (Armbruster, 2004; Horowitz, 1985a), metne yönelik bir şema (Horowitz, 1985b; Piccolo, 1987) olarak açıklanmıştır.

Horowitz (1985a), metin yapısını söz bilimsel yüklemler olarak isimlendirmiştir. Çünkü metin yapısı, metnin evrensel bilişsel süreçlerini yansıtan söz bilimsel yapılar (Piccolo, 1987) olarak düşünceler arası mantıksal bağlantıları ve bazı düşüncelerin diğerlerini kapsamasını da ifade etmektedir (Meyer ve Freedle, 1984). Ayrıca metin yapısı, farklı türlerdeki metinleri tanımlamak (Mann ve Thompson, 1988), bunların ayırt edici özelliklerini belirlemek için kullanılabilecek genel bir yapı ve örüntüler (Horowitz, 1985b) sistemidir. Kısacası metin yapısı, bir metnin kendine has, ayırt edici özelliklere sahip olmasını sağlayan bilişsel ve yapısal düzenleniş biçimidir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere metin yapısı, metin türüne göre farklılık göstermektedir (Hirose, 2014). Örneğin, anlatısal türdeki metinler ile açıklayıcı türdeki metinler farklı metin yapılarına sahiptir. Mandler ve Johnson (1977) anlatısal metinlerin genel manada tek bir metin yapısına sahip olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Meyer ve Freedle (1984), açıklayıcı metinlerin; tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem-çözüm şeklinde beş farklı metin yapısına sahip olduğunu açıklamıştır.

Metin yapısı konusunda alanyazında kabul görmüş olan ve ülkemizde de en sık atıf yapılan sınıflandırma van Dijk ve Kintsch'e (1983) aittir. Bu işlevsel ve söz bilimsel sınıflandırmaya göre metin yapısı; küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (van Dijk ve Kintsch, 1983).

Küçük ölçekli yapı, metin yapısının en alt seviyesinde yer almakta (Hirose, 2014) ve sözcükleri şematik bir biçimde birleştiren önermelerden (Kintsch, 2004) oluşmaktadır. Carrell (1985), bu önermelerin cümle düzeyinde ulaç, adlaşmış fiil öbeği ve edat öbeği gibi dil bilgisel yapılar kullanılarak oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle küçük ölçekli yapı, metnin yüzey yapısında cümlelerin ve cümleler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkardığı yapıdır (Kintsch ve van Dijk, 1978). Bir başka ifadeyle, bir cümlenin kendinden önceki ve sonraki cümlelerle kurduğu mantıksal bütünlüktür (Karatay, 2011, s. 77). Metnin küçük yapısında başlık, alt başlık, gönderim, değiştirme, önermeler, kavramlar, eksilti, bağlaç ve sözcüksel bağdaşıklık gibi ögeler yer almaktadır (Günay, 2007; Ülper, 2008; akt. Küreci ve Özden, 2017, s. 665). Bu ögeler cümle düzeyinde bağlaşıklık ve bağdaşıklık oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Kintsch ve van Dijk, 1978).

Westby vd. (2010, s. 275-276), metin türlerinin küçük ölçekli yapı açısından ciddi farklılıklara sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Bu farklılıkları, sözlüksel ve söz dizimsel karmaşıklık başlıklarıyla ele alan Westby vd. (2010, s. 275-276), açıklayıcı türdeki metinlerin anlatısal türdeki metinlere göre hem söz varlığı (terimler, özlü sözler vb.) hem de söz dizimi (uzun, karmaşık cümle yapıları) açısından zorlayıcı olduğunu dile getirmektedir.

Büyük ölçekli yapı, metnin ana bölümleri ve metindeki düşünce akışıyla (Meyer, 1981; van Dijk, 1977) ilişkilidir. Büyük ölçekli yapı, metni oluşturan paragrafları ve paragraflarda temsil edilen fikirler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır (Kintsch ve van Dijk, 1978). Bu yönüyle de konu, tema, ana düşünce

ve sonuç gibi kavramları içermekte ve metnin hem bölgesel hem de bütüncül tutarlılığıyla ilişkilendirilmektedir (Bozkurt, 2019b, s. 97).

Büyük ölçekli yapı, metnin genelini kapsamakta ve söylemi bir bütün olarak karakterize ederek metnin özünü oluşturmaktadır (Armbruster vd., 1987). Bu nedenle büyük ölçekli yapı, düşüncelerin tutarlı bir sırayla sıralandığı ve ana fikrin ortaya çıktığı yerdir (Reynolds ve Perin, 2009). Bu açıdan büyük ölçekli yapı, bir metnin farklı bölümlerini içeren önermeler hiyerarşisi (van Dijk ve Kintsch, 1983) olarak tanımlanabilmektedir. Her bir paragraftaki mantıksal önerme dizisi, daha üst düzey bir önerme dizisine bağlanarak bütüncül bir anlamın ortaya çıkmasına ve ana fikrin oluşturulmasına yardım etmektedir (Turcotte vd., 2018). Bunun için de bağlayıcı ifadelerin etkin kullanımı ve düşünce akışının tutarlılık göstermesi gerekmektedir (Welie vd., 2017).

Üst yapı ise tercih edilen metnin türü ile ilgili olup metin yapısının en üstünde, söylem türünü belirginleştirerek belli bir türün kendine has özelliklerini ortaya çıkartan yapıdır (Meyer ve Freedle, 1984). "Metnin kurgulanış biçimi, üretim planı ya da metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut şemadır. Büyük ölçekli yapılar içerikle, üstyapılar ise formla ilgilidir. Her söylem ya da metin türü genelde değişmez bir üstyapıya sahiptir" (Dilidüzgün, 2017, s. 87). Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir (Günay, 2017, s.72). Yani metnin üst yapısı, metnin türüne göre taşıyacağı varsayılan genel yapısal nitelikleri ve metni oluşturan elementleri belirler (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Bu açıdan üst yapıyı uzlaşımsal soyut şemalar olarak değerlendirmek mümkündür (Bozkurt, 2019b).

Kintsch ve van Dijk (1978, s. 366), üst yapıyı söylemin şematik yapısı olarak değerlendirmiş ve bu şematik yapının önemine vurgu yapmıştır. Üst yapı, söylemin anlaşılması ve üretilmesi için son derece önemlidir. Çünkü anlatısal türde bir söylem üretmek ya da anlatısal türde bir metinle tartışmacı türde bir metni ayırt edebilmek için üst yapı bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Üst yapının metin türlerinin belirlenmesinde oynadığı rol ve metinlerdeki farklı örüntüler, araştırmacıların ilgisini çekmiş ve araştırmacılar, metinlerdeki üst yapıyı farklı teorilerle açıklamaya çalışmıştır.

Hasan ([1984] 1996), tür ile metin yapısı arasındaki ilişkiyi dikkate alarak üst yapıyı, Genel Yapı Potansiyeli (Generic Structre Potential – GSP) kavramıyla açıklamıştır. GSP, belirli bir tür içerisinde yer alan bütün metin yapılarını tespit

ederek bunların özelliklerini açıklama çabasındadır. GSP'ye göre bir metin türüne ait belirli bir metin yapısında, isteğe bağlı (değişken) ve zorunlu (sabit, değişmeyen) parçalar yer almaktadır. Ayrıca GSP metin yapısı içerisindeki isteğe bağlı ve zorunlu parçaların da belirli bir sıralamaya sahip olduğunu kabul ederek metin yapılarındaki bu sıralamayı da belirleme çabasındadır. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Bir masal metninde "Bir varmış, bir yokmuş…" tekerlemesi o metnin türünü belirginleştiren ve metnin en başında kullanılması zorunlu olan bir yapı unsurudur.

Hasan'a ([1984] 1996) göre GSP, bir türün toplam potansiyel yapısını temsil etmektedir ve gerçek bir metin de bu toplam potansiyel yapıyı yansıtan yalnızca bir örnektir. Yani, gerçek bir metin sadece türün toplam potansiyel yapısından ortaya çıkmış bir örnektir. Öte yandan Hasan ([1984] 1996), bir metinde tüm zorunlu yapıların mevcut olması koşuluyla o metnin, türün gerçek bir örneği olarak kabul edilebileceğini dile getirmiştir.

Mann ve Thompson (1988) ise metin parçaları arasındaki ilişkileri ve metindeki hiyerarşik yapıyı tanımlamak için Söz Bilimsel Yapı Teorisi'ni (Rhetorical Structure Theory – RST) geliştirmiştir. RST, doğal metin organizasyonunu dil bilimsel olarak tanımlamak için geliştirilmiş, açıklayıcı bir teoridir. RST, metnin yapısal temellerinde yani üst yapısında şemaların yer aldığını kabul etmektedir. Bu şemaları da çekirdek ve uydu metaforu üzerinden ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır. Şemalarda çekirdek, metnin amacını ifade ederken metin yapısının ortaya çıkartılmasında da esas unsurdur. Uydu ise çekirdekle ilişkili olarak metinde yer alan ve metnin geliştirilmesini sağlayan metin parçalarıdır. Bu durum şu örnekle açıklanabilir: Açıklayıcı bir metindeki karşılaştırma şemasında, her zaman tam olarak iki çekirdek ve bu çekirdeklere bağlı farklı sayılarda uydular bulunmaktadır.

Mann ve Thompson (1988), üst yapıyı ifade eden şemaların üç temel kurala sahip olduklarını belirtmiştir. Birincisi, şemalar çekirdeklerin veya uyduların sırasını kısıtlamaz yani, onları sabit bir sıra ile açıklama zorunluluğu içerisinde değildir. İkincisi, şemalarda çoklu ilişkiler söz konusudur ve bunların bazıları bireysel ilişkiler olarak ele alınmalıdır. Bireysel ilişkiler, metin yapısında isteğe bağlıdır ve bu nedenle her zaman görünmez. Üçüncüsü şemalarda, doğrudan şemanın parçası olarak nitelendirilen bir nevi zorunlu, tekrarlanan ilişkiler

mevcuttur. Bir metnin üst yapısında, isteğe bağlı ya da tekrarlanan ilişkilerden en az biri bulunmaktadır.

Sonuç olarak iyi bir okuryazar ya da konuşmacı olmak için metin yapısı bilgisine sahip olunmalıdır. Bu görüşü destekleyen Horowitz (1985a), yetenekli bir okuru uzman bir taksi şoförüne benzetmektedir (s. 449). Horowitz (1985a), nasıl ki taksi şoförleri bir şehrin düzenini, ana yollarını, otoyollarını (büyük ölçekli yapı) ve yan yollarını, sokak aralarını (küçük ölçekli yapı) biliyorsa iyi bir okurun da metnin bütün yönlerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yine tıpkı uzman bir taksi şoförünün yollardaki işaretleri (otoyol işaretleri, yol işaretleri, ışıklar vb.) anlayıp kullanabilmesi gibi iyi bir okurun da metin yapısına ait bağlayıcı ifadeleri, ayırt edici özellikleri vb. bilip kullanması gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca Horowitz (1985b, s. 534), uzman yazarların küçük ölçekli ve büyük ölçekli yapıları dikkate alarak metin oluşturduklarını dile getirmiştir. Horowitz'e (1985b, s. 534) göre uzman yazarlar, metinlerini şekillendirmek için söz varlığından, söz diziminden ve metin yapısından nasıl yararlanacaklarını bilmektedir. Onlar, metin yapısını dikkate alarak doğru seçimler yapmakta ve böylelikle metin boyunca örüntüler oluşturmaktadır. Horowitz'e göre deneyimli yazarlar, metinlerdeki bu örüntülerin rastgele ortaya çıkmadığını açıkça bilmektedir.

### 1.7.5 Metin Yapısı Öğretimi

Metin yapısı, bir metnin dilsel ve anlamsal düzenini belirleyen temel bir unsurdur. Bu düzen, metnin anlaşılmasını, kavranmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırırken hem yazılı hem de sözlü söylemin etkin bir şekilde oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Metin yapısının öğrenilmesi, türlere özgü bir biçimde metinlerin iç düzenlerinin kavranmasında kilit bir rol oynamaktadır. Ayrıca metin yapısı farkındalığına sahip olunması, başta okuma ve yazma olmak üzere bütün dil becerilerinin geliştirilmesinde de önem arz etmektedir. Bu nedenle, metin yapısı öğretimi özelinde metin yapısı farkındalığının nasıl kazandırılacağı ve bu farkındalığın dil öğrenimi üzerindeki etkileri, dil eğitimi ve öğretimi alanında önemli bir araştırma konusu hâline gelmiştir.

Yaylacık (2015, s. 49), metin yapısını şöyle açıklamaktadır: "Yeni yapılan her bina önceden planlanarak belli bir yapıya göre inşa edilir. Aynen bir binada olduğu gibi her metinde bilgiler belli bir düzen içerisinde verilir. İşte bu düzen metnin yapısını oluşturur." Metnin yapısını oluşturan bu düzen, sözlü ya da yazılı söylem oluşturmak için kilit bir role sahiptir (Williams, 2005). Bununla birlikte,

metin yapısının söylem oluşturmada kullanılabilmesi için de öncelikle bu konuda farkındalık sahibi olunması gerekmektedir.

Metin yapısı farkındalığı; bir metnin nasıl düzenlendiğini kavrama ve türe özgü yapı, akış, dil ve anlatım, amaç gibi temel unsurları fark etme becerisi olarak tanımlanabilir. Bu farkındalık, metinlerdeki düşüncelerin nasıl birleştirildiğini ve düşünceler arasındaki mantıksal ilişkilerin metnin organizasyonunu nasıl geliştirdiğini kavramak adına önemli bir işleve sahiptir (Meyer vd., 1980). Bu sebeple metin yapısı farkındalığı özellikle okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendirilmekte ve bu farkındalığın etkileri daha çok okuma ve yazma yetkinliği kapsamında araştırılmaktadır.

Metin yapısı farkındalığının alanyazında daha çok yazma becerisiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. (Örn; Coşkun ve Tiryaki, 2011; Coşkun ve Tiryaki, 2013; Knapp ve Watkins, 2005). Bununla birlikte, metin yapısı farkındalığı yazma becerisinde olduğu kadar okuma becerisinde de önemlidir. Çünkü "öğrencilerin, bir metnin yapısına ilişkin bilgi sahibi olması onların bilgiyi işleme süreçlerini ve kavrama performanslarını etkilemektedir" (Demirel, 2006, s.19).

Metin yapısı hakkında bilgi sahibi olmak, dil öğreniminde ve metinlerin daha kolay çözümlenerek anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Metin yapısı farkındalığı, metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırırken (Dickson vd., 1998; Hall vd., 2005; Meyer, 1975b; Meyer ve Poon, 2001; Oakhill ve Yuill, 1996; Pearson ve Dole, 1987; Williams, 2005) bir yandan okuduğunu anlama becerisini geliştirmekte (Akhondi vd., 2011; Meyer vd., 2002; Nakamura ve Hirose, 2009; Zhang, 2010) bir yandan da metin altı sorularının başarılı bir şekilde cevaplanmasına yardımcı olmaktadır (Meyer ve Ray, 2011). Ayrıca metin yapısı farkındalığı; farklı metin türlerinin zihinsel modelinin oluşturulması için bir plan sağlamakta ve böylece ana fikir belirlemeyi ve başarılı özetler yapmayı (Meyer ve Ray, 2011) kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan, metin yapısı farkındalığı; bağlayıcı ifadelerin anlaşılmasını ve kullanılmasını (Horowitz, 1985a) kolaylaştırmakta ve bu beceri de tutarlı metinler oluşturmaya (McIntosh ve Halliday, 1967; Horowitz, 1985b) ve sözlü söylemi anlayıp üretmeye (Horowitz, 1985a; Williams, 2005, s. 7) yardımcı olmaktadır.

Metin yapısı farkındalığının sunduğu bu avantajlar, dil öğretim sahasında takdir görmüş ve bu farkındalığın nasıl kazandırılabileceği tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmaların yansıması olarak yapılan çalışmalar, metin yapısı

farkındalığının kapsamlı okuma deneyimiyle (Koda, 2005) ve doğrudan öğretim yoluyla (Almasi, 2003; Goldman ve Rakestraw, 2000; Gunning, 2005; Piccolo, 1987; Ray ve Meyer, 2011; Williams, 2005) kazandırılabileceğini gözler önüne sermiştir.

Armbruster vd. (1987, s. 333), öğrenicilere metin yapısı farkındalığı kazandırmak için üç farklı stratejinin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunlardan ilki, metindeki organizasyonun grafik örgütleyiciler yardımıyla somut bir şekilde öğretilmesidir.

Grafik örgütleyiciler; herhangi bir metnin içerik, yapı ve kavram bağlantılarının gösterildiği görsel araçlardır. "Grafik örgütleyiciler metinlerdeki kavramlar arası ilişkileri gösteren, bilgilerin anlaşılırlığını kayda değer biçimde arttıran, kavramların hafızada daha iyi yer etmesini sağlayan tanımlama ve sınıflama metotlarından biridir" (Tavşanlı, 2014, s. 18). Kuramsal olarak Ausubel'in (1968) anlamlı öğrenme teorisinden ortaya çıkan grafik örgütleyiciler, bu felsefeye uygun olarak bilgilerin bellekte uzun süreli saklanması amacıyla ezberci anlayışa karşı olarak geliştirilmiştir. Şema teorisinin genel kabul görmesiyle birlikte özellikle 1980'li yıllardan itibaren birçok farklı disiplinde grafik örgütleyiciler yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kılınç, 2007).

Grafik örgütleyicilerin birçok türü bulunmaktadır. Alanyazında belirtilen grafik örgütleyici türlerinden bazıları; kavram haritası, zihin haritası, öykü haritası, öykü piramidi, bil-merak et-öğren şeması, Venn diyagramı, balık kılçığı haritası, KWL grafiği, porphyrios ağacı, tanılayıcı dallanmış ağaç, bilgi haritası, anlam haritası, web şeması, akış şeması, neden-sonuç haritasıdır (Akyol, 2006; Girgin; 2012; Kansızoğlu, 2017; Karatay, 2011). Dil öğretimi alanında; okuma, yazma ve dinleme eğitimi ile sözcük ve dil bilgisi öğretiminde grafik örgütleyicilerin kullanımına yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Kansızoğlu, 2017). Yapılan araştırmalar, metin türlerinin farklı içerik, yapı ve kavram bağlantılarına sahip olmaları nedeniyle metin yapılarının öğretiminde, metin yapısına uygun grafik düzenleyicilerin kullanımının büyük önem taşıdığını göstermektedir (Bülbül, 2015; Karatay, 2011; Şenay, 2007).

İkinci olarak Armbruster vd. (1987, s. 333), öğrenicilere metin yapısı farkındalığının özetleme çalışmaları üzerinden kazandırılabileceğini aktarmıştır. Öğreniciler, metin özetleme çalışmalarında metinlerdeki tipografik ipuçlarını (başlıklar, alt başlıklar ve paragraflar) ve metin yapısı göstergelerini kullanmalıdır.

Taylor ve Beach (1984) tarafından hiyerarşik özetleme görevi olarak adlandırılan bu çalışmalarda; önce başlıklar, alt başlıklar ve paragraflara dayalı bir taslak hazırlamakta ve ardından, taslaktaki her nokta için bir ana fikir cümlesi yazılmaktadır (Armbruster vd., 1987, s. 333). Bu türden özetleme çalışmaları, öğrenicilerin metin yapısı farkındalıklarını geliştirmektedir (Taylor, 1982; Taylor ve Beach, 1984).

Armbruster vd. (1987, s. 333) tarafından önerilen üçüncü strateji de bir ya da daha fazla geleneksel metin yapısının açıkça öğretilmesidir. Alanyazında geleneksel metin yapıları, beş başlık altında; "tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem-çözüm" şeklinde sıralanmıştır (Englert ve Hiebert, 1984; Grimes, 1975; Horowitz, 1985a; Meyer, 1975a; Meyer ve Rice, 1982). Bu sebeple de öğrenicilere öğretilmesi gereken geleneksel metin yapılarının "tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem-çözüm" olduğu genel anlamda kabul görmüştür. Piccolo (1987, s. 841) bu geleneksel metin yapılarının beş adımlık bir ders planıyla öğretilmesini tavsiye etmiştir. Okuma ve yazma çalışmalarını kapsayan bu ders planına göre:

1. Metin yapısı tanıtılarak yapı unsurları örnek metin üzerine işaretlenmelidir. Bu adımda en önemli husus farklı metin yapılarının tanıtılması ve yapılan okumalar ile bunlara ait özelliklerin işaret edilmesidir. Bu noktada, her metin yapısına özgü dil ve anlatım unsurları (bağlayıcı ifadeler, yardımcı düşünceler, ana fikir vb.) gösterilmelidir.

2. Her bir metin yapısının kritik özelliklerini bulmak için model paragraflar kullanılmalı ve bu model paragraflar, yapıya uygun grafik düzenleyiciler ile incelenmelidir. Grafik örgütleyicilerin bir metnin örüntüsünü göstermek için kullanıldığı açıklanmalıdır. Ayrıca bu örüntüde metin yapısına özgü dil ve anlatım unsurlarına dikkat çekilmelidir.

3. Metin yapısına uygun bir grafik örgütleyici kullanılarak model bir paragraf oluşturulmalıdır. Bu adımda öğretmen, öğrenicilere rehberlik etmekte ve onlara model bir paragraf oluşturmaktadır. Bu adımda, bir yandan öğrenicilere yapacakları işlemler gösterilmeli bir yandan da öğrenicilerle ortak bir paragraf oluşturulmalıdır.

4. Öğrenicilerin metin yapısına uygun bir grafik örgütleyici kullanarak paragraf oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu adımda öğreniciler kendi başlarına grafik

örgütleyicileri kullanmayı ve paragraf oluşturmayı öğrenmelidir. Ayrıca metindeki dil ve anlatım unsurlarına dikkat etmelidir.

5. Metin yapılarını tam olarak kavramak ve yazarın hangi metin kalıplarını kullandığını bulmak için açıklayıcı metinler okunmalıdır.

Piccolo (1987, s. 841) bu adımların her birini ayrı derslerde hayata geçirmeyi ve aşamalı olarak öğrenme sorumluluğunu öğreniciye aktarmayı tavsiye etmiştir. Williams (2005, s. 12) da Piccolo'ya benzer şekilde, metin yapısı öğretiminde grafik örgütleyicilerin ve ipucu kelimelerinin kullanılması gerektiğini açıklamıştır. Pek çok araştırmacı da metin yapısı öğretiminde ipucu kelimelerine ayrı bir önem vermiş ve listeler hazırlamıştır. Örneğin, Meyer ve Ray (2011), açıklayıcı metin türüne ait metin yapılarını ve ipucu kelimelerini tanıttığı çalışmasında, karşılaştırma metin yapısının ipucu kelimelerini şöyle sıralamıştır (s. 129): "bunun yerine, ama, ancak, alternatif olarak, oysa, diğer yandan, karşılaştırmak, karşılaştırıldığında, aksine, karşıt olarak, herkes değil, hepsi ama, ortak yönleri var, benzerlikler, paylaşmak, benzemek, aynı, tıpkı, daha fazla, daha uzun, daha az, gibi davranmak, benzemek, rağmen, karşın, fark, farklılaştırmak, farklı…" Williams (2005), metin yapısı öğretiminde bu tür ipucu kelimelerin açıkça paylaşılması gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte Williams (2005, s. 12), metindeki önemli bilgilere odaklanılması için bir dizi yönlendirici sorunun da kullanılmasını tavsiye etmiştir. Bu yönlendirici sorular, metin yapısını belirginleştirmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin, "Yazar yazıya nasıl başladı? Sizce yazar bu yazıya neden böyle başladı? Karşılaştırma yapıldığını nereden anlayabiliriz? Son paragrafın amacı nedir?" gibi sorularla okurlar, metin yapısına yönlendirilmektedir.

Horowitz (1985b, s. 538) ise metin yapısı öğretimini daha özel bir bağlamda ele almayı tercih etmiştir. Horowitz sebep-sonuç metin yapısı öğretimini tarih dersleri bağlamında ele almış ve çalışmaları, okuma ve yazma becerilerine dönük bir biçimde gerçekleştirmiştir. Horowitz (1985b, s. 538), sebep-sonuç metin yapısını tarih öğretimini de kapsayacak bir biçimde, yedi adımdan oluşan bir ders planıyla öğretmiştir. Bu planın adımları şöyledir:

Birinci adım, sebep-sonuç ilişkisini gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmektir. Bunun için öğretmen, günlük hayatın parçası hâline gelmiş olan ve sebep-sonuç ilişkisini yansıtan olayları, durumları öğrenicilerle paylaşmalıdır. Bunlardan yola çıkarak öğretmen, önce sebep-sonuç cümleleri kurmalıdır, ardından

da öğrenicilerin birbirini takip edecek şekilde sebep-sonuç cümleleri kurmalarını sağlamalıdır.

İkinci adım, sebep-sonuç ilişkisini tarih derslerine taşımaktır. Tarihi olaylar sebep-sonuç ilişkisi ile anlatılmalıdır.

Üçüncü adım, tarih metinlerinde sebep-sonuç ilişkisini gösteren sözcüklerin, bağlayıcıların işaretlenmesi ve bunu ima eden bölümlerin, cümlelerin not alınmasıdır. Bunun için öğrenicilere farklı metinler verilmelidir.

Dördüncü adım, metin yapısının grafik örgütleyiciler ile gösterilmesidir. Metinlerde ortaya çıkan sebep-sonuç ilişkileri, grafik örgütleyiciler üzerine işlenerek metin yapıları belirginleştirilmelidir.

Beşinci adım, sebep-sonuç ilişkisinin önce cümle boyutunda (küçük ölçekli yapı), daha sonra paragraf boyutunda (büyük ölçekli yapı) ve en sonunda da metin boyutunda (üst yapı) örneklendirilmesidir. Örneklendirme yapılırken öğretmen, küçük ölçekli yapıda öğrenicilere anahtar sözcükleri, fikir cümlelerini ve bağlayıcı ifadeleri göstermelidir. Ardından öğretmen, büyük ölçekli yapıda öğrenicilere paragraflar arası ilişkileri, geçişleri ve sebep-sonuç anlamlarını ortaya çıkaran unsurları öğretmelidir. Son bölümde ise öğretmen, tüm bölümler boyunca sebep-sonuç ilişkisinin nasıl ortaya çıktığını anlatmalıdır.

Altıncı adımda, öğrenciler tarih metinlerini bağımsız bir biçimde çözümlemelidir. Bu adımda öğrenciler, metinlerdeki sebep-sonuç ilişkisini tanımalı ve türe özgü dil unsurlarını (işaretleyiciler) işaretlemelidir.

Son adımda öğreniciler, tarih konulu bir yazı yazmalıdır. Buradaki amaç, öğrenicilerin sebep-sonuç metin yapısı hakkında öğrendiklerini kullanarak yazılı bir metin oluşturmalarını sağlamaktır. Böylece öğreniciler, öğrendiklerini uygulamış olacaktır.

### 1.7.6 Metin Türü Kavramı

Metin türü kavramı alanyazında karmaşık bir alanı oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye ve Türkçe özelinde düşünüldüğünde "metin türü, edebi tür, metin tipi, anlatım tarzı, anlatım biçimi, anlatım türü" gibi çeşitli kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunlar ise alanyazında içinden çıkılamaz bir durumun oluşmasına sebep olmakta, konunun öğretim düzlemine aktarılmasını zorlaştırmaktadır.

Metin türü, dil bilimsel ve iletişimsel bir terim olarak bir metnin belirli bir iletişimsel amacı yerine getirmek için kullandığı yapısal organizasyonu ve dilsel

özellikleri ifade etmektedir. Bu açıdan metin türleri, belirli sosyal bağlamlarla ve iletişimsel niyetlerle ilişkilendirilmiş kendilerine özgün dilsel ve yapısal özelliklerle tanımlanmıştır. Metin türleri, iletişim ortamlarında sonuca ulaşabilmek için belirli metin yapılarının ve söz varlığı unsurlarının nasıl kullanıldığını gözler önüne sermektedir.

Farklı türdeki metinler, kendilerine özgü dilsel düzenlenişler içerir (Keçik, 2003, s.18). Bununla birlikte, metin türlerindeki ayırt edici unsur; dilsel düzenlenişin, sözlü ya da yazılı söyleme sahip olmanın ötesinde, onların arkalarında yatan iletişimsel amaçtır (Yarar, 2006). "Metinler kullandıkları iletişimsel amaçlara ve sosyal bağlamlara koşut olarak belli yapısal ve söylemsel özellikler taşımaktadırlar. Böylece metinler kullanıldıkları sosyal bağlam ve işlevlere yönelik olarak ortak özellikler gösterdiklerinde belli bir metin türünün özelliklerini taşımakta ve belli bir tür adı altında incelenmekte ve kullanılmaktadırlar" (Dilidüzgün, 2017, s. 93). Bu durumda, metnin iletişimsel amacı metin türünü, metin türü de o metnin kendine özgü dil kullanımını oluşturmaktadır. (Yazıcı, 2004). Her metin türü, kendine özgü bir dilsel örüntüye sahiptir. Biber, metin türlerinin dil kullanımındaki kendine özgü yapısını; eylem, zaman, görünüş, çatı ve sıfatların başkalıkları olarak ifade eder (akt. Uzun, 2003, s. 35). Bundandır ki anlatısal türdeki bir öykü ile açıklayıcı türdeki teknik bir rapor arasında dil kullanımı açısından çeşitli farklar bulunmaktadır.

Metin türleri ve bunların dilsel kullanımındaki çeşitlilik, özellikle modern tür teorisi ve eleştirel söylem analizi bağlamında önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Metin türlerinin tanımlanmasında hem yerel hem de uluslararası düzeyde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Özellikle, M. M. Bakhtin'in "konuşma türleri" (speech genres) kavramı, sosyal bağlamın ve dilsel etkileşimlerin metin türleri üzerindeki etkisini vurgulayan önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bakhtin'e göre her metin türü, belirli sosyal ve kültürel bağlamlarda ortaya çıkan dilsel etkileşimlerin bir ürünüdür ve bu etkileşimler metinlerin dilsel yapısını şekillendirmektedir (Bakhtin, 1986).

John Swales'in çalışmaları ise metin türlerinin sabit formlar olmadığını, sosyal toplulukların ihtiyaçları ve söylemsel normları doğrultusunda sürekli olarak gelişen yapılar olduğunu öne sürmektedir. Swales, özellikle "discourse community" (söylem topluluğu) kavramını tanımlarken, türlerin toplumsal normlar ve dilsel alışkanlıklar tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Swales ayrıca,

metin türlerinin sabit sınıflamalardan ziyade daha esnek ve değişken olabileceğini savunmaktadır (Swales, 1990). Bu esneklik, günümüzde türlerin sosyal ve söylemsel bağlamlara nasıl uyum sağladığını anlamak için kritik bir bakış açısı sunmaktadır.

Kress ve Threadgold ise türlerin yalnızca sosyal değil, aynı zamanda ekonomik ve teknolojik faktörlerden de etkilendiğini ileri sürmektedir. Özellikle dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte, metin türleri arasındaki sınırlar daha bulanık bir hâl almıştır. Metinler artık sabit yapılar değil, dinamik süreçler olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım hem içerik üretiminde hem de anlamlandırma sürecinde türlerin nasıl rol oynadığını daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır (Kress ve Threadgold, 1988).

V. K. Bhatia'nın çalışmaları da profesyonel iletişimde türler arası etkileşimin (interdiscursivity) önemine dikkat çekmektedir. Bhatia (2004), özellikle profesyonel ve akademik yazılarda türlerin nasıl bir araya geldiğini ve bu etkileşimlerin dilsel seçimleri nasıl etkilediğini analiz etmiştir. Bhatia (2013) türü, düzenli olarak meydana gelen, tanınabilir bir iletişimsel olay olarak değerlendirmektedir. Bhatia'ya göre türler, yapı ve sözcük dil bilgisi kaynakları açısından oldukça gelenekselleşmiş yapılardır. Bu nedenle de Bhatia (2013) türlerin tekrarlanabilirliğine ve yapısal benzersizliğine vurgu yapmaktadır. Özellikle de dil bilimsel kaynakların kullanımı, sözcük bilgisi ve sözcük dil bilgisel kategoriler üzerinden türlerin tanımlanabileceğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak bütün bu bakış açıları, metin türlerinin hem sosyal hem de dil bilimsel yönlerden dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Farklı türlerdeki metinler, kendi iletişimsel amaçlarına göre dilsel düzenlemelerini şekillendirmekte ve bu türlerin analizi, dilin sosyal pratiklerle nasıl iç içe geçtiğini anlamak için kritik bir araç sunmaktadır.

### 1.7.7 Metin Türüne Yönelik Üç Ekol ve Bunların Eğitsel Yansımaları

Halliday'in (1978) dil üzerine yaptığı toplumsal semiyotik çalışma, tür teorisi (kavramı) ve tür açısından söylem analizi alanında geniş bir literatürün ortaya çıkmasını sağlamıştır (Francis ve Hallam, 2000). Son yıllarda eğitim, uygulamalı dil bilim vb. dil ve öğrenme ile bağlantılı çeşitli disiplinlerde yapılan çalışmalar da tür teorisine ve türlerin sınıflandırılmasına olan ilgiyi arttırmıştır (Toledo, 2005). Ayrıca türlerin söylemi anlamada ve üretmede hayati bir role sahip

olduğunun anlaşılması türle ilgili çalışmaların büyük ilgi görmesini sağlamıştır (Melissourgou ve Frantzi, 2017).

Tür teorisi; farklı metin veya söylem biçimlerinin insanlar tarafından nasıl anlaşıldığını ve sınıflandırıldığını araştıran, türlerin sahip oldukları yapıları, gelenekleri ve toplumsal işlevleri belirlemeye çalışan bir çalışma alanıdır (Kantar, 2004; Özyıldırım, 2001). Temelde tür teorisi, türü; iletişim biçimleri ve amaçları tarafından şekillendirilen, çeşitli bağlamlarda tekrarlanan, kültürel, dilsel ve toplumsal bir yapı olarak ele almaktadır (Chandler, 1997). Tür teorisi, dil vasıtasıyla toplumsal uygulamalar ve iletişim amaçları arasındaki dinamik ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamakta ve esasen, türlerin toplum içinde ve disiplinler arasında nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktadır (Hyland, 2002).

Türler, basit bir sınıflandırma ürünü olmaktan ziyade, özellikle okurların, yazarların ve konuşmacıların iletişimin biçimini, amacını ve bağlamını tanımalarına rehberlik eden çerçeveler olarak hizmet etmektedirler (Hyland, 2007). Örneğin, akademik yazılar, resmî belgeler ve öz yaşam öyküleri gibi türlerden her biri, içeriklerini ve amaçlarını şekillendiren belirli yapılara ve beklentilere sahiptir. Bu nedenle tür teorisi, belirli kültürel ve durumsal bağlamlar içinde hem anlamaya hem de üretime rehberlik ederek iletişim biçimlerinin nasıl yapılandırıldığını incelemektedir (Duff, 2000).

Tür teorisinin ortaya çıkarttığı farklı bakış açıları, esasında yazma eğitimi ile ete kemiğe bürünmeye başlamıştır. Tür teorisindeki gelişmeler, yazma eğitiminde süreç temelli eğitimden tür temelli eğitime geçilmesini sağlamıştır (Huang, 2020). Tür teorisinin yansıması olarak akademik, profesyonel (iş hayatı), kamusal ve yeni medya ortamlarındaki türler, bu türlerin yapıları ve bunların öğretimi araştırılmıştır. Diğer yandan, söylem analizi çalışmalarının çıktıları da yazma eğitimi kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır. Ayrıca yazma eğitimi kapsamında türler, farklı yaklaşımlar ve odak noktaları ile ele alınmıştır. Bu açıdan üç farklı ekolden bahsetmek mümkündür:

#### 1.7.7.1. Yeni Retorik (New Rhetoric)

Yeni Retorik ekolü, türün sahip olduğu farklı bağlamların ve sosyal ilişkilerin önemini kabul eden bir yaklaşımdır (Bawarshi ve Reiff, 2010; Freedman ve Medway, 1994a). Bakhtin (1986), Yeni Retorik ekolünün, türü, esnek ve özgür bir biçimde ele aldığını belirtmektedir. Yeni Retorik savunucularından Miller (1984, s. 24), türün, söylemin özüne veya biçimine odaklanmadığını, bunun yerine

toplumsal ortamlarda eyleme dönüşmesine önem verdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, Yeni Retorik ekolü için eylem, biçimden daha önceliklidir (Devitt, 1996, s. 607). Miller'e (1984) göre, tür toplumsal bir eylem biçimi olarak tanımlanabilirken Coe (2002) ise türü, tip ile retorik durum arasındaki işlevsel bir ilişki olarak değerlendirmektedir.

Yeni Retorik ekolü, post modern sosyal ve edebi teorilerden (Bakhtin, 1986) ilham alarak ana dili İngilizce olan bireylerin türleri anlamasına odaklanmaktadır. Yeni Retorik ekolü, dilin sözcük dil bilgisel yapılarını tanımlamaktan ziyade üniversite öğrencilerinin ve acemi sayılabilecek dil kullanıcılarının bağlamları ve eylemleri anlamalarını sağlama amacına hizmet etmektedir (Hyon, 1996). Yeni Retorik ekolü, dil ve metin yapılarının ayrıntılı analizlerine gerek olmadığını savunmaktadır. Bu doğrultuda, dil ve metin yapılarının ayrıntılı analizleri yerine, türler; sosyal ve ideolojik duruş açısından ele alınmaktadır (Swales, 1990). Ayrıca, Yeni Retorik ekolü, türleri yinelenen dilsel yapılar olarak değil, retorik stratejiler olarak değerlendirmekte ve çalışmalarını sınıf ortamından çok gerçek dünyadaki iş ortamlarına yönlendirmektedir (Bazerman, 1988). Sınıf ortamını özgün bir bağlam olarak görmeyen Yeni Retorik ekolü, gerçek hayattaki türlerin sabit değil, dinamik bağlamlarda yeniden şekillendirildiğini savunmaktadır (Hyland, 2004). Bu nedenle Yeni Retorik ekolü, türleri sabit yapılar olarak değerlendirdikleri için Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP) ve Dizgeci İşlevsel Dil Bilimi (SFL) ekollerini eleştirmektedir (Freedman, 1994a).

Hyland (2004, s. 50), Yeni Retorik ekolünün daha çok siyasi belgeler, patentler, tıbbi dokümanlar gibi ürünler (türler) üzerinde durduğunu belirtmektedir. Freedman ve Medway (1994b, 1994c) ile Berkenkotter ve Huckin'in (1995) çalışmaları bu ekolün gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Bu ekol, Kuzey Amerika'daki retorik ve kompozisyon araştırmalarından (Freedman ve Medway, 1994c) yararlanmakta ve dil bilimsel teoriler yerine post modern ve edebî teorilere dayanmaktadır (Bakhtin, 1986). Bu ekolde, özellikle bağlamın ve kurumsal güç ilişkilerinin türlerin kullanımını nasıl etkilediği araştırılmakta ve türlerin doğaları gereği ideolojik olduğu savunulmaktadır (Parè, 1991).

Coe (2002, s. 198-200) Yeni Retorik ekolünün dayandığı üç temel ilkeyi şöyle sıralamıştır:

1) Türler, retorik durumlarda belirli amaçlara ulaşmak için sosyal olarak yapılandırılmış stratejiler içermektedir.

2) Türler yalnızca metinsel yapılar değildir. Onlar, aynı zamanda belirli durumları, bağlamları, toplulukları, yazar ve okur rollerini yeniden inşa etmektedir.

3) Türlerin anlaşılması, öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları çeşitli yazma görevlerine uyum sağlayabilmelerine yani, onların esnek yazarlar olmalarına katkı sunmaktadır.

Yeni Retorik ekolü için türleri anlamak, sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamların araştırılmasını da gerektirir. İş yerinde türler üzerine yapılan çalışmalar; vergi muhasebecilerinin ofisleri, yüksek teknoloji şirketleri, sosyal hizmet kurumları ve bankalar gibi çeşitli alanları kapsamaktadır (Paré, 1991). Berkenkotter ve Huckin (1995, s. 11-13), türlerin sınıfta öğretilmek amacıyla retorik bağlamlarından ayrılmasının bu türlerin karmaşık ve çeşitli yapısını kaybettireceğini öne sürmektedir. Ayrıca Yeni Retorik ekolü, öğrencilere akademik ve profesyonel türlerin dil özelliklerini ve işlevlerini öğretmek için açık örüntüler sunmamaktadır (Freedman ve Medway, 1994b; Hyon, 1996).

#### 1.7.7.2. Özel Amaçlar İçin İngilizce (ESP)

ESP (English for Specific Purposes) ekolü, türleri sosyal amaçlara göre belirli söylem toplulukları içinde değerlendiren ve bu toplulukların iletişim ihtiyaçlarına yönelik yazma becerilerini geliştirmeye odaklanan bir yaklaşımdır (Hyland, 2016; Swales, 1990). Bu ekol, türler üzerinden akademik bağlamlarda İngilizcenin nasıl kullanıldığını açıklamakta ve öğrencilerin akademik bağlamlarda söylem oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Paltridge, 2001). ESP uygulamaları çoğunlukla İngiltere'de ve yurt dışında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerine yöneliktir.

ESP ekolü, eğitimsel ya da meslekî (özel) amaçlar için İngilizce öğrenen kişilere uygun öğretim yöntemleri geliştirmeyi hedeflemektedir (Dudley-Evans, 2000). Bu bağlamda, ESP ekolü, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere ihtiyaç duydukları yazılı anlatım türlerini tanıtmak ve öğretmek için türleri bir araç olarak görmektedir. Ayrıca ESP, özellikle akademik ve profesyonel bağlamlarda yazma becerilerini geliştirmeye odaklanarak öğrencilere farklı tür ve metin yapıları hakkında farkındalık kazandırmayı amaçlamaktadır (Bhatia, 2013; Flowerdew, 2015; Johns, 2008). Hyland (2007) bunu, "retorik bilinci yükseltme" şeklinde açıklamaktadır. Bu nedenle ESP geleneğindeki görevler ve etkinlikler, öğrencilerin akademik ve profesyonel bağlamlarda okuyup yazmaları gereken metinlerin iletişimsel amaçları ve dilsel özellikleri hakkında farkındalık kazanmalarını

sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Hyon, 1996, s. 713). Bu bağlamda, tür öğretimi öğrencilerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyokültürel normları öğrenmeleri için de bir araçtır (Hyland, 2007). Bununla birlikte ESP ekolünün odak noktası yazma öğretimidir (Johns, 1997; Swales, 2004).

Paltridge (2012, s. 179-180), ESP ekolünün tarihsel gelişimini şu şekilde açıklamaktadır:

> Belirli amaçlar için İngilizce öğretimi 1960'lara kadar uzanmaktadır. Büyük ölçüde, ticaret ve teknoloji gibi alanlarda iletişim kurma ihtiyacından ortaya çıkmıştır. İlk ESP kursları, bilim ve teknoloji için İngilizce alanındaki araştırma raporlarında edilgen ve geniş zaman kullanımı gibi cümle düzeyinde dile odaklanmıştır. 1970'lerde karşılaştırma ve zıtlık, sebep-sonuç ve problem/çözüm gibi retorik işlevlerin incelenmesi, ESP sınıflarında odağı cümlenin ötesine, daha büyük metin birimlerine kaydırmıştır. 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında ortaya çıkan hedef durum analizi, ihtiyaç analizi olarak bilinen ve dilin analizini öğrencilerin öğrenme nedenleriyle daha yakından ilişkilendirmeyi amaçlayan şeyin başlangıcıydı. Bunu takip eden hareket, dilin ötesine bakmış ve dil kullanımının altında yatan süreçleri dikkate almıştır. Bu yaklaşımın temelinde yatan ana fikir, dilin kullanımından bağımsız olarak ortak süreçlerin yani dil kullanıcılarının söylemden anlam çıkarmasını sağlayan yüzeysel formların var olduğuydu.

ESP ekolünü savunan araştırmacılara göre tür, İngilizce konuşulan ülkelerdeki veya yabancı dil olarak İngilizce öğretilen diğer bölgelerdeki akademik ve profesyonel bağlamlarda disipline özgü yazma becerisi kazandırmak için kullanılan bir araçtır (Bhatia, 2013; Flowerdew, 2015). Bu nedenle de türlerin doğasını anlamak önem kazanmıştır. Bunun için de ESP ekolü; tür analizine yönelmiş, akademik ve profesyonel bağlamlarda kullanılan türleri tanımlamaya çalışmıştır. Tür analizi, Dudley-Evans ve St. John tarafından "belirli türlerin veya metin türlerinin yapısal ve dil bilimsel düzenliliklerinin ve bir söylem topluluğu içinde oynadıkları rolün incelenmesi" olarak tanımlanmaktadır (Dudley-Evans ve St. John 1998. s. xv). ESP tür analizleri ise daha çok sözcüksel ve dil bilgisel örüntüler hakkında sağladıkları ayrıntılı bilgilerle bilinmektedir (Bhatia, 2013; Hyland, 2001).

Tür analizinin en etkin çerçevesi olarak kabul edilen "hareketler" analizi Swales (1990) tarafından geliştirilmiştir ve araştırmacılar tarafından cümle düzeyindeki dil bilgisel özelliklerin ve organizasyonel kalıpların incelenmesinde kullanılmıştır. ESP ekolündeki "hareket" kavramı, SFL ekolündeki "şematik ya da genel yapılar" olarak adlandırılan unsurlara karşılık gelmektedir (Yasuda, 2012). Bununla birlikte, Swales (1990) tarafından geliştirilen tür analizi, Bhatia (2013) tarafından detaylandırılarak üç temel ve iç içe geçmiş unsurla açıklanmıştır:

1) İletişimsel amaç tarafından yönlendirilen söylem topluluğu

2) Tür

3) Dil ve öğrenme görevi

ESP ekolü, bir metnin iletişimsel amaçlara ulaşmak için sıralı bir şekilde oluşturulduğunu ve hareketler aracılığıyla şematik bir yapı kazandığını savunmaktadır. Bununla birlikte, ESP ekolü dil tercihlerini etkileyen sosyal kısıtlamaları da dikkate almaktadır (Hyland, 2004). Bu durumu Swales (1998, s. 20), topluluklar ile türler arasındaki ilişki odağında ele almaktadır: "Söylem toplulukları; toplantılar düzenlemek, raporlar hazırlamak ve faaliyetlerini duyurmak gibi çeşitli sözel faaliyetler için kendi geleneklerini ve göreneklerini geliştirirler. Bu tekrarlayan iletişimsel etkinlik sınıfları, sözel yaşamı düzenleyen türlerdir." Swales'in (1998) bu görüşünden etkilenen ESP savunucuları, akademik ve profesyonel grupların iletişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla söylem yapısına ve özelliklerine odaklanmıştır.

Tür analizi çalışmaları, metin türlerinin sınıflandırılması ve isimlendirilmesi sorununu beraberinde getirmiştir. ESP araştırmacıları, akademik ve profesyonel bağlamlarda disiplinler arası makro türlerle ilgilenmiştir. Swales (1990, s. 9) türleri: "Söylem toplulukları, ortak hedefler doğrultusunda çalışmak için oluşan sosyoretorik ağlardır. Bu söylem topluluklarının yerleşik üyelerinin sahip olduğu özelliklerden biri, bu hedeflerin iletişimsel olarak ilerletilmesinde kullanılan belirli türlere aşinalıktır. Sonuç olarak, türler söylem topluluklarının özellikleridir." şeklinde tanımlamıştır. Swales daha sonra türün tanımlayıcısı olarak kullandığı iletişimsel amaç vurgusunu değiştirmiş ve türü (Swales, 2004) çok yönlü bir bakış açısı sunan metaforlara atıfta bulunarak metaforik bir çaba olarak değerlendirmiştir.

Swales'e (2004, s. 61) göre türler;

• eylem için çerçevelerdir. Türler, amaçlara ulaşmak için yol gösteren ilkelerdir.

• dil standartlarıdır. Türlerde bulunması beklenen belirli bir düzen ve dile ait kurallar vardır.

• prototiplerdir. Bir türün örnekleri, "çekirdek" örneklere az ya da çok benzemektedir.

• söz edimlerdir. Her tür, gerçekleştirilmesi beklenen geleneksel eylemlere yöneliktir.

ESP ekolü, türleri isimlendirirken etnografik bir yaklaşım izlemekte ve akademik amaçlı türleri araştırma makaleleri, konferans özetleri, kitap incelemeleri, hibe teklifleri, lisans düzeyindeki denemeler, lisans üstü tezler, ders kitapları gibi kategorilere ayırmaktadır (Paltridge, 2001). Profesyonel amaçlı türler ise doğrudan posta mektupları, iş faksları, mühendislik raporları, yasal davalar, e-postalar, yıllık şirket raporları ve tavsiye mektupları gibi şekillerde sıralanmaktadır (Ueasiriphan ve Tangkiengsirisin, 2019).

Grabe (2002), tüm türlerin altında toplanabileceği iki ana sınıf için "makro tür" terimini kullanmakta, bu sınıfların açıklayıcı ve anlatısal türler olduğunu belirtmektedir Bhatia (2002, s. 280), türleri, tür kolonileri ve tür kümeleri, sistemleri şeklinde sınıflandırmaktadır. Bhatia; raporlama türlerine, mektup türlerine ve tanıtım türlerine "tür kolonileri" ismini vermiştir. Bunların altında ise özgeçmiş, iş teklifi, kabul mektubu, yıllık rapor, iş ilanı gibi "tür kümeleri veya tür sistemleri" yer almaktadır. Swales ve Lindermann (2002, s. 106), tür seviyesini temel seviye olarak kabul etmekte, bu seviyenin altında kısmi türler ve alt türler bulunduğunu dile getirmektedir. ESP çerçevesinde yapılan çalışmaların çoğu, türlerin bu alt bölümlerinin söylem yapıları üzerine odaklanmıştır. Örneğin, Swales (1981), makalelerin giriş bölümlerine; Dudley-Evans (1986) ise yüksek lisans tezlerinin tartışma ve giriş bölümlerine yoğunlaşmıştır.

ESP tür araştırmacılarının çoğu, tür ve metin türü arasında ayrım yapmaktadır. Biber (1988, s. 170), metin türlerini "türden bağımsız olarak dilsel biçimlerinde benzer olan metin grupları" olarak tanımlamaktadır. Tür, dışsal ölçütler açısından tanımlanırken, metin türü çoğunlukla dilsel ölçütler açısından ele alınmaktadır (Biber, 1988).

ESP ekolünün metin türü kavramı, büyük ölçüde 1950'ler ve 1960'lardaki Kuzey Amerika kompozisyon çalışmalarıyla şekillenmiştir. Retorik mod olarak

adlandırılan metin türleri arasında örnekleme, örneklendirme, karşılaştırma, bölümleme, sınıflandırma ve nedensel analiz (sebep-sonuç) bulunmaktadır (Johns, 2002, s. 6). Hoey (1983) ve Crombie (1985), tür ile metin türü arasında kurucu yapılar olarak adlandırdıkları ara bir örgütlenme düzeyi olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte Hoey (1983), üç kurucu yapıdan, metin yapısından bahsetmektedir:

a) problem-çözüm (reklamlar, bilimsel raporlar, romanlar vb.)

b) genel-özel (şiirler, romanlar, bilimsel metinler vb.)

c) eşleştirme-zıtlık (şiirler, editöre mektuplar vb.)

Crombie (1985) bunlara şunu da eklemiştir: konu-kısıtlama-illüstrasyon (reklamlar, haber raporları vb.)

Grabe (2002, s. 252) metin türlerinin bu şekilde sınıflandırılmasını 18. yüzyıl retorik çalışmalarındaki söylem türleri geleneğine bağlamaktadır. Çünkü ESP araştırmacıları genellikle söylem türlerinden yola çıkarak sınıflandırma yapmayı tercih etmiştir. Örneğin, Tribble (1996, s. 84) yaygın biçimde öğretilen metin türlerini şöyle açıklamıştır: açıklama, örnek, süreç, tanımlama, sebep-sonuç, karşılaştırma, sınıflandırma, betimleme, anlatma (anlatı), tartışma ve ikna. Bazerman (1998, s. 24) bunları "anlamsal organizasyon kalıpları" olarak tanımlamışken Bloor (1998) ise bunları "dil stilleri" olarak tanımlamıştır.

Grabe (2002, s. 252), tür ve metin türü sınıflandırmalarını, metin yapılarını yapay olarak vurgulayan, gerçekçi olmayan modellerle genel bir öğretim formatı ortaya çıkardıkları için eleştirmiştir. Buna karşılık, zamanla ESP savunucuları da türlerle ilgili bir sınıflandırmaya ihtiyaç duyulduğunu kabul etmişlerdir. ESP'de tür terminolojisini standartlaştırmak için ilk ciddi girişimi Bhatia'nın (2002) yaptığı söylenebilir. Bhatia (2002, s. 280-282), öğretimde tür yaklaşımını kullanmak için üç kademeli bir sınıflandırma önermiştir:

1. Jenerik Değerler: Sosyal bağlamanın herhangi bir temel gerçekliğinden bağımsızdır. Örnek olarak anlatım, betimleme, açıklama, değerlendirme ve yönerge verilebilir. Jenerik değerler, belirli bir türün doğasına bağlı biçimde sözlük bilimsel tercihler ortaya çıkartmaktadır.

2. Tür Kolonileri: Geniş retorik bağlamlarda oldukça gevşek bir biçimde temellendirilmiş tür kümeleridir. Örnek olarak mektup türleri, açıklayıcı ve anlatısal türler verilebilir.

3. Bireysel Türler: Tipik olarak sosyal retorik bağlamlarda temellendirilir. Örnek olarak kitap tanıtım yazıları, reklamlar, iş başvuru mektupları, kitap eleştirileri verilebilir.

Tür analizlerine ve türlerin sınıflandırılmasına yönelik yapılan çalışmalar ESP ekolünün pedagojik açıdan önemli çıktılar sunmasını sağlamaktadır. Bu ekol, ihtiyaç analizinden yola çıkarak öğrencilerin hedef bağlamlarda etkin bir şekilde rol oynamalarına ve aynı zamanda, pragmatik ve kültürel uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Yasuda, 2012).

ESP, teori merkezli bir ekol olmaktan ziyade, pragmatik temelli bir ekol olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, ESP ekolü, belirli bir öğrenme teorisine dayanan ayrıntılı bir teori geliştirmeyi amaçlamamıştır (Swales, 1988). Ancak Dudley-Evans (2000), ESP ekolünün iki temel sebeple öğrenme teorileriyle ilişkilendirildiğini vurgulamaktadır:

- ESP ekolü, öğrenme ve öğrenen ihtiyaçlarının analizine, dilin işlevselliğine ve özgünlüğüne önem vermiştir bu durum ESP ekolünün iletişimsel dil öğretimi (CLT) ile ilişkilendirilmesine sebep olmuştur
- ESP ekolünün öğretim yöntemleri, dil ve öğrenme teorileri ile ilişkilidir. Ayrıca ESP uygulamaları, metin türlerinin analizine ve öğretimine yöneliktir. Bu sebeple de ESP ekolü pedagojik açıdan farklı kuramlarla ilişkilendirilmiştir.

İhtiyaç analizi genellikle ESP kurs tasarımının en önemli parçası olarak kabul edilmektedir. Hutchison ve Waters'a (1987) göre ESP'yi genel İngilizceden ayıran şey, amaçlara özgü ihtiyaçların fark edilmiş olmasıdır. İhtiyaç analizinin odak noktası, bir dilin genel amaçlarından ziyade özel amaçlar için kullanıldığında sahip olduğu belirli özellikleri belirlemektir (Richards ve Rodgers, 2014, s. 95). Bir dil, özel amaçlar için kullanıldığında; kelime seçimleri, dil işlevleri, belirli becerilere duyulan ihtiyaçlar, farklı dil bilgisi yapılarının ve metin türlerinin kullanımı açısından farklılıklara sahiptir (Richards ve Rodgers, 2014, s. 95).

ESP ekolüne göre türlerin açıkça öğretilmesi, öğrencilere ders dışı bağlamlarda karşılaşabilecekleri yazma görevleri için kavramsal ve kültürel bir çerçeve sağlamaktadır (Johns, 2003). Ayrıca, ESP pedagojisi sıklıkla Swales (1990) tarafından ortaya konan hareket analizi ve tür örneklerinin incelenmesi yoluyla metinsel özelliklerin öğrenciler için görünür hale getirilmesini savunmaktadır

(Hyland, 2007; Tribble, 2015). Bunun nedenle ESP ekolüne dayanan çalışmalarda, yabancı dilde yazma çalışmaları yapan kişilerin, türlerin retorik özelliklerini öğrenebilmeleri için tür analizleri kullanılmaktadır (Flowerdew, 1993; Pang, 2002). Diğer yandan, ESP ekolü, belirli türlerde kullanılan dil bilgisel yapılara da yönelmektedir.

ESP ekolü, yazma eğitimi açısından eğitimcilere söylem modelleri sunmuş olsa da ayrıntılı öğretim yöntemleri sağlamamıştır (Hyon, 1996). Yine de ESP tür terminolojisi, belirli akademik ve profesyonel grupların yazma ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla ortaya çıktığından, araştırmacılar kadar öğretmenlere de yardımcı olmaktadır. Çünkü ESP ekolüne dayanan tür temelli öğretim çalışmalarında, öğrenciler araştırmaya dayalı yazılarla buluşturulmakta ve onlardan, bu yazılardaki retorik organizasyonu ve üslubu analiz etmeleri beklenmektedir (Swales, 1990). Ayrıca Johns'a (1997) göre ESP pedagojisi, öğrencilerin tür farkındalıklarını arttırmak amacıyla farklı tür ve retorik deneyimlere yer verilmesini önermektedir. Bu şekilde, akademik ve profesyonel amaçlı türlerin tipik özellikleri öğrenciler tarafından tanımlanabilmekte ve öğrencilerin kendi iletişimsel amaçları için türlerden yararlanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca, ESP çalışmaları, türlerin gerçek hayatta birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını ortaya koymakta ve yazarların, okurların rollerinin ve amaçlarının anlaşılmasını sağlamaktadır.

Negretti ve Kuteeva (2011, s. 100), meta bilişsel tür farkındalığı kavramını kullanarak üç katmanlı bir tür farkındalığından bahsetmektedir:

a) Beyansal Bilgi (teorik kavramlara ve stratejilere yönelik bilgiler, bu bilgileri anlama)

b) Prosedürel Farkındalık (kavram ve stratejilerin nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi)

c) Koşullu Tür Farkındalığı (kavram bilgisini doğrudan iletişimsel bağlama uygulama)

Negretti ve Kuteeva (2011, s. 108), meta bilişsel tür farkındalığını geliştirmenin öğrencilerin hedef türü anlama ve bu bilgiyi kendi yazılarında kullanma becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan, son yıllarda artan araştırmalar; tür örneklerinin modelleme aracı olarak nasıl kullanıldığına (Tardy, 2006; Wette, 2014), bu türlerin öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmelerine nasıl katkı sağladığına (Hyon, 2001; Hyon, 2017) ve öğrencilerin bu tür örnekleri kompozisyon üretim sürecinde nasıl

kullandıklarına (Wu, 2019) odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, ESP tür pedagojisinin yabancı dilde yazma çalışmalarına katılan kişilerin tür farkındalığını geliştirip geliştirmediği de araştırılmıştır (Cheng, 2007; Swales ve Feak, 2012). Dudley-Evans (2000, s. 225), akademik ve profesyonel amaçlı yazma eğitiminde tür temelli yaklaşımların kabul görmeye başlamasıyla ESP ekolünün de sınıf içi etkinlik tasarımlarını beslemeye başladığını ifade etmiştir.

John Flowerdew (1993), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mesleki iletişim için İngilizcedeki yeni türler hakkındaki farkındalıklarını geliştirmek amacıyla çeşitli sınıf etkinlikleri geliştirmiştir. Bhatia (2013) ise işletme ve teknoloji öğrencileri için materyaller oluşturmuştur. 1990'lardan bu yana, tür yaklaşımlarını destekleyen etkinlikler ve sınıf içi alıştırmalar içeren birçok yayın ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, ESP ekolünden gelen araştırmacılar, son yıllarda tür farkındalığının yanı sıra elde edilen bilgilerin yazılı metinlere aktarılmasının önemine de dikkat çekmiştir (Cheng, 2007; Hyland, 2007; Negretti ve Kuteeva, 2011). Hyland (2007, s. 160), dili anlamaya yönelik çalışmaların en önemli yönünü, elde edilen bilgiyi türün kendi örneklerini oluşturtmak için kullanmak şeklinde açıklamıştır. Cheng (2007, s. 304) ise bir türü fark etmekle onu üretmek arasındaki farkı vurgulamıştır. Cheng (2007, s. 287-303), türe dayalı eğitimin, öğrencilere tür farkındalığı kazandırmanın ötesinde yeni bağlamlar oluşturtması gerektiğini belirtmiş ve öğrencilerin tür farkındalıklarını yeni bağlamlar üzerinden hayata geçirmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Buna karşılık, ESP temelli kurslarda ölçme-değerlendirme çalışmaları her zaman kursun bir parçası olmayabilmektedir (Paltridge, 2012, s. 182). Bu durum ise yapılan çalışmaların çıktılarını ve kalitesini belirmekte zorluk yaşanmasına sebep olmaktadır.

Özetle, ESP ekolü, öğrencilerin türlere dair kapsamlı bir farkındalık geliştirmelerine ve bu türleri akademik ve profesyonel bağlamlarda etkin bir şekilde kullanmalarına odaklanmaktadır. Buna karşılık ESP ekolü, öğrencilere dilin sosyal olarak güçlü biçimlerine erişim sağlamak için ihtiyaç duydukları bilgiyi açık bir şekilde sunmakta başarısız olmuştur. ESP ekolü sorgulayarak öğrenmeyi, süreci ve doğalcılığı vurgulamış ancak öğrencilere dilin çeşitli sosyal bağlamlarda nasıl işlediğine dair sistematik açıklamalar sunmayı ihmal etmiştir (Burns, 2001) Bu nedenle de ESP ekolü, doğrudan türlerin öğretimi için geliştirilmiş bir yönteme sahip değildir. Çünkü ESP ekolünde öğrencilere dönük esas amaç, onlara metin türleriyle ilgili kavramsal ve kültürel bir çerçeve sunmak olmuştur.

#### 1.7.7.3. Dizgeci İşlevsel Dil Bilimi (SFL)

Sidney Tür Okulu olarak da bilinen Dizgeci İşlevsel Dil Bilimi (Systemic Functional Linguistics-SFL), dil bilimci Michael Halliday (1959, 1985) ve diğer SFL teorisyenleri (Halliday ve Hasan, 1989; Martin, 1984 vb.) tarafından geliştirilmiş bir teorik çerçeveye dayanmaktadır. SFL ekolü, özellikle Halliday (1978), Martin (1992), Matthiessen (1995), Halliday ve Mathiessen (2004) gibi dil bilimciler ile Christie (1999) gibi eğitim dil bilimcilerinin katkılarıyla şekillenmiştir. SFL ekolü, bu teorik altyapıya dayanan ve tür temelli pedagojiyi benimseyen dil bilimcilerden ve öğretmenlerden oluşmaktadır (Carstens, 2009). SFL'nin temelinde, dilin, yazarların belirli işlevleri iletebildiği sözcüksel ve dil bilgisel seçimlerden oluşan bir sistem olduğu görüşü yer almaktadır. Halliday'in işlevsel dil bilimi, farklı tür tiplerinin şematik örüntülerine vurgu yaparak hem yazılı hem de sözlü metinsel biçimlere odaklanmaktadır. SFL ekolü, metinleri; biçim, işlev ve bağlam ilişkisi üzerinden incelemektedir (Makarova, 2013).

Halliday, SFL'yi dil bilgisine dayandırarak diğer gösterge bilimsel sistemlerden oldukça farklı bir anlam sistemi oluşturmayı başarmıştır (Webster, 2009, s. 5). Bu çerçevede Halliday, dildeki anlamı sosyal deneyimler ve ilişkiler bağlamında ele alarak açıklamaktadır. Bu anlayışa ilk olarak Çin'de Kantonca konuşma dili ile yazı dili arasındaki farkları incelediği çalışmasında ulaşmıştır (James, 2021). Bu deneyiminden hareketle Halliday, "gerçekliği yorumlamak ve sosyal ilişkileri hayata geçirmek için dili nasıl kullandığımıza dair" bir teori geliştirilmesi gerektiğini fark etmiştir (Webster, 2009, s. 1). SFL'yi, dil bilgisini anlam oluşturma kaynağı olarak kullanan bir uygulama şeklinde değerlendiren Halliday, bu düşüncesini ilk olarak "Dil Bilgisi Teorisinin Kategorileri" adlı makalesinde (1961) açıklamış, sonrasında "İşlevsel Dil Bilgisine Giriş" (1985) adlı kitabında bu anlayışını geliştirmiştir (James, 2021; Matthiessen, 2014). Bununla birlikte, dizgeci işlevsel dil fikrinin kökeni Halliday'in öğretmeni J. R. Firth'e kadar uzanmaktadır (Rose, 2015). Halliday'in dizgeci işlevsel dil biliminde ortaya koyduğu pek çok bakış açısı esasında J. R. Firth'in (1935) "The technique of semantics" çalışmasından esinlenmiştir.

İşlevsel dil bilimi ekolünden gelen araştırmacılar, tür teorisine dayanan çalışmalarını başlangıçta devlet okulu sistemindeki dezavantajlı öğrencilere, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilere ve yetişkin göçmenlere yönelik gerçekleştirmiştir (Johns, 2002, s. 5). Günümüzde ise SFL pedagojisi, iş

yerlerindeki İngilizce programlarıyla ve üniversite ortamlarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik uygulamalarla daha geniş bir yelpazeye yayılmıştır (Paltridge, 2001, s. 12). SFL tür teorisi, özellikle Avustralya'da dil öğretim müfredatlarının tasarlanmasında etkili olmuştur. Başlangıçta ilk ve ortaokullarda kullanılan tür temelli programlar, son zamanlarda göçmenler için hazırlanan İngilizce öğretim programlarında ve iş yeri eğitim müfredatlarında da kullanılmaktadır (Hyon, 1996). SFL ekolünden gelen araştırmacılar tarafından seksenli yılların sonunda kurulan Okuryazarlık ve Eğitim Araştırma Ağı (LERN) gibi projeler, Avustralya eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir (Bowers, 2012). Başlangıçta çocukların tür anlayışını teşvik etmek amacıyla geliştirilen bu yaklaşım, zamanla yetişkinlere yönelik metin temelli müfredat tasarımına da dahil edilmiş ve sürekli olarak gelişmeye devam etmiştir (Feez, 2001). Bu tez çalışmasında, SFL tür teorisinin ve metodolojisinin her yaş ve sınıf düzeyine uygun olduğu kabul edilmiştir.

Martin ve Rothery (1993, s. 137-153), işlevsel dil biliminin özelliklerini sıralayarak bu yaklaşımın; dilin hem yazılı hem de sözlü kullanımına odaklandığını, "işlevsel" etiketler (örn., süreç, katılımcı) kullandığını ve metin içerisindeki dilsel ilişkileri ele aldığını vurgulamaktadır. SFL ekolü, dili, iletişimsel bir kaynak olarak ele alırken dil bilimsel yapıların anlamı nasıl ortaya çıkardığına ve metinlerin bağdaşıklığına odaklanmaktadır. Ayrıca SFL pedagojisi, öğrencilerin metinleri analiz etmelerine ve bu analizler üzerine düşünmelerine olanak tanıyan bir üst dil sağlamaktadır. Bu yönüyle SFL ekolü kapsamında yapılan çalışmalar, eğitim alanına değerli katkılar sunmaktadır.

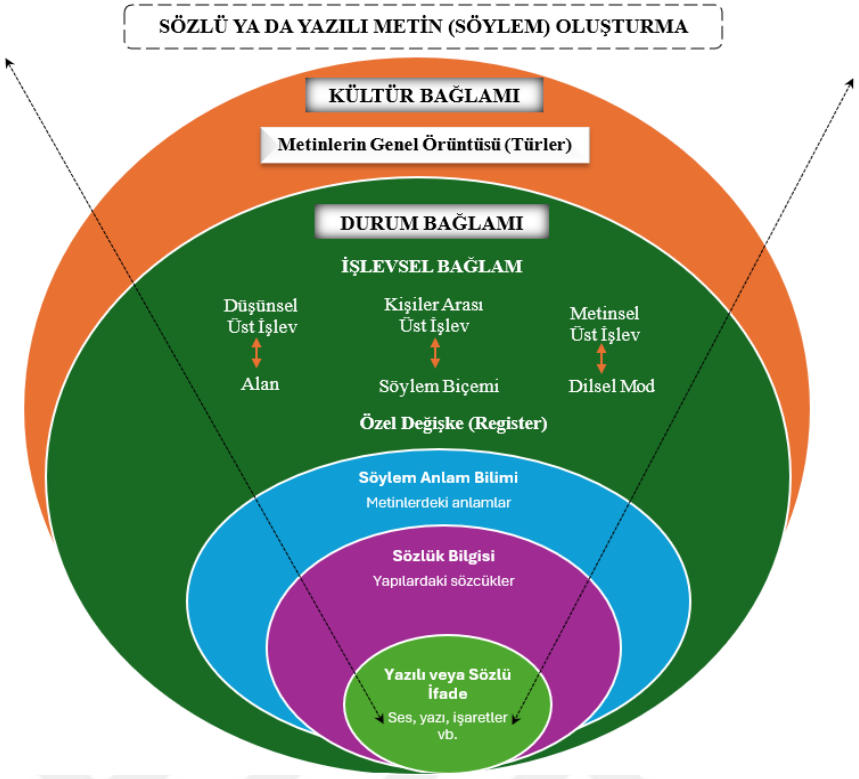
Sistemik İşlevsel Dil bilim (SFL) ekolü, dilin anlam oluşturma sürecini sosyokültürel bağlamda incelemektedir (Halliday ve Matthiessen, 2014). Bu yaklaşıma göre insan deneyimi hem sözlü hem de yazılı dil aracılığıyla başkalarına aktarılmaktadır. Halliday ve Matthiessen (2014), deneyimlerin yalnızca hatırlanmakla kalmayıp aynı zamanda hayal edilip soyutlandığını, semboller aracılığıyla yeniden biçimlendirildiğini ve toplumsal anlamlar kazandığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, metinlerin, kendilerini var eden sosyal bağlamdan beslenerek özgün anlamlarını oluşturdukları ve kendi iletişim ortamlarını yarattıkları söylenebilir. Bu doğrultuda, dilin sosyokültürel bir yapıyı temsil etme ve toplumsal değerleri aktarma kapasitesi, metinlerin toplum içindeki iletişimsel işlevlerini gözler önüne sermektedir (Blommaert, 2005; Halliday ve Hasan, 1976).

Dil sistemi içinde üretilen metinler, bu sistemden ayrı olarak değerlendirilemez çünkü metinlerin anlam kazanabilmesi, dili ortaklaşa kullanan bir topluluğun varlığına bağlıdır (Goffman, 1974). Bu açıdan dil, metin aracılığıyla toplumsal anlamı inşa etme görevini üstlenmektedir.

SFL, dilin sosyal bağlamla sürekli etkileşim içinde olduğunu ve toplumla birlikte geliştiğini vurgulamaktadır (Halliday ve Matthiessen, 2014). Toplumların değişmesiyle birlikte dil de yeni anlamlar oluşturacak şekilde gelişmekte ve değişmektedir. Bu açıdan SFL, dilin sosyal ve kültürel ortamlara göre nasıl evrildiğini açıklama çabasındadır. Schleppegrell (2004), konuşmacıların ve yazarların, içerik sunarken aynı zamanda rol ilişkilerini müzakere ederek dil tercihleri aracılığıyla sürekli olarak yeni anlamlar yarattığını belirtmektedir. Bu bağlamda, dilin sosyal ortama bağlı olarak değişmesi, yazılı ve sözlü iletişimde farklı anlatım araçlarının kullanılmasına olanak tanımıştır. Geçmişte telgraf ya da faks gibi araçlarla kurulan iletişim, günümüzde e-posta ve mesajlaşma gibi dijital araçlarla sürdürülmektedir. Teknolojinin gelişimiyle birlikte değişen iletişim ihtiyaçları, dilin de bu yeni ihtiyaçlara yanıt vermesini zorunlu kılmaktadır.

SFL, dilin anlam yaratma sürecini, dizgesel bir seçim sistemi olarak görmektedir (Halliday ve Matthiessen, 2014). Dil birimleri, anlam oluşturmak için sistematik seçenekler sunmakta ve böylece konuşmacı veya yazar, amaçlarına uygun bir metin oluşturmak için bu seçenekleri kullanmaktadır (Eggins, 2004). Bu seçim süreci yani bu sistem aracılığıyla "dilin insanlar tarafından nasıl kullanıldığı ve yapılandırıldığı" (Eggins, 2004, s. 3) anlaşılabilir bir hâle gelmektedir.

Şekil 1.9.'da SFL ekolünde dilin anlam yaratma sürecine ve dilin katmanlarına yer verilmiştir (de Silva Joyce ve Feez, 2012; Feez, 1998):




**Şekil 1.9.** Dilin Anlam Yaratma Süreci ve Katmanları

SFL kuramcılarına göre metinlerin toplumsal bağlamlarla iki düzeyde ilişkisi bulunmaktadır: özel değişke (register) ve tür. Özel değişke, dilin belirli bir iletişimsel amacı doğrultusunda seçimler yapabilmesi için "alan (field), söylem biçemi (tenor) ve dilsel mod (mod)" olmak üzere üç boyuttan yararlanmasını ifade etmektedir (Halliday, 1985, s.12). Alan, sosyal eylemin doğasını ifade ederken; söylem biçemi, katılımcıların ilişkilerini yansıtmakta ve dilsel mod, dilin bu bağlamda nasıl işlev gördüğünü belirtmektedir (Eggins, 2004). Bunları, konuşma eylemi özelinde şöyle açıklayabiliriz: Alan, ne hakkında konuşulduğu ile ilgilidir. Söylem biçemi, konuşmacı ile dinleyici arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Bu ilişki, konuşmanın samimi ya da resmî bir biçimde gerçekleştirilmesini etkilemektedir. Dilsel mod ise konuşmanın nasıl başlayıp bitirileceği yani içeriğin nasıl düzenleneceği ile ilgilidir. Kısacası, özel değişke düzeyindeki bu üç boyut, yazarların veya konuşmacıların dil seçimlerini etkileyen temel unsurlardır. Örneğin, bilimsel ve hukuki metinlerde tercih edilen dil biçimleri, dilin alan ve söylem biçemi bağlamında nasıl yapılandırıldığını göstermektedir (Hyland, 2004).

Bu bağlamda, bir metin ile toplum (çevre) arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur.

SFL'nin dil sistemlerini yorumlama biçimi, dilin üç üst işlevini dikkate almaktadır: düşünsel, kişiler arası ve metinsel üst işlev (Halliday ve Matthiessen, 2014). Düşünsel üst işlev, deneyimi yorumlayarak gerçekliği anlamlandırmakta; kişiler arası üst işlev, sosyal ilişkileri ve konuşmacı-izleyici dinamiğini yansıtmakta; metinsel üst işlev ise bu anlamları tutarlı bir söylem hâlinde organize etmektedir (Martin ve Rose, 2008). SFL araştırmacıları, bu üç değişken ve üst işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyerek türlerin sistematik olarak nasıl oluşturulduğunu anlamaya çalışmaktadır (Halliday, 1994).

Tokaç Kan (2024, s. 115); alan, söylem biçemi ve dilsel mod ile düşünsel, kişiler arası ve metinsel üst işlevler arasındaki ilişkileri ve bunların sözcük dil bilgisi tercihlerine olan etkilerini Tablo 1.2.'de şöyle açıklamaktadır:

**Tablo 1.2.** Dil Bilgisi ve Dil Kullanımının Sosyal Bağlamı

| **Bağlamsal değişkenler** | **Üst-işlevler** | **Sözcük-dil bilgisel gerçekleştirme** |
|---|---|---|
| Alan (Field) – fikirlerin, deneyimlerin sunumu | Düşünsel üst-işlev | ☐ Ad öbekleri/adsoylu gruplar – (Katılımcılar)<br>☐ Fiiller (Süreç türleri)<br>☐ Edatlar, zarflar ve zaman, yer ve hal bildiren diğer ögeler (Durumlar)<br>☐ Mantıksal ilişkileri belirtmek için kaynaklar/unsurlar (Bağlaçlar) |
| Tenor (Tenor) – tutumlarının belirtilmesi | Kişilerarası üst-işlev | ☐ Kip- (düz tümce, sorular, talepler)<br>☐ Kiplik- (gereklilik kipliği, yeterlik kipliği vs.): Olasılık derecesi, ekseriyet derecesi, zorunluluk derecesi, isteklilik derecesi<br>☐ Zarflar<br>☐ Ezgi (intonation)<br>☐ Değerlendirme ve tutum içeren anlamları iletmek için kullanılan diğer kaynaklar |
| Mod (Mode) – metinin oluşturulması ve yapılandırılması | Metinsel üst-işlev | ☐ Bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğeleri<br>☐ Bağlaçlar<br>☐ Tümce bağlama stratejileri<br>☐ Metnin tematik organizasyonu |

SFL ekolünde; alan, söylem biçemi ve dilsel mod ile düşünsel, kişiler arası ve metinsel üst işlevler "durum bağlamı" şeklinde ele alınmaktadır. Durum bağlamı, sözlü ya da yazılı metinleri oluştururken yapmış olduğumuz dilsel tercihleri açıklamaktadır. Diğer yandan, SFL ekolünde, bütün bu tercihlerin bir araya gelerek metinlere ait örüntüleri yani türleri oluşturması ise "kültür bağlamı" şeklinde ele alınmaktadır. SFL ekolüne göre metinlere ait genel örüntüler ve bunlara yönelik yapılan dilsel tercihler tamamen kültürel bir bağlamı yansıtmaktadır.

Dil, SFL ekolünde sosyal ve kültürel bir bağlamın ürünü olarak değerlendirilmekte ve bu bağlamları da aynı zamanda etkilemektedir (de Silva Joyce ve Feez, 2012, s. 29). Diller, toplulukların deneyimlerine ve değerlerine bağlı olarak farklı söylemler ve ifade biçimleri geliştirmektedir. Dil, aynı zamanda kimlikleri şekillendirmekte ve toplumsal ilişkileri düzenlemektedir. Çünkü kullanılan dil yapıları, bireylerin sosyal kimliklerini ve topluluklar arasındaki ilişkileri belirleyici bir rol oynamaktadır (Thomson vd., 2017). Dil ve sosyal bağlamlar arasındaki bu çift yönlü ilişki, dilin sosyal ve kültürel çerçevede nasıl kullanıldığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu etkileşim, özellikle iletişim türlerinin evriminde belirgin bir role sahiptir.

SFL çerçevesinde mikro, makro ve üst yapı düzeyleri, dilin sosyal ve kültürel bağlamlara göre nasıl şekillendiğini ve bu bağlamları nasıl etkilediğini anlamak için önemli bir analiz çerçevesi sunar (de Silva Joyce ve Feez, 2012, s. 29). Mikro yapı, cümle düzeyindeki dil bilgisel unsurları; makro yapı, metin düzeyinde fikirlerin nasıl düzenlendiğini ve geliştirildiğini; üst yapı ise metin türünü ifade etmektedir. Her düzey, dilin sosyal normlar ve kültürel değerler ışığında nasıl şekillendiğini ve toplumsal iletişime nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir. Mikro yapı, kelime seçimi ve cümle yapısı üzerinden toplumun değerlerini yansıtırken makro yapı, metnin sosyal ve kültürel normlara göre düzenlenişini ifade etmektedir. Üst yapı ise belirli sosyal işlevlere hizmet eden ve toplumsal iletişim hedeflerini yansıtan metin türlerini kapsamaktadır.

SFL ekolüne göre dil, sosyal ve kültürel bağlamların bir ürünü olduğu kadar bu bağlamları etkileyen bir araçtır da. Dilin kullanımını şekillendiren mikro, makro ve üst yapı düzeyleri, dilin sosyal çerçevede nasıl anlam kazandığını açıklayan temel bileşenlerdir. SFL ekolü, dilin toplumsal işlevlerine odaklanarak metinlerin, toplumsal bağlamlar içinde nasıl bir anlam kazandığını analiz etmekte; böylelikle öğrencilerin ve dil kullanıcılarının iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Bunun için de SFL ekolü bir yandan okul başarısıyla ilişkili türlerin doğasını keşfetmeye bir yandan da bunların öğretimi için pedagojik bir model geliştirmeye odaklanmıştır.

SFL ekolüne göre tür; dilsel ve kültürel bağlamı şekillendirerek muhatap (okur, dinleyici) ve üretici (yazar, konuşmacı) arasında etkileşim sağlayan, toplumsal bir amaca hizmet eden belirli bir söylem türünü ifade etmektedir (Schleppegrell, 2004). Dilin, toplumsal anlamlar kurma işlevini metin aracılığıyla

yerine getirdiği düşüncesi, dil ve toplum arasındaki karşılıklı bağımlılığı yansıtmaktadır (Eggins, 2004). Bu bakış açısına göre dil, yalnızca bireysel bir anlatım aracı değil, toplumsal ilişkileri pekiştiren ve belirli sosyal amaçlara yönelik olarak gelişen bir sistemdir.

de Silva Joyce ve Feez (2016, s. 72), tür kavramını, aynı toplumsal amaca yönelik metinlerin benzer kelime ve gramer yapılarıyla oluşturduğu bir yapı olarak tanımlamakta ve bu türlerin, dilsel kalıplarla şekillenen ve benzer sosyal amaçlara ulaşmak için kullanılan kategoriler olduğunu vurgulamaktadır. Martin (1992) ise türü, sosyal bağlamın soyut bir katmanı olarak değerlendirmekte ve belirli bir bağlamın; alan, söylem biçemi ve dilsel mod olmak üzere üç boyuttan oluşan özel değişke doğrultusunda yapılandırıldığını ileri sürmektedir. Buna koşut olarak de Silva Joyce ve Feez (2016, s. 72) de bir metnin yapısını, kelime seçimlerini ve gramer kalıplarını belirleyen ana unsurun metnin üretildiği sosyal bağlam olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, deneysel çalışmalarla, sosyal kurumlar içerisindeki türlerin ayrıntılı bir biçimde ele alınmasını ve bireylerin sosyal ilişkilerini ifade eden bağlamların belirlenmesini kolaylaştırmaktadır (Martin ve Rose, 2008).

Martin (1992, s. 505) türlerin "hedefe yönelik, aşamalı bir sosyal süreç" olduğunu ve toplum üyeleri tarafından tekrarlanan deneyimlerle tanındığını belirtmektedir. Bu bağlamda türlerin, kültürel olarak tanınan sosyal amaçlara yönelik yapılar sunduğu ve bu amaçlara uygun dilsel örüntülerin tercihinde rol oynadığı dile getirilmektedir (Bernstein, 2000). Bu nedenle de Martin (2008) bu dilsel kalıpları, kültürel bağlamın bir işlevi olarak değerlendirilmektedir. Martin (2008), kültürel bağlamın metin anlamlarını çeşitli aşamalarda şekillendirdiğini ileri sürmektedir. Martin'e (2008) göre her akademik disiplin, geleneksel metin kalıplarından oluşan bir sistem olarak haritalandırılabilmektedir. Bu bakış açısını paylaşan araştırmacılar ve öğretmenler, türleri geniş retorik kalıplar üzerinden ele almaktadır. Öte yandan, Martin (1989), Christie (1991) ve Rothery (1996) gibi araştırmacıların yazılı metin analizleri; anlatısal, tartışmacı ve açıklayıcı gibi metin türlerinin kendilerine has kelime, dil bilgisi ve bağdaşıklık yapılarına sahip olduklarını ve bu türlerin birbirlerinden ayırt edilebileceğini göstermektedir. SFL ekolüne bağlı araştırmacıların tür analizleri, metinlerin aşamalar hâlinde yapılandırılmasına katkı sağlamıştır.

SFL'de türlerin toplumsal açıdan sahip oldukları işlevsel yönler, yalnızca dilsel yapılar açısından değil, aynı zamanda sosyal hedefleri ve ilişkileri de içeren

daha geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bernstein (2000), kültürel bağlamda türleri, bir kültürün üyeleri tarafından çeşitli sosyal amaçlarla başvurabileceği bir kaynaklar kümesi olarak değerlendirmektedir. Eggins (2004) türlerin, anlam oluşturma sürecinde bireyin dilsel seçimlerine rehberlik eden bir dizi seçenek sunduğunu ve bu durumun da toplumsal anlamın oluşturulmasında merkezi bir rol oynadığını ileri sürmektedir.

SFL ekolü tarafından geliştirilen tür pedagojisi, türlerin sosyal olarak inşa edilen söylemler olduğunu ve bu söylemlerin dilin kültürel bağlamına göre düzenlendiğini belirtmektedir (Bernstein, 2000). Bunun için de Paltridge (2002) ve Grabe (2002) gibi araştırmacılar, türlerin pedagojik olarak öğrenciler için anlamlı hale getirilmesini desteklemiştir. Bu bağlamda dil, yalnızca sosyal bağlamın mevcut koşullarına göre değil, aynı zamanda kültürel bağlamlara göre de şekillenmektedir. Yasuda (2012), türlerin kültürel olarak tanınan özelliklere sahip olduğunu ve belirli dil yapılarının türün sosyal işlevine uygun olarak seçildiğini öne sürmektedir. Bu durum, şu şekilde açıklanabilir: Türkler, kadim bir millet olarak çok sayıda destana ve efsaneye sahiptir. Bu destanlar, Türklerin yaşam tarzını ve inanç anlayışını ele almakta ve bunlarla ilişkili söz varlığını bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca çok uzun zamandır anlatıla gelen bu destanlar sayesinde Türklerde bir destan geleneğinin oluştuğu söylenebilir. Bu gelenek ise toplumun pek çok kesiminde destan türünün ve bu türün özelliklerinin bilinmesine vesile olmaktadır.

SFL (Systemic Functional Linguistics) ekolü, dil ile toplumsal işlevler arasındaki ilişkiye odaklanarak türleri geniş retorik kalıplar olarak ele almaktadır. Bu bakış açısına göre anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı gibi türler toplumsal bir bağlama yanıt olarak geliştirilmiştir (Huang, 2020). Bunun için de SFL ekolüne bağlı araştırmacılar ve öğretmenler, okul türleri ismini verdikleri "anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici" gibi metin türlerinin yapısal ve dilsel kalıplarının öğretilmesi gerektiğine inanmıştır (Devitt, 1996; Butt vd., 2000).

SFL ekolü türlerin şematik ve dil bilgisel örüntülerinin, tür pedagojisi çerçevesinde aşamalandırılarak öğretilebileceğini savunmaktadır (Macken-Horarik, 2002). Bu aşamalar, türlerin kendine özgü yapısal özelliklerinin pedagojik olarak aktarılmasını sağlamakta ve metin-bağlam etkileşimlerini de kuramsal bir temele oturtmaktadır. SFL ekolü, okul başarısıyla yakından ilişkili türleri tanımlamayı, sınıflandırmayı ve öğretmenlerin bu türleri öğrencilere öğretmede

onlara rehberlik etmelerini sağlamak amacıyla bir öğretim modeli geliştirmiştir (Carstens, 2009). Bu öğretim modeli, "Öğretme-Öğrenme Döngüsü" (The teaching-learning cycle – TLC) adıyla anılmaktadır. Öğretme-Öğrenme Döngüsü, başlangıçta üç aşamadan meydana gelmekteydi (Herazo, 2012): (1) modelleme, (2) metnin birlikte oluşturulması ve (3) metnin bağımsız olarak oluşturulması. Daha sonra bu döngü dört aşamalı bir yapıya kavuşturulmuştur (Hammond vd., 1992, s. 17): (1) Alan bilgisi oluşturma (kültürel bağlam, paylaşılan deneyim, ilgili kelimelerin kontrolü, gramer kalıpları), (2) Metnin modellenmesi (kültürel bağlam, sosyal işlev, şematik yapı, dilsel özellikler, yazılı metne odaklanmak için konuşma dilinin kullanılması), (3) Metnin birlikte oluşturulması (şematik yapılar, dilsel özellikler, alan bilgisi) ve (4) Metnin bağımsız olarak oluşturulması (şematik yapılar, dilsel özellikler, alan bilgisi). SFL ekolüne dayanan tür öğretimi, dil öğrenimini desteklemek amacıyla Öğretme-Öğrenme Döngüsü üzerine inşa edilmiştir (Feez, 1998; Humphrey ve Macnaught, 2011). Bu konuyla ilgili ayrıntılara çalışmanın ilerleyen sayfalarında, ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Döngüsü, öğrencilerin mevcut beceri seviyelerinden potansiyel performans seviyelerine ulaşmalarına imkân tanıyan bir yapıya sahiptir (Huang, 2020). Bu tür süreç temelli döngü, Vygotsky'nin (1978) "Yakınsak Gelişim Alanı"ndan (ZPD) ortaya çıkan "yönlendirici destek (scaffolding)" kavramını (Bruner, 1986) temel almaktadır. Vygotsky (1978), öğrencilerin mevcut seviyesi ile potansiyel seviyesi arasındaki farkın, daha deneyimli akranlarla ve öğretmenlerle etkileşime girilmesi sonucu azaldığını belirtmektedir. Bruner (1986) da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için öğretmenler tarafından sağlanan desteği "yönlendirici destek" kavramıyla açıklamaktadır. Yönlendirici destek, öğrencilere sağlanan ve öğrenme süreçlerinde yetkinlik ve bağımsızlık kazanıldıkça kademeli olarak kaldırılan geçici bir yardım türüdür. Bruner (1986), yönlendirici destek sunmanın sadece doğrudan yardım etme anlamına gelmediğini belirtmektedir. Bruner'e (1986) göre yönlendirici destek sunmak, keşfetmeyi ve problem çözmeyi teşvik eden bir öğrenme ortamı gerektirmektedir. Etkili bir biçimde yönlendirici destek sunmak, öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermekle ve daha derin bir anlayışla öğrencilere beceriler kazandırmakla ilişkilidir (Bruner, 1986). Eğitimciler, yönlendirici destek sunarak öğrencilerin bilgileri içselleştirmelerine ve amaçlanan becerileri kazanmalarına yardımcı olabilmektedir (Gibbons, 2002). Bu bakış açısı, Öğretme-Öğrenme Döngüsü'nün özünü oluşturmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Döngüsü boyunca öğretmenler, çok sayıda görevle, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve farklı metin türlerini kullanabilecek düzeylere ulaşabilmeleri için onlara rehberlik etmektedir (Chen ve Zhang, 2019; Hyland, 2004). Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve mevcut yetkinliklerine göre özelleştirilmiş çalışmalar yapmakta ve demokratik bir sınıf iklimi oluşturmaktadır (James, 2021). Bu öğretim yöntemi, öğrencilerin dil kullanımını anlamlı ve işlevsel hâle getirmekte ve onların, dilin sosyal bağlamda nasıl işlediğini kavramalarına yardımcı olmaktadır (Makarova, 2013). Bu bağlamda, öğrencilere sunulan çeşitli yazılı ve sözlü örnekler, onların türleri ve dilsel yapıları fark etmelerini ve bunlar üzerine düşünmelerini sağlamaktadır (Johns, 2008). Öğretme-Öğrenme Döngüsü ile öğrencilere belirli bir türde metin oluşturma becerisi kazandırılmakta ve öğrencilerin dilsel yapıları bilinçli bir şekilde kullanmaları sağlanmaktadır (Yasuda, 2012). Mohan ve Beckett (2001) ile Schleppegrell (2002, 2004) gibi araştırmacılar, tür farkındalığı ve tür ediniminin, öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmedeki etkisini ortaya koymuşlardır. Christie (2002), Öğretme-Öğrenme Döngüsü'nün öğrencilerin söz varlığını geliştirdiğini tespit etmiştir. Chen ve Su (2012) ile Cheng (2008) ise bu öğretim yönteminin yazma içeriği ve metin tutarlılığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

Sydney Okulu'nun sosyokültürel ve eleştirel vurgu içeren tür pedagojisi modeli, öğrencilere toplumsal ilişkiler ve dil yapıları arasında köprü kurmayı öğretmektedir. Bu çerçevede, öğrencilere anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici gibi türlerin sosyal bağlamlarına uygun metinler oluşturmayı öğretmek, onların akademik ve toplumsal alandaki başarılarını desteklemektedir (Ellis, 2004).

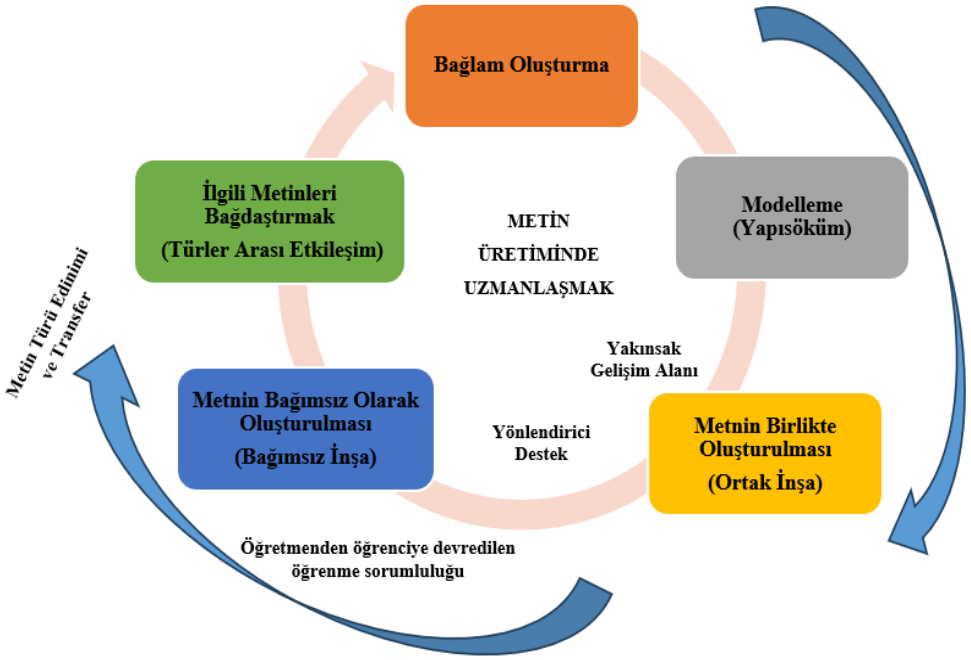
Özet olarak Dizgeci İşlevsel Dil Bilim (SFL) ekolünü savunan araştırmacılar ve öğretmenler, okul türleri (anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı vb.) olarak adlandırdıkları metin türlerinin yapısal ve dilsel kalıplarının açıkça öğretimini savunmaktadırlar (Devitt, 1996; Butt vd., 2000). Bu kapsamda da farklı metin türlerine yönelik metin analizleri ön plana çıkartılmaktadır. Metinlerin analizi için uygulanan temel yaklaşım ise Halliday (1994), Martin ve Rothery (1986) tarafından geliştirilen tür teorisine dayanmaktadır. Bu teori, "biçim, işlev ve bağlam arasındaki ilişkiye" (Burns ve Coffin, 2001) dikkat çekmekte ve kültürel benzerlik gösteren metinlerin dil bilimsel ve yapısal özelliklerini incelemektedir (Butt vd. 2000, s. 9). Bununla birlikte SFL ekolünün ana amacı, öğrencilerin "öngörülebilir

bir şekilde 'sahnelenen' bir metin türünü yeniden üretme" becerilerini geliştirmektir (Johns, 2008, s. 237). Bunun için de SFL ekolünde, öğrencilerin metin türü farkındalıklarını geliştirecek ve tür edinimlerini destekleyecek uygulamalara önem verilmektedir. Bu uygulamalar da demokratik ve özerk öğrenme anlayışına sahip öğretmenler eşliğinde Öğretme-Öğrenme Döngüsü kullanılarak hayata geçirilmektedir.

#### 1.7.7.4. Öğretme-Öğrenme Döngüsü (TLC)

Öğretme-Öğrenme Döngüsü (Feez, 1998, 1999; Johns, 2002; Hyland, 2004) veya diğer ismiyle Müfredat Döngüsü (Freedman ve Medway, 1994a; Knapp ve Watkins, 2005) SFL temelli tür öğretiminin en önemli aracı olup Vygotsky'in sosyokültürel gelişim teorisine (1978), Halliday'ın (1993) ve Martin'in (1992) dil gelişim teorisine ve Bernstein'in (1996) sosyolojik çerçeveleme ve sınıflandırma teorisine dayanmaktadır. Bu öğretim yöntemi, öğrencilerin belirli metin türlerini kavramalarına ve bu türlerde metin oluşturabilmelerine odaklanmaktadır (Humphrey ve Macnaught, 2011). Ayrıca, metin analizine ve tür özelliklerinin açıkça öğretilmesine odaklanan Öğretme-Öğrenme Döngüsü, öğrencilere dilin yapısına ve işlevlerine dair daha derin bir kavrayış kazandırmaktadır (Rothery, 1994). Bu yöntem, ağırlıklı olarak yazılı metin oluşturma amacıyla kullanılmış olsa da zamanla sözlü metin oluşturma amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır (Novianti, 2011). Öğretme-Öğrenme Döngüsü bir dizi aşamadan oluşmaktadır ve her aşamanın özel hedefleri ve etkinlikleri bulunmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Döngüsü üç ana aşamadan oluşmaktadır (Freedman ve Medway, 1994a, s. 129; Johns, 2002, s. 26; Knapp ve Watkins, 2005, s. 78): Modelleme (yapısöküm), Metnin Birlikte Oluşturulması (ortak inşa) ve Metnin Bağımsız Olarak Oluşturulması (bağımsız inşa). Bu üç ana aşamaya sonradan, alan bilgisi oluşturmak amacıyla dördüncü bir aşama eklenmiştir. Bu dördüncü aşama; Hazırlık Aşaması (Derewianka, 1990), Bağlam Geliştirme Aşaması (Feez ve Joyce, 1998), Bağlam Oluşturma Aşaması (Callaghan ve Rothery 1988; Green, 1992) şeklinde isimlendirilmiştir. Ayrıca Feez ve Joyce (1998) bu döngüye son olarak İlgili Metinleri Bağdaştırmak (Türler Arası Etkileşim) aşamasını eklemiştir. Böylece Öğretme-Öğrenme Döngüsü beş aşamadan oluşan bir yapıya kavuşmuştur. Şekil 1.10.'da Öğretme-Öğrenme Döngüsü'nün aşamalarına yer verilmiştir (Feez, 1998):




**Şekil 1.10.** Öğretme-Öğrenme Döngüsü

1. Aşama: Bağlam Oluşturma Aşaması

Bağlam oluşturma aşaması; öğrencilerin, metnin kültürel ve sosyal amacını, zamansal ve mekânsal bağlamını, dilin metindeki rolünü ve metnin yapısal özelliklerini öğrenmelerine yöneliktir (Gibbons, 2002; Rothery, 1996). Feez'e (1998) göre öğrenciler, seçilen bir model metni analiz ederek metin türünün özelliklerini ve amacını öğrenmelidir. Çünkü bu süreçte öğrenciler, türün kullanıldığı kültürel bağlamı ve türün sosyal amacını keşfetmektedirler (Hyland, 2004; Feez, 1998). Bu aşamayı destekleyen etkinlikler arasında bağlamı görsel ve yazılı materyallerle sunma, kültürel bağlam üzerine çeşitli etkinlikler yapma, hedef bağlamı öğrencilerin kültürüyle karşılaştırma ve bağlamı simülasyonlar ve vaka çalışmaları ile keşfetme yer almaktadır (Feez, 1998; Hyland, 2004).

2. Aşama: Modelleme (Yapısöküm)

Modelleme (yapısöküm) aşamasında öğrenciler, model metinleri inceleyerek hedef türün temel yapı ve dil özelliklerini tanımaktadır (Humphrey ve Macnaught, 2011). Ayrıca bu aşamada, öğretmen ve öğrenciler türün aşamalarını, dil bilgisel ve retorik özelliklerini tartışabilmektedir (Hyland, 2004). Modelleme aşamasında öğretmen, türün sosyal amacını, yapısal unsurlarını ve belirgin dil özelliklerini göstermek için öğrencileri model metinlerle buluşturmaktadır (Johns, 2002). Bu aşamada öğrenciler, örnek metinleri keşfetmekte ve bu metinleri, farklı

metin türü örnekleriyle karşılaştırarak üzerinde çalıştıkları türün özelliklerini daha derinlemesine öğrenmektedir (Derewianka, 1990; Feez, 1998). Modelleme aşaması, türün farklı düzeylerde incelenmesini kapsamakta ve metin türü farkındalığını arttırmak için çeşitli görevler içermektedir. Metin düzeyinde yapılan görevler arasında (Hyland, 2004); metnin bölümlerinin belirlenmesi, metin bölümlerinin sıralanması, farklı yapıların karşılaştırılması ve benzer metin örneklerinin tanımlanması yer almaktadır Dil görevleri ise karışık paragrafları düzenleme, boşluk doldurma, cümle tamamlama ve dil özellikleriyle ilgili hataların düzeltilmesi gibi etkinlikleri içermektedir (Hyland, 2004; Humphrey ve Macnaught, 2011). Bu aşama, öğrencilerin türün yapısını ve dil özelliklerini kavramalarına yöneliktir.

3. Aşama: Metnin Birlikte Oluşturulması (Ortak İnşa)

Metnin birlikte oluşturulması aşamasında, öğretmen ve öğrenciler türün yapılarını ve genel özelliklerini dikkate alarak birlikte yeni bir metin oluşturmaktadır (Derewianka, 1990). Öğretmen, metni birlikte oluşturma sürecinde, başlangıçta daha etkin bir biçimde rol oynarken zamanla kendi katkısını azaltmaktadır (Hyland, 2004; Johns, 2002; Feez, 1998). Bu şekilde öğrenme sorumluluğu yavaşça öğrencilere bırakılmaktadır. Bu aşamada, öğrenciler önceki aşamalarda edindikleri üst dil becerilerini kullanarak daha bağımsız bir şekilde hareket etmeyi öğrenmektedirler. Bu durum, öğrencilere metin oluşturma sürecinde yönlendirici bir destek sağlamakta ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırmaktadır (Huang, 2020). Ortak inşa sürecini desteklemek için yapılan etkinlikler arasında; öğretmenin sınıf tartışmaları yaptırması, metinlerin sınıfça tamamlanması, karmaşık metinlerin yeniden düzenlenmesi, küçük ve büyük gruplar hâlinde taslak metinler üzerinde çalışılması gibi etkinlikler yer almaktadır (Hyland, 2004; Feez, 1998). Bu etkinliklerin bir diğer boyutu da öz ve akran değerlendirme çalışmalarına yer verilmesidir (Feez, 1998, s. 30). Elbette ki bunun için önceden hazırlanmış değerlendirme araçlarının öğrencilerle paylaşılması ve bu değerlendirme araçlarının nasıl kullanılabileceğinin de açıklanması gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilerin akranlarıyla yazılı ve sözlü türler oluşturmaları ve öğrendiklerini pekiştirmeleri sağlanabilir. Diğer yandan, bu çalışmaların akran öğrenimi için de önemli bir fırsat olduğu göz ardı edilmemelidir.

4. Aşama: Metnin Bağımsız Olarak Oluşturulması (Bağımsız İnşa)

Metnin bağımsız olarak oluşturulması aşamasında ise öğrenciler, önceden öğrendikleri yapıları kendi başlarına kullanarak bir metin oluşturmaktadır (Rothery, 1994). Böylece öğrenciler, edindikleri bilgileri uygulamaya dökmektedir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilere yalnızca rehberlik etmeli ve gerektiğinde onlara önerilerde bulunmalıdır (Hyland, 2004, s. 136). Bu aşamada, öğrencilerin bağımsız bir biçimde (adeta kendi ayakları üzerinde durarak) metin yazmaları veya konuşma yapmaları gerekmektedir. Bu aşamada ortaya konan öğrenci performansları, başarının değerlendirilmesi için esas çıktıları sunmaktadır (Feez, 1998, s. 31). Öte yandan Feez (1998, s. 31), bağımsız inşa aşamasında şu tür etkinliklere yer verilebileceğini aktarmaktadır:

- Dinleme etkinlikleri: Anlık bir konuşmayı veya ses kaydını dinleyerek bir görevi tamamlamak, görselleri sıralamak, işaretlemek veya çalışma sayfasındaki soruları cevaplamak…
- Konuşma etkinlikleri: Sınıf, topluluk veya iş yeri gibi ortamlarda sözlü sunum yapma.
- Rol yapma, simülasyon veya özgün diyaloglarla dinleme ve konuşma etkinlikleri yapma.
- Okuma etkinlikleri: Yazılı materyaldeki sorulara cevap vermek, metin parçalarını sıralamak, metindeki yapı unsurlarını veya türe özgü söz varlığını işaretlemek…
- Belirli bir metin türünde kullanılan dil özelliklerinin diğer türlerde nasıl yer aldığını incelemek ve karşılaştırma sonuçlarını sınıfla paylaşmak…

5. Aşama: İlgili Metinleri Bağdaştırmak (Türler Arası Etkileşim)

Feez ve Joyce (1998), metnin bağımsız olarak oluşturulmasından sonra öğrencilerin farklı metin türleriyle etkileşime girmeleri gerektiğine inanmaktadır. Öğrenciler, bağımsız olarak metin oluştururken farklı metin türlerini kullanabilecek düzeye gelmektedir. Bu noktada da öğrenciler, türler arasındaki farklılıkları dikkate alarak farklı bağlamlarda hangi türlerin kullanılabileceğini keşfetmelidir. Bu amaçla da bu aşamada öğrenciler, aynı metin türünün farklı hedef kitleler ve amaçlar doğrultusunda nasıl şekillendirildiğini öğrenmektedir (Feez ve Joyce, 1998). Ayrıca öğrencilerden aynı bağlamda oluşturulan yazılı ve sözlü metinleri (türleri) karşılaştırmaları istenmektedir (Yasuda, 2012). Bu çalışmalar, öğrencilerin

öğrendikleri bilgileri türler arasında transfer etmelerine ve karma türler hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olmaktadır.

Öğretme-Öğrenme Döngüsü'nün aşamaları esnek bir yapıya sahiptir ve bu sayede farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde özelleştirilebilmektedir (Feez, 2002). Örneğin, dil becerileri açısından yetkin ve yeterli tecrübeye sahip olduğu düşünülen bir grupla çalışma yapılırken birinci aşama es geçilebilir. Ya da üçüncü aşamada ciddi eksiklikler hissedildiği zaman tekrar birinci aşamaya dönülerek daha fazla çalışma yapılabilir. Bunun yanı sıra döngünün ilk iki aşamasında, öğretmenler, öğrencileri destekleyerek onların bağlamı keşfetmelerine ve kendi şemalarını oluşturmalarına yardımcı olmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin rolü, öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendirmek ve onlara rehberlik etmektir. Ancak döngünün sonraki aşamalarında, öğretmenler daha çok bir kolaylaştırıcı olarak geri çekilmeli ve öğrencilere bağımsız metinler oluşturabilmeleri için daha fazla fırsat sunmalıdır. Bu geçiş, öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerinde daha etkin bir biçimde rol almalarını ve bağımsız hâle gelmelerini teşvik etmektedir.

### 1.7.8 Metin Türlerini Sınıflama Sorunu

Metin türlerinin iletişimsel amaç düzleminde ortaya çıktığı yaygın kabul görse de alanyazında metin türü (text genre) ve metin tipi (text type) kavramlarının kullanımı konusunda bir karışıklık olduğu görülmektedir. Bu kavramlar bazı dil bilimciler tarafından ortak olarak kullanılırken bazı dil bilimciler tarafından farklı şekillerde değerlendirilmektedir. Bu nedenle de Bawarshi ve Reiff (2010, s. 3), tür teriminin kafa karıştırıcı olduğunu ve tür teorisi ile metin türü ve metin türleri sınıflandırmasının da adeta rekabet halinde olduğunu belirtmektedir. Chandler (1997) da tür teorisi kavramının hâlen belirsizliğini koruduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Sharoff (2015), metin türlerini belirleme ve sınıflandırma konusunun şaşırtıcı derecede zor bir konu olduğunu belirtmektedir. Melissourgou ve Frantzi (2017, s. 376), bu durumun birkaç sebebi olduğunu açıklamıştır: Birincisi, alanyazında tür, metin türü ve özel değişke (register) terimlerinin gerçekte neyi temsil ettiği konusunda fikir birliği yoktur. İkincisi, büyük metin gruplarını sınıflandırmak için sistematik ve yaygın olarak kabul görmüş bir yöntem yoktur. Üçüncüsü, derlem tabanlı çalışmalar da dikkate alındığında genel anlamda kabul görmüş bir metin türü sınıflandırması bulunmamaktadır. Ayrıca Türkiye özelinde düşünüldüğünde bu kavram kargaşasına "tür, anlatım türleri, anlatım biçimleri,

anlatım tarzları, edebi türler" vb. eklemlemelerin de yapıldığı görülmektedir. Ancak alanyazında karmaşaya sebep olarak gösterilen bu terminoloji yığını genellikle açıklanmamakta ve üst kavramsal bir çatı olarak kullanılmaktadır. Bu kavramların mahiyetinin ne olduğuna ilişkin açıklamalar çok az kaynakta yer bulmaktadır. Ayrıca alanyazında kavram kargaşasını ortaya çıkaran temel sebep farklı bilim dallarının metin türlerini kendi disiplinleri içerisinde incelemesinden kaynaklanmaktadır (Pilav ve Oğuz, 2013). Genel olarak bakıldığında bu sınıflamalar edebiyat bilimleri, iletişim bilimleri, eğitim bilimleri ve dil bilimi alanlarında ortaya çıkmıştır. Tüm bunların sonucu olarak da alanyazında ciddi bir karmaşanın var olduğu söylenebilir.

Dil bilim açısından "metin türü" kavramına bakıldığında, farklı dil bilimcilerin farklı sınıflamalar yapmaya çalıştığı ve alanda, üzerinde uzlaşılan bir sınıflamanın bulunmadığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda dil bilim içerisinde metin dil biliminin doğmasıyla birlikte, iletişimin temel birimi cümleden metne taşınmış ve metin kavramı üzerinde birçok çalışma yapılmıştır (De Beaugrande ve Dressler, 1981). Bu çalışma alanlarından biri de metin türleridir. Birçok metin dil bilimci, metin türlerini kendi belirledikleri ölçütlere göre sınıflandırmaya çalışmıştır (Dilidüzgün, 2017, s. 94). Ayrıca metin türü kavramı yerine, metin tipi kavramının da kullanıldığı görülmektedir.

Biber (1989; s. 37), metin tiplerini (text type) çeşitli iletişim amaçlara yönelik olarak "yakın kişiler arası etkileşim, bilgisel etkileşim, bilimsel açıklama, öğretici açıklama, imgeleyici anlatı, genel anlatısal açıklama, alışılmış geleneksel röportaj, ikna eylemi için söylemler" olarak sekize ayırmıştır (akt. Uzun, 2011, s. 174). Biber'in sınıflamasında metin tipi (text type), metin türü (text genre- örn; biyografi) kavramının üst çatısı olarak kullanılmıştır. Bu durumu Dilidüzgün (2008, s. 115-116) şu şekilde açıklamıştır: "Biber metin türünü (genre), bir dilin yetkin konuşucuları tarafından ayırt edilebilen metin sınıflamaları olarak tanımlamaktadır. Bunlar; roman, gazete..." Görüldüğü üzere Biber'a göre metin türü ve metin tipi farklı şekilde ifade edilmektedir. Alanyazında J. M. Adam, De Beaugrande ve Dressler ile Paltridge'nin de metin tipine (text types) benzer bir şekilde yaklaştığı belirtilmiştir (Dilidüzgün, 2017, s. 95; Uçan, 2016). Örneğin; J. M. Adam metin tiplerini (types), anlatı metni, betimleyici metin, açıklayıcı metin, kanıtlayıcı metin, haber metni, konuşma metni ve yazınsal metin olarak belirlemektedir (akt. Uçan, 2016, s. 40). Werlich (1982) ise "betimleyici, anlatısal, açıklayıcı, savlayıcı,

öğretici-bilgilendirici" olmak üzere beş temel söyleme dayalı türden bahsederken bunları da öznellik ve nesnellik algısına göre sınıflandırmaktadır (akt. Uzun, 2011, s. 167).

Metin türü (text genres) ve metin tipi (text type) kavramlarını yukarıdaki bakış açısının tersi şekilde değerlendiren kaynaklar da bulunmaktadır. Örneğin; Knapp ve Watkins (2005) metin türlerini (genre) beşli bir sınıflama içerisinde ele almış ve bunları; betimleyici, açıklayıcı, öğretici (yönlendirici), tartışmacı ve anlatısal olarak belirlemiştir. Alanyazında van Dijk ve Kıran'da benzer bir mantıkla sınıflamalarını oluşturmuşlardır (Dilidüzgün, 2017, s. 93-98). Bunların dışında Dilidüzgün (2017, s. 109) de metin türlerini (text genre), "betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin, kanıtlayıcı metin ve çağrı işlevli metin" olmak üzere beş başlıkta sınıflandırmıştır. Yine benzer bir mantıkla Korkut (2016, s. 177), metin türlerini; "anlatısal, betimsel, gerekçelendirmeli, bilgilendirici-açıklayıcı ve emredici" olarak sınıflandırmaktadır. Roman, öykü, masal gibi türleri ise bu dörtlü sınıflamanın alt unsurları olarak ele almaktadır.

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında, metin türü kavramının ana dili eğitimi çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir. Çünkü ana dili eğitiminde türlerin sınıflandırılması, öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin metin türlerini tanıyabilmeleri, birbirinden farklarını ayırt edebilmeleri ancak işlevsel bir sınıflama ile mümkündür.

Ülkemizde ana dili eğitimi metin temelli olarak yapılmaktadır. Bu bakımdan özellikle metin üretimi bakımından "yazma eğitimi", metni anlamlandırma açısından ise "okuma eğitiminde" metin türleri bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bazı Türkçe eğitimi, okuma eğitimi ve yazma eğitimi kaynaklarında metin türlerine ait sınıflandırmalar yer almaktadır. Ancak bu sınıflandırmalarda genellikle yazma eğitiminde "anlatım tarzları ya da türleri", okuma eğitiminde ise "bilgilendirici, öyküleyici ve şiir" ayrımına gidilmektedir.

Yazma eğitimi bağlamında Tekşan (2013) ve Karadağ (2003) anlatım tarzlarını; açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme olarak belirtmiştir. Bu eserlerde ayrıca bir metin türü sınıflaması yapılmamıştır. Ancak Göçer (2016), hem anlatım biçimlerinden hem de metin türlerinden bahsetmiştir. Göçer'e (2016) göre anlatım biçimleri; öyküleyici, betimleyici, tartışmacı ve açıklayıcı anlatım iken; metin türleri, düşünce değeri olan yazılar (haber, makale...), sanat değeri olan yazılar (şiir, öykü...) ve yazışmalar (dilekçe, mektup...) şeklindedir. Göçer (2016)

metin türlerini üçlü bir çatı altında ele almayı tercih etmiştir. Gündüz ve Şimşek (2016) de benzer bir sınıflamaya gitmiş, anlatım biçimlerini ve metin türlerini ayırmıştır. Anlatım biçimlerini; açıklayıcı, kanıtlayıcı, tartışma yoluyla, betimleyici, öyküleme yoluyla, konuşma yoluyla ve şiir formunda anlatım olarak ele almış; metin türlerini ise öğretici ve yazınsal metinler olarak ikiye ayırmıştır.

Okuma eğitimi ile ilgili olarak yazılan eserlerde ise daha farklı bir sınıflandırma görülmektedir. Metin türleri; bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir olarak üçlü bir sınıflamaya tabi tutulmaktadır. (Balcı, 2013; Karatay, 2011; Tompkins, 2005). Bazı okuma eğitimi kaynaklarında ise açıklayıcı-bilgilendirici (expository), öyküleyici (narrative) metin ayrımına gidilmektedir (Hobsbaum, Gamble ve Reedy, 2006; Johnson, 2008; McCormack ve Pasquarelli, 2010; Oakhill vd., 2015; Schumm, 2006).

Kavcar ve Oğuzkan (1999, s.23), anlatım türlerini; edebiyatta yer alan türler; tür kavramını ise edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitler olarak tanımlamaktadır. Tanımının devamında ise şiir, tiyatro, öykü, roman, mektup vb. kavramları anlatım türü olarak değerlendirmektedir. Alanyazında metin türlerini ifade etmek için kullanılan bir diğer terim de "edebi türler"dir. Cemiloğlu (1998, s. 18-19), edebi türleri; bilgi verici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak sınıflandırmaktadır. Cemiloğlu (1998) bu sınıflamada edebi türler ifadesindeki "edebi" sıfatını, edebiyatın "literature" sözcüğüyle ifade edilen geniş anlamıyla ele almıştır. Özdemir (1996), metin türlerini; şiir metinlerini hariç tutarak, bilgilendirici ve edebi metinler olarak sınıflandırmaktadır. Aktaş ve Gündüz (2005, s. 126) de "metin türü" kavramını kullanmakta ve metin türlerini "öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik metinler; sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari metinler ve anlatma esasına bağlı metinler, coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan ve duygulara dayanan dramatik metinler" şeklinde üçlü bir sınıflamaya tabi tutmaktadır.

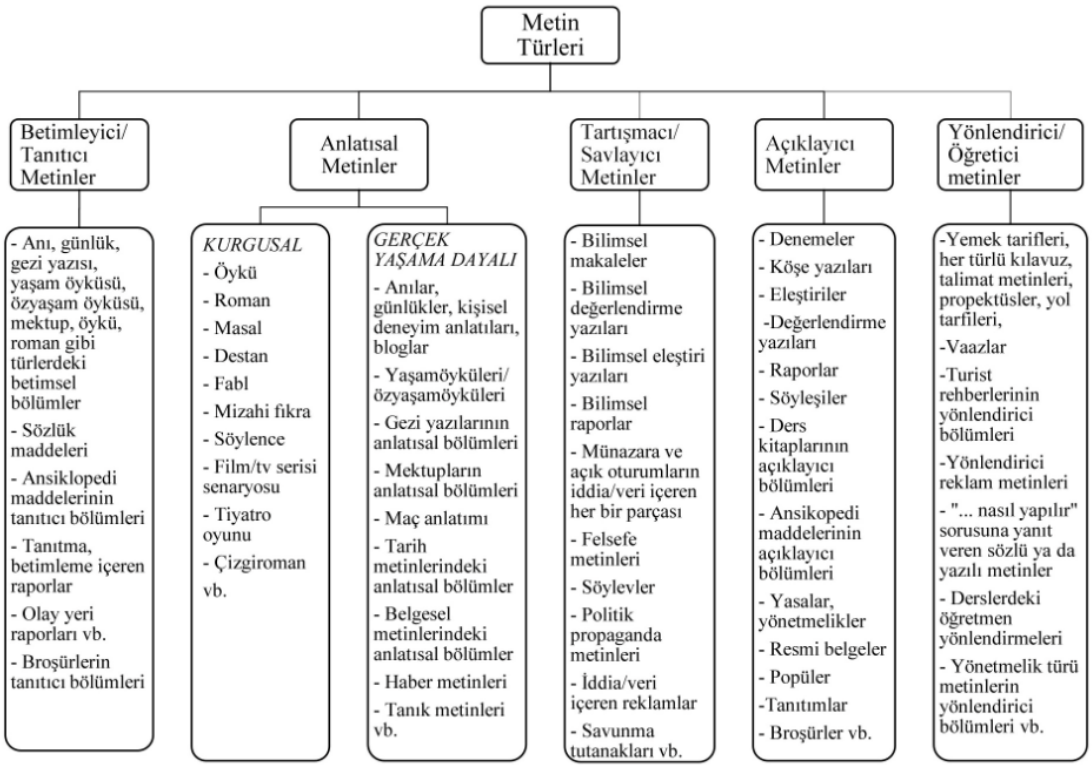
Türk dili dersleri için hazırlanan kompozisyon ve yazılı-sözlü anlatım kitaplarında metin türü kavramına farklı bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Bu kitaplarda metin türleri genellikle sözlü anlatım ve yazılı anlatım türleri içerisinde ele alınmaktadır. Bu ikili sınıflama içerisinde ise farklı kitaplarda farklı sınıflama tipleri görülmektedir. Örneğin; Topaloğlu (2008), yazılı anlatım türlerini; işlevsel (dilekçe, mektup vb.), öğretici (makale, fıkra vb.) ve edebi (şiir, roman vb.)

şeklinde belirtirken, sözlü anlatım türlerini konferans, sempozyum vb. olarak sınıflandırmaktadır. Benzer şekilde Çelik (2008), Çotuksöken (2011), Oğuzkan (2001) ve Vural (2012) da sözlü ve yazılı anlatım türleri olmak üzere ikili bir sınıflandırmaya gitmiştir. Bunun dışında Türk dili kitaplarında farklı sınıflama biçimleri de görülmektedir. Gülensoy (1998), yazılı ve sözlü kompozisyon olarak bir şablon oluştururken, yazılı kompozisyon içerisinde makale, masal, öykü, deneme vb. türleri ele almıştır. Arıcı ve Ungan (2013), yazılı anlatım türlerine dayalı bir sınıflama geliştirmiş, deneme, makale, fıkra, biyografi vb. türleri yazılı anlatım türleri içerisinde sınıflamıştır. Erol (2009), metin türlerini "yazı türleri" olarak ele almış, bunları; resmî (dilekçe, tutanak vb.) ve fikri yazılar (makale, fıkra, bildiri vb.) olarak ikili bir sınıflamayla göstermiştir. Yine aynı kitabın devamında Teker (2009), kurgusal yazılar üst başlığı altında "anlatım türleri" ifadesiyle destan, masal, şiir vb. türlerden bahsetmiştir. Bir diğer farklı sınıflama da Özkırımlı'ya (2007) aittir. Bu eserde de yazılı ve sözlü anlatım şeklinde bir sınıflandırmaya gidilmiş ancak bu anlatım türleri de kendi içerisinde ayrı bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Buna göre, yazılı anlatım türleri yaratıcı yazma (edebiyat) ve öğretici yazma (iş, düşünce) olarak belirlenmiştir. Sözlü anlatım türlerinde ise söylev, açık oturum gibi türlere değinilmiştir.

Farklı disiplinlerde her ne kadar tür ayrımına gidilse de metinlerin çoğu zaman türdeş oldukları, içlerinde birçok metin veya söylem türünü taşıyabilecekleri unutulmamalıdır (Korkut, 2016). Örneğin; bir mektupta anlatıya dayalı bölümler, betimleme unsurları yer alabilir ya da bir makalede hem betimleme hem de tartışma unsurları yer alabilir. Başka bir örnekle; bir romanda hem şiir hem mektup hem betimleme hem de anlatısal unsurlar bulunabilir. Bu durumu Bozkurt (2018, s. 84-85) çoklu/karma yapılı tür kavramı ile açıklamaktadır. Knapp ve Watkins'e (2005, s. 28) göre ortaokulda öğrencilerden genellikle çoklu/karma yapılı metinler üretmeleri beklenmektedir. Diğer yandan, metin türlerini süreç olarak değerlendiren Knapp ve Watkins (2005, s. 28) çoklu/karma yapılı türleri sorun olarak görmemektedir. Çünkü Knapp ve Watkins'e (2005, s. 28) göre metinlerin genel amacının farkına varan öğrenciler, çoklu/karma yapılı metinlerle de baş edebilecek güçtedir.

Görüldüğü üzere Türkçe öğretimi alanyazınında metin türleri konusunda ciddi bir sınıflandırma sorunu vardır. Var olan bu soruna dikkat çeken Bozkurt (2019b, s. 98; 2018, s. 93-94), Türkçenin eğitimi/öğretimi alanyazını için kuramsal

destekli ve öğretim ortamlarında kullanılabilecek işlevsel bir metin türü sınıflaması önermiştir. Bu sınıflamaya göre beş temel metin türü bulunmaktadır: Betimleyici/tanıtıcı, anlatısal, tartışmacı/savlayıcı, açıklayıcı ve yönlendirici/öğretici. Bozkurt (2018), bu sınıflamasında Werlich'in (1982) ve Knapp'in (1992) metin türü ayrımlarını benimsemiştir. Şekil 1.11.'de Bozkurt (2018, s. 94) tarafından önerilen metin türü sınıflamasına yer verilmiştir:




**Şekil 1.11.** Bozkurt'un Metin Türü Sınıflama Önerisi

### 1.7.9 Dizgeci İşlevsel Dil Bilim Temelli Okul Türleri

Öğretim açısından bakıldığında metin türlerinin sınıflamasını yapmak öğretimi kolaylaştıran bir unsurdur. Bu bakımdan metin türlerinin öğretiminde hem öğrenciler için öğrenilmesi en kolay hem de en işlevsel sınıflamanın kullanılması gerekmektedir. Ayrıca farklı dil becerilerine yönelik öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi için de tutarlı bir sınıflamanın varlığı büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, SFL ekolünün ortaya koyduğu ve Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerin öğretim programlarında hâlihazırda kendisine yer bulan metin türü sınıflamasını ve okul türlerini incelemek yararlı olacaktır.

Sistemik İşlevsel Dil Bilim (SFL) geleneğinden gelen araştırmacılar, "bir metnin amacına ulaşmak için hangi aşamalardan geçtiğine" odaklanırken (Knapp ve Watkins, 2005, s. 25) özellikle türlerin sınıf içi iletişim ve okuryazarlık gelişimi üzerindeki etkisini araştırmaktadır. SFL ekolü, okul türlerine; eğitim bağlamındaki belirli kültürel uygulamaları yansıtan, yapılandırılmış, hedef odaklı sosyal etkinlikler olarak yaklaşmaktadır (Schleppegrell, 2004). Bu bağlamda türler, yalnızca metin türlerini değil, sosyal amaçlara ulaşmak için dili kullanma biçimlerini de temsil etmektedir (Butt vd., 2012). Bu yaklaşım hem okuma hem de yazma eğitimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, metin türleri ve bunların öğretimi ağırlıklı olarak yazma eğitimi kapsamında ele alınmaktadır.

Okul türleri, müfredat dahilinde belirli iletişimsel işlevleri yerine getirmek üzere tasarlanmış çeşitli dil özelliklerine ve yapılarına sahip anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı metinler gibi eğitim ortamlarında yinelenen metin türlerini ifade etmektedir (Martin ve Rose, 2008). Okul türleri, müfredat türleri ismiyle de anılmaktadır (Carstens, 2009). Çünkü okul türleri tamamen eğitsel amaçlara hizmet eden ve öğretim programlarında yer bulan türlerdir. Aslında bu türler, öğretim programlarında hangi metin türlerine yer verilmesi gerektiği sorusuna cevap niteliğindedir.

Okul türleri, tipik olarak anlatılar (narrative), anlatımlar (recount), tartışmalar (arguments) ve açıklamalar (expositions) şeklinde ele alınmaktadır (Bowers, 2012). Her tür, belirli bir sosyal bağlama dönük şekilde yapısal ve dilsel kalıplara sahiptir (Coffin 2003, 2006). Örneğin, anlatısal tür, hikâye anlatımına odaklanırken açıklayıcı tür, sebep-sonuç ilişkilerini açıklamaya odaklanmaktadır. Bu amaçla da metin türleri farklı dil bilgisel yapılarla inşa edilmektedir. Bu yaklaşımı benimseyen SFL araştırmacıları, türlerin sahip olduğu farklı yapısal ve dilsel özellikleri metin türleri üzerinden açıklamaya çalışmaktadır. Örneğin, de Silva Joyce ve Feez (2016, s. 73), uygulanan işlem/sıralama (procedure) türünü ve bu türün özelliklerini sosyal bağlamlar çerçevesinde Tablo 1.3.'teki gibi açıklamaktadır:

**Tablo 1.3.** Sosyal Bağlamlarda Uygulanan İşlem (Sıralama) Türü

| **Tür-Uygulanan İşlem (Sıralama)** | | | |
|---|---|---|---|
| Bir kişiye, bir dizi adımla bir şeyin nasıl yapılacağını öğretmek.<br>(Amaç) ^ (Malzemeler) ^ Adımlar<br>**Tipik kelime dağarcığı** – maddi süreç fiilleri/ somut isimler/ edatlar<br>**Tipik gramer özellikleri** – zaman ve yerin emir yapısı/ edat cümleleri/ sıra bağlaçları | | | |
| **Genelleştirilmiş Sosyal Bağlamlar** | | | |
| İş yerleri | Mutfak (Ev) | Sınıf | Tren istasyonları |
| Sözlü talimatlar<br>Makine talimatları<br>Standart işletim prosedürleri<br>OH&S talimatları | Sözlü talimatları<br>Tarifler<br>Temizlik ürünleri<br>Cihaz talimatları | Sözlü talimatlar<br>Görev talimatları<br>Acil durum talimatları | Sözlü talimatlar<br>Sözlü yol tarifleri<br>Bilet makinesi talimatları<br>Acil durum talimatları |

Okul türleri, yukarıdaki örnekte olduğu gibi özellikle sınıf bağlamında ihtiyaç duyulan metin türlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, bu konuda da kesin bir sınıflama yahut fikir birliği olduğunu söylemek zordur. Örneğin, Hyland (2009, s. 64) açıklama ve talimat olmak üzere iki temel okul türünden bahsetmektedir. Hyland (2009, s. 64), bu iki temel okul türünün yapısını, amacını ve özelliklerini Tablo 1.4.'teki gibi açıklamaktadır:

**Tablo 1.4.** İki Temel Okul Türü

| **AÇIKLAMALAR** | **TALİMATLAR** |
|---|---|
| Açıklamalar, olgularda yer alan süreçleri veya bir şeyin nasıl çalıştığını açıklamak için yazılır. | Talimatlar bir şeyin nasıl yapılması gerektiğini açıklamak için yazılır. |
| Açıklamalar genellikle şunlardan oluşur: Konuyu tanıtmak için genel bir ifade, bir şeyin nasıl veya neden meydana geldiğini açıklayan bir dizi mantıksal adım. | **Talimatlar genellikle şunlardan oluşur:** Neyin başarılacağına dair bir ifade, hedefe ulaşmak için gereken malzeme/ekipman listesi, hedefe ulaşmak için sıralı bir dizi adım. |

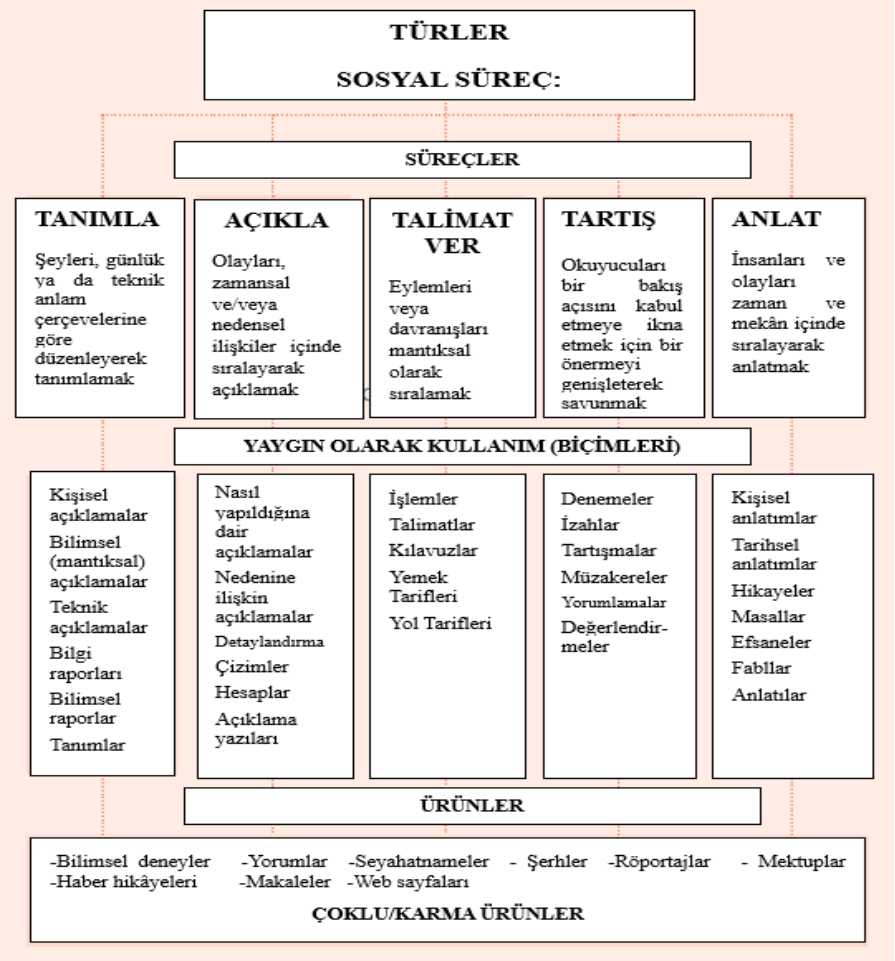
**Tablo 1.5. (devam).** İki Temel Okul Türü

| **AÇIKLAMALAR** | **TALİMATLAR** |
|---|---|
| **Açıklamalar genellikle şu şekilde yazılır:** basit şimdiki zaman kullanımı, kronolojik ve/veya nedensel bağlaçların kullanımı, çoğunlukla "eylem" fiillerinin kullanımı. | **Talimatlar genellikle şu şekilde yazılır:** basit şimdiki zaman veya emir kipi kullanımı, kronolojik sıralamanın kullanımı, bireylerden ziyade genelleştirilmiş insan gruplarına odaklanarak esas olarak hareket/eylem fiillerinin kullanımı. |
| Açıklamalar genellikle fen bilimlerine, coğrafyaya, tarihe ve sosyal bilimlere ait ders kitaplarında yer alır. | Talimatlar genellikle kullanım kılavuzlarında, ödeme bilgilerinde ve tarif kitaplarında yer alır. |

Knapp ve Watkins (2005, s. 26), okul türlerini süreç temelli bir yaklaşımla ele almaktadır. Araştırmacılara göre metinleri yapılandırılmış nesneler gibi ele almak yerine, onları her zaman değişim ve çeşitlilik potansiyeliyle etkileşimde olan, göreceli olarak sabit öğelerin (biçimler/yapılar ve dil bilgisi kodları) bir düzenlemesi olarak ele almak gerekmektedir. Çünkü bu yaklaşım, türleri daha merkezi bir bakış açısıyla ve nispeten sabit süreçlerin bir araya gelmesi şeklinde değerlendirmemize imkân vermektedir. Bununla birlikte, Knapp ve Watkins (2005, s. 26), bu süreçlerin etkili bir şekilde öğretimi için doğru bir öğretim yönteminin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Knapp ve Watkins'e (2005, s. 26) göre türler, belirli ürünler veya metin türleri olarak değil; tanımlama, açıklama, talimat verme, tartışma ve anlatma (anlatısal) gibi genel süreçlerin temel bir kümesi olarak görülmelidir. Araştırmacılara göre bu türleri (süreçleri) başarıyla kullanabilmek, yalnızca farklı metin türlerinin aşamalarını öğrenmekle değil, aynı zamanda bu türlere özgü yapısal ve dil bilgisel bilgileri uygulama becerisine de sahip olmakla mümkündür. Bu nedenle, dil bilgisinin hem biçimsel hem de işlevsel yönlerini (yani dilin neyi mümkün kıldığını ve nasıl işlediğini) anlamak, bu yaklaşımda temel bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak Knapp ve Watkins (2005), okul türleri ya da doğrudan metin türleri terimi yerine, sosyal süreçler terimine odaklanmıştır. Böylece okul türlerini, sosyal süreçler altında ele alarak açıklamışlardır. Tablo 1.5.'te Knapp ve Watkins (2005, s. 27) tarafından eğitim-

öğretim süreçleri (okul ve sınıf bağlamında) için gerekli olduğu ifade edilen sosyal süreçlere yönelik sınıflamaya yer verilmiştir:

**Tablo 1.6.** Sosyal Süreç Temelli Türler




SFL ekolünün okul türlerine yönelik sınıflandırma çalışmasını en kapsamlı şekilde ele alan araştırmacı David Rose'dir. Rose (2012, s. 211), türlerin çeşitli açılardan birbiriyle ilişkilendirilebileceğini ve sınıflandırılabileceğini aktararak olayların anlatımı yerine açıklamalara, açıklamalar yerine tartışmalara ya da bir görüşü desteklemek yerine onu çürütmeye odaklanan türlerin varlığından bahsetmektedir. Okul ve akademik müfredat bağlamında, yazılı türlere dair geniş bir bakış açısı sunan Rose (2012, s. 211), tür aileleri üzerinden bir sınıflama yapmaktadır. Rose'ye (2012, s. 211) göre tür aileleri en genel sosyal amaçlarına ve okuryazarlık öğretimindeki odaklarına göre dört ana kategoriye ayrılmaktadır: Birinci kategoride yer alan hikâye türleri, esasen okuyucunun ilgisini çekmek ve eğlendirmek amacı taşımaktadır. Bu nedenle de bu tür ailesinin öğretiminde,

okuyucuyu etkilemek için kullanılan dilsel kaynaklara odaklanılmaktadır. İkinci bir tür ailesi ise özellikle eğitim müfredatında bilgi sağlama işlevini üstlenen açıklayıcı türlerdir. Tarihi ve açıklayıcı metinler ile raporlar bu tür ailesinin içerisinde ele alınmaktadır. Üçüncü tür ailesi, faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için işlemleri, talimatları içeren türlerden oluşmaktadır. Bu türlerde öğretimin odak noktası, ilgili alan bilgisidir. Dördüncü tür ailesinde ise değerlendirme işlevi ön plandadır. Bu grupta, metin yanıtları ve tartışmacı, ikna edici metin türleri yer almaktadır. Rose'ye (2012, s. 211) göre her ne kadar bir metin birden fazla amacı içerebilse de tür genel olarak baskın bir amacı yansıtmaktadır. Bu bakış açısıyla Rose (2012, s. 212) yaygın eğitim türlerini şu şekilde açıklamıştır: Dinleyicilerin ilgisini çekme amaçlı hikâye türleri, okurları bilgilendirme amaçlı açıklayıcı türler, işlem basamaklarına ve talimatlara dayalı türler ve söylemin değerlendirilmesini içeren değerlendirmeci türler. Rose'nin bu değerlendirmesi esasında Martin ile yaptığı çalışmaya dayanmaktadır. Martin ve Rose (2008), sosyal amaçları göz önünde bulundurarak dört farklı tür ailesinden bahsetmiştir. Bunlar: hikâye türleri, tarihe ve kronolojik sıralamaya dayalı türler, raporlar ve açıklayıcı türler, işlem basamaklarına ve işlemsel anlatımlara dayalı türlerdir. Ayrıca Martin ve Rose (2008, s. 218) işlem basamaklarına ve işlemsel anlatımlara dayalı türler içerisinde melez (çoklu/karma) türlere de yer vermiştir.

Bütün bu çalışmaların ışığında Rose (2015), "Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'" isimli çalışmasında okul türlerini, "bilgi türleri" şeklinde isimlendirmiştir. Rose (2015, s. [4]), okullarda okuma ve yazma eğitimi kapsamında en sık kullanılan türler olması sebebiyle bu türlere, bilgi türleri ismini vermiştir. Rose (2015), öncelikle ilkokul düzeyindeki öğrenciler için gerekli olan türleri ve bu türlere ait işlevleri, aşamaları açıklamıştır. Bunun ardından ise Rose (2015), ortaokul düzeyinden ileri eğitim düzeylerine kadar bütün eğitim kademelerinde ve hatta iş yerlerinde sıklıkla kullanılan türlerden ve bu türlere ait işlevlerden, aşamalardan bahsetmiştir.

Tablo 1.6.'da ilkokul düzeyindeki öğrenciler için tanımlanmış türlere ve bu türlere ait işlevlere, aşamalara yer verilmiştir (Rose, 2015, s. [3]):

**Tablo 1.7.** İlkokul Düzeyi İçin Okul Türleri

| | TÜR | İŞLEV | AŞAMALAR |
|---|---|---|---|
| **Hikâyeler (Stories)** | Nakletmek/Anlatım (recount) | olayları anlatmak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Olayların kaydı (Record of events) |
| | Anlatı (narrative) | bir karmaşanın çözülmesi | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Karmaşa (Complication)<br>3.Çözüm (Resolution) |
| **Gerçeklere Dayanan Metinler**<br><br>**(Factual texts)** | Tanımlama (description) | belirli şeyleri tanımlamak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Tanımlama (Description) |
| | Rapor (report) | genel şeyleri sınıflandırma ve tanımlama | 1.Sınıflandırma (Classification)<br>2.Tanımlama (Description) |
| | Açıklama (explanation) | olayların sırasını açıklamak | 1.Fenomen (Phenomenon)<br>2. Açıklama (Explanation) |
| | İşlemsel/Sıralama (procedure) | bir etkinlik nasıl yapılır | 1. Amaç (Purpose)<br>2.Ekipman (Equipment)<br>3. Adımlar (Steps) |
| **Tartışmalar (Arguments)** | İzah – İkna Etme (exposition) | bir bakış açısını savunmak | 1. Tez (Thesis)<br>2.Argümanlar (Kanıtlar- Arguments)<br>3.Yineleme (Reiteration) |
| | Tartışma (discussion) | iki veya daha fazla bakış açısını tartışmak | 1. Konu/Sorun (Issue)<br>2. Taraflar (Sides)<br>3. Çözüm (Resolution) |

Rose (2015, s. [3]), ilkokul düzeyindeki öğrencilerin hikâyeler, gerçeklere dayanan metinler ve tartışmacı metinler üzerinde çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu metinleri tür kavramının dışında tutarak bunlarla ilişkili türlere ve bu türlere ait işlevlere yer vermiştir. Ayrıca Rose (2015, s. [3]), türlerin eğitimi için gerekli olan şematik örüntüleri de açıklamıştır.

Tablo 1.7.'de ise ortaokul ve sonrasındaki tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler için tanımlanmış türlere ve bu türlere ait işlevlere, aşamalara yer verilmiştir (Rose, 2015, s. [5-6]):

**Tablo 1.8.** Ortaokul ve Sonrası İçin Okul Türleri

| | TÜR | İŞLEV | AŞAMALAR |
|---|---|---|---|
| **Hikâyeler (Stories)** | Nakletmek/Anlatım (recount) | olayları anlatmak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Olayların kaydı (Record of events) |
| | Anlatı (narrative) | bir karmaşanın çözülmesi | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Karmaşa (Complication)<br>3.Çözüm (Resolution) |
| | Örnek (exemplum) | karakteri veya davranışı yargılamak | 1. Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2. Olay (Incident)<br>3.Yorumlama (Interpretation) |
| | Anekdot (anecdote) | duygusal bir tepkiyi paylaşmak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Olağanüstü olay (Remarkable event)<br>3.Tepki (Reaction) |
| | Gözlem (observation) | bir etkinlik hakkında yorum yapma | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Etkinlik açıklaması (Event description)<br>3.Yorum (Comment) |
| | Haber Metni-Gazete Makalesi (news story) | güncel olayların raporlanması (anlatılması) | 1.İpucu (Lead)<br>2.Bakış Açıları-Odak Noktası (Angles) |
| **Kronolojik Yazılmış Tarih / Tarihi Metinler (Chronicles)** | Otobiyografik Anlatım (Nakletme) (autobiographical recount) | yaşanmış önemli olayları anlatmak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Aşamaların kaydı (Record of stages) |
| | Biyografik Anlatım (biographical recount) | bir hayatın aşamalarını anlatmak | 1.Yönlendirme/Giriş (Orientation)<br>2.Aşamaların kaydı (Record of stages) |
| | Tarihi Anlatım (Nakletme) (historical recount) | tarihi bir olayın ya da durumun aşamalarını nesnel şekilde anlatmak | 1.Arka plan bilgisi (Background)<br>2.Aşamaların kaydı-anlatımı (Record of stages) |
| | Tarihsel Anlatı (historical account) | tarihi bir olayla, süreçle ilgili hikâye anlatmak | 1.Arka plan bilgisi (Background)<br>2.Aşamaların anlatısı (Record of stages) |
| **Açıklamalar (Explanations)** | Sıralı Açıklama (sequential explanation) | bir dizi şeyi açıklamak | 1.Fenomen (Phenomenon)<br>2.Açıklama (Explanation) |

**Tablo 1.7. (devam).** Ortaokul ve Sonrası İçin Okul Türleri

| | TÜR | İŞLEV | AŞAMALAR |
|---|---|---|---|
| **Açıklamalar (Explanations)** | Koşullu Açıklama (conditional explanation) | alternatif nedenler ve sonuçlar | 1.Fenomen (Phenomenon)<br>2.Açıklama (Explanation) |
| | Nedensel Açıklama (factorial explanation) | bir sonuç için birden fazla neden | 1. Fenomen: sonuç (Phenomenon: outcome)<br>2.Açıklama: nedenler (Explanation: factors) |
| | Sonuçsal Açıklama (consequential explanation) | tek bir nedenden kaynaklanan çok sayıda sonuç | 1. Fenomen: neden (Phenomenon: cause)<br>2.Açıklama: nedenler (Explanation: consequs) |
| **Uygulanan İşlemler-Süreçler (Procedures)** | Uygulanan İşlem (procedure) | faaliyetlerin yönlendirilmesi | 1.Amaç (Purpose)<br>2.Ekipman (Equipment)<br>3. Adımlar (Steps) |
| | Protokol-Katı ast-üst ilişkisi (protocol) | reçete yazma ve yasaklama işlemleri | 1.Amaç (Purpose)<br>2.Kurallar (Rules) |
| | Uygulanan İşlemi Anlatma (procedural recount) | uygulanan işlemi, işlem basamaklarını anlatmak | 1.Amaç (Purpose)<br>2. Yöntem (Method)<br>3. Sonuçlar (Results) |
| **Raporlar (Reports)** | Tanımlayıcı Rapor (descriptive report) | bir varlığı sınıflandırmak ve tanımlamak (açıklamak) | 1.Sınıflandırma (Classification)<br>2. Tanımlama/Açıklama (Description) |
| | Sınıflandırma Raporu (classifying report) | varlık türlerini tanımlamak (açıklamak) | 1.Sınıflandırma (Classification)<br>2. Türleri Tanımlama/Açıklama (Description: types) |
| | Kompozisyon Raporu (compositional report) | bir bütüne ait parçaları tanımlamak (açıklamak) | 1.Sınıflandırma (Classification)<br>2. Parçaları Tanımlama/Açıklama (Description: parts) |
| **Tartışmalar (Arguments)** | İzah – İkna Etme (exposition) | bir bakış açısını savunmak | 1. Tez (Thesis)<br>2.Argümanlar (Kanıtlar-Arguments)<br>3.Yineleme (Reiteration) |

**Tablo 1.7. (devam).** Ortaokul ve Sonrası İçin Okul Türleri

| | TÜR | İŞLEV | AŞAMALAR |
|---|---|---|---|
| **Tartışmalar (Arguments)** | Tartışma (discussion) | iki veya daha fazla bakış açısını tartışmak | 1. Konu/Sorun (Issue)<br>2. Taraflar (Sides)<br>3.Çözüm (Resolution) |
| **Değerlendirmeler Metin Yanıtları (Text Responses)** | İnceleme (review) | edebi, görsel veya müzikal bir metni değerlendirmek | 1.Bağlam (Context)<br>2. Metnin açıklanması (Description of text)<br>3. Hüküm/Yargı (Judgement) |
| | Yorumlama (interpretation) | bir metnin temalarını yorumlamak | 1.Değerlendirme (Evaluation)<br>2.Metnin özeti (Synopsis of text)<br>3.Yeniden doğrulama (Reaffirmation) |
| | Eleştirel Değerlendirme/ Yanıt (critical response) | bir metnin mesajına meydan okumak | 1.Değerlendirme (Evaluation)<br>2. Yapısöküm (Deconstruction)<br>3. Meydan Okuma (Challenge) |

Rose (2015, s. [5-6]), ortaokul ve sonrasındaki tüm eğitim düzeylerini kapsayan sınıflamasında, ilkokul düzeyinde paylaşmış olduğu tür seçeneklerini üç farklı boyutta genişletmiştir. Bu genişletme ile daha özel açıklama ve rapor türleri belirlenmiştir. Ayrıca, hikâye ve uygulanan işlem türleri arasında farklı işlevlere sahip türler tanımlanmıştır. Son olarak kronolojik yazılmış tarih, tarihi metinler ve değerlendirmeler eklenerek fen, coğrafya, tarih, teknoloji, medya ve edebiyat alanlarında kullanılan metin türleri tanımlanmış ve bunların işlevleri ile şematik örüntüleri hakkında bilgi verilmiştir. Rose'nin (2015) ortaya koymuş olduğu bu sınıflama her ne kadar ayrıntılı oluşu ile çok önemli olsa da bir yandan da oldukça kafa karıştırıcıdır.

Butt vd. (2012, s. 28), Avustralya'daki okullarda ve İngilizcenin eğitim dili olarak kullanıldığı diğer birçok eğitim ortamında, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri gereken metin türlerini belirlediklerinden bahsetmektedir. Butt vd. (2012, s. 28) öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sunabilmek için bu metin

türlerini üç genel sosyal amaca göre gruplandırmaktadır. Bu sosyal amaçlar şunlardır:

- Edebi anlatılar ve öyküler gibi metinlerle izleyicileri yaratıcı bir şekilde eğlendirmek.
- İşlemler, bilgi raporları ve açıklamalar gibi metinlerle bilgi sağlamak.
- Bir açıklamada belirli bir bakış açısını savunarak veya bir tartışma metninde bir konunun iki veya daha fazla yönünü tartışarak ikna etmek.

Butt vd. (2012) öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre bu genel kategoriler içerisinden belirli metin türlerini seçebileceklerini belirtmiştir. Butt vd. (2012, s. 29-32 ) üç genel sosyal amaca yönelik metin türlerini ve bu türlere ait şematik örüntüleri örnek metinlerle şöyle açıklamıştır:

**TÜR: Anlatım/Nakletme (Recount)**

Anlatımın amacı, olayları bir şekilde değerlendirirken, bir dizi olayı aktararak neler olup bittiğini anlatmaktır.

**Tablo 1.9.** Örnek Metin: Caitlin'in Sözlü Metni

| **YAPI** | **METİN** |
|---|---|
| **Yönlendirme/Giriş (Orientation)**<br>kim olduğu hakkında bilgi | Sınıfımda bir kız var. |
| **Olayların kaydı (Record of events)**<br>meydana geldikleri sırayla | geriye doğru yuvarlanmaya çalıştı.<br>ve boynu tıkırdadı ya da onun gibi bir şey.<br>ve bir ambulansla hastaneye götürüldü. |
| **Yeniden Yönlendirme (Reorientation)**<br>Olaylar dizisinin tamamlanması | ve ne olduğunu yazmak zorunda kaldım<br>Çünkü onun grubundaydım. |
| **Sonuç/Final (Coda)**<br>* kişisel değerlendirme | Bunu daha önce de yaptım ve o kadar acıtmadı.<br>Bence biraz aşırı tepki veriyor. |

**TÜR: Anlatısal**

Bir anlatının amacı, okuyucuya veya dinleyiciye hem eğlendiren hem de eğiten bir sonuçla olağandışı veya beklenmedik bir olay tarafından tetiklenen bir dizi olayı anlatmaktır.

**Tablo 1.10.** Örnek Metin: Dylan'ın Yazılı Metni

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Yönlendirme/Giriş (Orientation)**<br>• kim ve nerede olduğu hakkında bilgi | Uzun zaman önce bir aile yaşarmış, sadece sıradan bir aile değil, sokaktaki en mutlu aile, çünkü Noel arifesiymiş. |
| **Karmaşa (Complication)**<br>• sorun veya kriz teşkil eden olaylar<br>• sorunun değerlendirilmesi | O gece bir patlama sesi duyduk. Noel Baba ve ren geyikleriydi. Bize bazı hediyeler verdi. Sabah kahvaltımızı yaptık ve sonra hediyelerimizi açtık ama kız kardeşim için hediye yoktu. Ağladı. Kendimi çok üzgün hissettim ve kötü bir gündü. |
| **Çözüm (Resolution)**<br>• sorunun nasıl çözüldüğü ve normal etkinliklerin nasıl devam ettiği hakkında bilgi | Ama sorun değildi çünkü başka bir ağaç daha vardı ve Nellie'nin hediyelerini ön taraftaki ağacın altında bulduk. |
| **Sonuç/Final (Coda)**<br>• kişisel değerlendirme | Çok mutluydu.<br>Bitti. |

**TÜR: Uygulanan İşlemler/İşlem Prosedürü (Procedure)**

Bir işlem metninin amacı, bir şeyin nasıl yapılacağını adım adım açıklamaktır.

**Tablo 1.11.** Örnek Metin: Bir Dalga Nasıl Yakalanır

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Amaç/Hedef** | Bir dalga nasıl yakalanır<br>İşte sörf yapmayı yeni öğrenen çocuklar için bazı tavsiyeler. |
| **Malzemeler** | Hafif, küçük, fiberglas bir tahta ve bir ayak ipi kullanın.<br>Hava soğuksa dalgıç kıyafeti. |
| **Adımlar (sıralı olarak)** | Sahilde güvenli, kalabalık olmayan bir yer bulun. Su çok dalgalı olmamalıdır, böylece temiz bir sürüş elde edersiniz.<br>Daha önce sörf yapmadıysanız çok uzağa gitmeyin.<br>Küçük bir dalga görene kadar bekleyin ve sonra sörf tahtanızın üzerine uzanın.<br>Dalga yaklaştığında, öfkeyle kürek çekmeye başlayın. |

**Tablo 1.10. (devam).** Örnek Metin: Bir Dalga Nasıl Yakalanır

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Adımlar (sıralı olarak)** | Daha deneyimliyseniz, sörf tahtasının üzerinde diz çökmeyi deneyebilirsiniz.<br>Dalganın üzerindeyken tahta.<br>En önemli şey dengenizi korumaktır, yoksa<br>Sonunda tahtadan düşeceksin! |

**TÜR: Bilgi Raporu (Information Report)**

Bir bilgi raporunun amacı, bir konu hakkındaki bilgileri düzenleyerek sunmaktır.

**Tablo 1.12.** Örnek Metin: Sis ve Pus

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Genel açıklama**<br>• tanımlama ve sınıflandırma | Yer veya deniz seviyesindeki alçak bulutlara sis veya pus denir. |
| **Açıklama**<br>• bilgi, demetler halinde düzenlenmiştir | Sis genellikle yere yakın durur. Genellikle vadilerin dibine yerleşir, dağların tepelerine tutunur veya özellikle sabahın erken saatlerinde orman örtüsü üzerinde sürüklenir. Sis, pustan daha kalındır. Yoğun sis görüş mesafesini kısıtlayarak motorlu taşıtlar, uçaklar ve gemicilik dahil olmak üzere her türlü taşımacılık için tehlike yaratır. Sis ve kirliliğin birleşimine smog denir. |

**TÜR: Açıklama (Explanation)**

Bir açıklamanın amacı, olayların nasıl ve neden gerçekleştiğini belirli bir sırayla açıklamaktır.

**Tablo 1.13.** Örnek Metin: Sis

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Tanımlayıcı ifade (Tanımlama)** | Bulutlar gibi sis de havadaki nemden oluşur. |
| **Açıklama dizisi**<br>• sürecin aşamalarını meydana geldikleri sırayla anlatma | Havadaki su buharı soğudukça, küçük su damlacıklarına dönüşmeye başlar. Buna yoğunlaşma denir. Atmosferdeki yoğunlaşma bulutlara dönüşür. Kara veya deniz seviyesindeki alçak bulutlar sise neden olur. Kara üzerindeki sis genellikle geceleri, kara soğuk olduğunda, üzerindeki sıcak havanın soğumasına ve havadaki su buharının yoğunlaşmasına neden olarak oluşur. |

**Tablo 1.12. (devam).** Örnek Metin: Sis

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Açıklama dizisi (devam)**<br>• sürecin aşamalarını meydana geldikleri sırayla anlatma | Deniz üzerindeki sis, havadaki su buharının deniz spreyindeki tuz parçacıkları üzerinde yoğunlaşmasından kaynaklanır. Sis içindeki su damlacıkları birleşerek daha büyük damlalar oluşturursa, sis çiselemeye dönüşür. Sis, çevredeki hava güneş tarafından ısıtıldığında veya rüzgâr estiğinde dağılır. |

**TÜR: İzah (Exposition)**

Bir izahın amacı, bir eylemi savunmak veya bir bakış açısını desteklemektir.

**Tablo 1.14.** Örnek Metin: Şehir İçinde Otomobil Kullanımı Yasaklanmalıdır

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Görüşü Açıklama - Tutulan Tarafı Belli Etme**<br>(Statement of position) | Şehirde arabalar yasaklanmalıdır. Hepimizin bildiği gibi, arabalar kirlilik yaratmakta ve yollarda çok sayıda ölüme ve diğer kazalara neden olmaktadır. |
| **Argümanların Hissettirilmesi**<br>(Preview of arguments) | Birincisi, hepimizin bildiği gibi otomobiller dünyadaki kirliliğin büyük bir kısmına sebep olmaktadır. |
| **Argümanlar (kanıtlarla desteklenen)**<br>Arguments (supported by evidence) | Otomobiller bronşit, akciğer kanseri gibi hastalıklara neden olan ve astımı 'tetikleyen' ölümcül bir gaz yayar. Bu hastalıklardan bazıları o kadar kötüdür ki insanlar bu yüzden ölebilirler.<br>İkincisi, şehir çok kalabalık. Yayalar her yerde dolaşıyor ve arabalar şehir içinde sık sık yayalara çarparak ölümlerine neden oluyor. Bugün arabalar yollarımızın en büyük katilleri.<br>Ve üçüncüsü, arabalar çok gürültülüdür. Eğer şehirde yaşıyorsanız, geceleri uyumakta, ödevlerinize konsantre olmakta ve özellikle de birileriyle konuşmakta zorlanabilirsiniz. |
| **Görüşün Vurgulanması-Tekrarlanması**<br>Reinforcement of statement of position | Sonuç olarak, sıralanan nedenlerden dolayı otomobiller şehirden menedilmelidir. |

**TÜR: Tartışma**

Tartışmanın amacı, bir yargıya veya tavsiyeye varmadan önce bir konu hakkında iki veya daha fazla bakış açısını veya perspektifi dikkate almaktır.

**Tablo 1.15.** Örnek Metin: Ev Ödevi

| YAPI | METİN |
|---|---|
| **Konu/Sorun**<br>(Issue) | Bence ev ödevlerimiz olmalı çünkü bunlar öğrenmemize ve çalışmalarımızı gözden geçirmemize yardımcı oluyor. |
| **Destekleyici argümanlar – Lehte olmak**<br>(Arguments for) | Ev ödevleri, çok zeki olmayan insanların öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olur.<br><br>Ev ödevi gerçekten iyidir çünkü eğitimimize yardımcı olur. |
| **Karşı argümanlar – Aleyhte olmak**<br>(Arguments against) | Bence ödev yapmamalıyız çünkü okuldan sonra bir restorana ya da sinemaya gitmeyi seviyorum.<br>Bazen ev ödevleri sıkıcıdır ve önemli değildir.<br>Bence ödev kötü çünkü ailemle oyun oynamayı ve bir şeyler tartışmayı seviyorum. |

Butt vd.'nin (2012, s. 28-32) ortaya koydukları üç genel sosyal amacı ve yukarıdaki açıklamaları dikkate alarak anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici olmak üzere dört farklı genel metin türünden bahsetmek mümkündür. Nitekim Bowers (2012) ve Devitt (1996) gibi araştırmacılar da okul türlerinin tipik olarak anlatısal açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici metin türleri şeklinde sınıflandırıldığını aktarmıştır. Buna karşılık, bu başlık altındaki farklı sınıflamalardan da anlaşılacağı üzere SFL ekolü içerisinde de metin türlerinin sınıflaması konusunda ortak bir görüş söz konusu değildir.

SFL ekolünden gelen araştırmacıların okul veya müfredat türleri başlığı altında yapmış oldukları çalışmalar, dil eğitimi açısından önemli çıktılar sunmaktadır. Bu çıktılara özellikle göçmen nüfusuyla ve uluslararası öğrenci sayısıyla ön plana çıkan Avustralya'nın ve Amerika Birleşik Devletleri'nin önem vermiş olduğu söylenebilir. Her iki ülkenin dil öğretim programlarında ve projelerinde; SFL ekolünün metin türü anlayışı, sınıflaması ile metin türü öğretiminde Öğretme-Öğrenme Döngüsü kullanımı ön plana çıkmaktadır.

Avustralya Müfredatı, Değerlendirme ve Raporlama Otoritesi (ACARA) tarafından yapılan açıklamada, Avustralya Müfredatındaki dil derslerinde metinler, ulaşmak için tasarlandıkları amaçlara göre tartışmacı (analitik), anlatısal (hayali), açıklayıcı (yorumlayıcı) ve ikna edici olmak üzere dört metin türünde ele alınmaktadır (ACARA, 2024). ACARA'ya göre bu metin türleri keskin biçimde birbirlerinden ayrılmamakta, belirli metinlerin birden fazla türe ait olabileceği aktarılmaktadır. ACARA'ya göre tartışmacı (analitik) metin türü, bir görüşü ele alıp geliştirmekle veya bir konuyla, şeyle ilgili değerlendirme yapmakla ilgilidir. Eleştiri metinleri, değerlendirme metinleri ve yansıtıcı metinler, incelemeler, tartışmacı metin türü kapsamındadır (ACARA, 2024). Bu nedenle de bu metin türünün birincil amacı, diğer metinleri oluşturan unsurları veya bileşenleri tanımlamak, incelemek ve bunlar hakkında sonuçlar çıkarmaktır. ACARA'ya göre anlatısal (hayali) metin türü, anlatım biçimlerini, sanatsal ya da estetik değerleri tanıyıp edebi unsurları etkili şekilde kullanmakla ilgilidir. Romanlar, geleneksel masallar, şiirler, öyküler, oyunlar, resimli kitaplar ve filmler, anlatısal metin türü kapsamındadır (ACARA, 2024). ACARA'ya göre açıklayıcı (yorumlayıcı) metin türü; kişileri, olayları, fikirleri, temsilleri veya kavramları açıklamak ve bunları yorumlamak amacına sahiptir. Otobiyografi, biyografi, medya yazıları, belgesel film ve diğer kurgusal olmayan metinler, açıklayıcı metin türü kapsamındadır (ACARA, 2024). ACARA'ya göre ikna edici metin türü bir okuyucuyu, izleyiciyi veya dinleyiciyi ikna etme amacına sahiptir. Hem basılı hem de dijital ortamlarda modern iletişimin önemli bir bölümünü oluşturan reklamlar, söz dalaşları ve denemeler, ikna edici metin türü kapsamındadır (ACARA, 2024).

ACARA tarafından yürütülen Ulusal Değerlendirme Programı da Avustralya müfredatında kendisine yer bulan metin türlerinin öğretim-öğrenim çıktılarını gözler önüne sermesi bakımından önem arz etmektedir. Ulusal Değerlendirme Programı - Okuryazarlık ve Sayısal Yeterlilik Sınavı (NAPLAN); 3, 5, 7 ve 9. sınıflardaki tüm öğrenciler için yıllık olarak yapılan ve tüm Avustralyalı çocukların katıldığı tek ulusal sınavdır (NAP, 2024a). NAPLAN, öğrencilerin okuma-yazma ve matematik gibi alanlardaki performansları hakkında ulusal düzeyde karşılaştırılabilir veriler sunan dijital bir sınavdır ((NAP, 2024b). Bu sınavdaki sorular; çoktan seçmeli, teknoloji destekli (sürükle ve bırak gibi) olabilmekte ya da kısa bir yazılı yanıt gerektirebilmektedir (NAP, 2024a). Ancak yazılı anlatım sınavında öğrencilerden uzun, nitelikli bir metin oluşturmaları

beklenmektedir (NAP, 2024a). Bunun için öğrencilere, yazılı anlatım metinlerini planlamaları için yeterli zaman tanınmaktadır. Öte yandan, NAPLAN kişiye özel bir soru sistemine sahiptir (NAP, 2024a). Buna göre sınav, öğrenci cevaplarına gerçek zamanlı olarak uyum sağlamakta ve birkaç noktada her öğrenciyi, öğrencinin yanıtlarına göre daha zor veya daha az zor olan soruların bulunduğu bir yola yönlendirmektedir (NAP, 2024a). Bir öğrencinin NAPLAN sonucu, öğrencinin doğru yanıtladığı soruların hem sayısına hem de zorluğuna dayanmaktadır. Daha karmaşık bir yolu tamamlayan bir öğrencinin, aynı sayıda soruyu doğru yanıtlayan ancak daha az karmaşık bir yolu izleyen bir öğrenciden daha yüksek bir sonuç elde etme olasılığı daha yüksektir (NAP, 2024a).

NAPLAN kapsamındaki okuma ve yazma sınavları, metin türü farkındalığı ve kullanımıyla ilişkilidir. Özellikle yazma sınavında öğrencilerden üç ana metin türüne yönelik bilgilerini kullanmaları ve farklı metin türlerinde yazılar yazmaları istenmektedir (NAP, 2024c). NAPLAN tarafından yazma sınavı kapsamında kullanılan üç metin türü şunlardır (NAP, 2024c): anlatısal (yaratıcı), açıklayıcı (yorumlayıcı) ve tartışmacı (ikna edici de içerisinde). Yazma sınavında tüm öğrenciler, sınıf düzeyine bakılmaksızın aynı metin türü ya da yazma görevi üzerinde çalışmaktadır (NAP, 2024ç). Bu yazma sınavında öğrencilere yazma uyaranı (veya ipucu) adı verilen bir fikir veya konu verilmekte ve öğrencilerden belirli bir türe (anlatısal veya ikna edici yazma) uygun şekilde cevaplar yazmaları istenmektedir (NAP, 2024d). Diğer yandan, ACARA'da tür (genre) ile metin türleri (text types) farklı şekillerde tanımlanmış olmasına karşılık, NAPLAN'daki bazı bölümlerde bunların aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir (NAP, 2024c). Görüldüğü üzere Avustralya'daki dil öğretim müfredatı ve ulusal sınav, özellikle yazılı anlatım sınavı, metin türleri üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca Avustralya'da gerçekleştirilen "Yazma Projesi (1980-1987)", "Sydney'deki Dezavantajlı Okullar Programı (1986 ve sonrası)", "Dil ve Sosyal Güç Projesi (1986-1990)", "Doğru Yaz Projesi (1990-1995)" vb. projeler metin türlerinin analizine ve öğretimine yönelirken eğitsel açıdan önemli sonuçların ortaya çıkmasına da yardımcı olmuştur (Martin ve Rose, 2008). Öte yandan, günümüzde, Avustralya İlköğretim İngilizce Öğretmenleri Derneği (PETAA) tarafından yürütülen pek çok çalışma, Victoria Genç Yazarlar Programı (PETAA, 2024a), Amaçlı Yazma Öğretimi Platformu (PETAA, 2024b), Kariyerinin Başındaki Öğretmenler için Okuryazarlık

Kaynakları Portalı (PETAA, 2024c), ACARA ve NAPLAN'da yer alan metin türleri dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir.

SFL tür teorisinden, metin türü analizden ve tür öğretim yönteminden yararlanan bir diğer ülke de ABD'dir. Her ne kadar merkezi, ortak bir öğretim programının varlığından bahsedemesek de ABD'de, Eyaletler İçin Ortak Çekirdek Standartlar (Common Core State Standards) adıyla anılan bir çerçeve programdan yararlanılmaktadır (Çetin ve Eskimen, 2016, s. 52). Bu Çerçeve Programın İngilizce dil sanatları dersi kapsamındaki 3-12. sınıf yazma eğitimi standartları üç temel türe dayanmaktadır: tartışmacı, açıklayıcı ve anlatısal metin türü (CCSS, 2024, s. 20, 42-43). Standartlara göre öğrencilerden geçerli gerekçeler ve yeterli kanıtlar kullanarak tartışmacı metinler; karmaşık düşünceleri ve bilgileri anlaşılır ve doğru bir şekilde aktarmak için açıklayıcı metinler; gerçek veya hayali deneyimleri, olayları etkileyici dil ve anlatım unsurları kullanarak anlatısal metinler yazmaları beklenmektedir. Diğer yandan, ABD'de ulusal düzeyde hayata geçirilmiş olan Reading Rockets projesi de metin türlerinin öğretimi açısından dikkat çekici bilgiler sunmaktadır. Reading Rockets projesi kapsamında araştırmacılar, küçük çocukların okumayı nasıl öğrendiğini, onların neden okumayı öğrenmekte zorluk çektiklerini ve onlara nasıl yardım edilebileceğini araştırmaktadır (RR, 2024a). Bununla birlikte proje, geniş anlamda okuma eğitimi çalışmalarının yaygınlaştırılmasına yöneliktir. Reading Rockets projesi yürütücüleri, öğrencilerin en sık karşılaşacakları metin türlerini şöyle açıklamaktadır: anlatısal, betimleyici, açıklayıcı, işlemlere dayalı veya öğretici, tartışmacı veya ikna edici (RR, 2024b). Diğer yandan, Reading Rockets projesi yürütücüleri beş yaygın metin yapısından bahsetmekte "tanımlama, sebep ve sonuç, karşılaştırma ve karşıtlık, kronoloji/sıralama, problem ve çözüm" (RR, 2024c) ve bunların, metin türleri ile karıştırılmaması gerektiğini (RR, 2024b) belirtmektedir. Ayrıca Purdue ve Saybrook Üniversiteleri gibi pek çok ABD üniversitesinde, akademik yazma laboratuvarı adıyla yazma eğitimi çalışmaları yürütülmektedir. Bu üniversitelerde akademik yazma bağlamında kabul görmüş olan metin türü sınıflaması; anlatısal, betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı veya ikna edici metin türü şeklindedir (Purdue, 2024; Saybrook, 2024).

Görüldüğü üzere pek çok projede ve öğretim programında SFL ekolünün metin türü anlayışı benimsenmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, öğrenci ihtiyaçları ve farklı dil becerileri dikkate alınarak metin türü sınıflamalarına yer verilmiştir.

Çalışmalarda özellikle metin yapılarının (şematik örüntüler) örnek metinlerle açıklanmasına ve türlere özgü dil-anlatım unsurlarının paylaşılmasına önem verilerek metin türleri arasındaki farklılıklar kavratılmaya çalışılmıştır.

### 1.7.10. Dil Becerileri Kapsamında CEFR'deki Metin Türleri ve Yapıları

Avustralya'da ve ABD'de yapılan metin türü sınıflamaları ve bu sınıflamalara göre yürütülen okuma-yazma eğitimi çalışmaları, dil eğitimcilerine oldukça yararlı bilgiler sunmaktadır. Bununla birlikte, bu bilgilerin doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına uyarlanması mümkün değildir. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken ana çerçeve CEFR'dir. Bu durumda, dil öğretiminde metinlerin sahip olduğu işlevleri ve metin türü öğretiminin gerekliliğini CEFR özelinde ele almak yararlı olacaktır.

CEFR'de (2001, s. 9; 2020, s. 27) dil öğretimi için benimsenen yaklaşım, eylem odaklı yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşımda dil kullanıcıları ve dil öğrenenler, belirli bir çevrede ve belirli bir eylem alanında birtakım görevleri yerine getirmeleri beklenen sosyal aktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, SFL ekolünün dile ve dil kullanıcılarına bakış açısıyla aynıdır.

CEFR'de (2001, s. 9) dil kullanımı, dil öğrenimini de kapsayacak şekilde, bireylerin genel ve iletişimsel dil yeterliliklerine dönük eylemleri gerçekleştirmeleriyle ilişkilidir. CEFR'e (2001, s. 9) göre yeterlilikler, bireylerin çeşitli görevleri yerine getirmelerini, eylemleri tamamlamalarını sağlayan bilgilerin, becerilerin ve özelliklerin bütünüdür. CEFR'de genel yeterlilikler, dile özgü olmayan fakat dilsel etkinlikleri de kapsayan, her türlü eylemi gerçekleştirmek için gerekli olan yetkinleri ifade etmektedir. Buna karşılık, iletişimsel dil yeterlilikleri bireylerin dilsel araçları kullanarak iletişimsel görevleri yerine getirmelerini ve etkinliklerde yer almalarını sağlayan yetkinleri ifade etmektedir. Bireyler sahip oldukları bütün bu yetkinlikleri, uygun stratejileri kullanarak çeşitli bağlamlarda ve belirli alanlara ait temalarda metinleri anlamak ve metin üretmek için kullanmalıdır (CEFR, 2001, s. 9). Bu bağlamda dil etkinlikleri, bireylerin bir görevi yerine getirirken bir veya daha fazla metni işleyerek (alıcı ve/veya üretici olarak) onların iletişimsel dil yeterliliklerini kullanmalarına yöneliktir (CEFR, 2001, s. 10). Bu açıdan ise metin, belirli bir alanla ilişkili olan ve bir görevin yerine getirilmesi esnasında bir dil etkinliğine vesile olan sözlü ve/veya yazılı söylem olarak değerlendirilmelidir (CEFR, 2001, s. 10).

Dil kullanımı, içinde bulunulan bağlamın gereklilikleri dikkate alındığında büyük ölçüde farklılık göstermektedir (CEFR, 2001, s. 44). Çünkü iletişim kurma ihtiyacı ve arzusu, belirli bağlamlarda ortaya çıkmakta ve iletişimin hem içeriği hem de biçimi bu bağlamlara göre şekillenmektedir (CEFR, 2001, s. 45). Diğer yandan, her dil kullanımı; sosyal, etkileşimsel bir alan içerisinde ve belirli bir durum bağlamında belirginleşmektedir (CEFR, 2001, s. 45). Bu bağlamlar dikkate alınarak dil öğrenimi ve öğretimi süreçleri için dört farklı alan ön plana çıkartılmıştır (CEFR, 2001, s. 45): kişisel, kamusal, mesleki alan ve eğitim alanı. Elbette ki bu dört farklı alan, tamamen birbirinden kopuk olarak değerlendirilemez. Bununla birlikte, bu dört farklı alan farklı metinlerle ve türlerle de ilişkilendirilebilir.

Kişisel alan, bireyin; ailesiyle, ev arkadaşlarıyla, eşiyle ya da sevgilisiyle ilişkilerine yönelmekte ve onun özel hayatını odak noktasına almaktadır. Eğlence amaçlı gerçekleştirilen okumalar, yazılan günlükler ya da hobi amaçlı gerçekleştirilen etkinlikler kişisel alan bağlamında ele alınmaktadır (CEFR, 2001, s. 45). Garanti belgeleri, yemek tarifleri, kişisel eğitim materyalleri, romanlar, dergiler, gazeteler, broşürler, kişisel mektuplar, yayınlanmış ve kaydedilmiş sözlü metinler vb. kişisel alan içerisinde değerlendirilen türlerdir (CEFR, 2001, s. 49).

Kamusal alan, bireyin kamu hizmetlerindeki ve idari kurumlardaki sosyal etkileşimlerine odaklanmaktadır (CEFR, 2001, s. 45). Bireylerin kamu hizmetleri, topluma açık etkinlikler, seyahat, sağlık vb. için gerçekleştirdikleri farklı işlemler ile dini hizmetler kamusal alan bağlamında ele alınmaktadır (CEFR, 2001, s. 49). Kamu duyuruları, broşürler, biletler, programlar, yönetmelikler, sözleşmeler, menüler, vaazlar vb. kamusal alan içerisinde değerlendirilen türlerdir (CEFR, 2001, s. 49).

Mesleki alan, bireyin işiyle veya mesleğiyle ilişkili ortamlara ve etkileşimlere yönelerek bireyin işini, mesleğini odak noktasına almaktadır (CEFR, 2001, s. 45). Mesleki anlamda gerçekleştirilen üretim, pazarlama, nakliye vb. faaliyetler ve bu faaliyetler kapsamında gerçekleştirilen işlemler mesleki alan bağlamında ele alınmaktadır (CEFR, 2001, s. 49). Mesleki amaçlı raporlar, ticari mektuplar, kullanım kılavuzları, talimatlar, güvenlik uyarıları, reklam materyalleri vb. mesleki alan içerisinde değerlendirilen türlerdir (CEFR, 2001, s. 49).

Eğitim alanı, bireyin özellikle bir eğitim kurumu bünyesinde sistematik, planlı öğrenme etkinlikleri içerisindeki etkileşimlerine yönelmekte ve eğitim

ortamlarını odağına almaktadır (CEFR, 2001, s. 45). Eğitim ortamındaki seminerler, dersler, tartışmalar, laboratuvar ve kütüphane çalışmaları; makale yazımı ve ödevler eğitim alanı bağlamında ele alınmaktadır (CEFR, 2001, s. 49). Otantik metinler, ders kitapları, ders kitaplarındaki metinler, dergi makaleleri, sözlük maddeleri vb. mesleki alan içerisinde değerlendirilen türlerdir (CEFR, 2001, s. 49).

Metin, dil kullanıcılarının veya dili öğrenenlerin anladığı, ürettiği ya da kullandığı sözlü ve yazılı, her türlü dil birimidir (CEFR, 2001, s. 93). Bu nedenle metinler olmadan dil aracılığıyla iletişim kurmak mümkün değildir. Diğer yandan, metinlerin sosyal yaşam içerisinde sahip oldukları farklı işlevler, metinlerin biçim ve içerik olarak farklılıklara sahip olmasına neden olmaktadır (CEFR, 2001, s. 93). Ayrıca ortam, amaç ve işlev farklılıkları, yalnızca mesajların bağlamında değil, aynı zamanda şematik örüntülerinde ve sunumlarında da farklılıklar ortaya çıkmasına yol açmaktadır (CEFR, 2001, s. 93). Buna göre metinler, farklı türlere ait farklı metin türleri şeklinde sınıflandırılabilir (CEFR, 2001, s. 93). Bununla birlikte, metin türleri açısından bir sınıflama sorunundan, belirsizliğinden bahsetmek mümkündür (CEFR, 2001, s. 94).

CEFR'de (2001) tür (genre) ile metin türleri (text types) zaman zaman farklı kavramlar olarak (s. 97) zaman zaman da benzer kavramlar olarak (s. 160) değerlendirilmiştir. Buna karşılık, metin türleri (text types) farklı ortamlarla ve araçlarla ilişkilendirilerek açıklanmışken tür (genre), "edimsel yeterlilikler" başlığı altında ele alınarak açıklanmıştır. (CEFR, 2001, s. 97).

Edimsel yeterlilikler; söylem yeterliliği, işlevsel yeterlilik ve tasarım yeterliliği olmak üzere üç farklı yeteneğe dönük yetkinlikleri içermektedir (CEFR, 2001, s. 123; CEFR, 2020, s. 137). Bununla birlikte; esneklik, söz sırası alma, tematik gelişim, tutarlılık ve bağdaşıklık, önermesel netlik ve akıcılık ölçekleri, edimsel yeterlilik düzeylerini ifade etmeye yöneliktir (CEFR, 2020, s. 129, s. 137-142). Söylem yeterliliği, bir dil kullanıcısının/öğrencinin tutarlı dil bölümleri üretecek şekilde cümleleri sıraya koyma becerisidir. Söylem yeterliliği, söylemin; içerik organizasyonu, tutarlılık ve bütünlük, mantıksal sıralama, söyleyiş biçemi ve tarz gibi unsurlar dikkate alınarak yapılandırılmasını ve yönetilmesini içeren becerileri kapsamaktadır (CEFR, 2001, s. 123). Metin tasarımı, söylem yeterliliği içerisinde son derece önemli bir yere sahiptir. Çünkü metin tasarımı, türlere yönelik bilgileri içermektedir. Metin tasarımı, büyük ölçekli işlevlerin (macrofunctions -

tanımlama, anlatı, açıklama gibi) yerine getirilmesinde, yani türlere özgü bilginin nasıl yapılandırıldığı; öykülerin, anekdotların, fıkraların nasıl anlatıldığı; hukuki davalarda veya tartışmalarda bir iddianın nasıl aktarıldığı; yazılı metinlerin (denemeler, resmî mektuplar vb.) nasıl düzenlendiği ve sıralandığı hakkındaki bilgileri (CEFR, 2001, s. 123) ifade etmektedir. İşlevsel yeterlilik, belirli amaçlar doğrultusunda sözlü ve yazılı metinler oluştururken söz varlığının "esnek" şekilde kullanımına ve uygun "toplum dil bilimsel" tercihler yapmaya dayanan becerileri kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 138). Hem söz varlığının esnek şekilde kullanımı hem de toplum dil bilimsel uygunluk doğrudan türler ve metin türleri ile ilişkilidir. Diğer yandan, küçük ölçekli ve büyük ölçekli işlevler ile etkileşim şemaları, şematik örüntüler hakkında bilgi sahibi olma ve bunları uygulayabilme becerileri de işlevsel yeterlilik kapsamında değerlendirilmektedir (CEFR, 2001, s. 125-128). Gerçek bilgileri aktarma; tutumları (duygular da dahil olmak üzere) ifade etme; ikna etme; sosyal etkileşimde bulunma; söylemi başlatma, sürdürme ve sona erdirme; iletişim aksaklıklarını giderme küçük ölçekli işlevsel yeterlilikler olarak değerlendirilmektedir (CEFR, 2001, s. 126). Dikkat edilecek olursa bu yeterlilikler farklı sosyal bağlamlarla ve türlerle doğrudan ilişkilidir. Buna ek olarak, büyük ölçekli işlevsel yeterlilikler de doğrudan türlerle ilişkilidir. Büyük ölçekli işlevsel yeterlilikler, sözlü söylemin veya (bazen uzatılmış) cümleler dizisinden oluşan yazılı metnin işlevsel kullanımına yönelik kategorilerdir (CEFR, 2001, s. 127). Buna göre açıklama, anlatma, yorumlama, talimat, tartışma, ikna etme vb. kategoriler metinlerin tasarımsal yapılarına yönelik kategorilerdir ve bunlar, metin türlerinin sınıflandırılmasında kullanılabilmektedir. Tasarım yeterliliği ise bir dil kullanıcısının/öğrencinin sözlü veya yazılı metinleri, etkileşimsel ve işlemsel şemalara göre sıralama, oluşturma yetkinliğini ifade etmektedir (CEFR, 2020, s. 137). Karşılıklı konuşmalara dayalı olan sosyal etkileşimlerde, tarafların sırayla gerçekleştirdiği "soru: cevap; ifade: anlaşma/anlaşmazlık; talep/teklif/özür: kabul/kabul etmeme; selamlama/kadeh kaldırma: yanıt" şeklinde yapılandırılmış eylem dizileri bulunmaktadır (CEFR, 2001, s. 127). Bu eylem dizilerine sözlü veya yazılı işlemsel metinlerde de rastlamak mümkündür. Bu sosyal etkileşim şemalarını bilme ve kullanma yeteneği hem tasarım yeterliliğinin hem de toplum dil bilimsel yeterliliğin bir parçasıdır (CEFR, 2020, s. 138). Öte yandan, etkileşimsel ve işlemsel şemalar esasında, metin çözümlemeleri sonucunda tespit edilmiş olan

şematik örüntülerdir. Unutulmamalıdır ki bu şematik örüntüler aynı zamanda türlerin sınıflandırılması adına da önem taşımaktadır.

İletişimsel faaliyetler için CEFR (2020) kategorilerinin geliştirilmesinde işlemsel ve kişilerarası dil kullanımı ile kişilerarası ve düşünsel dil kullanımı (fikir geliştirme) arasındaki ayrımdan önemli ölçüde yararlanılmıştır (s. 33). CEFR (2020), anlamın birlikte inşa edildiği, etkileşime dayanan gerçek hayattaki dil kullanımını ön plana çıkartmak amacıyla iletişimsel etkinlikleri dört iletişim biçimi altında ele almaktadır: alımlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuk (s. 33). Bu dört iletişim biçiminin türe dayalı bir yaklaşım sergilediği ve bu durumun da özellikle içerik şemalarının etkinleştirilmesini ve türe uygun biçimsel şemaların (söylem organizasyonu) edinilmesini teşvik ettiği açıklanmıştır (CEFR, 2020, s. 33). Bu bağlamda, alımlama kapsamında değerlendirilen, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan okuma türleri, okuma amacı ile belirli işlevlere sahip belirli türlerin okunması arasında bir karışım olarak değerlendirilmiştir (CEFR, 2020, s. 53). Benzer bir şekilde, boş zaman etkinliği olarak okuma ölçeğinde, kişilerin ilgi alanlarına bağlı olarak farklı türlerdeki çağdaş ve klasik metinleri okumaları gerektiği aktarılmıştır (CEFR, 2020, s. 58). Diğer yandan, üretim becerilerinin ilgili türün beklentilerini ve geleneklerini öğrenmeyi de içerdiği açıklanmıştır (CEFR, 2020, s. 61). Ayrıca üretim becerileri kapsamındaki planlama stratejisinin açıkça daha çok resmî türlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (CEFR, 2020, s. 61).

CEFR'de (2020) türe ve metin türüne yönelik ayrım, daha çok verilen örnekler üzerinden anlaşılmaktadır. Örneğin, CEFR'de (2020, s. 61) sözlü üretim kategorilerinin üç makro işlev (kişilerarası, işlemsel, değerlendirici) ve iki daha özel tür açısından düzenlendiği aktarılmıştır. Bu iki özel tür ise "kitlelere hitap etme (sunum)" ve "kamu duyuruları (duyuru)" şeklinde ifade edilmiştir. Kamu duyuruları, özel bir sıfatla özel bir günde (örneğin bir düğünde), bir etkinlikte veya gezide, otobüste ya da uçakta bireylerin, görevlilerin bir grup insana önemli bilgileri aktarmak amacıyla duyuru yapması (CEFR, 2020, s. 64) anlamına gelmektedir. Kitlelere hitap etme ise kamuya açık bir etkinlikte, bir toplantıda, seminerde veya sınıfta sözlü bir sunum yapmak (CEFR, 2020, s. 65) anlamına gelmektedir. Bu açıklamalara göre sunumlar ve duyurular CEFR'de tür (genre) olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan, CEFR'de (2020, s. 66) yazılı üretim başlığı altında verilen dipnot da tür kavramına ilişkin bakış açısını ortaya koymaktadır. Bu

dipnotta (CEFR, 2020, s. 66) "Günümüzde işaret dillerinde üretilmiş olan çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezinin yanında, çeşitli türlerde (örneğin hikâye kitapları, ders kitapları) üretilmiş olan başka yayınların da bulunduğu" belirtilmiştir. Bu açıklamaya göre hikâye ve ders kitapları, CEFR (2020) tarafından tür olarak kabul edilmektedir. Yine benzer bir şekilde, "arabuluculuk" etkinlikleri kapsamındaki "yaratıcı metinlerin analizi ve eleştirisi (edebiyat dahil)" ölçeği, CEFR'deki (2020, s. 107) tür kavramının daha kolay anlaşılabilmesini sağlayan örnekler sunmaktadır. Bu ölçeğin (s. 107), C2 düzeyi yetkinlikleri içerisinde şu ifadeler yer almaktadır: "Farklı dönem ve türlerdeki (örneğin romanlar, şiirler ve oyunlar) eserlerin eleştirel bir değerlendirmesini yapabilir, ince üslup farklılıklarını ve açık olduğu kadar örtük anlamları da takdir edebilir." Bu açıklamalar dikkate alındığında roman, şiir ve oyun gibi ürünlerin tür başlığı altında değerlendirildiği görülmektedir. Sonuç olarak CEFR'de (2020); sunum, duyuru, hikâye kitabı, ders kitabı, roman, şiir ve oyun gibi dil üretimine dayanan çıktılar, ürünler tür (genre) olarak değerlendirilmiştir. Bu noktada CEFR'de tür (genre) ile metin türü (text types) açısından bir paradigma değişikliği yaşandığı söylenebilir. Çünkü 2001 Metni'nde metin türleri, öncelikle sözlü ve yazılı olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır (s. 95). Kamuya açık duyurular ve talimatlar; halka açık konuşmalar, dersler, sunumlar, vaazlar; ritüeller (törenler, resmî-dini hizmetler); spor yorumları (futbol, kriket, boks, at yarışı, vb.); kamusal tartışmalar ve münazaralar vb. sözlü metin türleri olarak değerlendirilirken dergiler; gazeteler; kullanım kılavuzları; çizgi romanlar; broşürler, prospektüsler; reklam malzemeleri; kamu işaretleri ve ilanları; kişisel mektuplar; denemeler ve alıştırmalar; raporlar ve belgeler vb. yazılı metin türleri olarak değerlendirilmiştir. Ancak 2020 Metni'ndeki açıklamalar dikkate alındığında bunların metin türleri olarak değil, sadece tür olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Öte yandan, tür ile metin türü kavramlarının birbirlerinden farklı kavramlar olarak değerlendirildiği kabul edilmelidir. İşte, bu nedenle de bu noktada, CEFR'de (2020) metin türlerine yönelik güncel bakış açısının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Metin türleri, CEFR'de (2001, 2020) özellikle edimsel yeterlilikler kapsamında değerlendirilmektedir. Çünkü edimsel yeterlilikler, dilin farklı işlevlerde kullanımıyla ve iletişim kurma becerileriyle ilişkilidir (CEFR, 2001, s. 13). Bu bağlamda, metin türlerinin ve biçimlerinin tanımlanması, kullanımı edimsel yeterlilikler çerçevesinde ele alınmaktadır. Öte yandan, CEFR'de (2001, s. 165)

metin türleri, metinlerin sahip olmaları gereken özellikler başlığı altında açıklanmıştır. Öncelikle bir metnin uygunluğunun, o metnin dilsel karmaşıklığı, metin türü, söylem yapısı, fiziksel sunumu, metin uzunluğu ve öğrenen(ler) için uygunluğu gibi etkenlere göre değerlendirilmesi gerektiği aktarılmıştır (CEFR, 2001, s. 165). Ardından metin türünün, türe ve alana aşinalık (arka plan bilgisi ve toplum dil bilimsel bilgi) sağlayarak öğrenicilerin metin yapısını ve içeriğini tahmin etmesine ve anlamasına yardımcı olduğu belirtilmiştir (CEFR, 2001, s. 165). Ayrıca somut tanımlamalar, talimatlar, anlatılar ve soyut iddialar, tartışmalar, açıklamalar metin türü şeklinde değerlendirilmiştir. Metin türlerinin sahip olduğu somut ve soyut anlatımın, metinlerin anlaşılmasını etkilediği ve somut anlatımın soyut anlatıma göre daha kolay anlaşılabileceği aktarılmıştır (CEFR, 2001, s. 165).

Metin türleri ve çeşitleri, edimsel yeterlilikler kapsamında sunulan tematik gelişim ölçeğinde (CEFR, 2020, s.139-140) daha açık bir şekilde ifade edilmektedir. Tematik gelişim; olayların, duyguların, düşüncelerin bir metinde mantıksal olarak nasıl aktarıldığı ve söz bilimsel bir yapı içerisinde bunların birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği hakkındadır (CEFR, 2020, s. 139). Tematik gelişim ölçeği, anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı metin türlerine yönelik yeterlilikleri kapsamaktadır. Örneğin, B1 düzeyindeki bir dil kullanıcısından "Anlatı metnindeki kronolojik sıralamayı net bir şekilde işaret etmesi" beklenirken B2 düzeyindeki bir dil kullanıcısından "Net bir şekilde iddiasını savunması, görüşlerini yardımcı noktalarla ve ilgili örneklerle genişletebilmesi" veya "Ana noktalarını destekleyici ayrıntılarla ve örneklerle genişleterek net bir şekilde açıklama yapabilmesi" beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 140). Bu yeterlilik ifadeleri doğrudan farklı metin türlerine ve bu türlere özgü dil-anlatım unsurlarının kullanımına işaret etmektedir.

CEFR'deki (2020) açıklayıcı ölçekleri analiz ederek metin türleri hakkındaki bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu ölçekler; dil becerilerini, iletişimsel dil etkinliklerini ve dil stratejilerini kapsamaktadır. Diğer yandan, bu ölçekler üzerinden dil becerileri açısından metin türü ve yapısı eğitiminin neden gerekli olduğu açıkça anlaşılabilmektedir.

CEFR'de dil becerileri (CEFR, 2020, s. 47-89), anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmaktadır. Anlama becerileri (CEFR, 2020, s. 47-60); sözlü dili anlama, görsel-işitsel anlama, okuduğunu anlama ve anlama stratejileri başlıklarını kapsamaktadır.

Anlatma becerileri ise daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Bunun nedeni ise anlatma becerilerinin etkileşim türüne göre iki alt gruba sahip olmasıdır. Buna göre anlatma becerileri (CEFR, 2020, s. 60-89), etkileşim durumuna göre "üretim" ve "etkileşim" olmak üzere iki ayrı grupta incelenmektedir. Üretim (CEFR, 2020, s. 60-69); bağımsız konuşma, işaret dili ve yazma etkinliklerini içermektedir. Üretim becerileri (CEFR, 2020, s. 61); bağımsız konuşmayı, yazılı üretimi (bağımsız yazma) ve üretim stratejilerini kapsamaktadır. Etkileşim (CEFR, 2020, s. 70-89) ise kişiler arası karşılıklı konuşmayı ve doğrudan iletişim kurmayı içeren, iş birlikçi ve işlemlere dayalı etkinlikleri içermektedir. Bu yönüyle etkileşim etkinlikleri "karşılıklı konuşma ve karşılıklı yazma" becerilerini kapsamaktadır. Etkileşim becerileri (CEFR, 2020, s. 71); sözlü etkileşimi (karşılıklı konuşma), yazılı etkileşimi (karşılıklı yazma), çevrim içi etkileşimi (çevrim içi alanlarda, karşılıklı konuşma ve yazma) ve etkileşim stratejilerini içermektedir.

CEFR'de (2020, s. 47-89) anlama ve anlatma becerileri içerisinde birçok defa metin türlerine ve metin yapısına atıfta bulunulmaktadır. Dil eğitimi açısından metin türü ve yapısı eğitiminin neden gerekli ve önemli olduğu bu yeterlilik ifadelerinden anlaşılabilmektedir.

#### 1.7.10.1 Anlama Becerileri İçerisinde Metin Türü ve Yapısı

Anlama becerileri (CEFR, 2020, s. 47-60); sözlü dili anlama, görsel-işitsel anlama, okuduğunu anlama ve anlama stratejilerini içermektedir. CEFR'e (2020) göre "ortak metinsel ve bağlamsal ipuçlarının, etkinleştirilmiş şemaya 'uyup uymadıkları' veya alternatif bir varsayımın gerekli olup olmadığının (s. 47)" kontrolü, anlama becerilerinin önemli bir parçasıdır. Yani, sözlü dili ya da okuduğunu anlama için ortak metinsel ve bağlamsal ipuçlarını bilmek ve kullanmak son derece önemlidir. Metinsel ve bağlamsal ipuçlarının öğrencilere öğretimi ise ancak metin türleri ve yapıları üzerinden sağlanabilir.

Anlama becerileri, kendi içerisinde dört alt başlığa sahiptir. Bu alt başlıklarda metin türü ve yapısı eğitiminin neden gerekli olduğu şu yeterlilik maddeleri ile sezdirilmektedir:

Sözlü dili anlamaya dayalı beceriler içerisinde "insanlar arasındaki konuşmaları anlama" önemli bir yer tutar. İnsanlar arasındaki konuşmaları sağlıklı bir şekilde anlayabilmek için hedef dili öğrenenlerin şunları yapabilmeleri gerekmektedir (CEFR, 2020, s. 49):

- bir hikâye akışı örneğinde olduğu gibi belirli bir sırayla ve bağlantı içerisinde (kronolojik) gerçekleşen ilerleyişi anlamak/belirlemek,
- insanların ne zaman hemfikir olup olmadıklarını ve bir konunun lehinde ve aleyhinde ifade edilen hususları anlamak/belirlemek.

Yukarıdaki becerilere baktığımızda bunların doğrudan anlatı ve tartışmacı metin türlerine atıfta bulunduklarını görmekteyiz. Burada, insanlar arasındaki konuşmaları anlayabilmek için metin türlerini ve yapılarını bilmek bir nevi ön koşuldur. Diğer yandan, "ses (veya işaret dili) içeren medya ürünlerini ve kayıtları anlamak" için hedef dili öğrenenlerden "konuşmacının ruh hâlini, tutumlarını ve bakış açılarını" belirlemeleri beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 51). Özellikle tutum ve bakış açısı ifadesi burada oldukça önemlidir. Çünkü tartışmacı ya da ikna edici metinlerin temelinde de belirli tutumları içeren bakış açıları yer almaktadır. Bir metnin ikna edici veya tartışmacı metin türünde olup olmadığı çoğu zaman düşüncelerin nasıl ortaya konduğu ve alınan tutumla ilgilidir. Bu nedenle, hedef dili öğrenenlerin tartışmacı metin ile ikna edici metin arasındaki farkı bilmesi ve bu türleri ayırt etmesi gerekmektedir. Çünkü yönlendirme ya da ikna çabası ile salt görüşlerin, savların aktarılması arasında ciddi bir niyet, amaç farklılığı vardır. Ayrıca sözlü dili anlama içerisindeki "görsel-işitsel anlama" becerisi için de metin türü farkındalığı son derece önemlidir. Çünkü görsel-işitsel anlama yeterliliklerine bakılınca "TV haberleri, güncel olayları içeren programlar, belgeseller, röportajlar, sohbet programları, oyunlar, filmler, kısa konferanslar vb. (CEFR, 2020, s. 52)" gibi açıklayıcı ya da anlatı türündeki konuşmaların ön plana alındığı görülmektedir. Bu noktada da metin türü ve yapısı eğitimi, görsel-işitsel ürünlerin anlaşılmasını da kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir.

Okuma eylemi ve okuma becerisinin gelişimi için öğrencilerin metin çeşitliliği ve metin türü farkındalığına sahip olmaları çok kıymetlidir. Nitekim CEFR'de hedef dili öğrenenlerden "Okuma stilini ve hızını farklı metinlere ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız olarak okuma (CEFR, 2020, s. 54)" yapmaları beklenmektedir.

Okuduğunu anlamaya dayalı beceriler kendi içerisinde "yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, talimatları okuma ve serbest zaman etkinliği olarak okuma" şeklinde ayrılmaktadır. Bu alt türlerin her biri de farklı metin türleri ve tür farkındalığı ile yakından ilişkilidir. Örneğin, fikir sahibi

olmak için okuma yapan kişilerin "metin tiplerini bilmeleri, metin planı yardımıyla somut bilgileri anlamaları ve okuma hızına sahip olmaları (CEFR, 2020, s. 55-56)" gerekmektedir. Tüm bu unsurlar, metin türü ve yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Yine "bilgi ve sav için okuma" ile "serbest zaman etkinliği olarak okuma" başlıkları içerisinde de sıklıkla metin türüne ve yapısına atıf söz konusudur. Bilgi ve sav için okuma yapan öğrencilerden "farklı metin tiplerini, belirli bir duruşun veya bakış açısının benimsendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlamaları, bir metnin ne zaman olaylara/gerçeklere dayanan bilgi sunduğunu ve ne zaman okuyucuları bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark etmeleri, tartışmacı metinlerdeki farklı yapıları (karşıt savlar (tez- antitez), problem-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkileri) tanıyıp fark etmeleri (CEFR, 2020, s. 56)" beklenmektedir. Yukarıda bahsi geçen tüm beceriler farklı metin türlerine ve yapılarına işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu farklı metin türlerini ve türlere ait yapıları öğrenmeleri gerekmektedir.

Anlama stratejileri, metin türü ve yapısı eğitiminin ne denli gerekli ve önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. CEFR'e (2020, s. 59-60) göre anlama stratejilerini kullanabilmek için hedef dili öğrenenlerin; "çizimlerden/görsellerden, biçimlendirmelerden, başlıklardan, alt başlıklardan, metindeki konumlardan vb. yararlanmaları, metindeki iç bağlamdan ve dilsel bağlamdan anlam çıkarmaları ve dilsel ipuçlarından yararlanmaları (sayılardan ve özel isimlerden, kelime/işaret köklerine, ön ek ve son eklere, zamansal ve mantıksal bağlayıcılara kadar dilsel ipuçları)" gerekmektedir. Hedef dili öğrenen bir kişinin anlama stratejilerinden yararlanabilmesi o kişinin ancak farklı metin türleri ve yapıları hakkında bilgi sahibi olmasıyla mümkündür. Anlama stratejileri içerisinde yer alan şu beceri bu durumu açıkça göstermektedir (CEFR, 2020, s. 59): "Bir metindeki tartışmayı daha iyi anlamak için farklı türdeki bağlayıcılardan (sayısal, zamansal, mantıksal) ve anahtar paragrafların metin planındaki/genel organizasyondaki rolünden yararlanabilir." Görüldüğü üzere, metin türlerini ve yapılarını iyi bilmeyen bir kişinin yukarıda bahsi geçen yeterliliklere ulaşması pek de mümkün değildir.

#### 1.7.10.2 Anlatma Becerileri İçerisinde Metin Türü ve Yapısı

Anlatma becerileri, "üretim" ve "etkileşim" olmak üzere iki alt başlıkta ele alınır. Üretim becerileri (CEFR, 2020, s. 61); sözlü üretimi (bağımsız konuşma), yazılı üretimi (bağımsız yazma) ve üretim stratejilerini kapsamaktadır. Etkileşim becerileri (CEFR, 2020, s. 71) ise sözlü etkileşimi (karşılıklı konuşma), yazılı

etkileşimi (karşılıklı yazma), çevrim içi etkileşimi (çevrim içi alanlarda, karşılıklı konuşma ve yazma) ve etkileşim stratejilerini içermektedir.

Üretim becerileri yani bağımsız konuşma ve bağımsız yazma becerileri için hedef dili öğrenenlerden farklı türlerin özelliklerini ve metin yapılarını öğrenmeleri beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 60). Örneğin, bağımsız konuşma becerisini ele alırken "deneyimi ifade etmeye, bilgi vermeye, bakış açısı/fikir sunmaya, genel duyurular yapmaya ve kitlelere hitap etmeye" yönelik bağımsız konuşmalardan bahsetmekteyiz. Bu alt türlerin her biri aslında farklı bir metin türüne işaret etmektedir. Deneyimi ifade ederken daha çok anlatısal metin türüne, bilgi verirken açıklayıcı metin türüne ve bakış açısı sunarken tartışmacı metin türüne yönelik konuşmalar yapmak durumundayız. İşte bu noktada da bağımsız konuşma becerisinin gelişiminde metin türü ve yapısı eğitimi olmazsa olmaz bir noktaya gelmektedir.

Diğer yandan, bağımsız yazma becerisinin bir alt türü olan yaratıcı yazma başlığında hedef dili öğrenenlerden "yazı ve işaret dili kullanılarak çeşitli metin türlerinde kişisel, hayali anlatım gerçekleştirmeleri (CEFR, 2020, s. 67)" beklenmektedir. Yani, bağımsız yazma becerisine sahip kişilerin farklı metin türlerine özgü eserler oluşturmaları gerekmektedir. Nitekim B2 düzeyi sonundaki bir öğrencinin yaratıcı yazma açısından (CEFR, 2020, s. 67) "Anlaşılır, tutarlı metinler için fikirler arasındaki ilişkileri dikkate alarak ve ilgili metin türünün metin yapılarını kullanarak gerçek veya hayali olayların ve deneyimlerin açık, ayrıntılı betimlemelerini (açıklamalar)" yapabilmesi beklenmektedir.

Yine bağımsız yazma becerisi içerisinde yer alan "rapor ve makale yazma" becerisi de benzer yeterliliklere işaret etmektedir. Yazılan makalelerin ve raporların konuları; rutin, olgusal bilgilerden, kişilerin kendi bakış açılarını ortaya koydukları karmaşık, akademik konulara değin genişlemektedir (CEFR, 2020, 68). Ayrıca, hedef dili öğrenenlerden posterler hazırlamaları; kısa raporlar, bir olayı ya da fikri ele alan yazılar yazmaları ve edebi eserlerin eleştirel değerlendirmelerini yapmaları beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 68). Dolayısıyla rapor ve makale yazma becerisine sahip olabilmek için kişilerin öncelikle amaçlarına hizmet eden edebi türleri ve bunların yapıları öğrenmeleri gerekmektedir.

Bağımsız konuşma ve yazma için kullanılan üretim stratejileri de birçok noktada doğrudan metin türü ve yapısı eğitiminin neden gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bağımsız konuşma ve yazma stratejileri CEFR'de (2020, s. 68)

“planlama”, “telafi”, “izleme ve onarım” stratejileri şeklinde ele alınmış olup bunlardan özellikle “planlama” ve “telafi” stratejileri doğrudan metin türü ve yapısı ile ilişkilidir. Planlama stratejisi, bağımsız konuşma ya da yazma öncesinde içeriğin ne olacağını ve bu içeriğin şekillendirilmesinde hangi yapıların kullanılacağını belirlemeye yönelik bilinçli düşünmeyi içermektedir (CEFR, 2020, s. 69). Ayrıca prova yapmak, taslak hazırlamak ve muhatapların söylenenlere nasıl tepki verebileceğini göz önünde bulundurmak da planlama stratejisinin bir parçasıdır (CEFR, 2020, s. 69). Nitekim C1 düzeyindeki bir öğrenciden “Daha resmî bir metin hazırlarken, söz konusu metnin belirli özellikleriyle bağlantılı yapıları (yapı, resmîlik düzeyi/dil ve anlatım) bilinçli olarak (CEFR, 2020, s. 69)” kullanabilmesi beklenmektedir. Benzer şekilde telafi stratejisinin kullanımı için de metin türü ve yapısı farkındalığı çok önemlidir. B2 düzeyindeki bir öğrencinin telafi stratejisinin bir parçası olarak “Söz varlığı ve metin yapısındaki boşlukları örtmek için yuvarlak ifadeleri, geçiştirmeleri ve açımlamayı (CEFR, 2020, s. 69)” kullanabilmesi gerekmektedir. Söz konusu stratejik yeterlilikler incelendiğinde bağımsız konuşma ve bağımsız yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için metin türü ve yapısı eğitiminin gerekliliği aşikârdır.

Etkileşim becerileri (CEFR, 2020, s. 71); sözlü, yazılı, çevrim içi etkileşimi ve etkileşim stratejilerini içermekte olup karşılıklı konuşmaya ve yazmaya dayalı iş birlikçi ve işlemlere dayalı etkinliklerdir.

Sözlü etkileşim becerileri “bir muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, gayriresmî tartışma, resmî tartışma, hedef odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, görüşme yapma ve mülakata girme, iletişim araçlarını kullanma (CEFR, 2020, s. 71-81)” gibi alt becerileri kapsamaktadır. Bu alt becerilerin genel anlamda her biri farklı metin türlerine yönelik yeterlilikler içermektedir. Örneğin, karşılıklı konuşma, iletişim araçlarını kullanma, mal ve hizmet alımı becerileri daha çok anlatısal ve açıklayıcı metin türlerine yönelikken gayriresmî tartışma, resmî tartışma ve hedef odaklı iş birliği becerileri daha çok tartışmacı ve ikna edici metin türlerine yöneliktir. Benzer bir durum, yazılı etkileşim ve çevrim içi etkileşim becerileri için de geçerlidir.

Yazılı etkileşim becerileri “yazışma” ve “notlar, mesajlar ve formlar” olmak üzere iki alt başlıkta ele alınırken bu becerilerin ağırlıklı olarak açıklayıcı ve tartışmacı metin türlerine özgü yeterlilikler içerdiği görülmektedir. B2 düzeyi sonundaki öğrencilerin yazışmalarda (CEFR, 2020, s. 82) “Uygun üslubu, metin

türünü, metin yapısını ve kuralları kullanarak sorgulama, talep, başvuru ve şikâyet mektupları gibi resmî yazışmalar oluşturmaları" beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerden (CEFR, 2020, s. 82) "Kişisel ve mesleki mektup ve e-posta yazarken bağlama uygun üslubu, yapıları ve kuralları kullanabilmeleri", "Uygun üslubu, metin yapısını, metin düzenini ve kuralları kullanarak resmî e-postalar/davet, teşekkür veya özür mektupları" ve "Olgularla sınırlı olması şartıyla uygun üslubu, yapıları ve kuralları kullanarak rutin olmayan mesleki mektuplar oluşturabilmeleri" beklenmektedir. Bu yeterlilikler dikkate alındığında yazılı etkileşime girecek öğrencilerin sağlıklı bir şekilde yazışmalar gerçekleştirebilmeleri ancak farklı metin türleri ve yapıları hakkında eğitim almalarıyla mümkündür.

Çevrim içi etkileşim becerileri (CEFR, 2020, s. 84-87) kendi içerisinde "çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma" ile "hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği" becerilerine dönüktür. Bu becerilerin de tıpkı yazılı etkileşim becerilerinde olduğu gibi ağırlıklı olarak açıklayıcı ve tartışmacı metin türlerine özgü yeterlilikler içerdiği görülmektedir.

Son olarak, etkileşim stratejileri de metin türü ve yapısı eğitiminin neden gerekli ve önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Etkileşim stratejileri (CEFR, 2020, s. 87-89); "söz sırası alma", "iş birliği yapma" ve "açıklama isteme" olmak üzere üç temel stratejiden oluşmaktadır. Bu stratejiler içerisinde özellikle "söz sırası alma" stratejisi, metin türleri ve yapıları ile yakından ilişki olup söylem yetkinliğin de bir parçasıdır (CEFR, 2020, s. 87). Söz sırası alma stratejisi genel anlamda "karşılıklı konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve bitirmek" ile ilişkilidir. Bu bağlamda B2 düzeyi sonundaki öğrencilerden (CEFR, 2020, 88); "Uygun dili/ifadeleri kullanarak tartışmaya uygun şekilde müdahale edebilmeleri" ve "Etkili şekilde söz sırası alarak söylemi uygun şekilde başlatabilmeleri, sürdürebilmeleri ve sonlandırabilmeleri" beklenmektedir. Söz konusu yeterlilikler, karşılıklı konuşmada ya da tartışmada kalıp ifadeleri bilmenin ve belirli yapıları etkili şekilde kullanmanın önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan, "iş birliği yapma" stratejisi de benzer şekilde karşılıklı konuşmanın ya da tartışmanın ilerlemesine yardımcı olmakla ilgilidir (CEFR, 2020, s. 88). Söz konusu stratejiyi kullanabilmek için B1 düzeyinden itibaren öğrencilerin temel bir dil ve strateji birikiminden faydalanmaları beklenmektedir (CEFR, 2020, s. 89). Sonuç olarak, yukarıda bahsi geçen tüm yeterliliklerin doğrudan ya da dolaylı olarak metin türü ve yapısı eğitimini gerekli kıldığını söylemek mümkündür.

### 1.7.11 Konuşma Becerisinin Önemi ve Yabancı Dilde Konuşma

Palmer (2014, s. 5), dil eğitiminin sınıfın ötesinde, gerçek dünyada iletişim kurma becerisi kazandırması gerektiğini dile getirmiştir. İletişim kurma, farklı becerilerin bir arada kullanılmasını gerektiren bir eylemdir. Worth'e (2004, s. 3) göre insanlar, iletişim kurarken yazmaya %9, okumaya %16, konuşmaya %30 ve dinlemeye %45 zaman ayırmaktadır. Yani iletişimimizin dörtte üçü dinlemeye ve konuşmaya dönük eylemleri içermektedir. Buna karşılık, Palmer (2014, s. 9), dinleme ve konuşma becerilerinin öneminin tam olarak fark edilmediğini ifade etmiştir. Hughes (2011, s. 15) de benzer bir değerlendirmede bulunarak bilimsel araştırmalarda da konuşma becerisinden çok yazma becerisine önem verildiğini aktarmıştır. Oysaki üretken bir beceri olan konuşma, insan hayatının her anına derinlemesine etki etmektedir. Horn (2024, s. 5-6), konuşmanın özelliklerini ve insanlar için taşıdığı değeri şöyle açıklamıştır:

- Konuşma, bütünleştirici olma eğilimindedir. Konuşma, insanların paylaştığı değerleri tanımlayarak bir toplumun üyelerini bütünleştirir. Ayrıca bir grubun geleneksel inançları ve değerleri genellikle kamusal sözlü dile yansır.
- Konuşma, yinelenme [artıklık] eğilimindedir. İnsanlar, konuşmanın akışına ayak uydurmak için aynı şeyi, birden fazla kez söyleyerek konuşmada sık sık yinelemeleri kullanır.
- Konuşma, somut olma eğilimindedir. Belirli yerlere, olaylara ve kişilere yapılan atıflar, dinleyicilerin fikirleri görselleştirmesine [somutlaştırmasına] yardımcı olur. Konuşma [dil bilimsel anlamda söz], anlık, kişisel ve katılımcıdır. Konuşmanın gücü de buradan gelir.
- Konuşma durumsaldır. Burada ve şimdi gerçekleşir. Halka açık bir konuşma en iyi hâliyle dinleyicilerin günlük yaşamlarında ortaya çıkan sorunlarla ilgilenir.

McCroskey ve Richmond (1990), konuşmanın kişiler arası iletişimin merkezinde yer aldığını belirtmiştir. Nafa'ya (2023, s. 1) göre konuşma, iletişimin nihai aracı olduğu için dil öğrenmenin de temel becerisidir ve iletişimsel yeterliliklerin ölçülmesi adına ilk gözden geçirilen üretken beceridir. Torky'ye (2006) göre konuşma, en yaygın kullanılan beceridir çünkü insanlar, diğer dil becerilerinden önce konuşma vasıtasıyla iletişim kurmayı tercih etmektedir. Rivers

(1981) da konuşmanın okuma ve yazmaya nazaran iki kat daha fazla kullanıldığını savunmaktadır.

İletişimin temel taşlarından biri olan konuşma, yalnızca bireyin düşüncelerini ifade etmesine değil, aynı zamanda bireyin diğer dil becerileriyle koşut biçimde anlam oluşturmasına da olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle de konuşma becerisi diğer dil becerileri ile örtüşen bir beceridir. Torky (2006, s. 13), konuşmayı dört temel dil becerisinden biri olarak ve öğrenenlerin belirli hedeflere ulaşmalarını ya da duygularını, düşüncelerini, niyetlerini, umutlarını ifade ederek birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir araç olarak tanımlamıştır. Howarth (2001) konuşmayı; duyguların, düşüncelerin veya bilgilerin gerçek anlamda değiş tokuşunu gerektiren ikili bir süreç olarak tanımlamıştır. Brown (2001), konuşmanın; bilgi üretme, alma ve işleme yoluyla anlam oluşturmada iş birliği gerektiren önemli bir süreç olduğunu dile getirmiştir. Burkart ve Sheppard (2004) ise bilgi aktarımı ve toplumların inşası için konuşmanın önemli bir araç olduğunu söylemiş ve bu sebeple de konuşmanın, dil öğrenmenin nihai amacı olduğunu açıklamıştır. Hughes ve Szczepek Reed'e (2017, s. 5) göre gerçek dünyadaki konuşmalarda anlamlı bir şekilde konuşabilmek için insanların yalnızca belirli bir dilin nispeten statik kurallarına göre sesleri, kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz edebilmeleri değil, aynı zamanda bunu konuşma anında sosyal olarak uygun bir şekilde yapabilmeleri gerekmektedir. Bu beceri iletişimsel ya da etkileşimsel yeterlilik olarak adlandırılır.

Lazaraton'a (2014) göre konuşma, yabancı dil öğreniminde de temel beceri olarak kabul edilmektedir. Nitekim Nation (2011) ve Thornbury (2012) konuşmayı, yabancı bir dilin öğretiminde ve kullanımında merkezi bir beceri olarak değerlendirmiştir. Palmer (2014, s. 106), iletişimin büyük çoğunluğunun sözlü olduğunu ve bu sebeple, yabancı dil öğrenen bireylerin de çoğunlukla çeşitli kitlelerle yüz yüze konuşmaları gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan Bygate (1987, s. 2), konuşmayı, sosyal bağların kurulmasında, toplumsal hiyerarşide yer edinmede, mesleki ilerlemede ve iş dünyasında etkili bir araç olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, birçok dili öğrenmede ve öğrenmeye uygun bir ortam sağlamada konuşma önemli bir rol oynamaktadır (Nafa, 2023, s.5). Bu nedenle, yabancı dilde konuşma öğretimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Konuşma becerisi, iletişimdeki temel rolü ve bireyler arası etkileşimdeki etkisiyle dikkat çekerken, bu becerinin yabancı bir dilde sergilenmesi, dilin kendine

özgü kurallarını öğrenmenin ötesinde, kültürel ve sosyal bağlamlara uyum sağlama gerekliliği nedeniyle daha karmaşık bir süreci beraberinde getirmektedir. Pakula (2019, s. 95), konuşmayı öğrenilmesi veya öğretilmesi zor bir beceri olarak değerlendirmiştir. Ancak Thornbury (2012, s. 198), yabancı dil öğrenen bireylerin ana dillerinde akıcı bir şekilde konuşabildikleri ve konuşmanın zihinsel ve motor süreçlerinden haberdar oldukları için konuşma eğitiminin nispeten kolay olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan, Thornbury (2012, s. 198) yabancı dilde konuşmanın özellikle akıcılık kazanma ve anlaşılabilir cümleler kurma adına zor olduğunu dile getirmiştir.

Thornbury'e (2012, s. 198) göre konuşma, bir bilgi tabanının (dil bilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi vb.) yanı sıra bu bilgileri harekete geçirecek becerileri de içermektedir. Bygate'nin (1987, s. 3) belirttiği gibi "Bilgi ve beceri arasındaki bu ayrım, konuşma öğretiminde çok önemlidir." Bireyler, sosyal bir varlık olarak ana dillerindeki konuşmayı zaman içerisinde yaşadıkları çok sayıda olay üzerinden edinmektedir (Halliday, 1978). Buna karşılık yabancı dil öğrenenler için bu olaylarla içli dışlı olmak düşünüldüğü kadar kolay değildir. Yabancı dil öğrenenlerin, başarılı bir iletişim kurması için dilsel yeterlilik ile pragmatik bilgiye dayalı iletişimsel yeterliliği birleştirmeleri gerekmektedir. (Paltridge, 2001; Yasuda, 2011; Melissourgou ve Frantzi ,2017).

De Jager (2012), dil öğrenen bireylerin iletişimsel yetkinliğe ulaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Canale ve Swain (1980), iletişimsel yetkinliğin dil bilgisel yetkinlik ile bağlamsal, sosyokültürel yetkinliği içerdiğini belirtmektedir. Richards ve Rodgers'e (2014) göre iletişimsel yetkinlik; dil bilgisel, toplum bilimsel, söylemsel ve strateji yetkinliklerini içermektedir. Celce-Murcia vd. (1995, s. 10-12) ise iletişimsel yetkinliği beş farklı alt yetkinlikle ile ilişkilendirmiştir. Bunlar: dil yetkinliği, stratejik yetkinlik, sosyokültürel yetkinlik, eylemsel yetkinlik ve söylem yetkinliğidir. En basit şekliyle iletişimsel yetkinlik kime, nerede, ne zaman, nasıl ve ne söyleyeceğini bilme becerisidir (Kojima, 2020; Mart, 2018). Bu yönüyle de iletişim yetisi bir taraftan dilin kullanım bilgisini diğer taraftan her konuşma topluluğu için gelenekselleşmiş olan dil dışı özellikleri içermektedir (Uslu, 2005, s. 37). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere konuşma, esasında çok farklı bilgilerin ve becerilerin bir arada kullanıldığı oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle konuşma becerisinin ortaya çıkmasını sağlayan bu karmaşık sürecin iyi anlaşılması gerekmektedir.

### 1.7.12 Konuşmanın Karmaşıklığı: Bilgi ve Becerilerin Bütünleşmesi

Başarılı bir şekilde konuşmak, kişinin konuşmasının bittiğini nasıl göstereceği, başkalarına onları dinlediğini nasıl göstereceği ve tam olarak ne zaman açıklama isteyeceği gibi etkileşim kalıplarına ve geleneklerine hâkim olmayı gerektirmektedir (Hughes ve Szczepek Reed, 2017, s. 5). Bu nedenle de Rocio (2012), konuşmayı, farklı bilgilere ve becerilere sahip olmayı gerektiren bir dil becerisi olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Bailey ve Savage (1994) de konuşmanın çok farklı dilsel bileşenlere sahip olması nedeniyle en zorlu dil becerilerinden biri olduğunu dile getirmiştir. Hughes (2011, s. 78) konuşma becerisinin karmaşıklığını şöyle açıklamıştır: Bu sadece fonetik detayların etkili bir şekilde ele alınmasıyla birlikte yapı ve kelime dağarcığında doğru bir ustalık geliştirme meselesi değildir. Yazılı dilden farklı olarak sözlü dil, öğrencinin sözlü/işitsel, bilişsel, işlemsel, pragmatik, kişiler arası, kültürel ve motor becerilerini aynı anda kullanmasını gerektirir. Bu dinamik ve karmaşık başarılar dizisi, ana dil kullanıcısına, deneyimli bir sürücünün arabayı sorunsuz kullanması kadar doğal gelir (acemi sürücünün duraksamalı ve bazen aşağılayıcı performansının aksine). İster ana dilde ister yabancı dilde olsun konuşurken birçok farklı dilsel alt sistem devreye girmektedir. Yeni bir dilde yetkinleşmek, dilin bileşenleri olarak adlandırılan bütün alt sistemleri geliştirmeyi ve bunlardan, istenilen zamanda, uygun ve doğru bir biçimde yararlanmayı gerektirmektedir (Bailey, 2020, s. 4).

Bailey'e (2020, s. 4-9) göre bir dilde konuşma yetkinliğine ulaşabilmek için bireylerin şunları bilmesi ve kullanması gerekmektedir: ses sistemi, kelime oluşturma ve sıralama kuralları, söylem, söz varlığını ve dil bilgisi yapılarını uygulama becerisi, dilin işlemsel, etkileşimsel ve sanatsal amaçlara uygun kullanımı ve söylem dil bilgisinin kullanımı.

Bir dildeki sesler, heceler, isim ve fiil kökleri vb. ses yapılarıyla birlikte vurgu, tonlama, durak gibi sesletim becerileri de o dilin ses sistemine ait özellikleri oluşturmaktadır. En temel düzeyde, konuşma seslerden oluşur ve bu nedenle konuşmanın üretilmesi ve anlaşılması, konuşmacı ve dinleyici açısından karşılıklı olarak anlaşılabilir bir fonolojik sistem gerektirmektedir (Thornbury, 2012, s. 199). Konuşmayı öğrenmek için temelde dilin ses sistemini bilmeniz ve dilde yetkinlik kazanmak adına da ses sistemine uygun sesletim becerilerine sahip olmanız gerekmektedir (Bailey, 2020, s. 3-5)

Konuşma, bir dildeki sözcüklerin oluşturulma biçimlerine ve söz dizimine yönelik kuralları da bilmeyi gerektirmektedir (Bailey, 2020, 5). Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey, Türkçedeki yapım eklerini kullanmadan veya birleşik sözcüklerdeki kuralları anlamadan yeni sözcükler oluşturamaz. Ayrıca bir kişi, Türkçenin söz dizimini kavramadan dil bilgisel doğruluğa sahip cümleler oluşturamaz. Bu nedenle bir dilde konuşma becerisinde yetkinliğe ulaşmak için o dilin kelime oluşturma ve sıralama kurallarına vakıf olmak gerekmektedir.

Söylem, belirli bir dinleyici veya muhataba yönelik bir iletişimsel amaç veya işlevle ilişkilendirilmiş, tanımlanabilir içsel biçim ve anlam ilişkilerini (kelime seçimi, dil bilgisel yapılar, bağdaşıklık unsurları vb.) barındıran, sözlü ya da yazılı bir dil örneği olarak tanımlanabilir (Celce-Murcia ve Olshtain, 2000, s. 4). Konuşmacılar nezaket ifadelerinin ve sosyal mesafenin kodlanma şekli, selamlama ve bir cümleyi tamamlama gibi belirli kişiler arası konuşma olaylarının yerel olarak nasıl yönetildiği gibi hedef dil kültürünün sosyodilbilimsel ve pragma linguistik gelenekleri hakkında bilgiye ihtiyaç duyabilmektedir (Thornbury, 2012, s. 201). Yani, bir dilde konuşma becerisinde yetkinliğe ulaşmak için farklı amaçlara ve işlevlere dönük söylemler hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Örneğin, farklı bağlamlarda yahut farklı makamlarda bulunan kişilerle nasıl konuşulacağını bilmek, belirli ifadelerin nerede, ne zaman kullanılacağını bilmek söylem bilgisi olarak değerlendirilmelidir.

Yabancı dil öğrenen bireyler, o dilde yetkinleşinceye kadar söz varlığını geliştirmeye ve dilin sesletim özelliklerini kavramaya çalışmaktadır (Bailey, 2020, s. 6). Ancak tek başına bilgi, bir dilde yetkinleşmek için yeterli değildir. Bir konu hakkında bilgi sahibi olmak ve bu bilgiyi açıklayabilmek, bildirimsel bilgi olarak tanımlanır ve önemlidir (Anderson, 1980, 1983). Ancak, yalnızca kelime ve dil bilgisi hakkında bildirimsel bilgiye sahip olmak, etkili dil kullanımı için yeterli değildir. Bu bilgilerin uygulanabilir hâle getirilmesi, yani etkin şekilde kullanılması, işlemsel bilgi olarak adlandırılmaktadır. Başka bir deyişle, bildirimsel bilgi "ne olduğunu" bilmekle ilgilenirken, işlemsel bilgi "nasıl yapılacağını" bilmeyi içermektedir (Anderson, 1980, 1983). Yeni bir dilde iletişim kurabilmek için bireylerin duygularını ve düşüncelerini aktarmalarını, ihtiyaçlarını dile getirmelerini sağlayan işlemsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Bailey, 2020, s. 6). Konuşmacıların ayrıca dil bilgisi ve sözcük bilgilerini, kendi özel ihtiyaçlarına göre gayriresmî sohbetten daha resmî sunumlara kadar farklı türlerde bağlantılı

söylem üretme hizmetinde kullanabilmeleri gerekmektedir (Thornbury, 2012, s. 200).

Diğer yandan, konuşmanın işlemsel, etkileşimsel ve sanatsal amaçlarla kullanımı önemli farklılıklar içermektedir (Bailey, 2020; Brown ve Yule, 1983). Brown ve Yule'ye (1983) göre işlemsel dil, olgusal veya önermesel bilgi içerir ve bu bilginin aktarılmasıyla ilgilidir. İşlemsel konuşma, bilgi veya hizmet almaya ya da vermeye çalışmayı içermektedir (Nunan, 1991). Örneğin, bir kişinin belediyeye giderek eviyle ilgili işlemleri tamamlamak için bir görevliyle konuşması işlemsel konuşma kapsamına girmektedir. Bu yönüyle de işlemsel dil, mesaj odaklı bir dil kullanımını gerektirmektedir (Brown ve Yule, 1983). Diğer yandan, sosyal ilişkiler kurmak veya sosyal ilişkileri devam ettirmek adına etkileşimsel konuşma kullanılmaktadır. Örneğin, bir kişiyle onun özel hayatı, ilgi alanları hakkında konuşurken etkileşimsel konuşmaya yer verilmektedir. Etkileşimsel konuşma, iki veya daha fazla kişi arasındaki sosyal amaçlı dil alışverişidir. Brown ve Yule'ye (1983) göre etkileşimsel dil, dinleyici odaklı bir dil kullanımını gerektirmektedir. Konuşmada yetkinliğe ulaşmak isteyen bir kişi, dilin işlemsel ve etkileşimsel kullanımlarını fark edip bu iki farklı alanda da dili kullanmayı bilmelidir. Konuşmanın kullanıldığı bir diğer bağlam da söz oyunlarına dayalı sanatsal dil kullanımıdır. Sözlü şakaları, kelime oyunlarını, bilmeceleri, komedi rutinlerini ve pek çok hikâye anlatma biçimini kapsayan sanatsal (oyunbaz) dil kullanımı, işlemsel ve etkileşimsel dil kullanımında oldukça farklıdır (Bailey, 2020, s. 7). Sanatsal dil kullanımı, bilgi alışverişi yapma veya sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme gibi iletişimsel amaçlardan ziyade, kişinin kendisini ya da başkalarını eğlendirmek amacıyla dili kullanmasına odaklanmaktadır (Tarone, 2005). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere konuşma, çok farklı amaçlarda ve bağlamlarda gerçekleştirilmesi gereken bir beceridir. Dolayısıyla bütün bu amaçları ve bağlamları bilmeyen, bunlara dönük becerilere sahip olmayan bireyler konuşma becerisinde de yetkinliğe ulaşamaz.

Derlem dil bilimi, yazılı ve sözlü dil bilgisi arasında, büyük ölçüde farklı üretim biçimleri nedeniyle önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir (Carter ve McCarthy, 1997). Çünkü yazılı dil ile sözlü dil, farklı özelliklere sahiptir. Örneğin, konuşma öncelikle anlık, etkin şekilde dinlemeye ve sesletim özelliklere dayalı bir beceridir (van Lier, 1995). Bu nedenle de sözlü söylemin yani konuşmanın sahip olduğu özelliklerin, dil bilgisel yapıların öğreniciler tarafından bilinmesi

gerekmektedir. Farklı unvanlara sahip kişilerle konuşmanın ya da samimi veya resmî ortamlarda konuşmanın farklı tercihler gerektirdiği öğreniciler tarafından öğrenilmek zorundadır. Çünkü öğreniciler, karşılaştıkları iletişim durumlarına bağlı olarak muhtemelen hem resmî olmayan hem de daha resmî olan durumlarda konuşma dilini anlayabilmeye ve üretebilmeye ihtiyaç duyacaktır (Bailey, 2020, s. 8).

Bütün bu unsurların bir yansıması olarak Burns (2019), yabancı bir dilde konuşmayı öğrenmenin bir konuşmacının bilişsel sınırları çerçevesinde, konuşma dilini akıcı, doğru ve sosyal açıdan uygun bir şekilde kullanma becerisini öğrenmek anlamına geldiğini belirtmiştir. Florez (1999, s. 3) de konuşmanın farklı bilgileri ve becerileri kapsayan yapısını dikkate alarak başarılı konuşmanın gerekliliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Dil bilgisi yapılarının etkin kullanımı.

2. Hedef kitlenin özelliklerini; bilgi, sınıf, otorite ilişkileri veya bakış açılarındaki farklılıklar açısından değerlendirmek.

3. Dinleyici kitlesi, tartışılan konu ve konuşma eylemleri kümesi için anlaşılır ve uygun olan sözcük öğelerinin kısa listeye alınması.

4. Anlaşılabilirliği arttırmak için anahtar kelimeleri vurgulamak, yeniden ifade etmek veya dinleyicinin anlayışını değerlendirmek gibi uygun stratejileri kullanmak.

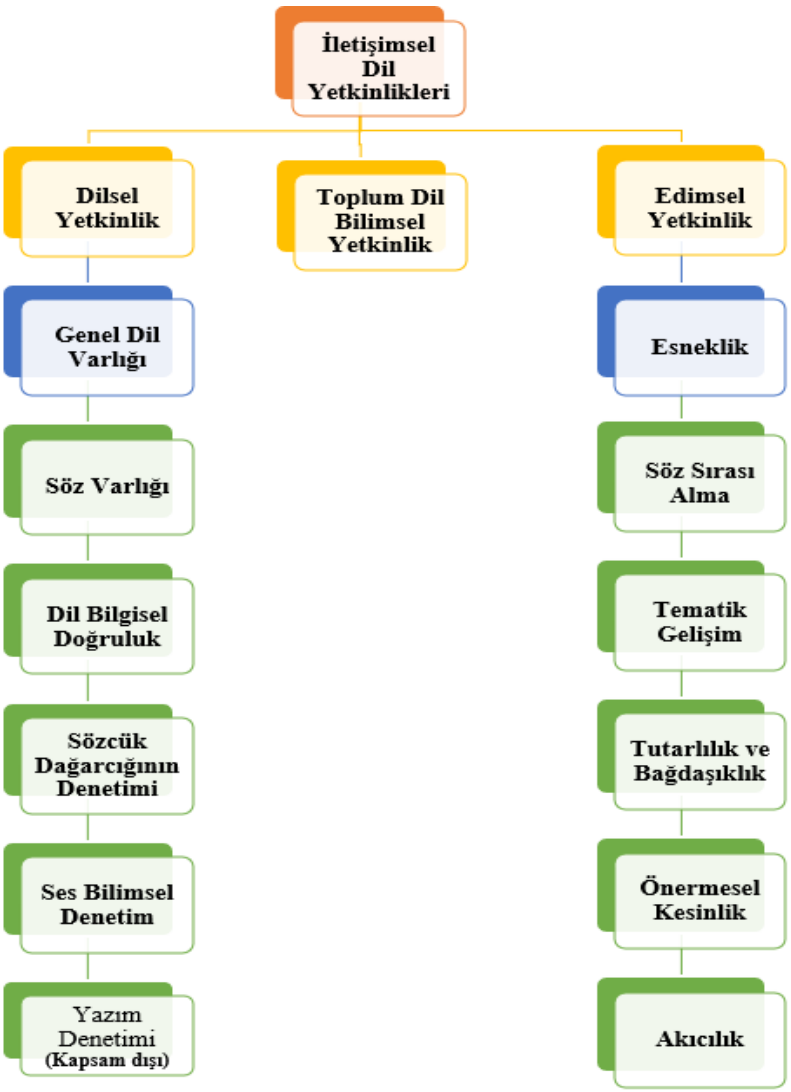
5. Dinleyicilerin anlaşılabilirliğini ve katılımını arttırmak için etkileşimin başarısına dikkat etmek ve sözcükler, konuşma hızları ve dil bilgisi yapılarının karmaşıklığı gibi konuşma bileşenlerini düzenlemek.

Görüldüğü üzere konuşma, çok farklı bilgileri ve becerileri içermektedir. Ayrıca bütün bu bilgilerin ve becerilerin de anlık işe koşulması gerekmektedir. Konuşma becerisinin zorluğu ve karmaşıklığı da tam olarak buradan kaynaklanmaktadır.

### 1.7.13 Konuşma Becerisinin CEFR'deki İletişimsel Dil Yetkinlikleri Kapsamında Değerlendirilmesi

Yabancı bir dilde ustalaşmak ve yetkin bir konuşmacı olabilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler CEFR'de (2020, s. 129-142) "iletişimsel dil yetkinlikleri" kapsamında değerlendirilmiştir. Tablo 1.15.'te iletişimsel dil yetkinlikleri kapsamında değerlendirilen yetkinliklere yer verilmiştir (CEFR, 2020, s. 129):

**Tablo 1.16.** CEFR'de İletişimsel Dil Yetkinlikleri




İletişimsel dil yetkinlikleri; dilsel yetkinlik, toplum dil bilimsel yetkinlik ve edimsel yetkinlik olmak üzere üç farklı yetkinliğe yönelik bilgi ve becerileri içermektedir (CEFR, 2020, s. 129). İletişimsel dil yetkinliğini ortaya çıkartan bu üç alt yetkinlik, ayrı bileşenler olarak ele alınmamalı ve birbirlerinden bağımsız düşünülmemelidir (CEFR, 2020, s. 129). Konuşma ve yazma gibi üretici becerilerde bireylerin yetkinliğe ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmek için iletişimsel dil yetkinliğine ait yeterlilikler dikkate alınmalıdır. Çalışmanın bu bölümünde, iletişimsel dil yetkinlikleri araştırmanın kapsamı sebebiyle sadece konuşma becerisiyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca yetkinlikler ve yeterlilik maddeleri, hedef dili B1-B2 düzeyinde öğrenen bireyler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

#### 1.7.13.1. Dilsel Yetkinlik

Dilsel yetkinlik; söz varlığından yararlanmayı, dil bilgisel ve anlamsal olarak söz dizimine uygun cümleler oluşturmayı, oluşturulan ifadelerin dil bilgisel ve sesletimsel kontrollerini yapmayı kapsayan bir yetkinlik alanıdır (CEFR, 2020, s. 130).

Yabancı dil öğreniminde odak noktası, yeni dil yapılarında ustalaşmak değil, bu yapıların kullanılmaya başlanmasıdır (CEFR, 2020, s. 130). Bu nedenle, yabancı bir dilde konuşurken yeni dil yapılarını kullanmak ve risk alarak karmaşık dil yapılarını kullanmaya çalışmak o dilin öğrenilmesi için gereklidir. Dilsel yetkinlik açısından konuşma, ezberlenmiş dil parçalarının kullanımından başlayarak anlık, doğaçlama şekilde duyguları ve düşünceleri tam olarak ifade etmeye kadar uzanan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Örneğin, B2 düzeyindeki bir konuşmacı, söylemek istediklerini rahat bir biçimde, açıkça söyleyebilmelidir. Ayrıca bu düzeye ulaşmış konuşmacılar, anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı konuşmalar yapabilmek için yeterli söz varlığına sahip olmalıdır. CEFR'de (2020, s. 131) söz varlığı, kullanılan ifadelerin genişliği ve çeşitliliği dikkate alınarak değerlendirilmektedir. Yetkin bir konuşmacı, konuşmasında atasözlerine, deyimlere, kalıplaşmış ifadelere; akademik, teknik terimlere ve günlük yaşamla ilgili sözcüklere yer vermelidir (CEFR, 2020, s. 131). Örneğin, B2 düzeyindeki bir konuşmacı uzmanlık alanına yönelik teknik terimleri kullanabilmelidir. CEFR'e (2020) göre bu noktada önemli olan şey, bireylerin hem gündelik hem de özel amaçlara yönelik olarak gerekli söz varlığına sahip olmalarıdır.

Dil bilgisel doğruluk hem önceden hazırlanmış ifadeleri doğru hatırlamaya hem de anlık, doğaçlama ifadelerde dil bilgisel yapılara odaklanmaya yönelik bir beceridir (CEFR, 2020, s.132). Dil bilgisel doğruluk, karmaşık yapıların kullanımına bağlı olarak B2 ve sonrası düzeylerde azalabilmektedir. Örneğin, B1 düzeyindeki bir konuşmacı sık kullanılan ifadeleri ve ön görülebilir kalıpları makul ölçüde doğrulukla kullanabilirken B2 düzeyindeki bir konuşmacı, karmaşık yapıları bazı hatalarla kullanma eğiliminde olabilmektedir (CEFR, 2020, s. 132).

Sözcük dağarcığının denetimi, konuşmacının söz varlığından amaca, bağlama uygun şekilde sözcük ya da söz öbeği seçebilme becerisini ifade etmektedir (CEFR, 2020, s. 132). Konuşmacı, hedef dilde uzmanlaşmaya başladıkça eş dizimlilik vb. sözlüksel yapıları daha fazla kullanmaya başlar. Örneğin (CEFR, 2020, s. 132-133), B1 bir düzeyindeki bir konuşmacı, temel söz

varlığını iyi bir şekilde kullanabilirken karmaşık gelen, aşina olmadığı konularda ciddi sayılabilecek hatalar yaparak konuşabilmektedir. Buna karşılık, B2 düzeyindeki bir konuşmacı, sözcük dağarcığını kullanırken genellikle hatta yapmamakla birlikte, yine de iletişim aksaklıklarına neden olabilecek yanlış sözcükler kullanabilmektedir.

CEFR'de (2020, s. 133) ses bilimsel denetim ise artikülasyon, prozodi, ölçünlü dil kullanımı ve anlaşılabilirlik gibi becerilerle ilişkilendirilmiştir. Buna göre bir konuşmacı konuşurken telaffuzuna dikkat etmeli; vurgu, tonlama, durak gibi prozodi becerilerine sahip olmalı; ölçünlü dil kullanımına özen göstermelidir. Ayrıca konuşmacının, dili anlaşılabilir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Anlaşılabilirlik, konuşmacının dile hâkimiyet düzeyini belirlemek için bir kıstastır ve muhatapların, konuşmacının iletisini çözmek için ne kadar çaba göstermesi gerektiğiyle doğrudan ilişkilidir (CEFR, 2020, s. 133). CEFR'de (2001) daha önce anlaşılırlık yerine, aksanın kullanımına ve ifadelerin doğruluğuna odaklanılmış ve akıcılık arka plana itilmiştir. Ancak 2020 Metni ile anlaşılabilirlik ve akıcılık ön plana çıkartılmıştır. CEFR'e (2020) göre ses bilimsel denetimde odak noktası, hedef dilin seslerine aşinalık ve sesletimdeki netliktir (s. 133). Anlaşılabilirlik, konuşmacının düzeyine uygun şekilde vurgu, tonlama, durak gibi prozodik becerilerin etkin kullanımıyla yakından ilişkilidir. Bütün bu açıklamalar doğrultusunda, B2 düzeyi bir konuşmacıdan ses bilimsel denetim adına beklenenler şunlardır (CEFR, 2020, s. 134): Birey, uygun şekilde tonlama ve vurgu yapabilmeli, tek sesleri net bir şekilde söyleyebilmelidir. Birey ana dilinin ya da konuştuğu diğer dillerin etkisiyle belirli bir aksana sahip olsa da bu durum, anlaşılırlığı ya çok az etkilemeli ya da hiç etkilememelidir. Diğer yandan, B2 düzeyindeki bir konuşmacı, uzun süreli bir konuşmada hedef dildeki seslerin büyük bir bölümünü net bir şekilde sesletebilmelidir. Konuşmacı, sesletim sırasında sistematik olarak birkaç hata yapmış olsa da konuşmasının baştan sona kadar anlaşılabilir olması gerekmektedir. Öte yandan, B2 düzeyindeki bir konuşmacı, konuştuğu diğer dillerin etkisiyle belirli bir aksana sahip olsa da iletmek istediği mesajı, vurgu, tonlama, durak gibi prozodik unsurlarla destekleyebilmelidir.

#### 1.7.13.2. Toplum Dil Bilimsel Yetkinlik

Toplum dil bilimsel yetkinlik, dilin sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığını anlamak ve bu sosyal bağlamlarla başa çıkabilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 136). CEFR'de (2020) dil, sosyokültürel

bir olgu olarak değerlendirilmekte ve dilin sosyokültürel özellikleri toplum dil bilimsel yetkinlik kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda ele alınan başlıca konular, sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket kuralları, dilin farklı kayıt seviyeleri ve ağız ile aksan kullanımıdır.

Toplum dil bilimsel yetkinlik başlığı altındaki yeterlilik ifadeleri, CEFR'de (2020) dile ve dil gelişimine hangi bakış açısıyla yaklaşıldığını açıkça ortaya koymaktadır. CEFR (2020), dil kullanımı ve konuşmacıların sahip olması gereken nitelikler açısından, çalışmanın önceki bölümlerinde ele alınan SFL (Dizgeci İşlevsel Dil Bilimi) bakış açısıyla tamamen örtüşmektedir.

SFL'de metin üretimi hem konuşma hem de yazma becerisine dönük bir biçimde ele alınmaktadır. Bağımsız konuşma becerisi de bu çalışma boyunca, SFL bakış açısına sadık kalınarak bir metin üretme süreci olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle de hem CEFR'de hem de SFL'de konuşma üretiminin nasıl ele alındığının, dil kullanımının nasıl değerlendirildiğinin açıklanması önemli görülmüştür. CEFR'de (2020) olduğu gibi SFL'de de konuşmanın -metin üretimi, daha özel anlamda konuşma becerisine indirgenmiştir- her zaman belirli bir bağlam içerisinde üretildiği kabul edilmiştir (Knapp ve Watkins, 2005, s. 18). Konuşma, her zaman sosyal bir çevreyle ve diğer konuşmalarla ilişkilidir. Çünkü konuşma, aslında sosyal bağlamdan beslenerek özgün anlamlar oluşturmakta ve toplumsal değerler çerçevesinde şekillendirilmektedir (Halliday ve Matthiessen, 2014).

Malinowski'nin (1946) dil üretimi kapsamında bahsetmiş olduğu gibi konuşma, esasında kültür bağlamından ve durum bağlamından beslenerek gerçekleştirilmektedir. Konuşma, kültür bağlamından beslenmektedir çünkü konuşurken kültürel değerler, kültüre ait söz varlıkları, deyişler ve en önemlisi toplumsal roller devreye girmektedir. Örneğin, genç birinin arkadaşı ile konuşurken kullandığı hitap şekli ve ifadeler ile dedesi yahut babası ile konuşurken kullandığı hitap şekli, ifadeler birbirinden farklıdır. Bu durum, konuşmanın kültür bağlamından beslenmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, açıklayıcı, tartışmacı veya ikna edici gibi farklı türdeki konuşmalar ve bu konuşmalara özgü metin yapıları, söz varlığı tercihleri de konuşmanın kültür bağlamıyla ilişkilidir. Çünkü farklı konuşma türleri ve bu türlerde kullanılan metin yapıları aslında uzlaşımcı bir biçimde toplumun, kültürün içerisinde şekillenmiştir (de Silva Joyce ve Feez, 2012).

Konuşma, durum bağlamından beslenmektedir çünkü konuşma esnasında kullanılan dil birimleri, durum bağlamı kapsamında ortaya çıkan seçeneklerden yararlanılarak üretilmektedir (Eggins, 2004). Konuşmacı, amacına uygun bir konuşma yapabilmek için durum bağlamında ortaya çıkan seçeneklerden yararlanmaktadır. Bu ilişki, Knapp ve Watkins (2005, s. 18-19) tarafından paylaşılmış olan şu örneklerle daha kolay anlaşılacaktır:

| Sokaktaki iki arkadaşın konuşması | İş görüşmesindeki bir öğretmen adayının konuşması |
|---|---|
| Ne? (alan/fikirsel anlam) = paylaşılan deneyimler, önemsiz konu | Ne? (alan/fikirsel anlam) = eğitim (teknik), önceden planlanmış sorular |
| Kim? (söylem biçemi/ kişiler arası anlam) = kabaca eşit | Kim? (söylem biçemi/ kişiler arası anlam) = eşit olmayan, görüşmeciler daha güçlü |
| Nasıl? (dilsel mod/ metinsel anlam) = sözlü, gayriresmî | Nasıl? (dilsel mod/ metinsel anlam) = sözlü, resmî |

Öncelikle her konuşmada konuşmacılar, durum bağlamına ait üç unsuru dikkate almak zorundadır. Bunlar: alan, söylem biçemi ve dilsel moddur. Yukarıdaki örneklerden de anlaşılabileceği üzere alan, konuşmanın ne hakkında olduğuyla ilgilidir. Söylem biçemi, konuşmacı ile muhatap arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Bu ilişki, konuşmanın samimi ya da resmî bir tonda gerçekleştirilmesinin sebebidir. Dilsel mod ise söylem biçeminin de bir yansıması olarak konuşmanın başlama ve bitiş şekli ile içeriğin düzenlenmesine yöneliktir.

Durum bağlamının önemi, konuşmayı biçimlendirme gücüne sahip olmasından gelmektedir. Yukarıdaki örneklere göz atmak bunun anlaşılması için yeterli olacaktır. Sokakta karşılaşan iki arkadaşın konuşması, plansız, anlık olması sebebiyle gündelik olaylara, paylaşılan deneyimlere yönelik olacaktır. Konuşmacılar, arkadaş oldukları göz önüne alınınca statü olarak kabaca birbirine denktir. Bu nedenle de gayriresmî bir biçimde konuşabilirler. Konuşmanın başlangıcında da bitiminde de bu gayriresmî hava etkili olacaktır. Buna karşılık, iş görüşmesine giden bir öğretmen adayının konuşması, eğitim alanına yönelik planlı ve önceden hazırlanmış birtakım soruların da cevaplarını içerecek biçimde olmalıdır. Öğretmen adayının muhatabı, işe alım sürecinde etkili olduğundan daha güçlü ve statü olarak üst konumdadır. Bu durumda öğretmen adayı ile görüşmeci

arasındaki konuşma, resmî bir havada gerçekleşecektir. Ayrıca bu resmî hava, konuşmanın başından sonuna kadar konuşmayı etkileyecektir. Bu iki örnekten de anlaşılacağı üzere konuşmacılar, durum bağlamını dikkate alarak konuşmalarını şekillendirmektedir. Toplum dil bilimsel yetkinlik de benzer şekilde kültür ve durum bağlamının konuşmayı etkilediği gerçeğine dayanmaktadır. Bu gerçekliğin yansıması olarak CEFR'de (2020) bir konuşmacının toplum dil bilimsel yetkinlik kapsamında sahip olması gereken bilgi ve beceriler şöyle açıklanmıştır (s. 136):

- Nezaket kurallarının farkında olma ve nezaket içeren ifadeleri konuşmasında kullanabilme.
- Dili işlevlerine uygun bir şekilde kullanabilme. Örneğin, konuşmacılar, başlangıç seviyelerinde daha genel ifadeler kullanabilirken ilerleyen seviyelerde (B2 ve üzeri) duruma uygun özel ifadeleri kullanabilir.
- Gündelik rutinlere uyarak insanlarla doğal bir şekilde iletişim kurabilme. Örneğin, B2 düzeyinden itibaren konuşmacılar, muhatabın davranışlarını değiştirmeden iletişim kurulabilir. Ayrıca daha ileri seviyelerde konuşmacılar, deyimleri ve atasözlerini; mecazi ifadeleri ve mizahi unsurları kullanabilmelidir. Bu noktada konuşmacılar, dilin farklı bağlamlarda ve türlerde nasıl kullanıldığına vakıf olmalıdır.
- Sosyal bağlamdaki farklılıkları ve ipuçlarını (örneğin, kültürel farklılıkları) fark edip buna uygun şekilde konuşabilme.
- Konuşulan kişiye ya da duruma bağlı olarak uygun üslubu tercih edebilme. Yani konuşmacı, konuşurken muhatabına ve konuşmanın bağlamına uygun bir üslup tercih etmelidir. Bu bakış açısı sözcüklerin ve dil bilgisel tercihlerin de şekillenmesinde önemlidir.

Bu bilgi ve beceriler, konuşmacıların sosyal bağlamlara uygun şekilde, doğru ve etkili şekilde konuşabilmelerinin önünü açmaktadır. Bu bağlamda, B2 düzeyindeki bir konuşmacının sahip olması gereken yeterlilikler de CEFR'de (2020, s. 137) şöyle açıklanmıştır:

- Konuşma, hızlı bir biçimde ve günlük konuşma dilinde gerçekleşse bile biraz çaba göstererek grup tartışmalarına dahil olabilir ve bu tartışmalara anlamlı katkılarda bulunabilir.
- Sosyokültürel ve toplum dil bilimsel ipuçlarını tanıyabilir, bunları yorumlayabilir ve bu doğrultuda dili, duruma uygun şekilde kullanabilir.

- Kendisini, içinde bulunduğu duruma ve muhataplarıyla ilişkisine uygun bir biçimde resmî ya da gayriresmî bir dil kullanarak kendinden emin ve net bir şekilde ifade edebilir.
- İfadesini, resmî ya da gayriresmî bir üslupla aktarabilir ancak bunu her zaman doğru ya da mükemmel bir biçimde yapamayabilir.
- Hedef dil kullanıcılarıyla ilişkilerini yanlış anlaşılmaya neden olmadan, onlara karşı nahoş bir duruma düşmeden, doğal bir şekilde sürdürebilir.
- Uygun durumlarda, kendisini doğru bir şekilde ifade edebilir ve kaba ya da uygunsuz kabul edilebilecek hatalı ifadelerin kullanımından kaçınabilir.

#### 1.7.13.3. Edimsel Yetkinlik

Edimsel yetkinlik, dilin gerçek kullanımına, yani bir metnin nasıl inşa edildiğine yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 137). Edimsel yetkinlik, bir kişinin iletilerini nasıl düzenlemesi gerektiğini bilmesiyle ilgilidir. Edimsel yetkinlik, üç alt yetkinliği kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 137):

- Söylem Yetkinliği: İletilerin mantıklı bir şekilde sıralanmasına ve düzenlenmesine yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Örneğin, bir hikâye anlatırken olayları mantıklı bir şekilde, belirli bir sıra ile anlatabilmek söylem yetkinliği kapsamındadır.
- İşlevsel Yetkinlik: Dilin, belirli bir amacı yerine getirecek şekilde kullanılmasını ifade etmektedir. Örneğin, birinden yardım istemek ya da birine teşekkür etmek gibi iletişimsel işlevlerin gerçekleştirilebilmesi işlevsel yetkinlik kapsamındadır.
- Tasarım Yetkinliği: İletilerin, konuşmanın şematik örüntülere (metin yapısına) uygun bir biçimde düzenlenebilmesine yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Örneğin, bir toplantıda önce konuya giriş yapıp sonra detaylara geçmek gibi.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere edimsel yetkinlik, en temelde metin türleri ve yapıları hakkında gerekli bilgilere sahip olmayı ve farklı türlerde metinler (konuşma, yazma) üretebilmeyi gerektirmektedir. Söylem yetkinliğine dair açıklamalar, bu tespitin haklılığını açıkça ortaya koymaktadır.

Söylem yetkinliği, bir metnin yahut konuşmanın düzenlenmesini, anlamlı ve mantıklı bir şekilde geliştirilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda "tematik gelişim", bir konunun adım adım geliştirilmesiyle ve açıklanmasıyla ilişkilidir.

“Tutarlılık ve Bağdaşıklık” ise duyguların, düşüncelerin ya da bilgilerin birbirleriyle uyumlu ve tutarlı olacak şekilde sunulmasını ifade etmektedir. “Söz sırası alma” ise karşılıklı konuşmada, etkileşim sırasında iş birliği ilkelerine uygun bir biçimde, söz sırasını almakla ve sağlıklı bir şekilde konuşmayı sürdürmekle ilişkilidir.

İşlevsel yetkinlik, bir kişinin söz varlığını doğru ve esnek bir şekilde kullanmasını ifade etmektedir. Farklı durumlara uygun dil kullanımı ile toplum dil bilimsel tercihlere uygun ifadelerin kullanımı işlevsel yetkinlik kapsamındadır.

Tasarım yetkinliği, toplum dil bilimsel yetkinlikle de bağlantılıdır. Çünkü tasarım yetkinliği, dilin sosyal bağlamlara uygun şekilde kullanımıyla ve farklı bağlamlarda kullanılabilecek söz varlığına sahip olmayla ilgilidir. Kısacası, tasarım yetkinliği, kültür ve durum bağlamının ortaya çıkardığı farklı türlerle ve bu türlere özgü söz varlığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle de farklı konuşma türleri ve türlere özgü şematik örüntüler, dil ve anlatım unsurları hakkında bilgi sahibi olmak tasarım yetkinliği kapsamında değerlendirilebilir.

Bütün bunlara ek olarak edimsel yetkinlik, sözcüklerin ve söz öbeklerinin yalnızca sözlük anlamını değil, bağlam içindeki "konuşmacının ne demek istediğini" anlamayı da kapsamaktadır. Bu, dil kullanımını daha etkili ve bağlama uygun hâle getirmektedir. Bu sebeple de kişinin tam olarak ne söylemek istediğini doğru ve net bir şekilde ifade etme yeteneği olan “önermesel kesinlik”, edimsel yetkinliğin önemli bir parçasıdır. Son olarak “akıcılık” da edimsel yetkinliğin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Akıcılık, iletiyi etkili bir biçimde ifade edebilme becerisidir ve genellikle birbirini tamamlayan iki farklı bakış açısıyla açıklanmaktadır. Bunlardan ilki, akıcılığı bütüncül bir bakış açısıyla açıklamaya yöneliktir. Bu bakış açısına göre akıcılık, uzun bir konuşma boyunca konuşmacının iletisini rahatça ve net bir şekilde aktarabilmesidir. Bu tanım, “Çok iyi konuşuyor.” veya “Türkçesi çok akıcı.” gibi ifadelerde ortaya çıkan, geniş bir bağlamda doğru şeyler söyleyerek uzun süre konuşabilme anlamına gelmektedir. İkinci bakış açısı ise akıcılığı, daha teknik bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre akıcılık, konuşma sırasında uzun duraklamalar yapmadan, akışın kesilmesine neden olmadan belirli bir devamlılıkla (süreklilik sağlayarak) konuşabilmek anlamına gelmektedir. CEFR (2020), eylem odaklı yaklaşıma uygun bir biçimde akıcılığı, edimsel yetkinlik kapsamında

değerlendirerek dil bilimcilerin geleneksel yetkinlik (competence) ve performans (performance) ayrımını ortadan kaldırmıştır (s. 138).

Sonuç olarak edimsel yetkinlik, "esneklik, söz sırası alma, tematik gelişim, tutarlılık ve bağdaşıklık, önermesel kesinlik, akıcılık" başlıklarıyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Esneklik, öğrenilen dili yeni durumlara uyarlayabilme ve düşünceleri farklı biçimlerde ifade edebilme becerisiyle ilgilidir (CEFR, 2020, s. 138). Esneklikle ilgili temel beceriler şunlardır:

- Özellikle başlangıç seviyelerinde, öğrenilen dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri üretken bir şekilde bir araya getirerek yeni ifadeler oluşturmak.
- Konuşurken veya tartışırken, dili mevcut duruma ve konuşmanın değişen yönlerine uygun şekilde kullanabilmek.
- Önemli noktaları vurgulamak, güven ve bağlılık derecelerini açıkça ifade etmek ve belirsizliği önlemek için düşünceleri farklı yollarla yeniden ifade etmek.

Bu beceriler, kişinin dili etkili bir şekilde kullanmasını ve iletişimde esnek olmasını sağlamaktadır. B2 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 138): Konuşmacı; sözlerini, kullandığı ifadeleri, içinde bulunduğu duruma ve muhatabına uygun şekilde düzenleyebilir; koşullara uygun bir resmîlikle konuşabilir. Konuşma sırasında ortaya çıkan gidişat, üslup ve vurgu (odak noktasındaki) değişikliklerine kolayca uyum sağlayabilir. İletisini farklı şekillerde dile getirebilir. Önemli bir noktayı vurgulamak veya açıklığa kavuşturmak için bir düşünceyi yeniden ifade edebilir.

Söz sırası alma, konuşma sırasında inisiyatifi ele alma becerisiyle ilgilidir (CEFR, 2020, s. 139). Bu beceri hem bir etkileşim stratejisidir hem de edimsel yetkinliğin önemli bir unsurudur (CEFR, 2020, s. 139). Söz sırası almayla ilgili beceriler şunlardır:

- Konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak.
- Genellikle önceden hazırlanmış bir ifade kullanarak ya da düşünmek için zaman kazanarak mevcut bir konuşmaya ya da tartışmaya müdahale etmek.

Söz sırası alma kapsamında, B1 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 139): Bilindik bir konu hakkındaki tartışmaya, uygun bir şekilde söz alarak müdahale edebilir. Bilindik veya kişisel ilgi

alanına giren konular hakkında basit düzeyli, yüz yüze bir konuşmayı başlatabilir, sürdürebilir ve sonlandırabilir.

Tematik gelişim (CEFR, 2020, s. 139), bir metinde, düşüncelerin mantıklı bir biçimde sunulması ve düşüncelerin açıkça, birbirleriyle ilişkilendirilerek belirli bir sırayla anlatılabilmesi becerisidir. Ayrıca, metin yapısına ve bağlama uygun metinlerin oluşturulabilmesi de bu sürecin bir parçasıdır. Tematik gelişim, dilin nasıl yapılandırıldığına ve fikirlerin etkili bir şekilde nasıl iletildiğine odaklanmaktadır. Konuşma özelinde düşünülünce tematik gelişim, farklı amaçlara ve bağlamlara uygun şekilde konuşma yapabilme becerisiyle ilgilidir. Elbette ki bunu başarabilmek için farklı konuşma türlerini ve bu türlere özgü metin yapılarını bilmek, kullanabilmek gerekmektedir. Tematik gelişimle ilgili beceriler şöyle tanımlanmıştır (CEFR, 2020, s. 139):

- Daha düşük seviyelerde basit bir hikâye anlatırken olayları mantıklı bir sıraya koymak ve muhatabı, hikâyeyi takip etmeye yönlendirmek.
- Bir konuşmanın daha zengin ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla konuşmadaki ama noktaların uygun örneklerle ve açıklamalarla genişletilmesi ve desteklenmesi.
- Özellikle ileri seviyelerde (B2'den C1'e kadar) bir görüşü, mantıklı kanıtlarla destekleyerek sunmak ve karşıt görüşlerle tartışmak

Tematik gelişim kapsamında, B2 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 140):

- Önemli noktaları ve destekleyici ayrıntıları uygun şekilde vurgulayarak sistematik bir biçimde, bir konu hakkında kendi bakış açısını ifade edebilir ve bunu kanıtlarla destekleyebilir.
- Karmaşık tartışma konularını ikna edici bir şekilde anlatabilir ve bu konulardaki sorulara etkili bir şekilde yanıt verebilir.
- Düşüncelerini aktarırken iletişimsel görevin geleneksel yapısına uygun hareket edebilir ve konuşurken uygun ifadeleri kullanabilir.
- Açık, anlaşılır bir şekilde betimlemeler yapabilir veya anlatılar anlatabilir. Ayrıca konuşmasının ana noktalarını destekleyici ayrıntılarla ve örneklerle genişleterek konuşmasını destekleyebilir.
- Bir konu hakkında kendi bakış açısını açıkça ifade edebilir ve bakış açısını yardımcı fikirlerle ve örneklerle destekleyebilir.

- Çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendiren bir konuşma yapabilir.
- Gerçek ve görüş arasındaki farkı açıkça anlatabilir.

Tutarlılık ve bağdaşıklık (CEFR, 2020, s. 140), bir metnin farklı unsurlarının birbirine bağlanarak anlamlı bir bütün oluşturmasını ifade etmektedir. Bu, gönderme, yer değiştirme, üç nokta ve diğer metinsel bağdaşıklık yöntemlerinin yanı sıra, mantıksal ve zamansal bağlayıcılar ile diğer söylem işaretleyicilerinin kullanılmasıyla sağlanmaktadır. Tutarlılık ve bağdaşıklık hem cümle/kelime düzeyinde hem de tüm metin düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Bu sayede metnin içindeki unsurlar, birbirleriyle uyumlu hâle gelmekte ve anlam bütünlüğü sağlanmaktadır. Tutarlılık ve bağdaşıklıkla ilgili beceriler şöyle tanımlanmıştır (CEFR, 2020, s. 140):

- unsurları, özellikle mantıksal ve zamansal bağlayıcılarla birbirine bağlamak;
- metin yapısını vurgulamak için paragrafları kullanmak;
- daha az "hantal" bağlayıcılar kullanarak kullanılan bağlayıcı araçların türlerini değiştirmek (C seviyeleri).

Tutarlılık ve bağdaşıklık kapsamında, B1 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 140): Basit düzeydeki bir konuşmada "ancak" gibi bağlaçlar kullanarak karşıt bir görüşü dile getirebilir. Kısa ve bağımsız unsurları, doğrusal bir sıralama ile birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturabilir. Örneğin, başından geçmiş olan bir olayı (öz yaşam öyküsü) anlatırken pek çok unsuru bir araya getirebilir. Daha uzun cümleler kurabilir ve tıpkı bir hikâye anlatımında olduğu gibi cümleleri sınırlı sayıda bağlayıcı ifade kullanarak birbirine bağlayabilir. Uzun bir metinde basit ve mantıklı bir şekilde sonuç paragrafı oluşturabilir. Yani, bir metni uygun şekilde tamamlayabilir.

Önermesel kesinlik (netlik), kişinin söylemek istediklerini, doğru ve net bir şekilde ifade edebilme becerisine sahip olmasıyla ilgilidir (CEFR, 2020, s. 141). Bir konuşmacının ayrıntıları ve farklı anlamları ne ölçüde iletebildiği önermesel kesinlik alanındaki başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Şöyle ki konuşmacı, verilen bilginin ayrıntılarını ve kesinliğini ne kadar açık ve doğru bir şekilde iletebiliyorsa konuşmadaki önermesel kesinlik de o kadar yüksektir. Ayrıca, verilmek istenen iletiden uzaklaşmadan, bundan ödün vermeden, konuşmadaki netliği koruyabilme

becerisi de önermesel kesinlikle ilgilidir. Önermesel kesinlikle ilgili beceriler şöyle tanımlanmıştır (CEFR, 2020, s. 141):

- Konuşmacı, B2 düzeyinden itibaren herhangi bir kısıtlama olmaksızın, karmaşık ve zorlu durumlarda bile ayrıntıları net bir şekilde iletebilir.
- Konuşmacı olasılık, bağlılık, inanç gibi kavramları vurgulama ve netleştirme becerisine sahip olmalıdır. Aynı zamanda, belirsizlikten kaçınarak mesajlarını daha kesin hâle getirebilmelidir.

Önermesel kesinlik (netlik) kapsamında, B2 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 141): Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde aktarabilir (ve ilettiği bilgilerin doğruluğundan emin olabilir). İfade gücü ve deyimsel zenginliği sınırlı olsa da daha zorlu durumlarda bile temel noktaları iletebilir.

Akıcılık, daha önce de aktarılmış olduğu üzere CEFR'de (2020, s. 142) bütüncül ve daha dar, teknik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla ele alınan akıcılık, "önermesel kesinlik", "esneklik" ve en azından bir dereceye kadar "tematik gelişim" ve "tutarlılık-bağdaşıklık" içermektedir (CEFR, 2020, s. 142). Bu nedenle akıcılık ölçeğinde daha dar, daha geleneksel bakış açısına odaklanılmış ve yeterlilikler bu tanımlama kapsamında ele alınmıştır. Akıcılıkla ilgili beceriler şöyle tanımlanmıştır (CEFR, 2020, s. 142):

- Düşük seviyelerde konuşmacının, tereddütlere ve duraklamalara rağmen ifadelerini anlamlı bir şekilde söyleyebilmesi (yapılandırabilmesi).
- Konuşmanın veya ifadenin sürekliliğini sağlayabilme ve uzun süreli konuşmaları etkili bir şekilde sürdürebilme.
- Konuşmacının ifadelerini kolayca ve doğal bir şekilde (spontane) aktarabilmesi.

Akıcılık kapsamında, B2 düzeyindeki bir konuşmacıdan beklenen yeterlilikler şunlardır (CEFR, 2020, s. 141):

- Genellikle uzun ve karmaşık dil parçalarını bile belirgin bir akıcılıkla ve kolaylıkla söyleyebilirken samimi ve doğal bir şekilde (spontane) iletişim kurabilir.
- Çeşitli söz kalıplarını ve ifadeleri ararken tereddütlü olsa da çok az sayıda, fark edilir derecede, uzun duraklamalar yaparak oldukça dengeli bir tempo ile dil parçaları (kısa konuşmalar) üretebilir.

* Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcılarıyla düzenli etkileşimi mümkün kılacak düzeyde bir akıcılıkla ve doğallıkla iletişim kurabilir.

Edimsel yetkinlik, bireylerin dille ilgili bilgilere sahip olmasının ötesinde, onların bu bilgileri etkili bir şekilde kullanabilmesiyle ilgilidir. Bu yetkinlik, sosyal bağlamlara uygun şekilde dil kullanımını, iletişim kurulan kişinin durumuna göre dilsel stratejiler geliştirebilmeyi ve iletişim amacına ulaşmak için anlamlı dil etkileşimleri gerçekleştirebilmeyi içermektedir. Edimsel yetkinlik, özellikle yabancı dil öğreniminde kritik bir öneme sahiptir çünkü hedef dili öğrenmek isteyen bireylerin yalnızca dil bilgisel açısından doğru cümleler kurabilmesi yeterli değildir. Bu bireylerin aynı zamanda, kültür ve durum bağlamına da uygun cümleler kurabilmeleri gerekmektedir. Bu yetkinlik, iletişim başarısını arttırarak bireylerin konuşma öz güvenini geliştirmekte ve onların, topluma uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Edimsel yetkinlik, yabancı dil öğrenen bireylerin dili, gerçek iletişim ortamlarında etkili ve uygun bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan temel becerileri kapsamaktadır. Yabancı dilde etkili bir biçimde konuşabilmek için edimsel yetkinliğe ulaşmak gerekmektedir.

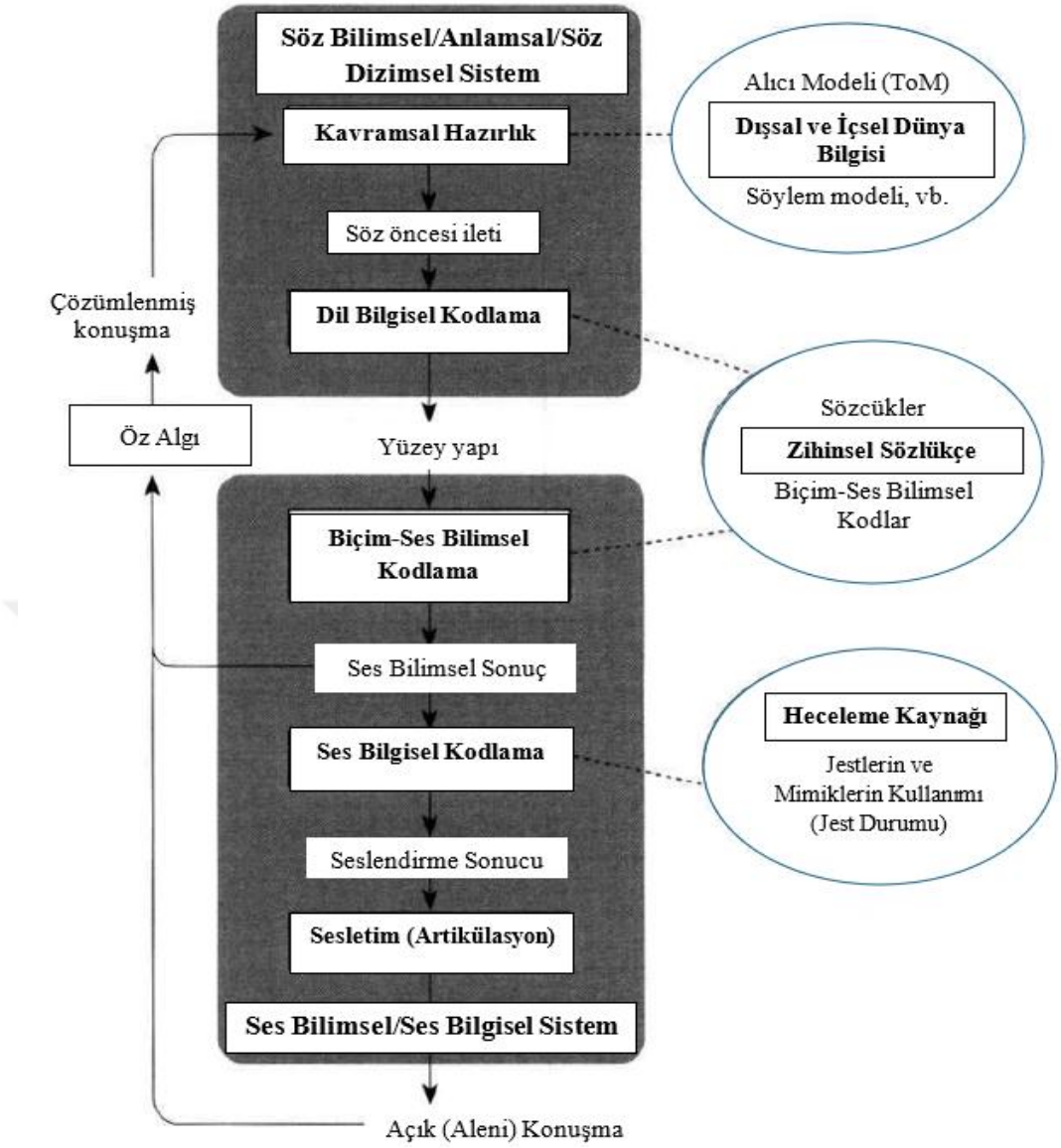
### 1.7.14 Süreç Olarak Konuşmanın Çok Boyutlu Yapısı: Fiziksel, Bilişsel ve Duyuşsal Yönler

Konuşmanın nasıl gerçekleştirildiği anlamak, konuşma eğitiminde başarıyı yakalayabilmek ve bireylerin sözlü anlatım becerilerini geliştirebilmek için kilit bir role sahiptir. Konuşma üretimi, zihinde başlayan (Güneş, 2007) ve soyut düşüncelerin seslerle ifade edilmesiyle somutlaşan (Gündüz ve Şimşek, 2014) bir süreçtir. Bu sesler, belirli dil kurallarına uygun olarak düzenlenmekte (Altunkaya, 2017) ve beden diliyle desteklenmektedir (Taşer, 2006). Fizyolojik, psikolojik, fiziksel ve sosyal unsurları bir araya getiren (Demirel, 1999) bu süreç, sözlü iletişimin çok katmanlı ve karmaşık bir yapıya sahip olmasıyla açıklanmaktadır. Bu nedenle konuşma, kapsamlı bir dilsel üretim süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, yalnızca seslerin üretiminden ibaret olmayıp zihinsel planlamayı, dilsel kuralların uygulanmasını içerirken duyuşsal unsurların etkisiyle de şekillenmektedir. Konuşmanın bu çok boyutlu doğasını somut bir şekilde ortaya koymak ve konuşma sürecinin daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla konuşma üretim modelleri geliştirilmiştir (Oymak, 2012). Konuşma üretim sürecinin bütün aşamalarını ayrıntılı bir biçimde açıklaması sebebiyle en çok kabul görmüş modellerden birisi Levelt'in (1999) konuşma üretim modelidir. Bu model,

dil üretimini ve yabancı bir dilde konuşma üretim sürecini anlamaya yönelik olarak araştırmacılara kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Kormos, 2006).

Levelt'in (1999) konuşma üretim modeli, her ne kadar tek dilli konuşmacılar için geliştirilmiş olsa da hem ana dilde hem de yabancı dilde konuşma üretimini benzer süreçler üzerinden açıkladığı için yabancı dilde konuşma üretimi üzerine yapılan araştırmalarda da yaygın olarak kabul görmüştür (Kojima, 2020). Bu model, konuşmanın zihinsel hazırlık aşamasından fiziksel üretimine kadar geçen süreci sistematik bir şekilde ele almakta ve konuşma üretiminde rol oynayan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bileşenlerin işleyişine ışık tutmaktadır. Modelde yer alan birimler ve bunların işlevi, konuşma eğitimi çalışmalarında yol gösterici niteliktedir (Bayat, 2019, s. 36). Bu nedenle konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönleri Levelt'in (1999) konuşma üretim modeli üzerinden anlatılmıştır.

Levelt'in modeli (1999, s. 87), konuşma üretiminin modüler bir yapıya sahip olduğunu öne sürmekte ve bu süreci, "söz bilimsel/anlamsal/söz dizimsel sistem" ile "ses bilimsel/ses bilgisel sistem" olmak üzere iki sistemli bir yapı ile açıklamaktadır. Bu ikili sistem, yukarıdan aşağıya doğru hareket eden işlem bileşenlerine sahiptir (Levelt, 1999, s. 86). "Söz bilimsel/anlamsal/söz dizimsel sistem", kavramsal hazırlık ve dil bilgisel kodlama aşamalarına sahipken "ses bilimsel/ses bilgisel sistem" ise biçim-ses bilimsel kodlama, ses bilgisel kodlama ve sesletim (artikülasyon) aşamalarına sahiptir (Levelt, 1999, s. 86). Levelt'e (1999) göre konuşma üretim sürecindeki bu beş aşama birbirinden bağımsız ancak ardışık bir şekilde çalışmaktadır. Ayrıca her aşamada farklı alt süreçler devreye girmekte ve bu süreçler birbirleriyle uyum içerisinde çalışmaktadır. Şekil 1.12.'de konuşma üretim süreci, bütün aşamalarıyla açıklanmıştır (Levelt, 1999, s. 87):




**Şekil 1.12.** Levelt'in Konuşma Üretim Modeli

Dil üretimi için temelde, üç şey gereklidir: bilgi, bilinç, beceri (Oymak, 2012, s. 76). Bütün bunlar, Levelt'in (1999) konuşma üretim modelinde "kavramsal hazırlık, dil bilgisel kodlama; biçim-ses bilimsel kodlama, ses bilgisel kodlama ve sesletim" olmak üzere beş aşamadan oluşan bir süreç içerisinde açıklanmıştır (s. 87-114):

*Kavramsal Hazırlık*

Kavramsal hazırlık aşamasında, konuşmacı ya bireysel olarak ya da muhatabıyla etkileşim içinde, amacı doğrultusunda muhatabını etkileyecek bir ileti oluşturmaktadır (Levelt, 1999, s. 87). Bu ileti, sözcüksel kavramlardan, yani dilde karşılığı olan sözcüklerden oluşan kavramsal bir yapıdır. Bu kavramsal yapılar

oluşturulurken muhatapla paylaşılan bilgilere dikkat edilmekte, bu süreçte de sosyal beceriler devreye girmektedir. Muhatabın ilgisi yeni veya önemli bilgilere çekilmektedir. Ayrıca bu süreçte farklı bilgi kaynaklarına erişilerek uygun bir içerik oluşturulmaktadır. Levelt (1999, s. 87), kavramsal hazırlık aşamasında "dışsal ve içsel dünya bilgisi, söylem bilgisi, zihinsel sözlükçe" gibi bilgi kaynaklarının kullanıldığını ifade etmiştir.

Bir konuşmacının ne söyleyeceğine dair verdiği karar, yani iletisi, mevcut bağlamla ve ortak durumla uyumlu olmalıdır (Levelt, 1999, s. 89). Bu durum, iletinin anlaşılır olmasını ve iletişimin sağlıklı bir şekilde başlayıp devam etmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de kavramsal hazırlık aşaması, başarılı bir konuşma üretimi için son derece önemlidir.

Levelt (1999, s. 89-94), kavramsal hazırlık aşamasını "makro planlama" ve "mikro planlama" olmak üzere iki temel süreçte açıklamıştır. Makro planlama, konuşmacının bir sonraki adımda ne söyleyeceğine karar verdiği süreçtir. Bu süreçte, konuşmacı edimsel yetkinliğe yönelik yeterliliklerden ve çeşitli konuşma stratejilerinden yararlanmaktadır. Bu aşamadaki anahtar kelime "söylem odağı"dır. Konuşmacı, iletişimsel amacını göz önünde bulundurarak dikkatini söyleme, ifade edeceği belirli bir noktaya vermektedir. Bu süreçte, söylemi odağına alan konuşmacı iki hususa dikkat etmelidir: Birincisi, konuşmacı, iletişimsel amacına uygun şekilde ifade etmesi gereken noktaların tamamını ifade edip etmediğini kontrol etmelidir. İkincisi, konuşmacı, muhatabının konuşmayı takip edip etmediğini gözlemlemeli ve gerektiğinde söylemin odağını bu duruma göre ayarlamalıdır.

Öte yandan, kavramsal hazırlık sadece neyin hangi sırayla söyleneceğine karar vermekten ibaret değildir. Aynı zamanda ifade edilecek her bir bilgi parçasının dilde doğru bir şekilde sıralanmasıyla da ilgilidir. Bu husus, Levelt (1999) tarafından mikro planlama sürecinde ele alınıp açıklanmıştır.

İleti, sözcüklerle ifade edilebilecek türden bir kavramsal yapıya dönüşmelidir. Bu nedenle, iletinin son unsurları dilde karşılığı olan sözlüksel kavramlardan oluşmalıdır. Ayrıca ileti, dilin ifade edebileceği türden anlamsal bağlantılar ve önermesel ilişkiler (gönderge, yüklem, tanımlayıcı özellik gibi) içermelidir. Pek çok kavramsal yapı, bu özelliklere sahip olmadığı için bunların önermesel bir forma dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu sebeple ileti (bilgi), önermesel bir formda düzenlenmeli ve uygun sözlüksel kavramlar kullanılarak

ifade edilmelidir. Bu durum, konuşmacının hem kavramsal hem de dilsel karar verme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı anlamına gelmektedir.

Bir iletinin önermesel biçimi, içeriğin anlamlı ve mantıklı bir şekilde düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Bir iletiyi oluşturan bilgi aslında dört temel bileşene dayanmaktadır:

1) Gönderge (İsimler): Bir ileti, belirli göndergeleri yani isimleri içermeli ve bunları, söylem bağlamındaki ilgili durumla ilişkilendirmelidir.
2) Yüklemler (Argüman Yapısı): Bir iletide, göndergeler hakkındaki bazı eylemlere veya durumlara yer verilmelidir. Argüman yapısı, bu eylemlerin veya durumların tematik rollerle (Hangi göndergeyle ilişkili, göndergenin üstlendiği rol ne?) nasıl bağdaştırılacağını belirlemektedir.
3) Tanımlayıcı Özellikler (Sıfatlar): Bir ileti, göndergeleri çeşitli yönlerden tanımlayan, onların nitelikleri hakkında bilgi veren ifadeler içerebilmektedir.
4) Kip: Her iletinin bir kipi vardır. Kip, konuşmacının niyetine göre şekillenmektedir. Örneğin, konuşmacı bilgi paylaşmak istiyorsa bildirimsel kip kullanır. Konuşmacı, bir istekte veya talepte bulunmak istiyorsa emir kipi kullanır. Konuşmacı, muhatabından bilgi almak istediğinde ise soru kipini kullanır.

Bu dört bileşen, bir iletinin anlamlı, mantıklı ve etkili bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktadır. Diğer yandan bunlar, konuşmacının iletişimsel niyetlerini yerine getirmesine olanak sağlamaktadır.

Mikro planlamanın bir diğer önemli yönü de dilden, dilin sahip olduğu özelliklerden bağımsız olmamasıdır. Dilin sahip olduğu özellikler hem kullanılabilecek sözcükleri, söz öbeklerini hem de bunların ifade ediliş biçimlerini etkilemektedir. Bir başka deyişle, bir iletinin önermesel biçimi dilden dile değişiklik gösterebilmektedir. Bu değişiklik bazen sözcük boyutunda bazen de yüklem, kip boyutunda görülebilmektedir. Çünkü bir dilde var olan sözcük, başka bir dilde olmayabilir. Örneğin, sağ ve sol kavramları, Tzeltal halkının kullandığı Maya dilinde yoktur. Bu kavramların yerine "traverse" üst kavramı kullanılmaktadır. Benzer şekilde, bazı dillerde zaman işaretleyici ifadeler, yüklemler varken bazı dillerde bunlar yoktur. Örneğin, Türkçe veya İngilizce gibi dillerde bir durumu, olayı ifade ederken bu durumun veya olayın hangi zaman diliminde gerçekleşmiş olduğunu da belirtmek gerekmektedir. Oysaki Cava dilinde

böyle bir kullanım söz konusu değildir. Slobin (1987), dile bağlı bu farklılıkları "konuşma için düşünme" olarak tanımlamıştır. Dil, konuşmacının iletiyi nasıl yapılandıracağını ve hangi bileşenleri ifade etmesi gerektiğini doğrudan belirlemektedir. Bu da konuşmanın yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda dilin yapısına bağlı olarak şekillenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durumda, konuşma eğitimi, hedef dilin özelliklerini ve yapısını öğretebilecek bir planlamaya da sahip olmalıdır.

*Dil Bilgisel Kodlama*

Dil bilgisel kodlama, üç temel özelliği ile öne çıkmaktadır: Öncelikle, söz dizimsel işleme başlamadan önce söz öncesi iletileri alır. Daha sonra dilin yüzey yapısını, yani dil bilgisi kurallarına uygun söz dizimsel yapıları üretir. Son olarak da zihinsel sözlüğe erişerek "lemma" adı verilen söz dizimsel kelimeleri seçer. "Lemma"lar, isimler ve fiiller gibi söz dizimsel kelimelerdir ve bu kelimeler, "soldan sağa" bir sıralama ile yüzey yapı içinde düzenlenir. Bunların seçimi, iletideki anlamsal işlevlere ve yüklemlere uygun olarak gerçekleştirilir. Bu seçim, kullanılabilir söz dizimsel çerçeveleri belirler, yani sözcüklerin tümce içerisindeki yerleşim düzenini tanımlar. Konuşmacı, bu sözlüksel-söz dizimsel bilgiyi kullanarak uygun bir söz dizimsel yapı (yüzey yapısı) oluşturur. Böylelikle iletinin temel dil bilgisel yapısı tamamlanır ve tümcenin yüzey yapısı ortaya çıkar. Dil bilgisel kodlama, iletinin anlamını doğru ve etkili bir şekilde ifade edecek dilsel yapının oluşturulmasını sağlar.

*Biçim-Ses Bilimsel Kodlama*

Biçim-ses bilimsel kodlama aşamasında, seçilen söz dizimsel kelime (lemma) için biçim kodu hemen etkinleştirilir. Konuşmacı, seçilen sözcüğün biçim bilimsel ve ses bilimsel bileşenlerine ulaşır. Bu bileşenler, kelimenin söz dizimsel bağlamına uygun olarak düzenlenir. Sözcükler, bağlama bağlı olarak farklı şekillerde hecelenir. Bu işlem, kelimenin söz dizimsel bağlamındaki kullanımına göre gerçekleştirilir. Ses bilimsel kodlamada, ifadenin ses bilimsel sonucu hecelenmiş kelimelerden, cümle yapısından ve tonlama örüntüsünden oluşur. Ses bilimsel sonuç, bu adımları takip ederek aşamalı bir biçimde oluşturulur. Ses bilimsel sonucu, ses bilgisel kodlama süreci takip eder. Bu aşama, konuşmanın hem doğru hecelenmesini hem de doğal bir ses akışına sahip olmasını sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır.

*Ses Bilgisel Kodlama*

Ses bilgisel kodlama aşamasında, seslendirme sonucunda ortaya çıkan her bir hece, sesletimden kaynaklı bir jesti tetikler. Bu hareketler, bireyin yaşamının ilk yıllarında öğrenilen ve bellekte depolanan hece hareketlerine dayanır. Çoğu durumda, konuşmacı daha önce öğrenilmiş ve sık kullanılan hecelere başvurur. Ancak, yeni ya da nadir kullanılan heceler gerektiğinde bu heceler yeniden oluşturulur. Diller, sahip oldukları hece sayısı açısından büyük farklılıklar gösterir. Örneğin, Çincede ve Japoncada birkaç yüz hece bulunur. Bu tür dillerin konuşucuları, dillerindeki tüm heceleri yoğun bir şekilde kullandıkları için bu hecelerin sesletimi konusunda oldukça deneyimlidir. Bu durum, bu hecelerin seslendirme sonuçlarının zihinde saklandığı varsayımını mantıklı kılar. Özellikle, sık kullanılan bu motor becerilerin beynin tamamlayıcı motor alanında depolandığı düşünülmektedir. Bu alan, konuşma sırasında tekrar eden motor hareketleri düzenlemeye yardımcı olabilir. Sonuç olarak ses bilgisel kodlama, bir ifadenin seslendirme sonucunun (konuşma organlarının hareket planının) aşamalı olarak oluşturulmasıdır. Bu aşama, ses bilgisel bilgilerin fiziksel konuşma hareketlerine dönüşmesini sağlamakta ve konuşmanın somut hâle gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

*Sesletim (Artikülasyon)*

Sesletim, seslendirme sonucunda belirlenen hareketlerin gırtlak (laringeal) ve gırtlak üstü yapılar (supralaringeal) tarafından gerçekleştirilmesi sürecidir. Bu süreç, konuşmanın nihai ürünü olan açık ve anlaşılır sözlü ifadeyi oluşturmaktadır.

*Öz Algı*

Konuşma sırasında hem dışa dönük konuşmamızı hem de zihnimizdeki iç konuşmamızı sürekli olarak takip ederiz. Bu süreç, başkalarının konuşmalarını anlamak için kullandığımız konuşma anlama sistemiyle aynı mekanizmayı içermektedir. Eğer ürettiğimiz konuşmada bir sorun fark edersek ve bu sorun özellikle iletişim açısından önemli bir problem yaratıyorsa durup hatamızı düzeltme fırsatı bulabiliriz.

#### 1.7.14.1. Konuşmanın Bilişsel Yönü

Levelt'in (1999) modeli, konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönlerini açıklamak için son derece işlevsel ve uygun bir dil üretim modelidir. Bu bölümde, Levelt'in (1999) konuşma üretim modeli kullanılarak konuşmanın bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönleri açıklanacaktır.

Konuşma, zihindeki üretim planını oluştururken zihinsel sözlükçeden yararlanan ve çeşitli bilişsel becerileri neredeyse eş zamanlı olarak birleştiren karmaşık bir zihinsel süreçtir (Burns ve Hill, 2013). Bu bilişsel süreçler, Levelt'in (1999) konuşma üretim modelinde, "kavramsal hazırlık, dil bilgisel kodlama ve biçim bilimsel/ses bilimsel kodlama" aşamalarında açıkça görülmektedir. Levelt, konuşmanın dünya bilgisi, kültürel bilgi ve söylem bilgisi ile başladığını varsaymıştır (Kojima, 2020, s. 20). Çünkü konuşmacılar, kavramsal hazırlık aşamasında dışsal ve içsel dünya bilgisini kullanarak konu (içerik) ve fikir seçmektedir (Tomlinson, 2000). Kavramsal hazırlık öncelikle, konuşma niyetiyle eş güdümlü olarak bir konunun, fikrin seçilmesini ve buna dönük şekilde, ilgili anlamsal, önermesel bilginin etkinleştirilmesini içermektedir (Bozkurt, 2019c, s. 45-46). Diğer yandan konu ve fikir seçimi, muhatapla konuşmayı devam ettirmek amacıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Burns ve Hill, 2013). Bunlara ek olarak Bygate'nin (1987, s. 50) planlama olarak adlandırdığı kavramsal hazırlık aşaması, söylemin durumu ve sözlü üretim rutinleri (farklı konuşma türlerine özgü rutinler) hakkındaki bilgilerin de etkinleştirilmesini gerektirmektedir. Çünkü konuşmacılar, kültürel ve sosyal olarak bağlama uygun dili seçmek için ne tür bir sözlü etkileşim içinde olduklarının (örneğin hikâye, açıklama, rica) farkında olmalıdır (Burns ve Hill, 2013, s. 232). Bu farkındalık, konuşmanın farklı bağlamlarda ve türlerde gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir. Farklı bağlamlar, farklı konuşma türlerinin ortaya çıkmasını sağlarken farklı türler de kendilerine özgü şematik örüntülerle ve sözlüksel kavramlarla şekillenmektedir. Bu nedenle söylem bilgisinin bir parçası olan söylem rutinleri, dil bilgisel kodlamayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir.

Levelt (1999, s. 87), konuşma eyleminin üç temel bilgiye dayandığını ifade etmiştir: dışsal ve içsel dünya bilgisi, zihinsel sözlükçe ve heceleme kaynağı. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere konuşma niyetinin ortaya çıkmasından itibaren dışsal ve içsel dünya bilgisi ile zihinsel sözlükçe harekete geçmektedir. Dışsal ve içsel dünya bilgisi, söz öncesi ileti için gerekli olan söylem bilgisi ve konuşmanın doğasında yer alan strateji bilgisi gibi çok sayıda bilgi türünü kapsamaktadır. Kavramsal hazırlık aşamasında yer alan "makro planlama" ve "mikro planlama" süreçleri, bu bilgi türlerine yönelik ipuçlarını barındırmaktadır.

Makro planlama süreci ağırlıklı olarak söylem bilgisine ve edimsel bilgiye dayanmaktadır. Makro planlama sürecinde türe özgü bilgiler ve edimsel yetkinlik kapsamında değerlendirilen söz sırası alma, esneklik gibi muhatapla iletişimi

sürdürmek için gerekli olan strateji bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle de makro planlama süreci, muhatapla iletişimin başlatılması veya sürdürülmesi için iletişim amacına uygun ifadelerin planlanması anlamına gelmektedir. Öte yandan, makro planlama sürecinde yararlanılan bilgiler, toplum tarafından uzlaşısal bir biçimde oluşturulmuş ve toplumca paylaşılan bilgilerdir.

Konuşmacılar, kavramsal hazırlık aşamasında konuşma amacına uygun metin üretirken öncelikle bağlam ve tür bilgisinden yararlanmaktadır. Bozkurt (2019c, s. 52) bu konuda şunu söylemiştir: "Konuşucunun amacına uygun metin üretmesi sırasında, sözcük seçiminden iletinin stratejik sunumuna kadar üretilen metin, tür seçiminden etkilenir." Bu yönüyle de kavramsal hazırlık aşaması, toplum dil bilimsel yetkinlik (CEFR, 2020, s. 136-137) çerçevesinde değerlendirilmelidir. Diğer yandan, Burns ve Hill'in (2013, s. 232) de belirtmiş olduğu gibi tür bilgisi, konuşmacıların uygun metin yapılarını ve dili tercih etmeleri için de gereklidir. Çünkü türe özgü beklentiler, kavramsal hazırlık aşamasındaki tercihleri doğrudan etkilemektedir.

Farklı bağlamlar, farklı türdeki konuşmaların ortaya çıkmasına kaynaklık etmektedir. Tür, iletişim biçimleri ve amaçları tarafından şekillendirilen, farklı bağlamlarda tekrar eden, kültürel, dilsel ve toplumsal bir yapıdır (Chandler, 1997). Bu yönüyle tür, SFL'deki kültür bağlamı çerçevesinde açıklanabilir. Başka bir bakış açısıyla tür, konuşmacıların iletişim amacını, biçimini ve bağlamını tanımasına yardımcı olan çerçevelerdir (Hyland, 2007). Bu yönüyle de tür bilgisi, konuşmanın kavramsal hazırlık aşamasında hayati bir öneme sahiptir. Örneğin, "Ülkenizle Türkiye'yi karşılaştıracak olsanız neler söylemek istersiniz?" sorusuna verilecek cevap açıklayıcı söyleme göre şekillendirilmelidir. Bu soruya nitelikli bir şekilde cevap verebilmek için açıklayıcı konuşma türü ve karşılaştırma metin yapısı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Ayrıca konunun ele alınış biçimi, kullanılacak üslup ve hatta bağlayıcı ifadeler bile tür bilgisi doğrultusunda şekillenmektedir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi makro planlama sürecinde tür bilgisi, konuşmacıların bağlama uygun konuşmalar yapabilmeleri için olmazsa olmaz bir bilgi kaynağıdır.

Mikro planlama süreci ise zihindeki söz dizimine; sözlüksel kavramlara, farklı görevlerde kullanılan sözcüklere (isim, sıfat, fiil vb.); dilin kendine özgü kurallarına ve ifadelerine dönük bilgileri içermektedir. Kısacası, mikro planlama sürecinde, zihinsel sözlükçeden gelen dile ait bilgiler işe koşulmaktadır. Bu yönüyle

de mikro planlama süreci, CEFR'deki (2020) dilsel yetkinlik kapsamında ele alınan söz varlığı yeterlilikleriyle ilişkilendirilebilir.

Dil bilgisel kodlama, söz dizimsel yapıların ve bu yapılara uygun sözcüklerin seçilerek yüzey yapının oluşturulduğu aşamadır. Bu noktada, zihindeki kavramsal yapıdan iletinin anlamını doğru ve etkili bir şekilde ifade edecek dilsel yapıya geçilmektedir. Bu yönüyle de dil bilgisel kodlama süreci, CEFR'deki (2020) dilsel yetkinlik kapsamında ele alınan dil bilgisel doğruluk ve sözcük dağarcığının denetimi yeterlilikleriyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca dil bilgisel kodlama süreci, edimsel yetkinlik kapsamındaki tutarlılık ve bağdaşıklık ile önermesel kesinlik yeterlilikleriyle de ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, bu süreçteki dil bilgisel tercihler, toplum dil bilimsel yetkinlik kapsamında da açıklandığı üzere SFL'deki durum bağlamı ile açıklanabilir. Çünkü konuşmanın zihinsel planı yapılırken konuşmacının hangi konuda ve nerede konuşacağı (okulda, sokakta, partide vb.); kiminle konuşacağı (arkadaşıyla, yöneticisiyle, yaşlı bir akrabasıyla, tanımadığı bir kadınla vb.) ve ifadeleri nasıl yapılandıracağı (resmî, gayriresmî vb.) durum bağlamı kapsamında şekillenmektedir. Bu noktada, konuşmacının dünya bilgisi ve zihinsel sözlükçesi devreye girmektedir. Örneğin, bir kişiyle selamlaşmadan önce zihinsel sözlükçeden çağrılan bilgiler durum bağlamı ile şekillendirilmektedir. Ayrıca bu bilgilerin kültürel bilgi bağlamında da değerlendirilmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Biçim bilimsel-ses bilimsel kodlama aşamasında seçilen söz dizimsel kelime (lemma) için biçim kodu harekete geçirilmektedir. Konuşmacı, bu aşamada, seçilen sözcüğün biçim bilimsel ve ses bilimsel bileşenlerine ulaşarak kökleri, ekleri, bunlara yönelik heceleri oluşturmaktadır. Bu aşama da dilsel yetkinlik kapsamında ele alınan dil bilgisel doğruluk ve sözcük dağarcığının denetimi yeterlilikleriyle ilişkilendirilebilir. Biçim bilimsel-ses bilimsel kodlama aşamasında da zihinsel sözlükçeden gelen dile ait bilgiler işe koşulmaktadır. Bu aşamada özellikle söz dizimsel ifadeye özgü hece yapısı bilgisi ayrı bir öneme sahiptir.

Ses bilgisel kodlama ile sesletim aşamaları, doğrudan konuşmanın bilişsel yönüyle ilişkili olarak görülmese de aslında bu iki aşamada da heceleme kaynağının ve dışsal-içsel dünya bilgisinin kullanımı söz konusudur. Çünkü ses bilgisel kodlama aşamasında konuşmacı, öncelikle daha önce öğrendiği ve sıkça kullandığı hece hareketlerini hayata geçirmektedir. Hecelerin sesletimi zihinde saklanabileceği için bu aşama da konuşmanın bilişsel yönü ile ilişkilendirilebilir.

Benzer bir durum, sesletim için de geçerlidir. Burns ve Hill'in (2013, s. 232) de belirtmiş olduğu gibi yetkin konuşmacılar, telaffuzu otomatik hâle getirmiştir ve bu sayede, anlamı vurgulamak için farklı sesleri öne çıkarmakta ustadır. Ayrıca belirli sesleri bilinçli olarak üretmek ve vurgu ile anlam arasındaki ilişkiyi anlamak da dilsel bilgiyi gerektirmektedir.

Son olarak öz algının da stratejisi bilgisi ve kullanımı kapsamında ele alınması gerektiği söylenmelidir. Levelt (1999, s. 88) öz algıyı, konuşma sırasında konuşmanın hem dışa dönük hem de içe dönük bir biçimde takip edilmesi ve konuşmada sorun fark edilmesi durumunda bu sorunun düzeltilmesi için gerçekleştirilen eylemler olarak açıklamıştır. Bu eylemlerin hayata geçirilmesi doğrudan telafi ile izleme ve onarım stratejileri hakkında bilgi sahibi olmayı ve bunun ötesinden bunları kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu sebeple de öz algının oluşabilmesi için strateji bilgisine ihtiyaç olduğu da söylenebilir.

Bütün bu bilgiler ışığında, konuşmacıların her şeyden önce strateji, içerik ve arka plan bilgisine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca konuşmanın bilişsel yönü dikkate alındığında başarılı bir konuşma üretimi için kavramsal hazırlık aşamasının önemi açıkça görülmektedir. Buna ek olarak konuşmanın bilişsel yönü doğrudan planlama stratejisi ile ilişkilidir. Çünkü planlama stratejisi, konuşma içeriğinin ne olacağını ve bu içeriğin şekillendirilmesinde hangi yapıların kullanılacağını belirlemeye yönelik bilinçli düşünmeyi içeren bir stratejidir (CEFR, 2020, s. 69). Bu bağlamda konuşma başarımının kavramsal hazırlık sürecinden geçebileceği söylenebilir. Bu nedenle de konuşma eğitiminde, bireylerin dışsal ve içsel dünya bilgileri, söylem bilgileri ve zihinsel sözlükçeleri göz ardı edilmemeli ve konuşma eğitiminin bu bilgi türlerini geliştirecek bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

#### 1.7.14.2. Konuşmanın Duyuşsal Yönü

Yukarıda bahsi geçen bilişsel süreçler ve işe koşulması gereken çok sayıda bilgi kaynağı, bireylerin konuşma sürecinde duyuşsal sorunlarla karşılaşmalarına sebep olabilmektedir (Burns ve Hill, 2013, s. 232). Bu duyuşsal sorunlar, dil öğrenimi ve konuşma başarımı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Arnold, 2009). Duyuşsal sorunlar; konuşma kaygısı, konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterliği ve konuşma tutumu ile ilişkilendirilmektedir.

Arnold ve Brown'a (1999, s. 8) göre öğrenme sürecini en yaygın şekilde etkileyen duyuşsal sorun kaygıdır. Kaygı; sıkıntı, tedirginlik, huzursuzluk,

kendinden şüphe duyma gibi olumsuz duygularla ilişkilendirilen bir korku hâlidir (Fang, 2011). Öte yandan, Piniel ve Csizér (2013), kaygının yabancı dil öğreniminde önemli bir duyuşsal etken olduğunu ve olumsuz öz yeterlik algısı, olumsuz motivasyon gibi diğer duyuşsal sorunlarla iç içe geçtiğini belirtmiştir.

Konuşma kaygısı, Horwitz vd. (1986) tarafından yabancı dil öğrenme kaygısının ya da bir başka adlandırmayla yabancı dil sınıf kaygısının bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Botes vd. (2020), Teimouri vd. (2019), Jin ve Lee (2022) tarafından yapılan üç farklı meta analiz çalışmasında yabancı dil öğrenme kaygısının dil öğrenimi ve konuşma başarımı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Botes vd. (2020), yabancı dil öğrenme kaygısı ile konuşma başarımı arasında orta düzeyde olumsuz bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Öte yandan Ahmetović vd. (2020), Alrabai (2022), Dewaele (2019), Khajavy vd. (2018), Liu ve Jackson (2008), Woodrow, (2006) yüksek düzeyde konuşma kaygısı yaşayan bireylerin düşük seviyede konuşma yeterliliklerine sahip olduklarını tespit etmiştir. Pertaub vd. (2002) bireylerin özellikle topluluk önünde konuşma yapmaktan, tanımadıkları insanlarla konuşmaktan ve başkaları tarafından yargılanmaktan korktuklarını belirlemiştir. Woodrow (2006) da öğrenicilerin sınıfta sözlü sunum yapmaktan korktuklarını ortaya koymuştur. TYDOÖ alanında konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar da yukarıdaki bulguları desteklemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, öz güven eksikliği ve konuşma kaygısı nedenleriyle Türkçe konuşmakta zorlanmaktadırlar (Dyla, 2022; Güngör ve Şenel, 2018; İnce, 2021; Kahhaleh, 2024; Kardaş, 2020; Kavrazlı, 2022; Moralı, 2018; Seçkin, 2023; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Rashid (2017) ve İşcan (2016), Türkçe öğrenen uluslararası öğrenicilerin yüksek düzeyde; Boylu ve Çangal (2015), Karçiç ve Çetin (2015), Yılmaz (2018) öğrenicilerin orta düzeyde ve Sallabaş (2012a) ise öğrenicilerin belli oranda Türkçe konuşma kaygısına sahip olduklarını bulgulamıştır. Bununla birlikte, Solak ve Yılmaz (2017), öğrenicilerin sözlü grup tartışmalarında, İşcan (2016) ve Tunçel (2015) ise hazırlıksız konuşma çalışmalarında konuşma kaygısı yaşadıklarını tespit etmiştir. Söz konusu çalışmalar, konuşma kaygısının konuşma becerisinde başarıyı yakalayabilmek için önemli bir duyuşsal etmen olduğunu ve bunun sağaltılması gerektiğini göstermektedir.

Yabancı dil öğreniminde ve özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesinde motivasyon çok önemli bir etkendir (Dağdeviren, 2018; Gan vd.,

2022, s. 36). Motivasyon; bir işe, etkinliğe yahut eyleme başlayarak onu sürdürmek (Schunk, 2011) ve nihayete erdirmek için bireyleri harekete geçiren itici bir güç (de Bot vd., 2005) olarak tanımlanabilir. Konuşma motivasyonu ya da diğer adıyla konuşma güdüsü de "bireyin nitelikli bir konuşur olabilme amacıyla süreç içerisinde sergilediği davranışlar, gösterdiği çaba, istek ve odaklanmayı içeren duyuşsal bir nitelik olarak tanımlanabilir" (Hamzadayı, 2019, s. 97). Ryan ve Deci (2000), konuşma motivasyonunu içsel motivasyonun bir parçası olarak kabul etmiş ve öğrenicilerin konuşma etkinliklerine kendi iyilikleri ve kişisel tatminleri için katılım göstermelerini bu çerçevede ele almıştır. Bu yönüyle de konuşma motivasyonu, iletişim kurma istekliliğini doğrudan besleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Zusho'nun (2017) da belirttiği gibi konuşma motivasyonu, ilgi alanlarına girmese bile öğrenicilerin akademik görevleri, etkinlikleri tamamlamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, konuşma motivasyonuna sahip öğrenicilerin konuşma görevlerini ve etkinliklerini tamamlamak için daha çok çaba göstereceği ve istekli olacağı aşikârdır. Buna karşılık, motivasyonsuz öğreniciler ise konuşma görevlerinden ve etkinliklerinden uzak durma eğiliminde olacaktır. Motivasyonsuz öğreniciler, konuşma görevlerini yerine getirmek adına gönülsüz davranmakta (Ryan ve Deci, 2000) ve öğrenme hedeflerini, amaçlarını unutabilmektedir (Perlman, 2010). Bu durum ise öğrenicilerin konuşma becerisini geliştirmelerinde onlara önemli bir engel oluşturabilmektedir. Konuşma motivasyonuna sahip öğrenicilerin yüksek seviyede konuşma yeterliliklerine sahip oldukları (Ebadi ve Ebadijalal, 2020; Huang, 2022; Lin, 2022; Wu ve Hung, 2022), buna karşılık konuşma motivasyonu düşük olan öğrencilerin ise düşük seviyede konuşma yeterliliklerine sahip oldukları (Ahmetović vd. 2020, Dewaele, 2019; Lee ve Taylor, 2024; Lin, 2022) belirlenmiştir. Öte yandan, TYDOÖ alanında öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Dölek ve Arıcı (2021) ile Sevim (2019), öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını belirleyebilmek için ölçek geliştirmiştir. Diğer yandan, Aktaş ve Karakuş (2023), bir web 2.0 aracı olan Voki uygulamasının B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyonları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar, 6 haftalık uygulamalarına başlamadan önce yaptıkları ölçümde öğrenicilerin düşük düzeyde konuşma motivasyonuna sahip olduklarını belirlemiştir. Eldeki bu veri, her ne kadar genellenemeyecek olsa da bizlere bazı ipuçları sunmaktadır. Öncelikle

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin motivasyon sorunu yaşadıkları söylenebilir. Motivasyonsuz öğreniciler, Türkçe konuşma etkinliklerine katılmak istemedikleri (Ryan ve Deci, 2000) gibi Türkçeyi öğrenme amaçlarını da unutabilirler (Perlman, 2010). Daha da kötüsü Pelletier vd.'nin (2001) de belirttiği üzere motivasyonsuz öğreniciler, eylemlerinin doğal sonucu olarak ortaya çıkacak olan başarısızlığın neden kaynaklandığını dahi algılamakta güçlük çekebilirler. Bu durum ise öğrenicilerin öz yeterlilik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrenicilerin iletişim kurmada olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Tüm bu nedenlerle konuşma eğitiminde öğrenicilerin konuşma motivasyonları önemsenmeli ve konuşma motivasyonunu geliştirebilecek nitelikteki etkinliklere ve uygulamalara yer verilmelidir.

Yabancı dil öğreniminde ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli kabul edilen bir diğer duyuşsal etmen de öz yeterliliktir (Mills vd., 2007). Öz yeterlilik, öğrenicilerin konuşma eğitimine karşı ilgisini ve tutumunu, iletişim kurma başarısını ve motivasyonunu etkileyen başat bir etmendir (Piechurska-Kuciel, 2013). Öz yeterlilik (Bandura, 1997), bireylerin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine dair inançlarını ifade ederken aynı zamanda bu inanç, bireylerin gerekli davranışları organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine dair algılarını da kapsamaktadır. Bandura (1986), öz yeterliliği, bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini etkileyen önemli bir etmen olarak değerlendirmiştir. Schunk'a (2003) göre öz yeterlilik, bir kişinin belirli bir görevi tamamlamak için harcadığı çabayı, katılım düzeyini ve azim miktarını belirlemektedir. İşte bu sebeple de konuşma eğitimi kapsamında öğrenicilerin öz yeterlilik algıları ayrı bir öneme sahip olmaktadır.

Zhang vd.'ye (2020) göre konuşma eğitimi açısından öz yeterlilik çok önemlidir. Çünkü göre konuşma öz yeterliliği, bireylerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını, konuşma eğitimi boyunca gösterecekleri çabayı ve zorluklarla mücadele etme kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Razzaghi vd. (2016), konuşma öz yeterliliğini öğrenicilerin konuşma stratejileri geliştirme, stresle mücadele etme ve öz güven kazanma süreçlerinde onları destekleyen duyuşsal bir etmen olarak değerlendirmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikte Çubukçu (2008), yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğrenicilerin sınıf içi etkinliklere daha fazla katıldıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Tılfarlıoğlu ve Cinkara (2009) da konuşma öz yeterliliği yüksek öğrenicilerin konuşma

etkinliklerinde daha fazla motive olduklarını ve konuşma etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiklerini belirlemiştir. Yang (1999) da konuşma öz yeterliliği yüksek öğrenicilerin topluluk önünde konuşmak gibi zorlayıcı görevlerde daha iyi performans gösterdiklerini belirtmiş ve bunu da öğrenicilerin motivasyonlarına ve daha fazla çaba harcamalarına bağlamıştır. Diğer yandan Bandura (1977), öz yeterliliği düşük olan bireylerin öz güven sorunu yaşadıklarını ve bu tür kişilerin karmaşık görevleri başaramayacaklarına dair güçlü bir inanca sahip olduklarını belirtmiştir. He (2004) de öz yeterliliği düşük olan bireylerin zorlu bir görevle karşılaşınca başarısız görülmemek için o görevi yapmaktan kaçındıklarını ve öğrenme süreçlerinden uzaklaştıklarını dile getirmiştir. Zhang vd. (2020) de bu tür öğrencilerin çok kırılgan olduklarını ve öğrenme süreçlerindeki engeller karşısında kolayca pes ederek bir şeyleri öğrenmek adına mücadele etmekten vazgeçtiklerini aktarmıştır. Bu durum öğrenicileri suskunluğa ve konuşma eylemi karşısında olumsuz tutum geliştirmeye itmektedir.

Öz yeterliliğin dil öğreniminde başat bir role sahip olduğu pek çok araştırmada (Anam ve Stracke, 2020; Arıcı, 2022; Burrows, 2016; Fryer vd. 2022; Kyo, 2022; Leeming, 2017; Phipps, 2023; Raoofi vd., 2012; Shirvan vd., 2018) ortaya konulmuştur. Ayrıca öz yeterliliğin; göreve bağlılığın (Mills, 2014), dil farkındalığının (Kissling ve O'Donnel, 2015), strateji kullanımının (Yang, 1999), konuşma başarımının ve performansının (Alawiyah, 2018; Apridayani ve Teo, 2021; Asakereh ve Dehghannezhad, 2015; Dwyer ve Fus, 2002; Genç vd., 2016; Hsieh ve Schallert, 2008; Leeming, 2017; Mahyuddin vd., 2006; Noorollahi, 2021; Raoofi vd., 2012; Swanson, 2012; Truong ve Wang, 2019; Zhang vd., 2020) güçlü bir yordayıcısı olduğu ispat edilmiştir. Onlarca çalışma bulunmasına rağmen; Kormos (2012) yabancı dil öğreniminde, Gan vd. (2022) ise özellikle konuşma eğitiminde dinamik bir yapı olarak öz yeterliliğin bütün boyutlarıyla ve kaynaklarıyla yeterince araştırılmamış olduğunu aktarmıştır. Benzer bir çıkarım TYDOÖ için de geçerlidir. TYDOÖ alanında öğrenicilerin konuşma öz yeterlilik seviyelerini, konuşma öz yeterliliğinin kaynaklarını ve konuşma öz yeterliliğinin konuşma başarımına etkisini ele alan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada (Arıcı, 2022; Aydın vd., 2017; Gökhan, 2020; Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017; Sallabaş, 2012b) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterlilik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ancak çok da yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğrenicilerin konuşma öz

yeterlilik algılarının dikkate alınarak geliştirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Çünkü Riasati'nin (2014) de belirttiği üzere öz yeterliliği zayıf öğreniciler suskun kalmayı tercih etmekte ve bu durum da öğrenicilerin konuşmayı öğrenme sürecine zarar vermektedir. Bu noktada Riasati (2014), iletişim odaklı derslerin planlanması, öğrenicilerin konuşma kaygısının sağaltılması ve öğrenicilerin konuşma konularının seçiminde özgür bırakılması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Linnenbrink ve Pintrich (2002), dolaylı öğrenmeye doğrudan etkisi olması sebebiyle dil sınıflarında akran etkileşimine dayalı ve sosyal etkileşimi teşvik edici görevlerin kullanılmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca Mills vd. (2007) de konuşma öz yeterliliğinin geliştirilebilmesi için dil sınıflarında düzeye uygun görevlerin, etkinliklerin seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Görüldüğü üzere TYDOÖ alanında konuşma öz yeterliliği çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki yüksek öz yeterlilik algısına sahip öğreniciler; konuşma etkinliklerine daha istekli bir şekilde katılmakta, konuşma eğitimi süreçlerinde daha fazla çaba sarf etmekte ve karşılaştıkları güçlükler karşısında yılmadan daha iyi performans göstermektedir (Bandura, 1997; Zhang vd., 2020). Bu nedenle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğrenicilerin konuşma öz yeterliliklerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Wang ve Sun (2024), yabancı dil sınıflarında zor görevlerin üstesinden gelen bireylerin öz yeterlilik algılarının geliştiğini ancak tekrarlanan başarısızlıkların ise bireylerin öz yeterlilik algılarına zarar verdiğini aktarmıştır. Bu durum, öz yeterlilik algısından öte özellikle öğrenicilerin hedef dile ve konuşmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine de neden olabilmektedir (Bandura, 1986; Schunk ve Pajares, 2009). Bu bağlamda, yabancı dil eğitiminde ve özellikle konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken önemli duyuşsal etmenlerden birisi de tutumdur (Zeinivand vd., 2015).

Tutum, bireyin kendisiyle veya çevresindeki bir konuyla, nesneyle, olayla yahut durumla ilgili olarak tecrübelerine, bilgilerine ve motivasyonuna dayalı olarak geliştirdiği düşünsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerin bir bütünüdür (İnceoğlu, 1993). Albarracín vd. (2005), tutumu; kişinin inançları, duyguları ve davranışları üzerinde etkili olan bir eğilim olarak değerlendirmektedir. Baron ve Byrne (1994); bireylerin deneyimlerini, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrendikleri

bilgileri, olumlu ve olumsuz geri bildirimler neticesinde geliştirdikleri ilişkisel çıkarımları tutumların kaynağı olarak değerlendirmiştir. Bireyler yaşantılarından, sahip oldukları bilgilerden yola çıkarak bir şeyler hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler yapmakta ve o şeyler hakkında çeşitli tutumlar geliştirmektedir (Eagly ve Chaiken, 1993; Fabrigar vd., 2005). Bununla birlikte, tutumun, açık ve gözlemlenebilir bir davranış sergileme anlamına gelmediği, esasında davranışa hazırlayıcı bir ön eğilim olduğu (Arkonaç, 2001) unutulmamalıdır. Bütün bu bilgiler ışığında konuşma tutumu (Hamzadayı, 2019, s. 94); "bir bireyin konuşmaya yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen; konuşmaya ilişkin olumlu-olumsuz, yararlı-zararlı biçimlerde beliren duyuşsal bir eğilim" şeklinde tanımlanabilir.

Gardner vd. (1985), bireylerin dil öğrenimi için gösterecekleri çabanın kısmen tutuma bağlı olduğunu aktarmıştır. De Bot vd. (2005, s. 72) de olumlu tutumun yabancı dil öğrenimine yardımcı olduğunu aktarmıştır. Diğer yandan Prodromou (1992), başarılı bir öğreniciyi hedef dile karşı olumlu tutumlara sahip olan bir birey olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde, Karatay ve Kartallıoğlu (2016, s. 205), dil eğitiminde öğrenci başarısının sadece öğrenme gücü ile ilişkili olmadığını, aynı zamanda dil eğitimine yönelik tutumlarla da yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ellis (1994) de yabancı dil öğreniminde olumlu tutumlara sahip olmanın öğrenmeyi kolaylaştıracağını, olumsuz bir tutuma sahip olmanın ise öğrenmeyi engelleyebileceğini ileri sürmüştür. Nitekim yapılan çalışmalar (De Bot vd., 2005; Ellis, 1994; Gardner ve Lambert, 1972; Gardner vd., 1985; Jung, 2011; Karatay ve Kartallıoğlu, 2012; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Mitchell ve Myles, 1998; Prodromou, 1992; Sun, 2008; Yu, 2009; Weinburgh, 2000) da tutumun dil öğrenimini etkileyen önemli bir duyuşsal unsur olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, tutumun iletişim kurma istekliliği ve konuşma başarımı ile yakından ilişkili olduğu araştırmalarla (Dölek, 2021a; Dölek, 2021b; Gardner, 1985; Kim, 2004; Pan vd., 2022; Polatcan, 2018; Topçu ve Başbay, 2020; Üzüm, 2007; Yashima, 2002; Yashima vd., 2004; Zeinivand vd., 2015) tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalar, tutumun konuşma eğitimi için ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Konuşma eğitimi açısından öğrenici tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrenicilerin öğrenme süreçlerinde etkin rol oynamaları, etkinlikleri ve sınavları ciddiye almaları, konuşma görevleriyle ve iletişim kurma imkânlarıyla daha fazla ilgilenmeleri ve tüm bunların neticesinde, konuşma

eğitimindeki başarıları ya da başarısızlıkları öğrenicilerin dile ve konuşmaya karşı geliştirdikleri tutumları ile açıklanabilmektedir (Gardner, 1985). Ayrıca öğrenicilerin konuşma eğitimi boyunca güdülenmelerini sağlamak için de öğrenici tutumlarının belirlenmesi ve dikkate alınması önemlidir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Diğer yandan, öğrenicilerin ne tür yaşantılar sebebiyle konuşmaya karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirdikleri araştırılmalı ve konuşma eğitiminde karşılaşılan aksaklıkların, yanlış uygulamaların bertaraf edilebilmesi için yapılabilecekler belirlenmelidir (Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu bağlamda TYDOÖ alanında öğrenicilerin Türkçeye ve konuşmaya karşı tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Oysaki alanyazında, konuyla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Polatcan (2018) ve Varışoğlu (2020) uluslararası öğrenicilerin hem Türkçe öğrenmeye hem de Türkçe iletişim kurmaya karşı olumlu tutum içerisinde olduklarını belirlemiştir. Diğer çalışmalarda (Avcı, 2019; Kaya, 2023; Tekin, 2020; Uyar, 2022) ise ağırlıklı olarak yöntem, teknik ve strateji öğretiminin konuşma tutumuna etkisi üzerinde durulmuştur. Söz konusu çalışmalar, uluslararası öğrenicilerin konuşma tutumları hakkında daha ayrıntılı ve genelleyici veriler sunabilecek araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir. Konuşma eğitimi alanında çözüm odaklı çalışmalar yapılabilmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte izlenceler hazırlanabilmesi için konuşma tutumu üzerinde durulması gerekmektedir.

#### 1.7.14.3. Konuşmanın Fiziksel Yönü

Levelt'in (1999) konuşma üretim modelindeki ses bilgisel kodlama ve sesletim aşamaları, konuşmanın fiziksel yönünü ortaya koymaktadır. Çünkü ses bilgisel kodlama aşamasında heceler, sesletimden kaynaklı bir jesti tetiklemektedir. Bu aşama, ses bilgisel bilgilerin fiziksel konuşma hareketlerine dönüşmesini sağlamaktadır. Sesletim aşamasında ise seslendirme sonucunda belirlenen hareketlerin konuşma organları vasıtasıyla gerçekleştirilmesi söz konusudur. Burns ve Seidlhofer (2010), sesletim sürecine beden dili hareketlerinin de dahil olduğunu belirtmiştir.

Bütün bu özellikler doğrultusunda Bozkurt (2019c, s. 57), konuşmanın fiziksel yönünü; eşgüdümlü bir biçimde çalışan ve üç alt dizgeden oluşan karmaşık bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bozkurt (2019c, s. 57) bu üç alt dizgeyi şöyle sıralamıştır:

- solunum (respiration) dizgesi

- sesleme (phonation) / gırtlak (laryngeal) dizgesi
- boğumlama (articulation) dizgesi / gırtlak üstü (supralaryngeal) dizge

Konuşmanın fiziksel yönleri, solunum sisteminin koordinasyonu, seslendirme ve sesletim de dahil olmak üzere konuşma üretiminde yer alan tüm fizyolojik süreçleri kapsamaktadır.

### 1.7.15 Konuşma Türleri

Genel anlamda insan ilişkileri sözlü iletişim üzerinden kurulmakta ve sürdürülmektedir. Bu yönüyle de sözlü iletişim yani konuşma, birçok araştırmacı tarafından yabancı dil öğreniminde temel beceri olarak kabul edilmektedir (Bailey, 2020). Çünkü konuşma, günlük hayatın önemli bir parçasıdır ve çoğu zaman bir kişi hakkındaki ilk izlenimler onun konuşma becerisine dayanmaktadır (Liao, 2009).

Bireylerin çoğunlukla başka bireylerle ya da çeşitli kitlelerle yüz yüze iletişim kurması gerekmektedir. Bu bazen grup tartışmalarıyla bazen sözlü sunumlarla bazen de çevrim içi çalışmalarla kendini gösteren bir gerçektir (Palmer, 2014). Gerçek dünyada anlamlı bir şekilde konuşabilmek için insanların yalnızca sesleri, kelimeleri ve cümleleri doğru telaffuz edebilmeleri değil, aynı zamanda bunu sosyal bağlamlara da uygun şekilde yapabilmeleri gerekmektedir (Hughes ve Szczepek Reed, 2017, s. 5). Bu ise farklı sosyal bağlamlarda ortaya çıkan konuşma türlerinin doğasını anlamakla mümkündür. Ancak konuşma türleri ve konuşma türlerinin özellikleri gerek dil bilgisi düzeyinde gerekse daha geniş kapsamlı tür temelli çalışmalarda yeterince araştırılmamıştır (Hughes, 2011, s. 7).

Konuşma türleri, yazılı metin türlerine göre net bir şekilde ortaya konulup tanımlanmamıştır çünkü yakın zamana kadar konuşma dilini kaydetmek oldukça zordu ve konuşma dili, biçimsiz, analiz edilmesi güç bir yapı olarak değerlendirilmekteydi (Goh ve Burns, 2012, s. 117). Bununla birlikte, Türkçe alanyazında konuşma, ağırlıklı olarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar (Gariper, 2009; Kemiksiz, 2019; Kurudayıoğlu, 2013; Temizyürek vd., 2011); karşılıklı konuşmalar, topluluk karşısında konuşmalar ve tartışmalı toplantılar (Aktaş ve Gündüz, 2005); grup konuşmaları ve tek konuşmalar (Adalı, 2016); işlemsel, edimsel ve etkileşimsel konuşmalar (Dağtan, 2015) şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, Türkçe alanyazında konuşmanın ağırlıklı olarak hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar şeklinde sınıflandırıldığı söylenebilir.

Yabancı kaynaklarda konuşmanın daha çok dil bilimsel temelli bir yaklaşımla ele alınarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Brown ve Yule (1983) konuşmayı işlevsel bir yaklaşımla bilgi aktarımı için işlemsel konuşma ve sosyal ilişkileri sürdürmek için etkileşimsel konuşma şeklinde ele almıştır. Nunan (1991, s. 20-21) konuşmayı sözlü metinler olarak değerlendirip konuşmanın işlevsel analizinden yola çıkarak konuşmayı, karşılıklı konuşma (diyalog) ve bağımsız konuşma (monolog) olmak üzere iki alt türe ayırmıştır. Nunan (1991), bağımsız konuşmayı planlı ve plansız konuşma; karşılıklı konuşmayı ise kişiler arası ve işlemlere dayalı konuşma şeklinde sınıflandırmıştır.

Bygate (1987, s. 22) konuşmayı sözlü etkileşim başlığı altında ele almış ve sözlü etkileşimdeki başarının rutinlere ve müzakere becerilerine dayalı olduğunu açıklamıştır. Rutinler, tipik konuşma kalıplarını iletmek amacına hizmet etmektedir. Örneğin, bir hikâye anlatımı ya da karşılaştırma yapma az ya da çok yinelenen tipik kalıpları içermektedir. Bu sebeple de Bygate tarafından rutinler şeklinde isimlendirilmiştir. Buna karşılık, müzakere becerileri iletişim sorunlarını çözme becerileridir. Anlamın doğru bir şekilde aktarılıp aktarılmadığını kontrol etmek, gerektiğinde ifadeleri yeniden düzenlemek ve olası yanlış anlamaları düzeltmek gibi durumlar, müzakere becerileri kapsamında tanımlanmıştır.

Nunan (1991, s. 40), Bygate'nin (1987) sözlü etkileşim yani karşılıklı konuşma türünü şu şekilde geliştirmiştir:




Sözlü etkileşim nispeten öngörülebilir nispeten öngörülemez bir yapıdadır. Öngörülebilirlik bir dizi değişkene bağlıdır ve bu değişkenler esasında durum bağlamıyla ilişkilidir. Söylem açısından öngörülebilirlik, söylemin veya metin

türünün öngörülebilir kalıplar içerip içermediğiyle ve bu kalıplara ne ölçüde aşina olunduğuyla ilgilidir (Nunan, 1991, s. 42).

Eggins ve Slade (1997) ise konuşmayı sohbet (karşılıklı konuşma, chat) ve yığın, parça (bağımsız konuşma, chunk) olarak sınıflandırmıştır. Eggins ve Slade (1997), chuck adını verdiği bağımsız konuşmada "konuşmanın küresel veya makro yapıya sahip olan ve [sıra]nın ötesindeki yapının daha öngörülebilir olduğu yönlerine" (s. 230) odaklanmıştır. Yani, bağımsız konuşmada bir konuşmacı uzun bir süre söz alıp baş konuşmacı olmaktadır. Konuşma öngörülebilir aşamalardan geçiyor gibi görünmektedir ve baş konuşmacı, sırasını (konuşma sırasını) hikâye anlatmak, şaka yapmak veya bir fikir belirtmek için kullanabilmektedir. Goh ve Burns (2012, s.19), chuck türündeki konuşmaların konuşma türlerini veya metin türlerini (söylem analizi) incelemek için daha uygun olduğunu belirtmiştir. Çünkü bu konuşma bölümlerinin kendi iç yapıları ve tanımlanabilir dil kalıpları vardır. Bu nedenle de tıpkı "hikâye anlatma" türünde olduğu gibi farklı konuşma türlerinin varlığını kabul etmek hem konuşmanın doğasını daha iyi anlayabilmek hem de gündelik konuşmaları planlamak ve öğretmek için de çok değerlidir.

Brown (2004) ise konuşma türlerini beş alt başlık altında sınıflandırarak tanımlamıştır. Brown'a (2004, s.141-142) göre konuşma türleri şunlardır:

1) Taklitçi konuşma
2) Yoğun (kısa sözlü) konuşma
3) Duyarlı konuşma (soru cevap)
4) Etkileşimli (karşılıklı) konuşma
    - İşleme dayalı (bilgi aktarımı ve bilgi alışverişi)
    - Kişiler arası (sosyal ilişkiler)
5) Kapsamlı konuşma (monolog, bağımsız konuşma)

Taklitçi konuşma, bireyin bir kelimeyi, ifadeyi ya da cümleyi basit bir şekilde tekrar etmesine, yani taklit etmesine dayanan konuşmadır (Brown, 2004, s. 141). Yoğun konuşma, bireyin ağırlıklı olarak bir metne dayalı olarak gerçekleştirdiği kısa konuşmalardır (Brown, 2004, s. 141). Yüksek sesle okuma, cümle ve diyalog tamamlama, cümle düzeyindeki kısa konuşmalar, yoğun konuşma türü ile ilişkilendirilmiştir. Duyarlı konuşma ise bireyin muhatabı ile soru-cevap bağlamında konuşmasıdır (Brown, 2004, s. 141). Yalnızca kısa selamlaşmalar, havadan sudan konuşmalar, istekler ve açıklamalar, duyarlı konuşma türü ile ilişkilendirilmiştir. Etkileşimli konuşma, belirli bir bilgi alışverişi amacını taşıyan

işlemsel dile ya da sosyal ilişkileri sürdürme amacını taşıyan kişilerarası alışverişlere yönelik bir konuşma türüdür (Brown, 2004, s. 142). Etkileşimli konuşma, birden fazla katılımcı ile gerçekleştirilen karmaşık ve uzun konuşmalardır. Son olarak kapsamlı konuşma (monolog) ise oldukça sınırlı etkileşimin bulunduğu ve hatta konuşmacının, muhatabını tamamen dışladığı bir konuşma türü olarak tanımlanmıştır (Brown, 2004, s. 142). Kapsamlı konuşma türü, planlamaya dayalı resmî yahut gelişigüzel yapılan gayriresmî konuşmaları içermektedir (Brown, 2004, s. 142). Bir roman veya filmin konusunu anlatmak, makarna tarifi vermek ya da sözlü sunumlar yapmak, hikâye anlatmak için yapılan konuşmalar "kapsamlı konuşma" türünde değerlendirilmelidir (Brown, 2004, s. 142).

Goh ve Burns (2012) ise konuşmayı "sözlü etkileşime dayalı (etkileşimsel) konuşma" ve "monolog" olmak üzere iki ayrı türde sınıflandırmıştır. Bununla birlikte, Goh ve Burns (2012), sözlü etkileşime dayalı konuşmayı (karşılıklı konuşma), sosyal ilişkileri kurup sürdürmeye yönelik "etkileşimsel konuşma" ve iş, çözüm odaklı "işlemsel konuşma" olmak üzere iki alt türde ele almıştır. Buna göre sosyal ilişkilere yönelik karşılıklı konuşmalar ve tartışmalar, "sözlü etkileşime dayalı konuşmalar" olarak değerlendirilmişken iş toplantıları, hizmet alımı gibi daha profesyonel amaçlı karşılıklı konuşmalar, tartışmalar ise "işlemsel konuşma" olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, monolog ise tek yönlü ve konuşmacının herhangi bir kesinti olmaksızın yoğun bir şekilde konuşma şansına sahip olduğu konuşma türü olarak tanımlanmıştır (Goh ve Burns, 2012, s. 211). Bireyler, monolog türündeki konuşmalarda kişisel deneyimlerinden, görüşlerinden bahsedebilir, sahip olduğu bilgileri paylaşabilir veya çeşitli hikâyeler, fıkralar anlatabilir (Goh ve Burns, 2012, s. 212). Monolog türündeki bir konuşmada, konuşmacı, bir konuyu tanıtmalı, o konuda konuşmayı sürdürmeli ve nihayetinde düzgün bir şekilde konuşmayı sonlandırmalıdır (Goh ve Burns, 2012, s. 212). Ayrıca konuşmacı, monolog türündeki bir konuşmada söylemi düzenlemek için bağlayıcı ifadeleri etkin şekilde kullanmalı ve muhatabının bakış açısını tahmin edebilmelidir (Goh ve Burns, 2012, s. 212). Monolog türündeki konuşmalar, kısa ve gayriresmî bir tarzda gerçekleştirilebileceği gibi kapsamlı ve resmî bir tarzda da gerçekleştirilebilir. Örneğin, yüz yüze gerçekleştirilen sözlü sunumlar kapsamlı olabilir ve resmî bir tarzda gerçekleştirilebilir.

Bailey (2020, s. 6-7) de konuşmayı karşılıklı konuşma ve monolog yani bağımsız konuşma şeklinde sınıflandırmıştır. Bununla birlikte Bailey, konuşmalarda işlemlere, etkileşime ve söz oyunlarına dayalı farklı amaçlara hizmet eden dil özelliklerinden de bahsetmektedir. Bailey (2020, s. 89), monoloğu (bağımsız konuşmayı) genel anlamda topluluk önünde gerçekleştirilen konuşmalar olarak değerlendirmiştir. Bu yönüyle de bağımsız konuşmayı, tamamen hazırlanmış bir metinden yüksek sesle okunan resmî bir konuşma; hazırlıklı konuşma (okuma söz konusu değildir, notlara bakarak konuşulabilir) ve doğaçlama (hazırlıksız) konuşma şeklinde sınıflandırmıştır.

Bailey'in (2020) topluluk önünde gerçekleştirilen konuşmalara (monolog) yönelik sınıflandırması aslında "public speaking" kaynaklarına dayanmaktadır. Topluluk önünde konuşmanın (public speaking) temelinde şunlar vardır (Horn, 2024, s. 3):

- Hedef kitleye yönelik bir mesajın olması,
- İzleyicinin/dinleyicinin anlatılanları anlayabilmesine yardımcı olmak için ayrıntılı bir organizasyona (şematik örüntüye) sahip olması,
- Belirli bir amacı olması,
- Kişinin yeteneğine ve güçlü yönlerine bağlı olarak çeşitli iletişim taktiklerine (strateji kullanımı) sahip olması.

Topluluk önünde konuşma kaynakları incelediğinde topluluk önünde konuşmanın dört alt türe sahip olduğu görülmektedir (Horn, 2024, s. 155-157; Rudnick, vd., 2024, s. 122-123):

* Doğaçlama konuşma (the extemporaneous speech)
* Hazırlıksız konuşma (the impromptu speech)
* Taslaktan okuyarak konuşma (the manuscript speech)
* Ezberden konuşma (the memorized speech)

Horn (2024, s. 155) ve Rudnick, vd. (2024, s. 123) doğaçlama konuşmayı şöyle açıklamıştır: Doğaçlama konuşma, önceden hazırlık yapılan ancak doğal bir konuşma akışıyla ve esnekliğiyle gerçekleştirilen konuşma türüdür. Örneğin, planlanmış, üzerinde çalışılmış bir sunum yapılırken doğaçlama konuşma gerçekleştirilmektedir. Konuşmacılar, iletmek istedikleri ana fikirler üzerinde yoğunlaşarak anahtar kelimelerden ve ifadelerden oluşan bir taslağı kullanarak doğaçlama konuşmalar yapmaktadır. Doğaçlama bir konuşma öncesinde, ayrıntılı

bir taslak oluşturmalı ve konuşma not kartları hazırlanmalıdır. Ardından, bu notlardan yararlanılarak birkaç defa yüksek sesle konuşma provası yapılmalıdır. Bu nedenle, doğaçlama konuşmak için kapsamlı bir hazırlık yapılırken notlar çok sınırlı bir şekilde kullanılmaktadır. Doğaçlama konuşma, düşünce ve dil üzerinde daha hassas bir denetim sağlamakla birlikte, ezberlenmiş konuşmalara göre daha doğal, doğrudan ve duruma uyumlu bir konuşma türüdür.

Horn (2024, s. 155-156) ve Rudnick, vd. (2024, s. 122-123) hazırlıksız konuşmayı şöyle açıklamıştır: Hazırlıksız konuşma, genellikle prova yapılmayan bir konuşma türüdür. Bununla birlikte, konuşmacıların hazırlıklı olması gereken yaygın bir konuşma bağlamı olarak kabul edilmektedir. Örneğin, anlık bir biçimde, sınıfta ortaya çıkan bir sorunla ilgili konuşmak ya da sokakta yapılan bir röportaja denk gelerek bir konuyla ilgili konuşmak, hazırlıksız konuşma türü kapsamında değerlendirilmektedir. Hazırlanmak için çok az zamanın bulunduğu durumlarda gerçekleştirilen hazırlıksız konuşma, bireylerin tamamen önceki bilgi birikimine, iletişim becerilerine ve anlık ifade yeteneğine dayanmaktadır. Konuşmacılar, hazırlıksız konuşmalar yaparken düşüncelerini belirli bir odak noktasına göre sıralamalı ve ana fikre bağlı kalarak kısa, öz konuşmalar yapmalıdır. Hazırlıksız konuşmanın, konuşmacının planlanmamış durumlara uyum sağlama becerisini geliştirdiği ve aynı zamanda, konuşmacıya hızlı düşünme ve anlık çözümler üretme fırsatı sunduğu savunulmaktadır.

Horn (2024, s. 157) ve Rudnick, vd. (2024, s. 122) taslaktan okuyarak konuşmayı şöyle açıklamıştır: Taslaktan okuyarak konuşma, konuşma öncesinde yazılan ve konuşma sırasında kâğıttan, elektronik suflörden (teleprompter) vb. okunarak gerçekleştirilen konuşmadır. Konuşmacılar, muhataplarına bakıyormuş gibi görünebilir ancak aslında, belirli bir alana yansıtılmış olan bir yazıyı yahut ellerindeki kâğıtta bulunan ifadeleri okumaktadırlar. Araştırmacılar, özellikle basında yer bulacak veya yasal incelemeye tabi tutulacak konuşmaların, taslaktan okuyarak gerçekleştirilmesini faydalı bulmaktadır. Örneğin, bir devlet başkanının hatalı konuşması, dil sürçmesi genellikle iç ya da dış basında farklı haberlerin çıkmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle devlet başkanları, hataya mahal vermemek için genellikle taslaktan okuyarak konuşmalar yapmaktadır.

Horn (2024, s. 157) ve Rudnick, vd. (2024, s. 122) ezberden konuşmayı ise şöyle açıklamıştır: Ezberden konuşma, özel durumlarda (düğün, cenaze, kız isteme merasimi gibi) ihtiyaç duyulduğunda önceden hafızaya alınmış ifadeler yardımıyla

gerçekleştirilen bir konuşma türüdür. Münazara gibi konuşma yarışmalarında ya da özel durumlarda, günlerde sıklıkla ezberden konuşmalar yapılmaktadır. Komedyenler vb. bazı konuşmacılar, canlandırdıkları karakterin hareketlerini taklit edebilmek için ezberden konuşmalara başvurmaktadır. Bununla birlikte, ezberden konuşmanın en büyük risklerinden biri, konuşmayı unutabilme ihtimalidir. Çünkü ezberden konuşurken taslak akışında bir bozulma olursa konuşmayı sürdürmek veya tamamlamak güçleşebilir. Ancak bu risklere rağmen, ezbere konuşmanın bazı avantajları da vardır. Örneğin, notların kullanılmaması, dinleyicilerle göz teması kurabilme, beden dilini etkin şekilde kullanabilme vb.

Görüldüğü üzere konuşma, ağırlıklı olarak "karşılıklı konuşma" ve "monolog (bağımsız konuşma)" şeklinde sınıflandırılarak açıklanmıştır. Bununla birlikte, Türkçe alanyazında ve TYDOÖ alanında konuşma türleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu noktada var olan karmaşanın önüne geçebilmek için CEFR'den (2020) yararlanmak faydalı olacaktır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken ana çerçeve CEFR'dir. Bu sebeple bundan sonraki bölümde, konuşma türleri CEFR (2020) özelinde incelenerek açıklanmıştır.

### 1.7.16 CEFR'de Konuşma Türleri

CEFR'de (2020) konuşma, üretim faaliyetleri ve stratejileri (s. 61) kapsamında sözlü üretim; etkileşim etkinlikleri ve stratejileri (s. 71) kapsamında ise sözlü etkileşim başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu etkinliklere ve stratejilere yönelik açıklamalar dikkate alındığında CEFR'de (2020) konuşmanın, karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma şeklinde iki alt türe ayrıldığı görülmektedir. CEFR'de (2020) konuşma, konuşmacı-muhatap etkileşimi dikkate alınarak sınıflandırılmıştır.

CEFR'de (2020, s. 71) karşılıklı konuşma becerisine ait yeterliliklere, etkileşim-sözlü etkileşim ve çevrim içi etkileşim başlıkları altında yer verilmiştir. Etkileşim, iki veya daha fazla tarafın söylemi birlikte oluşturması anlamına gelmektedir (CEFR, 2020, s. 70). Sözlü etkileşim hem sözlü etkileşimi hem de canlı, yüz yüze işaret dili kullanımını içermektedir (CEFR, 2020, s. 71).

CEFR (2020), karşılıklı konuşmayı, bireylerin dilsel yeterliliklerini çeşitli sosyal, akademik ve mesleki bağlamlarda nasıl kullandıklarına bağlı olarak ayrıntılı bir şekilde sınıflandırmaktadır. CEFR'de (2020, s. 70) karşılıklı konuşma, üç farklı işleve bağlı olarak "kişiler arası", "değerlendirme odaklı" ve "işlem odaklı"

konuşma şeklinde sınıflandırılmıştır. Karşılıklı konuşmanın alt türleri, bireylerin iletişimsel yeterliliğini ve farklı bağlamlara uyum sağlama becerilerini ortaya koyan zengin bir çerçeve sunmaktadır.

Kişiler arası karşılıklı konuşma, sosyal bir işleve sahip olup kişisel ilişkilerin kurulmasına ve sürdürülmesine yönelik etkileşimle ilişkilendirilmiştir (CEFR, 2020, s. 73).

Değerlendirme odaklı karşılıklı konuşma, günlük etkileşimden mesleki veya akademik etkileşime kadar geniş bir alanda dilin, değerlendirme amaçlı kullanımını içermektedir (CEFR, 2020, s. 74-76). Değerlendirme odaklı karşılıklı konuşma, özünde, tartışmaların içerisinde yer almayla ve tartışmaları sürdürebilmeyle ilişkilidir. Değerlendirme odaklı karşılıklı konuşma yeterliliklerine "gayriresmî tartışma (arkadaşlarla)", "resmî tartışma (toplantılar)" ve "hedef odaklı iş birliği" ölçeklerinde yer verilmiştir. Gayriresmî tartışmalar, günlük etkileşimin bir parçası olarak değerlendirilmiş ve gayriresmî tartışmalarda dilin, kişiler arası ve değerlendirme amaçlı kullanıldığı aktarılmıştır (CEFR, 2020, s. 74). Resmî tartışmalar ise mesleki veya akademik bağlamlarda gerçekleştirilen etkileşimlere atıfta bulunmuştur (CEFR, 2020, s. 75). Hedef odaklı iş birliği ise gerçek hayatta, özellikle mesleki bağlamlarda günlük hayatın bir parçası olarak değerlendirilmiş ve iş birliğine yönelik görev odaklı etkileşimlerle ilişkilendirilmiştir (CEFR, 2020, s. 76). Hedef odaklı iş birliği ölçeğinde de özellikle tartışmayı sürdürme, geliştirme becerilerine yönelik yeterliliklere yer verilmiştir.

İşlem odaklı karşılıklı konuşma da günlük etkileşimden mesleki veya akademik etkileşime kadar geniş bir alanda dilin, çeşitli işlemleri yerine getirebilmek amacıyla kullanılmasını ifade etmektedir (CEFR, 2020, s. 76-81). İşlem odaklı karşılıklı konuşma yeterliliklerine "bilgi alışverişi", "mal ve hizmet temini", "görüşme yapma ve mülakata girme" ve "iletişim ve haberleşme araçlarını kullanma" ölçeklerinde yer verilmiştir. Bilgi alışverişi, bilgilerin, tavsiyelerin veya talimatların karşılıklı- etkileşimli bir şekilde paylaşılmasına odaklanmaktadır. Basit sorular sormak, talimatlar ve yönergeler vermek ya da uzmanlarla bilgi paylaşmak gibi eylemler bu kapsamda değerlendirilmektedir (CEFR, 2020, s. 78). Bu yönüyle bilgi alışverişi, günlük hayattaki sıradan diyaloglarda da belirli alanlardaki uzmanlarla yapılan karşılıklı konuşmalarda da ortaya çıkabilmektedir. Mal ve hizmet temini, basit günlük işlemlerden kamusal, mesleki veya akademik yaşamdaki hassas işlemlerle kadar oldukça geniş bir alanda gerçekleştirilen

karşılıklı konuşmaları içermektedir (CEFR, 2020, s. 77). Bu açıdan mal ve hizmet temini; restoranlar, mağazalar ve bankalar gibi yerlerde hizmet alımıyla ilgili etkileşimleri kapsamaktadır. Bir sorunu çözmek, alınan hizmet hakkında şikâyette bulunmak, bir soru sormak vb. amaçlarla gerçekleştirilen karşılıklı konuşmalar bu kapsamda değerlendirilmektedir (CEFR, 2020, s. 77). Görüşme yapma ve mülakata girme ise doktor randevularında, işe alım mülakatlarında yahut anketlere dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıkan etkileşimleri, karşılıklı konuşmaları kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 80). Görüşme sırasında bir konu hakkında somut bilgileri paylaşma; şahsi görüşleri iletme veya savunma, bakış açısını ortaya koyma gibi eylemler, görüşme yapma ve mülakata girme yeterlilikleri kapsamında değerlendirilmektedir (CEFR, 2020, s. 80). İletişim ve haberleşme araçlarını kullanma ise bireylerin telefon ve internet tabanlı uygulamalar vasıtasıyla karşılıklı konuşabilmeleri için sahip olmaları gereken becerileri ifade etmektedir. Bireyler, dijital iletişim araçlarını hem kişisel hem de profesyonel bağlamlarda etkili bir şekilde kullanarak etkileşime girebilmelidir (CEFR, 2020, s. 81). Yani, bireyler iletişim ve haberleşme araçlarını kullanarak uzaktaki kişilerle iletişim kurabilme ve karşılıklı konuşabilmelidir. Etkileşim, tanıdık biriyle ya da tanıdık olmayan biriyle gerçekleşebilir ve bu süreçte, kişisel ya da mesleki amaçlarla bilgi veya ileti paylaşımı gerçekleşebilir (CEFR, 2020, s. 81). Bu türden karşılıklı konuşmalar, bireylerin günlük yaşamdan mesleki bağlamlara kadar farklı durumlarda işlevsel ve etkili bir biçimde iletişim kurmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır.

CEFR (2020), karşılıklı konuşma becerisini, dilin etkileşimli ve işlevsel kullanımlarını içeren çeşitli alt türler üzerinden kapsamlı bir şekilde tanımlamaktadır. Bu sınıflandırma, bireylerin sosyal, akademik ve mesleki bağlamlarda iletişim kurarken farklı amaçlar doğrultusunda dili nasıl etkin bir şekilde kullanabileceğini göstermektedir. Kişiler arası, değerlendirme odaklı ve işlem odaklı konuşma türleri hem günlük yaşamda hem de daha karmaşık iletişim gerektiren durumlarda dilsel yeterliliğin ne şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Karşılıklı konuşma, iletişim sürecinde birden fazla tarafın aktif katılımını gerektirdiği için etkileşim stratejilerinin geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, karşılıklı konuşma becerisinin farklı alt türlere ayrılması, dil öğrenicilerinin gerçek hayattaki etkileşimleri daha bilinçli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olabilir.

CEFR'de (2020) ele alınan bir diğer konuşma türü de bağımsız konuşmadır. Üretim faaliyetleri ve stratejileri kapsamında açıklanan bağımsız konuşma, konuşmacının tek yönlü bir iletişim sürecinde, herhangi bir kesinti olmaksızın düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgilerini aktardığı bir konuşma türüdür. Goh ve Burns'a (2012) göre bağımsız konuşmalar, konuşmacıya kişisel görüşlerini ifade etme, hikâyeler anlatma veya bilgiler paylaşma fırsatı sunmaktadır. Bu tür konuşmalarda, konuşmacının söylemi etkili bir şekilde yapılandırması; bir konuyu tanıtması, konuşmayı sürdürebilmesi ve sonlandırabilmesi önemlidir. Bu bağlamda, bağımsız konuşma, konuşmacının dilsel yeterliliğini ve söylem organizasyonunu sergilediği önemli bir beceri alanıdır. Bir sonraki bölümde, bağımsız konuşma becerisinin özellikleri ve CEFR'in (2020) bağımsız konuşma becerileri kapsamında sunduğu çerçeve, detaylı olarak ele alınacaktır.

#### 1.7.16.1. Bağımsız Konuşma

Türkçe yeterlilik sınavlarında ve kur tamamlama sınavlarında sıklıkla bağımsız konuşma kavramı zikredilmektedir. Diğer yandan, alanyazındaki bazı çalışmalarda da bağımsız konuşma kavramına yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık, bağımsız konuşma, ağırlıklı olarak yalnızca bir kavram olarak ele alınmakta ve kapsamı, nitelikleri hakkında ayrıntılı bir açıklama yapılmamaktadır. Bu durum, kavramın sınırlarının belirlenmesini ve işlevselliğinin tam olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple çalışmanın bu başlığı altında, bağımsız konuşma türünün tanımına, özelliklerine ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca bağımsız konuşmaya yönelik CEFR (2020) yeterlilikleri de bu başlık altında açıklanmıştır.

Bağımsız konuşma, zihinsel bir plan doğrultusunda ve etkileşimden uzak bir biçimde, genellikle tek yönlü olarak gerçekleştirilen, sürdürülebilir ve yapılandırılmış bir konuşma türüdür. Bağımsız konuşmada etkileşim, karşılıklı konuşmaya nazaran oldukça sınırlıdır. Karşılıklı konuşmalarda olduğu gibi sürekli geri bildirim alma ve bu doğrultuda konuşmayı şekillendirme söz konusu değildir. Bunun yerine konuşmacı, belirli bir amaca odaklanarak zihinsel bir çerçeveye dayalı şekilde konuşmasını gerçekleştirmektedir. Bu nedenle de bağımsız konuşma, konuşmacının kendi duygularını, düşüncelerini veya deneyimlerini, belirli bir düzen içerisinde net ve tutarlı bir şekilde aktarması anlamına gelmektedir.

Bağımsız konuşma, soru, talimat vb. tetikleyicilere cevaben gerçekleştirilen; planlama, telafi etme, izleme ve onarım gibi stratejilerin

kullanıldığı bir konuşma türüdür. Çünkü hikâye anlatma, açıklama yapma ve tartışma gibi amaçlarla gerçekleştirilen, duyuru ve sunum gibi tek yönlü iletişim türlerini de kapsayan bir konuşma türüdür. Bu yönüyle de bağımsız konuşma, anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici gibi farklı metin türlerini içermekte ve bu türlerin kendine özgü yapılarını kullanmaktadır. Bu nedenle bağımsız konuşma, önceden planlama yapmayı ve yapılan planlamaya göre konuşmayı başlatıp sürdürmeyi, tamamlamayı gerektiren bir konuşma türüdür. Bağımsız konuşma, metin türü bilgisi, bağımsız konuşma stratejisi bilgisi gibi farklı türden bilgileri ve çeşitli becerileri birlikte kullanmayı gerektirmektedir. Öte yandan hem akademik hem de profesyonel bağlamda sıklıkla bağımsız konuşma türünden yararlanılmaktadır. Akademik bağlamda kişisel deneyimlerin aktarımı, açıklamalar yapılması ve bir görüşün savunulması bağımsız konuşma türüne yönelik konuşmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca sunum yapılırken de bağımsız konuşma türüne başvurulmaktadır. Diğer yandan, iş yaşamında da duyuru yapılırken veya profesyonel bir sunum yapılırken bağımsız konuşma türüne başvurulmaktadır. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere bağımsız konuşma türü hem akademik hem de profesyonel yaşam için çok önemlidir.

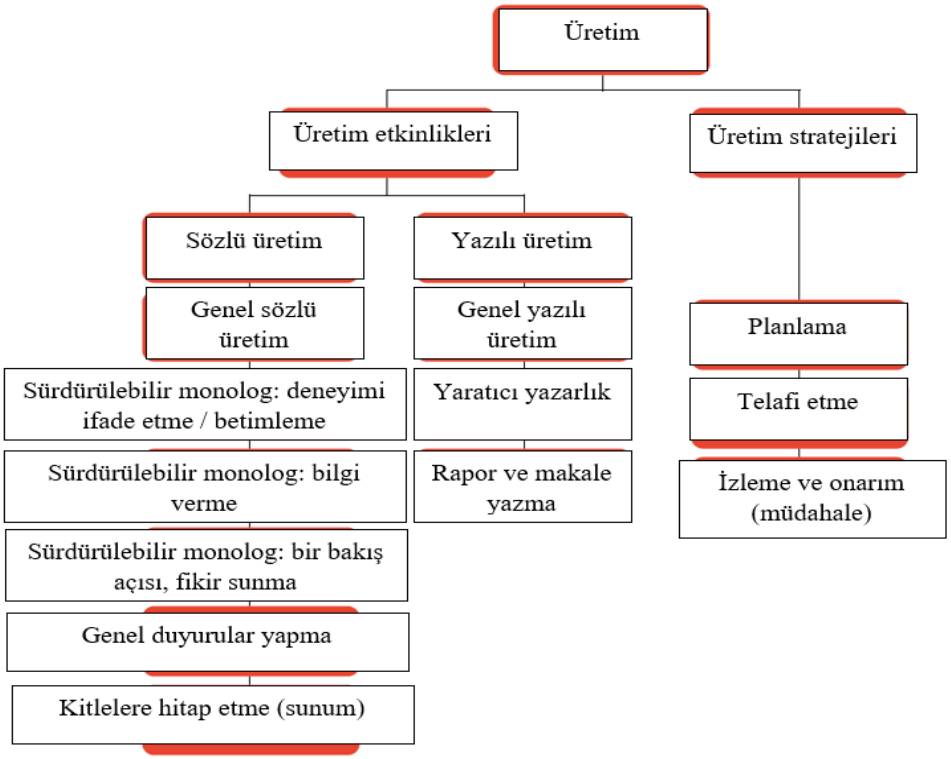
Bağımsız konuşma, sahip olduğu şu belirgin özellikler sayesinde karşılıklı konuşmadan kolayca ayırt edilmektedir:

- Bağımsız konuşma, tek yönlü ve sınırlı etkileşime sahip bir konuşma türüdür. Bağımsız konuşmada, konuşmacı, geri bildirim almayı veya diyalog geliştirmeyi beklemeden iletisini kendi zihinsel planına uygun olarak iletmektedir.
- Bağımsız konuşmada, konuşmacının anlatmak istediklerini ayrıntılarıyla ortaya koyması ve nispeten uzun süre devam eden bir söylem oluşturması esastır. Bu bağlamda bağımsız konuşma, gündelik diyaloglardan daha uzun ve daha ayrıntılı bir içerik sunmaktadır.
- Bağımsız konuşma, hedef odaklıdır. Çünkü bağımsız konuşmanın temelinde sosyal bir bağlam ve belirli bir amaç yatmaktadır. Bu amaç; bilgi sunma, deneyim aktarma, bir görüşü savunma veya bir kişiyi/kitleyi ikna etme olabilir. Bu nedenle bağımsız konuşma, belirli bir hedef doğrultusunda ve sosyal bağlama uygun şekilde planlanarak gerçekleştirilmelidir.

- Bağımsız konuşma, metin türlerini ve yapılarını kullanmayı gerektiren bir konuşma türüdür. Çünkü bağımsız konuşma; açıklayıcı, anlatısal, tartışmacı ve ikna edici gibi farklı metin türlerine yönelik bir metin oluşturma sürecidir. Bu noktada, konuşmacıların farklı metin türleri ve yapıları hakkında farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca konuşmacıların metin türü ve yapısı farkındalığının ötesinde, metin türlerini ve yapılarını kullanabilmeleri gerekmektedir. Konuşmacıların farklı metin türlerinde yetkin olması, iletinin bağlama uygun ve etkili bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır. Diğer yandan, bunlara koşut bir biçimde bağımsız konuşma, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir düzen içerisinde sunulmalıdır. Bu yapı, konuşmanın anlaşılabilirliğini ve mantıksal bütünlüğünü arttırmaktadır.

CEFR'de (2020, s. 61) bağımsız konuşma türü ve bu türe yönelik yetkinlikler, üretim etkinlikleri ve stratejileri kapsamında ortaya konulmaktadır. Üretim; konuşma, işaret dili ve yazı üretimini kapsamaktadır (CEFR, 2020, s. 61). Tablo 1.16.'da üretim etkinliklerine ve stratejilerine yer verilmiştir (CEFR, 2020, s. 61):

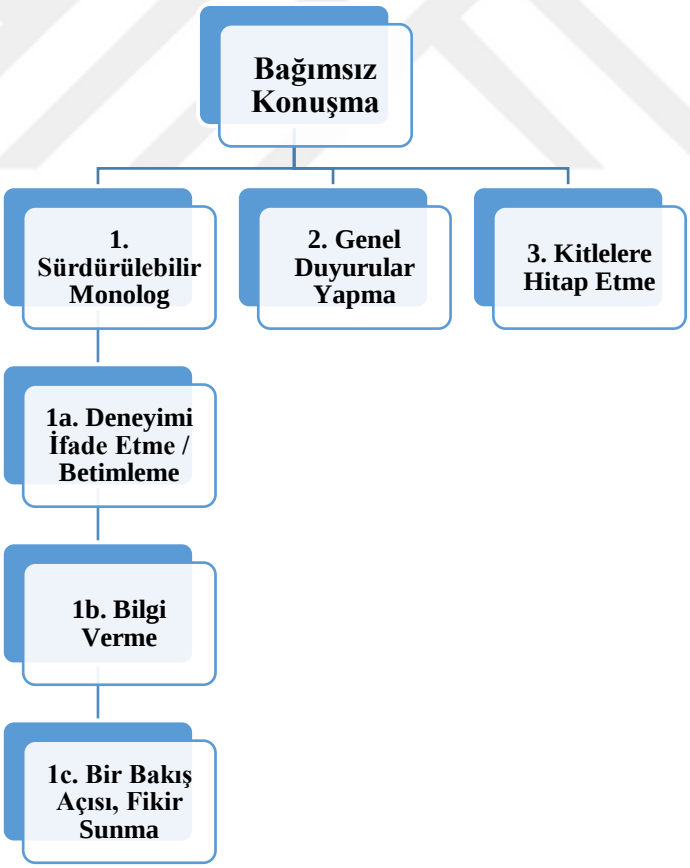
**Tablo 1.17.** Üretim Etkinlikleri ve Stratejileri



Bağımsız konuşma kavramının çatı bir kavram olarak CEFR (2020)'deki karşılığı genel sözlü üretimdir. CEFR (2020)'de "genel sözlü üretim", üç ana işleve sahip (deneyimi ifade etme, bilgi verme ve bir bakış açısı, fikir sunma) sürdürülebilir monolog başlığı ile genel duyurular yapma ve kitlelere hitap etme şeklinde daha özele indirgenmiş iki alt tür çerçevesinde ele alınmaktadır (CEFR, 2020, s. 61). Bu ana çerçeve göz önünde bulundurulduğunda bağımsız konuşma, bir yandan deneyimleri açıklamaya, bir konuda bilgi vermeye ve bir olguyu, fikri sunmaya yönelik tek yönlü konuşmaları içerirken bir yandan da daha özele indirgenmiş olan genel duyurular yapma ve kitlelere hitap etme türlerine yönelik tek yönlü konuşmaları içermektedir.

CEFR'deki (2020) açıklamalar dikkate alındığında bağımsız konuşma becerilerinin üç alt türe indirgenmesi ve bu şekilde ele alınması daha işlevsel olacaktır. Tablo 1.17.'de bağımsız konuşma becerisinin alt türlerine yer verilmiştir:

**Tablo 1.18.** Bağımsız Konuşma Becerisinin Alt Türleri




Bağımsız konuşma becerilerini ortaya koyarken özellikle sürdürülebilir monolog kavramının üzerinde durulması ve bu kavramın alt başlıkları arasındaki

farklılıkların net şekilde açıklanması gerekmektedir. Sürdürülebilir monolog kavramının daha doğru konumlandırılabilmesi için bu kavrama ve bu kavramın sahip olduğu üç alt başlık arasındaki temel farklılıklara değinilmesi yararlı olacaktır.

1. Sürdürülebilir monolog (CEFR, 2020), bağımsız konuşma becerilerinin üç ana alt becerisinden biri olup bir deneyimi açıklamak, bir konuda bilgi vermek veya bir olguyu, fikri sunmak amaçları ile gerçekleştirilebilen tek yönlü, nispeten sürdürülebilen sürekli bağımsız konuşmalardır. Sürdürülebilir monoloğun üç alt türü arasındaki genel farklılıklar ise şu şekilde açıklanabilir (CEFR, 2020):

1a. Deneyimi açıklamaya yönelik sürdürülebilir monolog: Kişilerin yaşadıkları deneyimler hakkındaki duygularını, düşüncelerini yansıtmak amacıyla yaptıkları, kısa açıklamaları ve anlatıları içeren tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır.

1b. Bilgi vermeye yönelik sürdürülebilir monolog: Kişilerin herhangi bir konuda bilgi vermek amacıyla yaptıkları tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır. Bilgi vermeye yönelik sürdürülebilir monologlarda da bilgi alışverişinde bulunmaya işaret edilmekle birlikte, burada, dar kapsamlı ve sorularla genişletilemeyen, sadece tek yönlü bir bilgi aktarımı söz konusudur.

1c. Bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik sürdürülebilir monolog: Tartışılabilir ya da farklı bakış açılarının yansıtılabilir olduğu soru veya konularda, kişilerin görüşlerini dile getirmek amacıyla yaptıkları tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır. Burada, soru ya da konu hakkında bir görüş beyan etmek esas olmakla birlikte, sorularla genişletilemeyen ve tek taraflı ikna etme çabasına dayanan sürdürülebilir konuşmalar söz konusudur. Bu yönleriyle de bu tür monologlar, karşılıklı konuşmaya ve yoğun etkileşime dayanan tartışmalardan ayrılmaktadır.

Bağımsız konuşma becerileri; yukarıda bahsi geçen tek yönlü, nispeten sürdürülebilir konuşmalar dışında, genel duyurular yapma ve kitlelere hitap etme amaçlı, nispeten daha uzun süreli, ayrıntılı, ön hazırlık gerektiren ve farklı stratejilerin kullanıldığı tek yönlü konuşmaları da içermektedir.

2. Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma: Genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşmalar, çok kısa ön hazırlıklar gerektiren, plansız ve anlık olarak neredeyse zahmetsiz bir akıcılık ile gerçekleştirilebilen (CEFR, 2020, s. 64-65) tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır. Bu tür bağımsız

konuşmaların içerikleri; önceden duyurulacağı tahmin edilen bilgilerden veya talimatlardan sürekli tekrar edilmesi nedeniyle öğrenilmiş, kanıksanmış bilgilere, talimatlara ya da duyurulması gereken bir dizi konuya (CEFR, 2020, s. 64-65) kadar uzanmaktadır.

3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma: Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalar; çok kısa, önceden provası yapılmış ifadeleri kullanmayı, bilindik bir konuyla ilgili hazır bir sunumu kullanarak paylaşım yapmayı veya tanıdık olmayan bir kitleye aşina olunmayan karmaşık bir konu hakkında başarılı bir sunum yapmayı (CEFR, 2018, s. 65-66) içeren tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır. Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalar için bir ön hazırlık yapılmakla birlikte, bu tür konuşmalarda, hazırlanan bir metnin okunması söz konusu değildir (CEFR, 2018, s. 65-66).

#### 1.7.16.2. Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

Bağımsız konuşma becerisi, CEFR'de (2020, s. 61-62) "genel sözlü üretim" başlığı altında yer verilen yeterlilikler doğrultusunda kavramsallaştırılmıştır. Sözlü üretim kategorileri, üç ana işlev (kişiler arası, işlemsel, değerlendirici) ve iki daha özel tür açısından düzenlenmiştir: "Genel duyurular yapma" ve "Kitlelere hitap etme".

"Bağımsız konuşma: Deneyimi tanımlamak" esas olarak açıklamalara ve anlatılara odaklanırken "Bağımsız konuşma: Bir davayı/vakayı sunmak (örneğin tartışmada)", normal konuşma ve tartışma bağlamında uzun süre yapılabilecek bir tartışmayı sürdürme yeteneğini açıklamaktadır. "Bağımsız konuşma: bilgi vermek", diyalog yerine monolog ima eden bilgi alışverişi ölçeğinden belirli tanımlayıcıların aktarılmasıyla oluşturulan ve 2018 yılında Metne eklenmiş olan yeni bir ölçektir.

Genel bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 62) Tablo 1.18.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.19.** Genel Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **Genel Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| C2 | Muhatabın önemli noktaları fark etmesine ve hatırlamasına yardımcı olan etkili bir mantıksal yapı ile net, düzgün devam eden, iyi yapılandırılmış bir konuşma üretebilir. |

**Tablo 1.18. (devam).** Genel Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **Genel Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| C1 | Karmaşık konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştirebilir ve uygun bir son ile bunları toparlayabilir, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir. |
| B2 | Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek, anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir. |
| | İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir. |
| B1 | İlgi alanına giren çeşitli konulardan birinin basit bir tasvirini makul bir şekilde akıcı olarak ardışık bir konular dizisi şeklinde sunarak sürdürebilir. |
| A2 | İnsanları, yaşam ve çalışma koşullarını, günlük işleri, sevdikleri/sevmedikleri unsurları (vs. gibi konuları) kısa basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir. |
| A1 | İnsanlar ve yerler hakkında basit şekillerde, çoğunlukla kalıplaşmış ifadeler üretebilir. |
| A1 Öncesi | Temel kişisel bilgilerini (ad, adres, aile, milliyet) vererek kendileri hakkında kısa ifadeler üretebilir. |

**1. BAĞIMSIZ KONUŞMA**

**1a. Deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma:** Bu ölçek anlatı ve betimleme ile ilgilidir. Deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma yeterlilikleri tanımlanırken özellikle A1-B1 düzeyleri arasında birçok iletişim işlevine ve bunları ifade etmek için kullanılan birçok kısa tanımlayıcıya yer verilmiştir. Bu ölçekte, kullanılan dilin kalitesine yönelik bilgi (madde) ya çok azdır ya da hiç yoktur. Bunun için konuşmaya, işaret diline ve yazıya dayalı biçimlerle ilgili iletişimsel dil yeterlilikleri ölçeklerine başvurmak gerekir (CEFR, 2020, s. 62). Deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma, kavramsal açıdan; basit günlük bilgilerden olağan açıklamalara, kişilerin ilgi alanları hakkındaki konulardan karmaşık konulara kadar geniş bir yelpazedeki ayrıntılı tanımlamalara dayanırken söylem açısından da basit sözcüklerden/işaretlerden, kalıp ifadelerden, basit cümlelerden ya da basit paragraflardan bir dizi ilişkilendirmelere dayanarak alt temaları bütünleştirmeye ve düzgün bir şekilde devam ettirilen bir tanımlamada belirli noktaları geliştirmeye (CEFR, 2020, s. 62) kadar uzanan karmaşık bir söylem yapısına dayanmaktadır.

Farklı düzeylere göre deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 62-63), Tablo 1.19.'da yer verilmiştir:

**Tablo 1.20.** Deneyimi Açıklamaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme** | |
|---|---|
| C2 | Anlaşılır, düzgünce devam eden, ayrıntıyla donatılan ve çoğu zaman hatırlanabilir betimlemeler yapabilir. |
| C1 | Karmaşık konularda ayrıntılı ve anlaşılır betimlemeler yapabilir.<br>Alt temalar ekleyerek, belirli noktaları geliştirerek ve uygun bir son bularak anlatmak istediklerini toparlayıp bunları ayrıntılı betimlemeler ve anlatımlar ile aktarabilir. |
| B2 | İlgi alanı ile ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir.<br>Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini tarif edebilir/açıklayabilir. |
| B1 | Başından geçen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir. |
| | Kendi ilgi alanında aşina olduğu çeşitli konular hakkında anlaşılabilir betimlemeler (açıklamalar) yapabilir.<br>Basit bir hikâye veya betimlemeyi makul bir şekilde akıcı olarak ardışık bir konular dizisi şeklinde nakledebilir.<br>Duyguları ve tepkileri betimleyerek deneyimler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapabilir.<br>Öngörülemeyen olayların ayrıntılarını anlatabilir. Örneğin, Bir kazayı anlatmak.<br>Bir kitabın ya da filmin konusunu/temasını anlatabilir ve kendi tepkilerini tanımlayabilir.<br>Hayallerini, umutlarını anlatabilir ve isteklerini açıklayabilir.<br>Gerçek veya hayalî olaylar anlatabilir.<br>Bir hikâye anlatabilir. |
| A2 | Bir hikâye anlatabilir veya basit bir dizi listesi kullanarak bir şeyi açıklayabilir.<br>Çevresindeki günlük koşulları, durumları tanımlayabilir. Örneğin; insanlar, yerler, iş veya çalışma deneyimi.<br>Olay ve etkinlikleri kısa ve temel tanımlarla açıklayabilir.<br>Plan ve düzenlemeleri, alışkanlıkları ve rutinleri, geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri açıklayabilir.<br>Nesneler ve eşyalar hakkında kısa açıklamalar yapmak ve bunları karşılaştırmak için basit tanımlayıcı bir dil kullanabilir.<br>Bir şey hakkında neyi sevdiğini veya sevmediğini açıklayabilir. |
| | Ailesini, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini, mevcut veya en yeni işlerini tanımlayabilir/açıklayabilir.<br>İnsanları, yerleri ve eşyaları basit terimlerle tanımlayabilir/açıklayabilir.<br>Neyi iyi yapıp yapamadığını (o işi ne derecede yapamadığını) söyleyebilir. Örneğin; sporlar, oyunlar, beceriler, konular.<br>Hafta sonu ya da tatillerde ne yapmayı planladığı hakkında kısaca açıklama yapabilir. |

**Tablo 1.19. (devam).** Deneyimi Açıklamaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme** | |
|---|---|
| A1 | Kendisini tanıtabilir, ne yaptığını ve nerede yaşadığını açıklayabilir.<br>Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla, gündelik hayatının basit yönlerini, basit kelimeler/işaretler ve temel ifadeler kullanarak bir dizi basit cümleyle açıklayabilir. |
| A1 Öncesi | Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla, kendisini basit kelimeler/işaretler ve kalıp ifadelerle (Örneğin; ad, yaş, aile) tanıtabilir.<br>Beden dili yardımıyla ve "mutlu", "yorgun" gibi basit kelimeleri kullanarak nasıl hissettiğini açıklayabilir/söyleyebilir. |

**1b. Bilgi vermeye yönelik bağımsız konuşma:** Bilgi vermeye yönelik bağımsız konuşmalarda muhatap kişi, zaman zaman konuşmaya müdahale ederek anlamadığı hususlarda ifadelerin tekrar edilmesini ya da açıklanmasını istese de aktarılan bilgi açıkça tek yönlüdür (CEFR, 2020, s. 63). Yani burada etkileşime ve karşılıklı konuşmaya dayanan bilgi alışverişi söz konusu değildir.

Bilgi vermeye yönelik bağımsız konuşmalar, bilgi türü açısından; bir nesnenin basit tanımından yol tarifine, bilindik bir konuyla ilgili net, gerçek bilgilerden belirli bir alana özgü profesyonel ve akademik işlemlere, talimatlara (CEFR, 2020, s. 63) kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bununla birlikte, bilgi aktarımı sırasındaki söylemin hassasiyeti açısından da bu tür bağımsız konuşmalar; basit açıklamalardan bir konunun ana noktalarını içeren açıklamalara, ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde iletmeden birbirine çok benzeyen kavramlar ve fikirler arasında net ayrımları izah eden açıklamalara (CEFR, 2020, s. 63) kadar uzanmaktadır.

Farklı düzeylere göre bilgi vermeye yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 63), Tablo 1.20.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.21.** Bilgi Vermeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1b. Bilgi Verme** | |
|---|---|
| C2 | Tanımlayıcı yok, C1'e bakınız. |
| C1 | Fikirler, kavramlar ve birbirlerine çok benzeyen şeyler arasında açıkça ayrıntılı ayrımlar yapabilir. |

**Tablo 1.20. (devam).** Bilgi Vermeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1b. Bilgi Verme** | |
|---|---|
| C1 | Bir dizi karmaşık profesyonel veya akademik işlem hakkında talimatlar verebilir. |
| B2 | Mesleki görevi ile ilgili tüm konularda karmaşık bilgi ve tavsiye verebilir. |
| | Ayrıntılı bilgiyi eksiksiz biçimde verebilir.<br>Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair net ve ayrıntılı bir açıklama yapabilir. |
| B1 | Bir fikir ya da sorunun ana hatlarını makul bir doğrulukla açıklayabilir.<br>Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir. |
| | Önceden hazırlanmak koşuluyla, aşina olduğu bir konu hakkında, örneğin bir meselenin iç yüzünü anlatmak ya da ayrıntılı talimatlar vermek, basit gerçeklere dayalı bilgileri anlatabilir. |
| A2 | "Sağa dön!" ve "Düz git!" gibi temel ifadelerin yanı sıra "ilk", "sonra" ve "sonraki" gibi sıralı bağlayıcıları kullanarak X'ten Y'ye nasıl gidileceğine dair basit talimatlar/yönergeler verebilir. |
| A1 | Önceden hazırlanmak koşuluyla, bir nesneyi başkalarına gösterirken onun ismini, şeklini ve rengini basit kelimeler/işaretler, ifadeler ve kalıp ifadeler kullanarak açıklayabilir. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

**1c. Bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik bağımsız konuşma:** Bu ölçek, bir tartışmayı sürdürme yeteneğini tanımlar. Bu konuda 2001'de yayımlanan tanımlayıcılar B2 düzeyinde (Bu yeteneğin 2001 Metni'nde B2 düzeyinde göze çarpan bir kavram olduğu görülmektedir.) toplanmıştır. 2020 Metni'nde ise daha fazla seviye için tanımlayıcı eklenmiştir.

Bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik bağımsız konuşma, ele alınan konular açısından; kişilerin (bir şey hakkında) sevdiği veya sevmediği şeylerden günlük yaşamla ilgili konulardaki görüşlerine, güncel konulardan karmaşık konulara (CEFR, 2020, s. 64) değin geniş bir yelpazeyi içerisinde barındırmaktadır. Ayrıca bu tür bağımsız konuşmalar; basit, doğrudan karşılaştırmalar yapmaktan kişilerin, sistematik olarak bir tartışma geliştirirken bakış açılarını belli bir ölçüde genişletmelerine, bunu desteklemelerine ve karşılarındaki muhatabın bakış açısını dikkate almaktan vurguyu etkin bir şekilde kullanmaya (CEFR, 2020, s. 64) kadar geniş bir tartışma tarzını yansıtmaktadır. Bu tür bağımsız konuşmalarda kişiler; bir fikri basit terimlerle dile getirmekten önemli noktaları uygun şekilde vurgulamaya

ve konuya yönelik noktaları (yardımcı fikirleri) tam anlamıyla ifade etmeye (CEFR, 2020, s. 64) kadar geniş bir yelpazeyi iyi yapılandırılmış bir dille kullanabilir.

Farklı düzeylere göre bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 64), Tablo 1.21.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.22.** Bir Bakış Açısını, Fikri Sunmaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak**<br>(Örneğin, bir tartışmada fikirlerini ortaya koymak, bunları desteklemek vb.) | |
|---|---|
| C2 | Tanımlayıcı yok, C1'e bakınız. |
| C1 | Noktaları hassas bir şekilde formüle ederek ve vurguyu etkin bir şekilde kullanarak karmaşık bir konudaki sorunu, problemi, durumu tartışabilir.<br>İyi yapılandırılmış dilde, muhatabın bakış açısını göz önünde bulundurarak, destekleyici örneklerle önemli noktaları vurgulayarak ve bunları uygun şekilde sonuçlandırarak sistematik olarak bir tartışma oluşturabilir. |
| B2 | İlgili destekleyici ayrıntıları ve önemli noktaları uygun bir şekilde vurgulayarak bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilir. |
| | Kendi bakış açısını yardımcı noktalarla ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek açık bir tartışma yapabilir/yürütebilir.<br>Mantıklı bir tartışma (sav zinciri) oluşturabilir.<br>Tartışmalı bir mesele hakkında, çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koyarak konu hakkında bir bakış açısı sunabilir. |
| B1 | Bir tartışmayı çoğu zaman kolay takip edilecek şekilde geliştirebilir.<br>Aşina olduğu bir konu hakkında bir görüşü haklı göstermek için basit nedenler sunabilir. |
| | Basit ifadeler kullanarak gündelik hayatla ilgili konularda görüş bildirebilir.<br>Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler söyleyebilir ve açıklamalar yapabilir.<br>Bir kişinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadığını söyleyebilir ve bu görüşü haklı göstermek için nedenler sunabilir. |
| A2 | Bir şey hakkında neyi sevdiğini veya sevmediğini, neden bir şeyi diğerine tercih ettiğini açıklayabilir, basit, doğrudan karşılaştırmalar yapabilir. |
| | Dinleyicilerin sabırlı olması koşuluyla fikrini basit bir şekilde açıklayabilir. |
| A1 | Tanımlayıcı yok. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

**2. Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma:** Bağımsız konuşma becerilerinin bir diğer alt türü de genel duyurular yapmayı kapsamaktadır. Genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşmalar; bir etkinlik düzenlerken,

topluluk hâlinde bir yerde gezerken, kabin memuru vb. görevlilerin önemli bilgileri bir grup kişiye aktarırken ya da özel bir nedenle bir araya gelmiş çok sayıda kişiye (örneğin bir düğünde) hitap edilirken (CEFR, 2020, s. 64) kullanılan tek yönlü sürdürülebilir konuşmalardır.

Genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşmalar(CEFR, 2020, s. 64), ele alınan konular açısından; öngörülebilir, daha önce öğrenilmiş konulardan çeşitli konulara, hazırlık ihtiyacı açısından da çok kısa, prova edilmiş duyurulardan neredeyse zahmetsiz bir akıcılıkla ve bir anda gerçekleştirilen duyurulara kadar geniş bir yelpazede gerçekleştirilebilir.

Genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşmalarda dinleyicileri takip etmek, prozodik ipuçlarını (Prozodik ipuçları, örneğin, sözlü iletişim/konuşma dilleri için vurgu ve tonlama ve işaret dilleri için elle yapılmayan ögelerdir.) etkili şekilde kullanmaya odaklanmak, talimatlardaki yahut bir konudaki ayrıntıları tam anlamıyla anlaşılacak şekilde açıklamak/iletmek (CEFR, 2020, s. 64) gerekmektedir.

Farklı düzeylere göre genel duyurular yapmaya yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 65), Tablo 1.22.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.23.** Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **2. Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| C2 | Tanımlayıcı yok, C1'e bakınız. |
| C1 | Anlamın daha ince ayrıntılarını tam olarak iletmek için vurgu ve tonlamayı kullanarak duyuruları neredeyse hiç çaba sarf etmeden akıcı bir şekilde yapabilir. |
| B2 | Çoğu genel konu hakkında, alıcıya hiç zorluk çıkarmayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan akıcı ve açık, anlaşılır duyurular yapabilir. |
| B1 | Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya (işaret dilinde elle yapılamayan) rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir.<br>Vurgu ve tonlama ile ilgili olası sorunlara (= işaret dilinde olmayan kılavuzlar, bulunmayan işaretler) rağmen, yine de açıkça anlaşılır şekilde, kendi alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda kısa, provası yapılmış duyurular yapabilir. |
| A2 | Konsantre olmaya hazır alıcıların anlayabileceği, öngörülebilir, önceden öğrenilmiş içeriğe sahip olan provası önceden yapılmış çok kısa duyurular yapabilir. |
| A1 | Tanımlayıcı yok. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

**3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma:** Bağımsız konuşma becerilerinin bir diğer alt türü de kitlelere hitap etmeyi kapsamaktadır. Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalar; halka açık bir etkinlikte, bir toplantıda, seminerde veya sınıfta sözlü sunum yapmayı (CEFR, 2020, s. 65) içermektedir.

Bu tür bağımsız konuşmalarda, hazırlanan bir konuşma yahut sunu, kelimesi kelimesine okunmazken (işaret dili açısından da tüm işaretler kullanılmazken) hitap sonrasında da muhatap olunan kişilerden sorular alınmaktadır (CEFR, 2020, s. 65). Bu yönüyle kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmaların diğer alt türlere göre daha fazla etkileşim içerdiği görülmektedir.

Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalarda izleyicilerin dikkate alınarak içeriğin düzenlenmesi ve sunulması söz konusudur (CEFR, 2020). Ancak A1 ve A2 düzeyleri için bu geçerli değildir (CEFR, 2020, s. 65). Kişiler, B1 düzeyinden itibaren konuşmalarını izleyiciye göre şekillendirmeye başlayabilmeli ve C2 düzeyine ulaşınca da konuşmalarını izleyicinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere esnek bir şekilde yapılandırabilmelidir (CEFR, 2020, s. 65).

Kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalarda, muhatap olunan kişilerden sorular alınması ve bu sorulara cevaplar verilmesi beklenilmektedir (CEFR, 2020). Bu noktada kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşmalar; basit soruları biraz yardımla yanıtlayabilmek, yapılan konuşmaların ardından yöneltilen bir dizi soru ile akıcı ve rahat şekilde başa çıkmak ve hatta zorlayıcı, saldırgan tavırdaki soruların üstesinden gelebilmek (CEFR, 2020, s. 65) gibi bazı yetkinlikleri de kapsamaktadır.

Farklı düzeylere göre kitlelere hitap etmeye yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerine (CEFR, 2020, s. 65-66), Tablo 1.23.'te yer verilmiştir:

**Tablo 1.24.** Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| C2 | Konuya aşina olmayan bir izleyici kitlesine karmaşık bir konuyu kendine güvenerek açık bir şekilde sunabilir ve konuşmayı izleyicilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde uyarlayabilir.<br>Zor ve hatta saldırgan tavırdaki soruların üstesinden gelebilir. |

**Tablo 1.23. (devam).** Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma Yeterlilikleri

| **3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| C1 | Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açısını destekleyen noktaları genişleterek karmaşık bir konunun net, iyi-yapılandırılmış bir sunumunu yapabilir.<br>Kitlenin fikir sırasını takip etmesine ve genel tartışmayı anlamasına yardımcı olmak için uzun bir sunumu daha uygun şekilde yapılandırabilir.<br>Karmaşık bir konuyu sunarken, alternatif önerileri ve fikirleri (iddiaları) karşılaştırırken, değerlendirme yaparken tahmin veya varsayımda bulunabilir.<br>Konuşmasına yapılan müdahaleleri kendiliğinden ve neredeyse hiç çaba sarf etmeden yanıtlayarak kolayca idare edebilir. |
| B2 | Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir.<br>Hazırlanmış bir metinden kendiliğinden ayrılıp izleyiciler tarafından dile getirilen ilginç noktaları geliştirebilir, genellikle dikkat çekici akıcılıkla ve ifade kolaylığıyla sunum yapabilir. |
| | Belirli bir bakış açısını destekleme veya ona karşı çıkma nedenlerini ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak anlaşılır, hazırlanılmış bir sunum yapabilir.<br>Kendisini veya izleyicileri germeden, konuşmasının ardından tarafına yönlendirilen bir dizi soruyu kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir. |
| B1 | Kendi alanında aşina olduğu bir konuda (örneğin ürünler, ülkeler / bölgeler, planlar arasındaki) benzerlikleri ve farklılıkları ana hatlarıyla açıklayan, önceden hazırlanmış olan bir sunum yapabilir. |
| | Kendi alanında aşina olduğu bir konuda, çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar anlaşılır ve ana hatların kabul edilebilir bir doğrulukla açıklandığı, önceden hazırlanmış olan basit bir sunum yapabilir.<br>Söylediklerinin ardından kendisine yöneltilen soruların üstesinden gelebilir ancak muhatabın konuşması hızlıysa sorulan sorunun, söylenenlerin tekrar edilmesini isteyebilir. |
| A2 | Günlük yaşamı ile ilgili bir konuda kısa, prova edilmiş bir sunum yapabilir ve fikirleri, planları ve eylemleri için kısaca gerekçeler sunup açıklamalar yapabilir.<br>Sınırlı sayıda ve basit olması koşuluyla, söylediklerinin ardından kendisine yöneltilen soruları cevaplayabilir. |
| | Tanıdık bir konuda kısa, prova edilmiş, temel bir sunum yapabilir.<br>Soruların tekrarını isteyebilmek ve cevaplarında bazı ifadelerin (kalıp, formül) kullanımı konusunda yardım almak koşuluyla, doğrudan kendisine yöneltilen takip sorularını cevaplayabilir. |
| A1 | Çok kısa hazırlanmış bir metni, prova edilmiş bir ifadeyi (Örneğin, birini resmen tanıtmak, kadeh kaldırırken bir şeyler söylemek gibi…) kullanabilir. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

#### 1.7.16.3. Bağımsız Konuşma Stratejileri

Bağımsız konuşma stratejilerine CEFR'de (2020, s. 68) "üretim stratejileri" başlığı altında yer verilmiş olup bu stratejiler, "planlama", "yürütme", "izleme ve "onarım" olarak sıralanmıştır. Bununla birlikte, "yürütme" stratejisine yönelik yeterliliklere "telafi" ölçeğinde, "izleme" ve "onarım" stratejilerine yönelik yeterliliklere ise "izleme ve onarım" ölçeğinde (CEFR, 2020) yer verilmiştir.

##### 1.7.16.3.1. Planlama Ölçeği: Planlama Stratejisi

Planlama stratejisi, konuşmadan önce işe koşulan, konuşma içeriğinin ne olacağını ve bu içeriğin şekillendirilmesinde hangi yapıların kullanılacağını belirlemeye yönelik bilinçli düşünmeyi içeren bir stratejidir (CEFR, 2020, s. 69). Ayrıca prova yapma, taslak hazırlama ve muhatapların söylenenlere nasıl tepki verebileceğini göz önünde bulundurarak konuşmak da planlama stratejisinin içinde yer almaktadır (CEFR, 2020, s. 69). Kısacası planlama stratejisi, "prova yapma, kaynakları tespit etme, izleyiciyi göz önünde bulundurma, görev ayarlaması yapma, ileti ayarlaması yapma (CEFR, 2001, s. 63)" eylemlerine dayanmaktadır.

Planlama stratejisine yönelik farklı düzeylerdeki yeterliliklere (CEFR, 2020, s. 69) Tablo 1.24.'te yer verilmiştir:

**Tablo 1.25.** Planlama Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

| **1. Planlama Ölçeği** | |
|---|---|
| C2 | Tanımlayıcı yok, C1'e bakınız. |
| C1 | Daha resmî bir metin hazırlarken, söz konusu metnin belirli özellikleriyle bağlantılı yapıları (yapı, resmîlik düzeyi/dil ve anlatım) bilinçli olarak benimseyebilir/kullanabilir. |
| B2 | Muhtemel bir karışıklık veya zor bir durum için hazırlık yaparken farklı tepkiler olması durumunda ne söyleyeceğini, hangi ifadenin duruma uygun olacağını düşünerek bunu planlayabilir. |
| | Ne söyleneceğini ve söyleme yollarını, bunların alıcı(lar) üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak planlama yapabilir. |
| B1 | Geri bildirim talebinde bulunarak yeni birleşimleri (dilsel yapıları) ve ifadeleri prova edebilir ve bunları deneyebilir. |
| | Mevcut kaynakları kullanarak ve mesajı hatırlayabileceği şekilde sınırlayarak veya mesajı ifade etme yollarını bularak anlatmak istediği ana noktayı/noktaları nasıl aktaracağını çözebilir. |

**Tablo 1.24. (devam).** Planlama Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

| **1. Planlama Ölçeği** | |
|---|---|
| A2 | Kendi söz varlığından (duruma, konuya) uygun olan bir dizi ifadeyi hatırlayabilir ve bunları prova edebilir. |
| A1 | Tanımlayıcı yok. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

### 1.7.16.3.2. Telafi Ölçeği: Yürütme/Uygulama Stratejisi

Yürütme, uygulama ya da diğer adıyla telafi stratejisi, konuşma esnasında uygun ifadelerin, sözcüklerin düşünülememesi, bulunulamaması durumunda iletişimi sürdürmek için kullanılan stratejidir (CEFR, 2020 s. 69). Bu strateji kapsamında; anlatımı desteklemek için jestleri kullanmak, ifade edilmek istenen kavrama benzeyen daha basit bir kavramı kullanarak bunun anlaşılıp anlaşılmadığının "doğrulanmasını" istemek, hatırlanmayan bir kavram için daha somut bir şeyin özelliklerinin tanımlamasını yapmak, anlamca birbirine benzeyen sözcükleri birbirinin yerine kullanarak bunu açıklamak ve konuşmanın anlaşılmayan bir kısmını yeniden ifade etmek (atlama) yer almaktadır (CEFR, 2020, s. 69; CEFR, 2001, s. 64).

Telafi stratejisine yönelik farklı düzeylerdeki yeterliliklere (CEFR, 2020, s. 69) Tablo 1.25.'te yer verilmiştir:

**Tablo 1.26.** Telafi Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

| **2. Telafi Ölçeği** | |
|---|---|
| C2 | Yumuşak bir geçiş yaparak neredeyse fark edilmeyecek şekilde, hatırlayamadığı bir sözcüğün/işaretin yerine eşdeğer bir terimi kullanabilir/koyabilir. |
| C1 | Hemen hemen tüm durumlarda örtük anlamlı, dolaylı sözleri, geçiştirmeleri kolayca ve etkili bir şekilde kullanabilmek için söz varlığından yaratıcı bir şekilde yararlanabilir. |
| B2 | Söz varlığı ve metin yapısındaki boşlukları örtmek için yuvarlak ifadeleri, geçiştirmeleri ve açımlamayı (başka kelimelerle açıklama) kullanabilir. |
| | Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak veya zor ifadelerden kaçınarak çözebilir. |
| B1<br>(B1.2.) | Hatırlayamadığı sözcük/işaret için onun somut özelliklerini tanımlayabilir.<br>Benzer anlama gelen bir kelimeyi/işareti kullanarak anlamı aktarabilir (örneğin insanlar için bir kamyon = otobüs). |

**Tablo 1.25. (devam).** Telafi Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

| **2. Telafi Ölçeği** | |
|---|---|
| B1<br><br>(B1.1.) | İletmek istediği kavrama benzer anlama gelen basit bir sözcüğü/işareti kullanır ve bunun "doğrulanmasını" ister.<br>Ana dilinde kullandığı bir sözcüğü/işareti yabancı dile aktarabilir ve bu sözcüğün anlaşılıp anlaşılmadığı hususunda onay isteyebilir. |
| A2 | Söz varlığından dolayı bağlama uygun olmayan, anlamı çok da karşılamayan sözcük/işaret kullanabilir ve bunların ne anlama geldiklerini açıklamak için jestleri kullanabilir. |
| | İşaret ederek ne demek istediğini ifade edebilir (Örneğin, "Bunu istiyorum, lütfen."). |
| A1 | Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri/işaretleri desteklemek için jest kullanabilir. |
| A1 Öncesi | Bir şeyi işaret edebilir ve onun ne olduğunu sorabilir. |

### 1.7.16.3.3. İzleme ve Onarım Ölçeği: İzleme ve Onarım Stratejileri

İzleme ve onarım ölçeğinde, izleme ve onarım stratejileri birleştirilmiştir. İzleme ve onarım stratejileri, bir yandan konuşmacının hata yaptığı veya bir sorunla karşılaştığı ifadeden karşısındaki kişiye fark ettirmeden vazgeçebilmesini ve onu yeniden yapılandırmasını bir yandan da "dil sürçmeleri", sistematik olmayan yanlışlar gibi basit kusurları geçmişe dönerek kendi kendine düzeltebilmesini içermektedir (CEFR, 2020, s. 70). Kişilerin; sık sık yaptıkları yanlışları tespit etmeleri, bunların iletişime ne ölçüde zarar verdiğini belirlemeleri, hata yapılan ifadelere takılıp kalmadan bunlardan vazgeçebilmeleri ya da bunları onarmaları (CEFR, 2020, s. 70) da izleme ve onarım stratejileri içerisinde değerlendirilmektedir.

İzleme ve onarım stratejilerine yönelik farklı düzeylerdeki yeterliliklere (CEFR, 2020, s. 70), Tablo 1.26.'da yer verilmiştir:

**Tablo 1.27.** İzleme ve Onarım Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

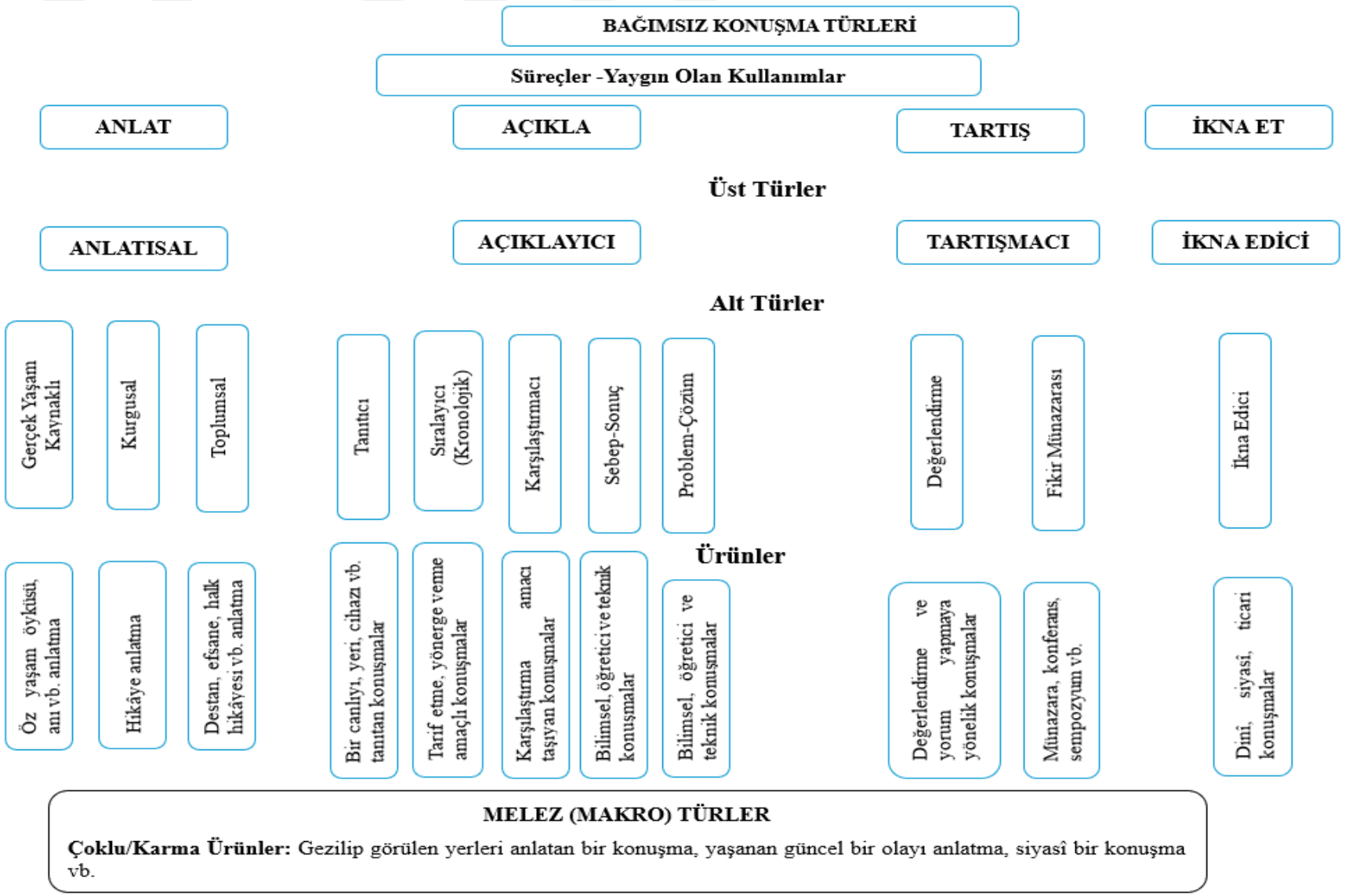
| **3. İzleme ve Onarım Ölçeği** | |
|---|---|
| C2 | Muhatabın neredeyse hiç farkına varmayacağı kadar sorunsuz bir şekilde, karşılaştığı zorlu ifadeden vazgeçebilir ve onu yeniden yapılandırabilir. |
| C1 | Bir güçlükle karşılaştığında geri adım atabilir ve söylemek istediklerini, konuşma akışını tamamen kesmeden yeniden yapılandırabilir.<br>Yüksek derecede etkililik ile kendi kendini düzeltebilir. |

**Tablo 1.26. (devam).** İzleme ve Onarım Stratejisine Yönelik Yeterlilikler

| **3. İzleme ve Onarım Ölçeği** | |
|---|---|
| B2 | Cümle yapısında ara sıra ortaya çıkan "dil sürçmelerini" veya cümle yapısındaki sistematik olmayan yanlışlarını ve küçük kusurlarını geriye dönük olarak sıklıkla kendi kendine düzeltebilir. |
| | Eğer yanlış anlaşılmalara yol açtığını fark ederse dil sürçmelerini, eksikleri ve yanlışları düzeltebilir.<br>Tekrarlanan hatalarını not edebilir (onlara dikkat eder) ve konuşmayı onlar için bilinçli olarak denetler. |
| B1 | Muhatabın bir sorun olduğunu belirtmesi koşuluyla, yanlış anlaşılmalara yol açan zaman ifadelerindeki veya zaman zarflarındaki karışıklıkları düzeltebilir. |
| | Kullanılan bir yapının doğru olduğuna dair teyit (onay) isteyebilir.<br>İletişim koptuğunda/bozulduğunda farklı bir taktik kullanarak iletişime yeniden başlayabilir. |
| A2 | Tanımlayıcı yok. |
| A1 | Tanımlayıcı yok. |
| A1 Öncesi | Tanımlayıcı yok. |

### 1.7.16.4. Bağımsız Konuşma Türlerine Yönelik Sınıflama Önerisi

Bağımsız konuşma becerisi, bağlama uygun şekilde söylem oluşturma yani bir metin oluşturma sürecidir. Bağımsız konuşmanın amacı, metin oluşturma sürecinin başlangıç noktası olarak dikkat çekmektedir. Bağımsız konuşmanın amacı doğrultusunda farklı türlere yönelik metin yapıları içeren söylemler oluşturulmaktadır. Bağımsız konuşma üretimi; anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı, ikna edici ve melez türde metinler oluşturulmasını beraberinde getirmektedir. Bağımsız konuşma türlerine yönelik sınıflandırmanın ayrıntıları Şekil 1.13.'te açıklanmıştır:




**Şekil 1.13. Bağımsız Konuşma Türleri**

Şekil 1.13.'te yer verilen bağımsız konuşma sınıflaması, Werlich'in (1982) ve Alderson vd.'nin (2004) söylem türleri sınıflamalarından ve yazılı metin türlerine yönelik sınıflamalardan (Yang, 2014; Pu, vd., 2022; Rose, 2015) yararlanılarak geliştirilmiştir.

Bağımsız konuşma, farklı söylem türlerine yönelik bir metin oluşturma sürecidir. Bu noktada, bağımsız konuşmanın iletişimsel amacı, farklı bağımsız konuşma türlerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Uzun (2013, s. 166), iletişimsel amacın farklı türlerin ortaya çıkmasındaki rolünü şöyle açıklamıştır: "İletişimsel amaç, belli bir sözbilimsel eylemin gerçekleştirilmesine yönelik olarak türün sınırını çizer. Bir türün örnekleri kendi aralarında yapı, biçem, içerik, hedef alıcılar gibi özellikler açısından benzerlik gösterir. Türün tüm olası beklentilerini yerine getiren bir örnek ortaya çıkarsa, yani üretilirse bu örneği öntip kabul edilir."

Bağımsız konuşma türleri, sosyal süreçlere ve söyleme bağlı olarak üst türlere, alt türlere ve bunlara bağlı ürünlere göre sınıflanmıştır. Bu sınıflamada "anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici" bağımsız konuşma, üst tür olarak kabul edilmiştir. Öte yandan, bu dört üst türe ait alt türlerden en az ikisinin birleşiminin ise melez türde bağımsız konuşmayı ortaya çıkarttığı kabul edilmiştir. Melez türdeki bağımsız konuşma, alt türlerin birleşimden oluşan bir üst tür olarak değerlendirilmiştir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, üst metin türleri içerisinde alt metin türlerinin var olduğu kabul edilmiştir. Bu doğrultuda sınıflamada, üst metin türleri beş başlık altında sınıflanmıştır: anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı, ikna edici ve melez tür.

Anlatısal bağımsız konuşma, anlatısal söyleme dayalı olarak gerçekleştirilen konuşmaları ifade etmektedir. Anlatısal bağımsız konuşma, "gerçek yaşam kaynaklı, kurgusal ve toplumsal" alt türlere ayrılmıştır. "Öz yaşam öyküsü, anı vb." gibi gerçek, kişisel tecrübelere ve yaşantılara dayanan konuşmalar, gerçek yaşam kaynaklı-anlatısal bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. "Hikâye anlatımı vb." kurgusal üretimler ise kurgusal-anlatısal bağımsız konuşma olarak ifade edilmiştir. "Destan, efsane, mit, halk hikâyesi vb. anlatma" gerçeklik ile kurgunun bir birleşimi olmanın yanı sıra topluma, toplumun geleneklerine dayalı ürünler olduğu dikkate alınarak toplumsal-anlatısal bağımsız konuşma şeklinde ifade edilmiştir. Bu sınıflamada, nakledilen olayların gerçeğe ya da kurguya dayalı olarak farklı ürünler ortaya çıkardığı kabul edilmiştir.

Açıklayıcı bağımsız konuşma, açıklayıcı söyleme dayalı olarak gerçekleştirilen konuşmaları içermektedir. Açıklayıcı bağımsız konuşma, Meyer'in (1975a, 1975b) ve Ray ve Meyer'in (2011) açıklayıcı metin yapıları sınıflaması göz önünde bulundurularak "tanıtıcı, sıralayıcı, karşılaştırmacı, sebep-sonuç, problem-çözüm" olmak üzere beş alt türe ayrılmıştır. . Bu bakış açısı doğrultusunda yönlendirici ve öğretici bağlamlara sahip konuşmalar da açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca CEFR'de (2020) bağımsız konuşma becerileri altında yer verilen sunum ve duyuru yapma, bu sınıflama kapsamında ürün (çıktı) olarak değerlendirilmiştir. Sunum ve duyuru, bağımsız konuşma türü olarak değerlendirilmemiştir. Çünkü özellikle sunumlar, farklı türdeki bağımsız konuşmalar kullanılarak yapılabilmektedir.

"Bir canlıyı, yeri, cihazı vb." tanıtan konuşmalar, tanıtıcı-açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. Tanıtıcı-açıklayıcı bağımsız konuşma, açıklayıcı söylem doğrultusunda üretilen ve içerisinde teknik betimlemeler içeren bağımsız konuşmalardır. "Tarifler, yönergeler" içeren konuşmalar, sıralayıcı-açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. Sıralayıcı-açıklayıcı bağımsız konuşma, yemek tarifleri verirken ya da bir cihazın, ürünün kurulumunu yaparken başvurulan bir konuşma türüdür. Sıralayıcı-açıklayıcı bağımsız konuşmada işlemler, çeşitli süreçler kronolojik bir sırayla ya da adım adım açıklanmaktadır. "Karşılaştırma amacı taşıyan konuşmalar" yani, karşılaştırma metin yapısına sahip ürünler ise karşılaştırmacı-açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, iki şehri veya ülkeyi, iki cihazı karşılaştırırken üretilen konuşma, karşılaştırmacı-açıklayıcı bağımsız konuşma türündedir. "Bilimsel, öğretici ve teknik konuşmalar" içerisinde, sebep-sonuç metin yapısına sahip ürünler, sebep-sonuç ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. İnsan eylemlerine, doğa olaylarına, tarihî ve teknik konulara yönelik olarak nesnel bir yaklaşımla üretilen bağımsız konuşmalar, sebep-sonuç ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşmalar olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, "trafik kazalarının ya da çevre kirliliğinin sebepleri ve sonuçları vb." konulu bir konuşma üretimi, bu türden konuşmaları ortaya çıkartmaktadır. Diğer yandan, "bilimsel, öğretici ve teknik konuşmalar" içerisinde, problem-çözüm metin yapısına sahip ürünler ise problem-çözüm ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma olarak değerlendirilmiştir. Nesnel bir bakış açısıyla insana, doğaya ya da teknik meselelere ait problemlerin anlaşılmasına ve bu problemlere çözüm önerileri

sunulmasına yönelik açıklayıcı türdeki bağımsız konuşmalar, problem-çözüm ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma türü kapsamında değerlendirilmiştir. "Plastik atık sorunu; ırkçılıkla mücadele, işsizlik sorununun çözümü vb." konularda üretilen bağımsız konuşmalar, problem-çözüm ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma türündedir. Problem-çözüm ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma türünde bazen problem ön plana çıkartılabilirken bazen de çözümler ön plana çıkartılmaktadır. Bu bağımsız konuşma türünde, konuların nesnel bir bakış açısıyla oluşturulması gerekmektedir. Bu bağımsız konuşma türünde, problemin açıkça tanımlanması ve bu problemin ortadan kaldırılabilmesi için alternatif çözüm önerileri sunulması gerekmektedir.

Tartışmacı bağımsız konuşma, tartışmacı (savlayıcı) söyleme dayalı olarak gerçekleştirilen konuşmaları içermektedir. Tartışmacı bağımsız konuşma, "değerlendirme ve fikir münazarası" içeren tartışmacı bağımsız konuşma türleri şeklinde sınıflanmıştır. Gerçeklere dayalı bir biçimde, nesnel bir bakış açısıyla "eserlere, uygulamalara, yaklaşımlara (vb.) yönelik yapılan değerlendirmeler, yorumlar", değerlendirme içeren tartışmacı bağımsız konuşma türü olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan, "münazara, konferans, sempozyum vb. alanlarda gerçekleştirilen konuşmalar", fikir münazarası içeren tartışmacı bağımsız konuşma türleri olarak değerlendirilmiştir.

İkna edici bağımsız konuşma, ikna edici (retorik) söyleme dayalı olarak gerçekleştirilen konuşmaları içermektedir. İkna edici bağımsız konuşma, muhatabı bir bakış açısını kabul etmeye yönlendiren, onu ikna etme çabasında olan bir bağımsız konuşma türüdür. İkna edici bağımsız konuşmada, savunulan görüş, kişisel bir yaklaşımla ele alınmakta ve muhatabı ikna edebilmek için mantığın yanı sıra, özellikle duygulara hitap edilmektedir. Bu tür konuşmalarda, muhatabın duygularına seslenme, muhatabı manipüle etme ön plana çıkmaktadır. Böylece muhatabı ikna ederek onun bir eylemi gerçekleştirmesi yahut bir eyleme destek vermesi hedeflenmektedir. Örneğin, dinî, siyasî, ticari konuşmalar ağırlıklı olarak ikna edici türde gerçekleştirilen bağımsız konuşmalardır.

Son olarak, iki ya da daha fazla bağımsız konuşma türünün iç içe geçmiş bir şekilde kullanımının melez (makro, karma, hibrit) türde bağımsız konuşmaları ortaya çıkardığı kabul edilmiştir. Melez türdeki bağımsız konuşmalarda iki farklı söylem birlikte kullanılmaktadır. Söylem sırası, durum bağlamına ve konuşmanın odağına göre şekillenmektedir. Örneğin, anlatısal ve açıklayıcı bağımsız konuşma

türlerinin özelliklerini taşıyan bir haber sunumu, melez türde bir bağımsız konuşma ürünüdür. Haber sunumunda önce, yaşanan bir trajedi anlatısal türde aktarılabilirken daha sonra da bu trajedinin altında yatan sebepler açıklanabilir. Böylece hem anlatısal türdeki hem de açıklayıcı türdeki bağımsız konuşma özellikleri bir arada kullanılmış olur. Benzer şekilde, "gezilip görülen yerleri anlatırken, dinî veya siyasî bir konuşma yaparken" anlatısal ve açıklayıcı bağımsız konuşma türleri sıklıkla birleştirilmektedir. Bu nedenle bu tür konuşmalar (ürünler), melez türdeki bağımsız konuşmalar olarak kabul edilmiştir.

Bütün bu değerlendirmeler doğrultusunda, CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma yeterliliklerinin yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Çünkü söylem türlerine yönelik gerçekleştirilen bağımsız konuşma sınıflaması, konuşma eğitiminin planlanması için önemli veriler sunacaktır. Bu sebeple çalışmanın bundan sonraki bölümünde CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma becerilerine ait yeterlilikler, Şekil 1.13.'te yer alan bağımsız konuşma sınıflaması dikkate alınarak analiz edilmiştir.

#### 1.7.16.5. Bağımsız Konuşma Becerilerinin Bağımsız Konuşma Türleri Açısından Analizi

Çalışmanın bu bölümünde bağımsız konuşma becerileri, Şekil 1.13.'te yer alan bağımsız konuşma sınıflaması dikkate alınarak analiz edilmiştir. Analiz sırasında, çalışmanın sınırlılıkları gözetilerek sadece B1 ve B2 düzeylerine ait yeterlilikler dikkate alınmıştır. Ayrıca analiz, bağımsız konuşma sınıflamasında açıklandığı üzere "anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici" bağımsız konuşma türleri ile sınırlandırılmıştır. Melez türdeki bağımsız konuşma, kapsam dışında bırakılmıştır. Bunun en temel sebebi, analiz sonuçlarının konuşma eğitiminin planlanmasında kullanılmış olmasıdır. Bağımsız konuşma eğitiminin planlanması için net bir yol haritasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrenicilere öncelikle temel türlerin öğretilmesi gerekmektedir. Bu nedenle temel bağımsız konuşma türlerine yönelik yeterliliklerin belirlenmesi hedeflenmiştir.

##### 1.7.16.5.1. Anlatısal Bağımsız Konuşmaya Yönelik Beceriler

B1 ve B2 düzeylerindeki deneyimi açıklamaya yönelik bağımsız konuşma becerileri (CEFR, 2020, 62-63) incelendiğinde bu yeterliklerin anlatısal bağımsız konuşmaya yönelik beceriler içerdiği görülmektedir. Söz konusu yeterliliklere Tablo 1.27.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.28.** Anlatısal Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme** | |
|---|---|
| **B2** | - |
| **B1.2** | - |
| **B1.1** | • Basit bir hikâye veya betimlemeyi makul bir şekilde akıcı olarak ardışık bir konular dizisi şeklinde nakledebilir.<br>• Duyguları ve tepkileri betimleyerek deneyimler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapabilir.<br>• Öngörülemeyen olayların ayrıntılarını anlatabilir. Örneğin, Bir kazayı anlatmak.<br>• Hayallerini, umutlarını anlatabilir ve isteklerini açıklayabilir.<br>• Gerçek veya hayalî olaylar anlatabilir.<br>• Bir hikâye anlatabilir. |

Yukarıdaki yeterlilik ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere B1 düzeyindeki bir öğrenicinin anlatısal bağımsız konuşma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ağırlıklı olarak gerçek yaşam kaynaklı öz yaşam öyküsü anlatımına ve kurgu kaynaklı hikâye anlatımına önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

#### 1.7.16.5.2. Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Beceriler

CEFR'de (2020, 62-66); B1 ve B2 düzeyindeki "deneyimi açıklamaya, bilgi vermeye, bakış açısı/fikir sunmaya, genel duyurular yapmaya ve kitlelere hitap etmeye" yönelik bağımsız konuşma yeterliliklerinin ağırlıklı olarak açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik beceriler içerdiği görülmektedir. Söz konusu yeterliliklere Tablo 1.28.'de, 1.29.'da, 1.30.'da, 1.31.'de ve 1.32.'de yer verilmiştir:

**Tablo 1.29.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme | |
|---|---|
| B2 | • İlgi alanı ile ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir.<br>• Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini tarif edebilir/açıklayabilir. |
| B1.2. | • Başından geçen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir. |
| B1.1. | • Kendi ilgi alanında aşina olduğu çeşitli konular hakkında anlaşılabilir betimlemeler yapabilir. |

**Tablo 1.28. (devam).** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme | |
|---|---|
| B1.1. | • Duyguları ve tepkileri betimleyerek deneyimler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapabilir.<br>• Bir kitabın ya da filmin konusunu/temasını anlatabilir ve kendi tepkilerini tanımlayabilir.<br>• Hayallerini, umutlarını anlatabilir ve isteklerini açıklayabilir. |

**Tablo 1.30.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1b. Bilgi Verme** | |
|---|---|
| **B2.2.** | Mesleki görevi ile ilgili tüm konularda karmaşık bilgi ve tavsiye verebilir. |
| **B2.1.** | Ayrıntılı bilgiyi eksiksiz biçimde verebilir.<br>Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair net ve ayrıntılı bir açıklama yapabilir. |
| **B1.2.** | Bir fikir ya da sorunun ana hatlarını makul bir doğrulukla açıklayabilir.<br>Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir. |
| **B1.1.** | Önceden hazırlanmak koşuluyla, aşina olduğu bir konu hakkında, örneğin bir meselenin iç yüzünü anlatmak ya da ayrıntılı talimatlar vermek, basit gerçeklere dayalı bilgileri anlatabilir. |

**Tablo 1.31.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Bağımsız Konuşma**<br>**1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak**<br>(Örneğin, bir tartışmada fikirlerini ortaya koymak, bunları desteklemek vb.) | |
|---|---|
| B2.2. | - |
| B2.1. | - |
| B1.2. | - |
| B1.1. | • Basit ifadeler kullanarak gündelik hayatla ilgili konularda görüş bildirebilir.<br>• Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler söyleyebilir ve açıklamalar yapabilir.<br>• Bir kişinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadığını söyleyebilir ve bu görüşü haklı göstermek için nedenler sunabilir. |

**Tablo 1.32.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **2. Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| B2 | • Çoğu genel konu hakkında, dinleyiciye hiç zorluk çıkarmayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan, akıcı ve anlaşılır bir derecede duyurular yapabilir. |
| B1 | • Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir.<br>• Vurgu ve tonlama ile ilgili olası sorunlara (= işaret dilinde olmayan kılavuzlar, bulunmayan işaretler) rağmen, yine de açıkça anlaşılır şekilde, kendi alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda kısa, provası yapılmış duyurular yapabilir. |

**Tablo 1.33.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma** | |
|---|---|
| B2.2. | • Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir.<br>• Hazırlanmış bir metinden kendiliğinden ayrılıp izleyiciler tarafından dile getirilen ilginç noktaları geliştirebilir, genellikle dikkat çekici akıcılıkla ve ifade kolaylığıyla sunum yapabilir. |
| B2.1. | • Kendisini veya izleyicileri germeden, konuşmasının ardından kendisine yönlendirilen bir dizi soruyu kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir. |
| B1.2. | • Kendi alanında aşina olduğu bir konuda, (örneğin ürünler, ülkeler / bölgeler, planlar arasındaki) benzerlikleri ve farklılıkları ana hatlarıyla açıklayabilir. |
| B1.1. | • Kendi alanında aşina olduğu bir konuda çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar açık olan ve ana hatların makul bir doğrulukla açıklandığı, önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir.<br>• Söylediklerinin ardından kendisine yöneltilen soruların üstesinden gelebilir ancak muhatabın konuşması hızlıysa söylenenlerin tekrar edilmesini isteyebilir. |

Yukarıdaki yeterlilik ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere B1 ve B2 düzeyindeki bir öğrenicinin ağırlıklı olarak açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Diğer yandan, açıklayıcı bağımsız konuşma kendi içerisinde "tanıtıcı, sıralayıcı, karşılaştırmacı, sebep-sonuç, problem-çözüm" olmak üzere beş alt türe ayrılmaktadır. Yeterlilik ifadelerinin bu alt türlere yönelik dağılımını tespit etmek konuşma eğitiminin planlanması adına önemli verilere sunacaktır. Aşağıda, açıklayıcı bağımsız konuşma becerisinin alt

türlerine yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. Tablo 1.33.'te tanıtıcı-açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik tespit edilen yeterlilik ifadelerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.34.** Tanıtıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Tanıtıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| **1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme** | B2 | İlgi alanı ile ilgili çok çeşitli konularda açık ve ayrıntılı açıklamalar yapabilir. |
| | B1.1. | Kendi ilgi alanında aşina olduğu çeşitli konular hakkında anlaşılabilir betimlemeler (açıklamalar) yapabilir. |
| | B1.1. | Duyguları ve tepkileri betimleyerek deneyimler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapabilir. |
| | B1.1. | Bir kitabın ya da filmin konusunu/temasını anlatabilir ve kendi tepkilerini tanımlayabilir. |
| | B1.1. | Hayallerini, umutlarını anlatabilir ve isteklerini açıklayabilir. |
| **1b. Bilgi Verme** | B2.2. | Mesleki görevi ile ilgili tüm konularda karmaşık bilgi ve tavsiye verebilir. |
| | B2.1. | Ayrıntılı bilgiyi eksiksiz biçimde verebilir. |
| | B1.2. | Bir fikir ya da sorunun ana hatlarını makul bir doğrulukla açıklayabilir. |
| | B1.1. | Önceden hazırlanmak koşuluyla, aşina olduğu bir konu hakkında, örneğin bir meselenin iç yüzünü anlatmak ya da ayrıntılı talimatlar vermek, basit gerçeklere dayalı bilgileri anlatabilir. |
| **1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak** | B1.1. | Basit ifadeler kullanarak gündelik hayatla ilgili konularda görüş bildirebilir. |
| **2. Genel Duyurular Yapmaya Yönelik Bağımsız Konuşma** | B2 | Çoğu genel konu hakkında, dinleyiciye hiç zorluk çıkarmayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan, akıcı ve anlaşılır bir derecede duyurular yapabilir. |
| | B1 | Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir. |
| | B1 | Vurgu ve tonlama ile ilgili olası sorunlara (= işaret dilinde olmayan kılavuzlar, bulunmayan işaretler) rağmen, yine de açıkça anlaşılır şekilde, kendi alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda kısa, provası yapılmış duyurular yapabilir. |
| **3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma** | B2.2. | Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir. |

**Tablo 1.33. (devam).** Tanıtıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **1. Tanıtıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| **3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma** | B2.2. | Hazırlanmış bir metinden kendiliğinden ayrılıp izleyiciler tarafından dile getirilen ilginç noktaları geliştirebilir, genellikle dikkat çekici akıcılıkla ve ifade kolaylığıyla sunum yapabilir. |
| | B2.1. | Kendisini veya izleyicileri germeden, konuşmasının ardından kendisine yönlendirilen bir dizi soruyu kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir. |
| | B1.1. | Kendi alanında aşina olduğu bir konuda çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar açık olan ve ana hatların makul bir doğrulukla açıklandığı, önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir. |
| | B1.1. | Söylediklerinin ardından kendisine yöneltilen soruların üstesinden gelebilir ancak muhatabın konuşması hızlıysa söylenenlerin tekrar edilmesini isteyebilir. |

B1-B2 düzeylerinde tanıtıcı-açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik yeterlilikler dikkat çekmektedir. Bunun temel sebebi, açıklayıcı bağımsız konuşmanın genellikle tanıtıcı özelliklere sahip olmasıdır. Tablo 1.34.'te ise sebep-sonuç ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik tespit edilen yeterlilik ifadelerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.35.** Sebep-Sonuç İlişkisine Sahip Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **2. Sebep-Sonuç İlişkisine Sahip Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| 1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme | B2 | Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini tarif edebilir/açıklayabilir. |
| | B1.2. | Başından geçen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir. |
| 1a. Deneyimi İfade Etme/Betimleme | B1.1. | Bir kitabın ya da filmin konusunu/temasını anlatabilir ve kendi tepkilerini tanımlayabilir. |
| 1b. Bilgi Verme | B1.1. | Önceden hazırlanmak koşuluyla, aşina olduğu bir konu hakkında, örneğin bir meselenin iç yüzünü anlatmak ya da ayrıntılı talimatlar vermek, basit gerçeklere dayalı bilgileri anlatabilir. |

**Tablo 1.34. (devam).** Sebep-Sonuç İlişkisine Sahip Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **2. Sebep-Sonuç İlişkisine Sahip Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| 1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak | B1.1. | Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler söyleyebilir ve açıklamalar yapabilir. |
| | B1.1. | Bir kişinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadığını söyleyebilir ve bu görüşü haklı göstermek için nedenler sunabilir. |
| 3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma | B2.2. | Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir. |

Tablo 1.35.'te sıralayıcı-açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik tespit edilen yeterlilik ifadelerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.36.** Sıralayıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **3. Sıralayıcı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| 1b. Bilgi Verme | B2.1. | Bir işlemin nasıl gerçekleştirileceğine dair net ve ayrıntılı bir açıklama yapabilir. |
| | B1.2. | Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir. |
| | B1.1. | Önceden hazırlanmak koşuluyla, aşina olduğu bir konu hakkında, örneğin bir meselenin iç yüzünü anlatmak ya da ayrıntılı talimatlar vermek, basit gerçeklere dayalı bilgileri anlatabilir. |

Tablo 1.36.'da karşılaştırmacı-açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik tespit edilen yeterlilik ifadelerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.37.** Karşılaştırmacı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **4. Karşılaştırmacı-Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlilik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlilik İfadesi** |
| 3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma | B1.2. | Kendi alanında aşina olduğu bir konuda, (örneğin ürünler, ülkeler / bölgeler, planlar arasındaki) benzerlikleri ve farklılıkları ana hatlarıyla açıklayabilir. |

Yapılan değerlendirmede, B1-B2 düzeyindeki yeterlilik ifadelerinden sadece birinin doğrudan karşılaştırmacı-açıklayıcı bağımsız konuşmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, B1-B2 düzeyindeki yeterlilik ifadelerinde problem-çözüm ilişkisine sahip açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine yönelik herhangi bir yeterliliğe ulaşılamamıştır.

CEFR'deki (2020, 62-66) bağımsız konuşma becerisi yeterlilikleri incelendiğinde B1 ve B2 düzeyindeki bir öğrenicinin ağırlıklı olarak "tanıtıcı" ve "sebep-sonuç" alt türlerine yönelik açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bunların ardından ise B1 ve B2 düzeyindeki bir öğrenicinin nispeten "sıralayıcı" ve "karşılaştırmacı" bağımsız konuşma becerilerine sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

#### 1.7.16.5.3. Tartışmacı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Beceriler

CEFR'de (2020, s. 64) bir bakış açısını, fikri sunmaya yönelik B1 ve B2 düzeyindeki bağımsız konuşma yeterlilikleri incelendiğinde konuşmacıların özellikle tartışmacı bağımsız konuşma becerilerine sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Ayrıca kitlelere hitap etmeye yönelik bazı bağımsız konuşma yeterlilikleri (CEFR, 2020, 65-66) de bu bağlamda değerlendirilmelidir. Tartışmacı bağımsız konuşmaya yönelik yeterliliklere Tablo 1.37.'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.38.** Tartışmacı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **Tartışmacı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlik/Kazanım İfadesi** |
| 1c. Bakış Açısı, Fikir Sunmak | B2.2. | İlgili destekleyici ayrıntıları ve önemli noktaları uygun bir şekilde vurgulayarak bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilir. |
| | B2.1. | Kendi bakış açısını yardımcı noktalarla ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek açık bir tartışma yapabilir/yürütebilir. |
| | B2.1. | Mantıklı bir tartışma (sav zinciri) oluşturabilir. |
| | B2.1. | Tartışmalı bir mesele hakkında, çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koyarak konu hakkında bir bakış açısı sunabilir. |
| | B2.1. | Bir tartışmayı çoğu zaman kolay takip edilecek şekilde geliştirebilir. |
| | B2.1. | Aşina olduğu bir konu hakkında bir görüşü haklı göstermek için basit nedenler sunabilir. |
| | B1.1. | Basit ifadeler kullanarak gündelik hayatla ilgili konularda görüş bildirebilir. |
| | B1.1. | Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler söyleyebilir ve açıklamalar yapabilir. |

**Tablo 1.37. (devam).** Tartışmacı Bağımsız Konuşmaya Yönelik Yeterlilikler

| **Tartışmacı Bağımsız Konuşma** | | |
|---|---|---|
| **Yeterlik Alanı** | **Düzey** | **Yeterlik/Kazanım İfadesi** |
| 3. Kitlelere Hitap Etmeye Yönelik Bağımsız Konuşma | B2.2. | Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak anlaşılır, sistematik olarak geliştirilmiş (adım adım planlanmış) bir sunum yapabilir. |
| | B2.2. | Hazırlanmış bir metinden kendiliğinden ayrılıp izleyiciler tarafından dile getirilen ilginç noktaları geliştirebilir, genellikle dikkat çekici akıcılıkla ve ifade kolaylığıyla sunum yapabilir. |
| | B2.1. | Belirli bir bakış açısını destekleme veya ona karşı çıkma nedenlerini ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak anlaşılır, hazırlanılmış bir sunum yapabilir. |
| | B2.1. | Kendisini veya izleyicileri germeden, konuşmasının ardından tarafına yönlendirilen bir dizi soruyu kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir. |
| | B1.1. | Söylediklerinin ardından kendisine yöneltilen soruların üstesinden gelebilir ancak muhatabın konuşması hızlıysa sorulan sorunun, söylenenlerin tekrar edilmesini isteyebilir. |

#### 1.7.16.5.4. İkna Edici Bağımsız Konuşmaya Yönelik Beceriler

B1 ve B2 düzeyindeki bağımsız konuşma yeterlilikleri içerisinde "ikna edici bağımsız konuşmaya" yönelik herhangi bir yeterliliğe rastlanmamıştır.

Elde edilen bütün bulgular ışığında, B1 ve B2 düzeylerindeki bağımsız konuşma yeterliliklerinin ağırlıklı olarak açıklayıcı ve tartışmacı türlerdeki bağımsız konuşma becerilerine yönelik olduğu söylenebilir.

### 1.7.17 Konuşma Eğitimi

Hedef bir dili öğrenenler, kendi dillerinde akıcı bir şekilde konuşabildikleri için konuşma becerisinin zihinsel ve motor süreçlerinden haberdardır ve konuşma hakkındaki bilgilerini hedef dile de aktarabilirler (Thornbury, 2012, s. 198). Buna karşılık bireylerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri ve anlık durumlarda etkileşimi sürdürebilmeleri birtakım becerileri de beraberinde getirmektedir. Bu noktada konuşmanın hem bilgiyi hem de becerileri kapsayan karmaşık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bilgi ve beceri arasındaki bu ayrım konuşma öğretiminde çok önemlidir (Bygate, 1987, s. 3).

Konuşma, geleneksel olarak, öğrencinin daha önce ya açık öğretim yoluyla (dil bilgisi çeviri yönteminde olduğu gibi) ya da modelleme ve alıştırma yoluyla (işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi) karşılaştığı dilin sözlü üretimi ya da daha doğrusu yeniden üretimi olarak anlaşılmaktaydı (Thornbury, 2012, s. 202). İletişimsel yaklaşımın ortaya çıkışı, konuşma eğitiminin radikal bir şekilde yeniden değerlendirilmesini sağlamıştır. Vurgu doğruluktan akıcılığa kaymıştır. Hedef dilin doğal şekillerde iletişimsel amaçlarla kullanımı ön plana çıkartılmıştır.

21. yüzyılda dil eğitimi açısından yaşanan paradigma değişimi, konuşma becerisine daha fazla odaklanılmasını, bunun sonucu olarak da konuşma öğretiminin önem kazanmasını sağlamıştır (Burns ve Hill, 2013). Görev odaklı eğitim, sosyokültürel öğrenme teorisi (Lantolf, 2000) temelinde şekillenmiştir. Bu teoriye göre öğrencinin konuşma gibi karmaşık bir beceride özerklik kazanabilmesi için başlangıçta ebeveyn, akran veya eğitmen gibi daha deneyimli bir bireyin rehberliğine ihtiyaç duyduğu bir süreçten geçmesi gerekmektedir. Bu süreç, daha yetkin bir bireyin öğrenciyle etkileşim kurarak gerekli becerilerin kazanılmasını desteklediği bir yapılandırma (iskele oluşturma) dönemini içermektedir. Ayrıca konuşmayı süreç temelli bir yaklaşımla ele alan yöntemler son yıllarda ilgi görmeye başlamıştır. Bu kapsamda özellikle Thornbury (2012) ile Goh ve Burns (2012) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmalar dikkat çekmektedir.

Thornbury (2012), konuşma eğitiminin üç aşamalı bir sistem doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre konuşma eğitimi; farkındalık yaratma, kendine mal etme ve özerklik şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır.

Farkındalık yaratma, "öğrenenlere konuşma dilinin özelliklerini sunma ya da öğrenenlerin bu özellikleri kendi kendilerine keşfetme sürecidir" (Thornbury, 2012, s. 203). Bailey (2020, s. 84) bu aşamada öğrenicilerin sözlü metinlerle veya farklı metin türleriyle içli dışlı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bu aşamada konuşma dilinin özelliklerinin öğreniciler tarafından keşfedilmesi gerekmektedir (Bailey, 2020, s. 85). Bu noktada öğretmenin görevi uygun etkinlikler hazırlamak ve öğrenicilere rehberlik etmektir.

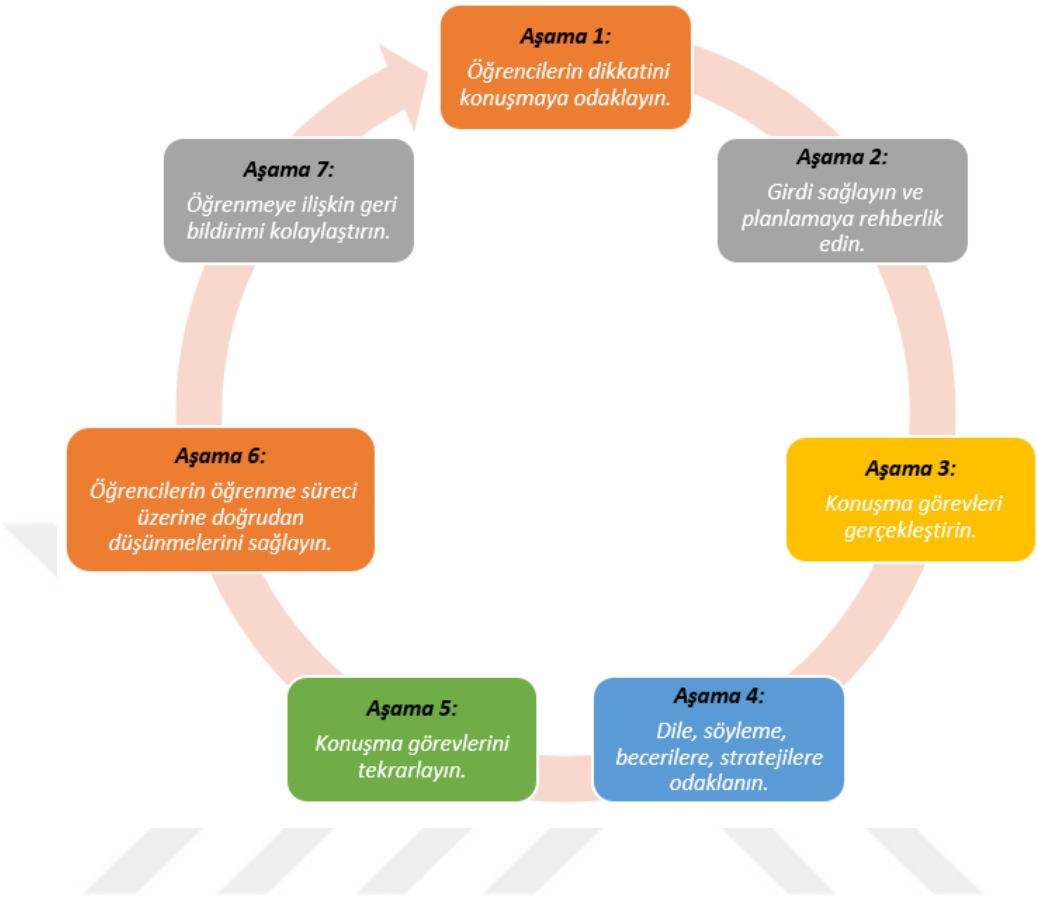
Kendine mal etme, "yüksek sesle okuma, diyalogları prova etme ve hayata geçirme, farklı türdeki iletişimsel görevlere katılmayı" içeren bir süreçtir (Thornbury, 2012, s. 203-204). Bu aşamada öğrenicilerin konuşmayı bir metin üretme süreci olarak görüp çalışmalar yapması gerekmektedir. Öğreniciler bu

aşamada metinler okumalı, diyaloglar üzerine çalışmalıdır. Ayrıca öğreniciler, bu aşamada, bağımsız konuşma üzerine çalışmalı, en önemlisi denemeler yapmalıdır. Bailey (2020, s. 85), kendine mal etme sürecinin faydalarını şöyle açıklamıştır: Bu süreçte öğreniciler, dili farklı bağlamlarda etkin bir şekilde kullanarak öz güvenlerini arttırabilmekte, akıcı konuşma becerileri kazanabilmekte ve dil bilgisi yapılarını içselleştirerek kelime hazinelerini geliştirebilmektedir. Aynı zamanda, bu süreç telaffuz yeteneklerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Özerklik, öğrenicilerin "tartışma, münazara, resmi sunumlar ve drama temelli etkinlikler gibi yollarla bir dizi farklı sözlü türde bağımsız konuşmacılara dönüşmeleri sürecidir" (Thornbury, 2012, s. 203-204). Bu aşamada öğreniciler, farklı türlerde "özgün sözlü metinler üretirler" (Bailey, 2020, s. 85). Özerklik aşaması elbette kişisel farklılıklara göre kısa sürede ulaşabilecek bir aşama değildir.

Thornbury'in (2012) geliştirmiş olduğu konuşma eğitimi, süreç temelli bir yaklaşım göstermesi yönüyle oldukça önemlidir. Buna karşılık, aşamadaki ayrıntıların nasıl hayata geçirileceği tam anlamıyla açıklanmamıştır. Bu nedenle de Thornbury'in (2012) geliştirdiği konuşma eğitimini hayata geçirmek oldukça güçtür. Konuşma eğitimindeki bu eksikliği fark eden Goh ve Burns (2012) ise iletişimsel yaklaşım ilkelerinden ve görev odaklı öğretim aşamalarından yola çıkarak konuşma eğitimi için açık ve sistematik bir öğretim döngüsü geliştirmiştir.

Şekil 1.13.'te Goh ve Burns (2012, s. 153) tarafından geliştirilmiş olan Konuşma Eğitimi Döngüsüne yer verilmiştir:




**Şekil 1.13.** Konuşma Eğitimi Döngüsü

Goh ve Burns (2012, s. 153-163), bu aşamalarla ilgili olarak şu bilgileri aktarmıştır:

**1. Aşama:** Birinci aşama öğrenicilerin konuşma görevi veya metne hazırlanma konusunda üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Buradaki en önemli husus, öğrenicilerin belirli bir görev ve üretecekleri sözlü metin veya türün özellikleri hakkında mevcut bilgilerini harekete geçirmektir. Bu aşamadaki görevler bireysel olarak ya da küçük gruplar hâlinde yapılabilir.

Birinci aşamada öğrenicilere, hedef dilde konuşmayı öğrenmenin gereklilikleri aktarılmalı ve buna nasıl hazırlanabilecekleri hakkında teşvik edici görevler kullanılmalıdır. Buradaki asıl amaç, öğrenicinin üstbilişsel farkındalıklarını harekete geçirerek onun performans ve genel gelişimi hakkında öz değerlendirme yapabilmesini sağlamaktır.

**2. Aşama:** İkinci aşama, öğrenicilere anlamlı girdi sağlama aşamasıdır. Öğreniciler bir görevi kademeli olarak yerine getirebilmek için hazırlık aşamasına

ihtiyaç duymaktadır. Esasında bu aşama, öğretmenlerin öğrenicilere iskele kurdukları bir aşamadır. Maybin vd. (1992, s. 188), iskele kurmayı "daha fazla bilgi veya yetkinliğe sahip olanların uzman rehberliği ile [öğrenicilerin] kendi başlarına üstesinden gelemeyecekleri bir görevi başarmaları için onlara sağlanan yardım" şeklinde açıklamıştır. İskele kurarak öğrenicilere kelime bilgisi, dil bilgisi yapıları ve sesletim hakkında anlamlı girdi sunulabilir. Ayrıca öğrenicilerin konuşma konuları hakkında araştırma yapmaları, örnek konuşmaları ya da metinleri analiz etmeleri sağlanabilir. Buradaki amaç, öğrenicilerin konuşma konuları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını sağlamak ve bir konuşma metninin nasıl planlandığını onlara kavratmaktır. Bu amaçla da ikinci aşamada öğretmenler, öğrenicilere kendilerinin benzer bir görevi yerine getirmek için nasıl bir planlama yaptıklarını ve ne tür bir dil kullandıklarını (dil bilgisi unsurları, çeşitli kavramlar vb.) açıklayabilirler. Öte yandan öğretmenler model bir konuşma yaparak ya da model metinler kullanarak da somut yollarla öğrenicilere bu anlamlı girdileri sağlayabilir. Buradaki en önemli aşama, öğrenicilerin konuşma planını kavradıktan sonra kendi konuşması için planlama yaptığı aşamadır. Bu noktada da öğretmenler, konuşma görevinin öğreniciler için zorlayıcı olabilecek özelliklerini belirleyerek onlara rehberlik etmelidirler. Yakınsak gelişim alanı dikkate alınarak öğrenicilere basit görevlerden ziyade karmaşık görevlerde rehberlik edilmelidir. Bu nedenle de öğrenicilerin düzeyleri kavranarak onlar için özellikle zorlayıcı olabilecek görevler belirlenmelidir. Bu sayede hem öğrenicilerin kendileri için zorlayıcı olabilecek görevleri yaparak kendilerini geliştirmeleri hem de var olan konuşma kaygılarını sağaltmaları sağlanabilmektedir.

**3. Aşama:** Üçüncü aşamanın amacı, öğrenicilere bir iletişim görevi aracılığıyla konuşma pratiği yapabilecekleri bir bağlam sağlamaktır. Bu aşamada öğrenicilerin belirli bir bağlamda akıcı konuşma yapabilmeleri önemlidir. Elbette ki bir önceki aşamada yapılan hazırlıklar bu aşamada hayata geçirilmelidir. Bu yönüyle de üçüncü aşama aslında öğrenicilerin ellerindeki dilsel kaynakları, bilişsel stratejileri ve söylem bilgisini kullanmaları, bütün bunları, planlı bir bütün hâline getirmeleri ile ilgilidir. Yine de bu aşamada biçimsel doğruluktan çok akıcılığa önem verildiği unutulmamalıdır.

Üçüncü aşamada konuşma görevleri ikili ya da grup etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Bu bölümde öğrenicilerin hedef dili kullanmaya teşvik edilmeleri, iletişimsel bir ihtiyaç sonucu konuşmaları ve konuşma motivasyonu

açısından güdülenmeleri gerekmektedir. Bu yönden de öğrenicilerin tartışma, problem çözme ya da bir şeyi açıklama gibi farklı bağlamlarda iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Ayrıca karşılıklı konuşma görevleri kadar bağımsız konuşma görevleri de bu aşamada kullanılmalıdır.

**4. Aşama:** Öğreniciler üçüncü aşamada bir konuşma görevini yerine getirdikten sonra dördüncü aşamada, kullandıkları dil, söylem ve stratejiler üzerinde çalışmaktadır. Dördüncü aşamada konuşma görevinin çeşitli bölümlerine geri dönülerek öğrenicilerin, hatalarını fark edip bunları analiz etmeleri sağlanmaktadır. Böylece üçüncü aşamada konuşmanın odağı akıcılığa, dördüncü aşamada ise doğruluğa kaydırılmaktadır. Ayrıca dördüncü aşamada telaffuz, dil bilgisi ve metin yapıları gibi dile ait özellikler ve söz varlığı üzerinde de durulmaktadır. Tüm bu alanlara odaklanmak için model metinler, konuşmalar ya da öğrenicilerin 3. aşamadaki konuşmalarına ait ses kayıtları kullanılabilmektedir. Bu aşamada öz değerlendirme ya da akran değerlendirmesi ile bireylerin, kendi konuşmalarını değerlendirerek eksiklerini gidermeleri gerekmektedir. Bu etkinliklerle öğrenicilerin belirli bir söylem türünün veya metin türünün nasıl planlandığını görmeleri sağlanmaktadır. Aslında bu aşamada öğrenicilere, metin yapıları öğretilmektedir. Diğer yandan, bu aşamada, öğrenicilerin dil bilgisel tutarlılığı ve bağdaşıklığı geliştirmeleri hedeflenmektedir. Yani, bu aşamada hem kelime hem cümle hem de metin düzeyinde belirli bir bağlama uygun ve doğru nitelikteki ifadelerin kullanımı önemsenmektedir.

**5. Aşama:** Bu aşamada öğrenciler, Aşama 3'teki konuşma görevini tekrar yerine getirmektedir. Buradaki amaç, Aşama 4'te görülen hataları ve eksikleri gidermek ve öğrenicilerin sahip oldukları bilgiler ışığında konuşma performanslarını arttırmaktadır. Buradaki esas amaç, öğrenicilere daha fazla pratik yaptırarak onların daha akıcı ve doğru şekilde konuşmalarını sağlamaktır. Bu durum ise öğrenicilerin öz güven kazanmasını, motive olmasını ve konuşma kaygısını sağaltmasını sağlayabilmektedir.

Beşinci aşamada gözden kaçırılmaması gereken bir husus vardır. Bu aşamada illa Aşama 3'teki görev bire bir tekrar edilmek zorunda değildir. Öğretmenin yönlendirmesi ile öğreniciler isterlerse aynı bağlamda ve türde konuşmak şartıyla yeni bir konu belirleyerek bu konu hakkında konuşabilirler. Öğreniciler, duruma göre konuşma görevini parçalara ayırabilir ve bu görevin sadece bir kısmını yapabilir. Öğretmen daha fazla geri bildirim vererek ve

öğrenicilerin daha fazla pratik yapmalarını sağlayarak onların duyuşsal yönlerini de geliştirmeye yardımcı olabilmektedir. Öte yandan, bu görev tekrarları, azaltılmış bilişsel yük ve prova faydası sayesinde öğrenicilerin çeşitli dilsel bilgiyi ve beceriyi birleştirmelerinde otomatiklik kazanmalarına yardımcı olabilmektedir.

**6. Aşama:** Altıncı aşamada, öğrenicilerin kendi öğrenme deneyimleri üzerine düşünmeleri sağlanmaktadır. Bu yansıtıcı düşünme; bireysel olarak, bir akranla yahut bir grupla da hayata geçirilebilmektedir. Bu aşama, aslında öz düzenleme ve öğrenen özerkliği ile ilişkilidir. Öğreniciler süreçte yaptıkları çalışmaları gözden geçirerek kendi performanslarını değerlendirmek zorundadır. Böylece öğreniciler neyi iyi yapıp neyi kötü yaptıklarına ya da hangi noktalarda konuşmalarının yeterli olup olmadığına karar vermelidir. Bu aşamada öğreniciler, öz düzenleme becerisiyle kendi eksiklerini giderme çabası içerisine girmelidir. Ayrıca öğreniciler, konuşma görevleri üzerinden bağlamlar, türler, konuşma stratejileri ve sonuçta, konuşma gereklilikleri hakkında neler öğrendiklerini de gözden geçirmelidir. Bunun için de öğretmenler, yansıtıcı düşünmeyi teşvik edecek çalışmalar yaptırmalıdır. Örneğin, öğrenicilere yansıtıcı günlükler yazdırılabilir; ses kaydı yaptırılabilir; çevrim içi bloglar ya da uygulamalar üzerinden öğrenicilerin görüşlerini paylaşmaları sağlanabilir. Bu çalışmalar ise öğrenen özerkliğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğreniciler bu çalışmalarda, kendilerine dönük bir şekilde, iyileştirmeleri gereken alanları belirlemeli ve bu alanlara yönelik iyileştirme planları yapmalıdır. Böylece öğreniciler, kendilerine belirli bir çalışma planı hazırlayarak kendi eksiklerini gidermeye çalışmalıdır.

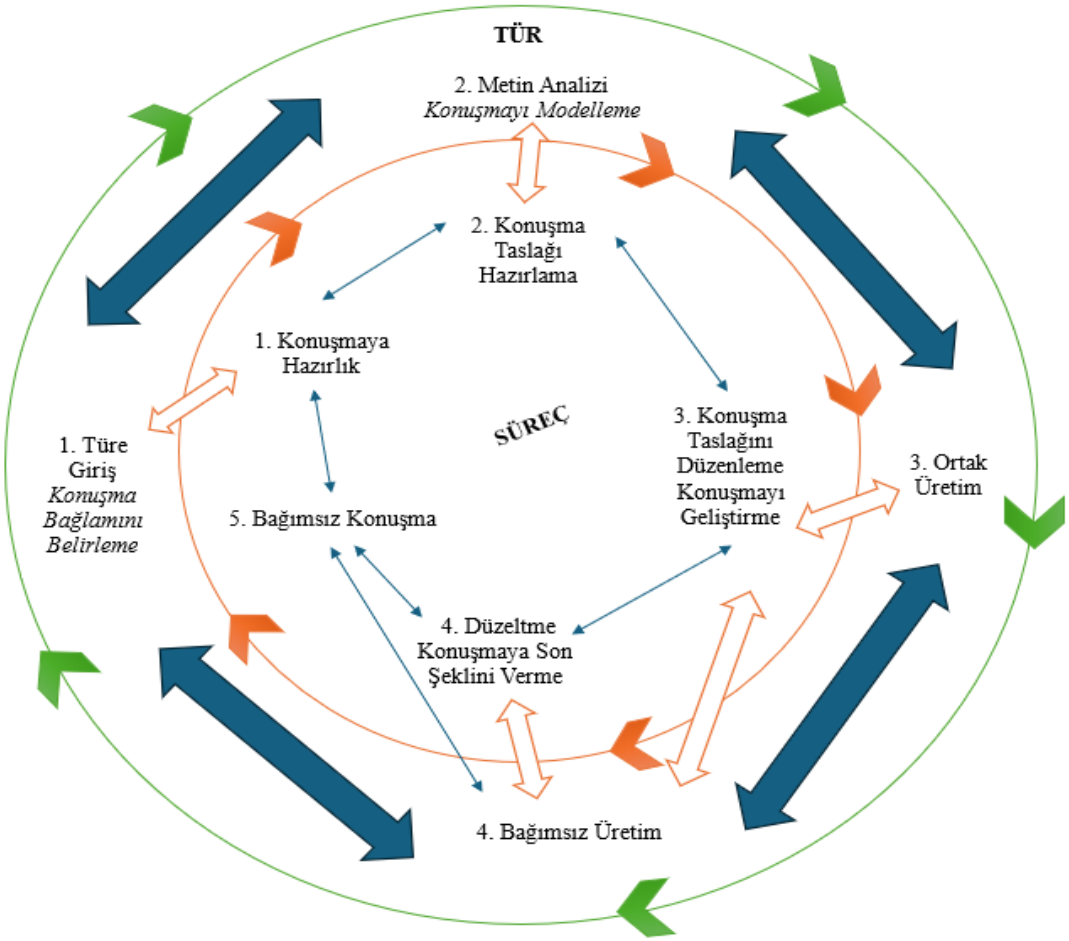
**7. Aşama:** Döngünün son aşamasında öğretmenler, öğrenicilerine genel performansları hakkında geri bildirimde bulunmaktadır. Bu aşamada, öğrenicilerin bir önceki aşamada yazılı yahut sözlü olarak kaydettikleri düşünceler, fark edilen noktalar kullanılmalıdır. Öğrenicilerin kendi öğrenme deneyimleri hakkında söylediklerine veya yazdıklarına dayalı olarak öğretmenler de kendi tespitlerini dile getirmelidir. Böylece öğretmenler, öğrenicilere nitelikli geri bildirimler verebilir. Elbette ki bu geri bildirimler, farklı araçlar kullanılarak da verilebilir. Diğer yandan, bu süreçte akran geri bildiriminden de yararlanılabilir. Bu noktada çeşitli yönergelerle ve formlarla akranlara rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Goh ve Burns (2012) tarafından geliştirilmiş olan bu döngü oldukça ayrıntılı ve ilham vericidir. Bununla birlikte, konuşma türlerinin kendilerine özgü yapılarını tam anlamıyla dikkate almamaktadır.

### 1.7.18 Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli

TSBKM, araştırmacı tarafından geliştirilmiş özgün bir bağımsız konuşma öğretimi modelidir. Bu model, öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisini geliştirmek amacıyla tür-süreç temelli çalışmalardan esinlenilerek geliştirilmiştir. TSBKM'nin geliştirilmesi bağımsız konuşma türleri ve bu türlerin öğretimi için gerekli olan unsurlar dikkate alınmıştır. TSBKM aşamalarının şekillendirilmesinde Goh ve Burns'un (2012) konuşma eğitimi döngüsünden yararlanılmıştır.

Şekil 1.14.'te Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modelinin yapısı gösterilmektedir:




**Şekil 1.14.** TSBKM'nin Tür-Süreç Temelli Yapısı
(Feez, 1998; Huang, 2020; Rothery, 1994; Yasuda, 2012)

Bağımsız konuşma, farklı türlere dönük yeterlilikleri içerdiğinden bağımsız konuşma öğretiminin de hem türlere hem de konuşmanın kendi doğasına özgü süreçlere uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle TSBKM, tür

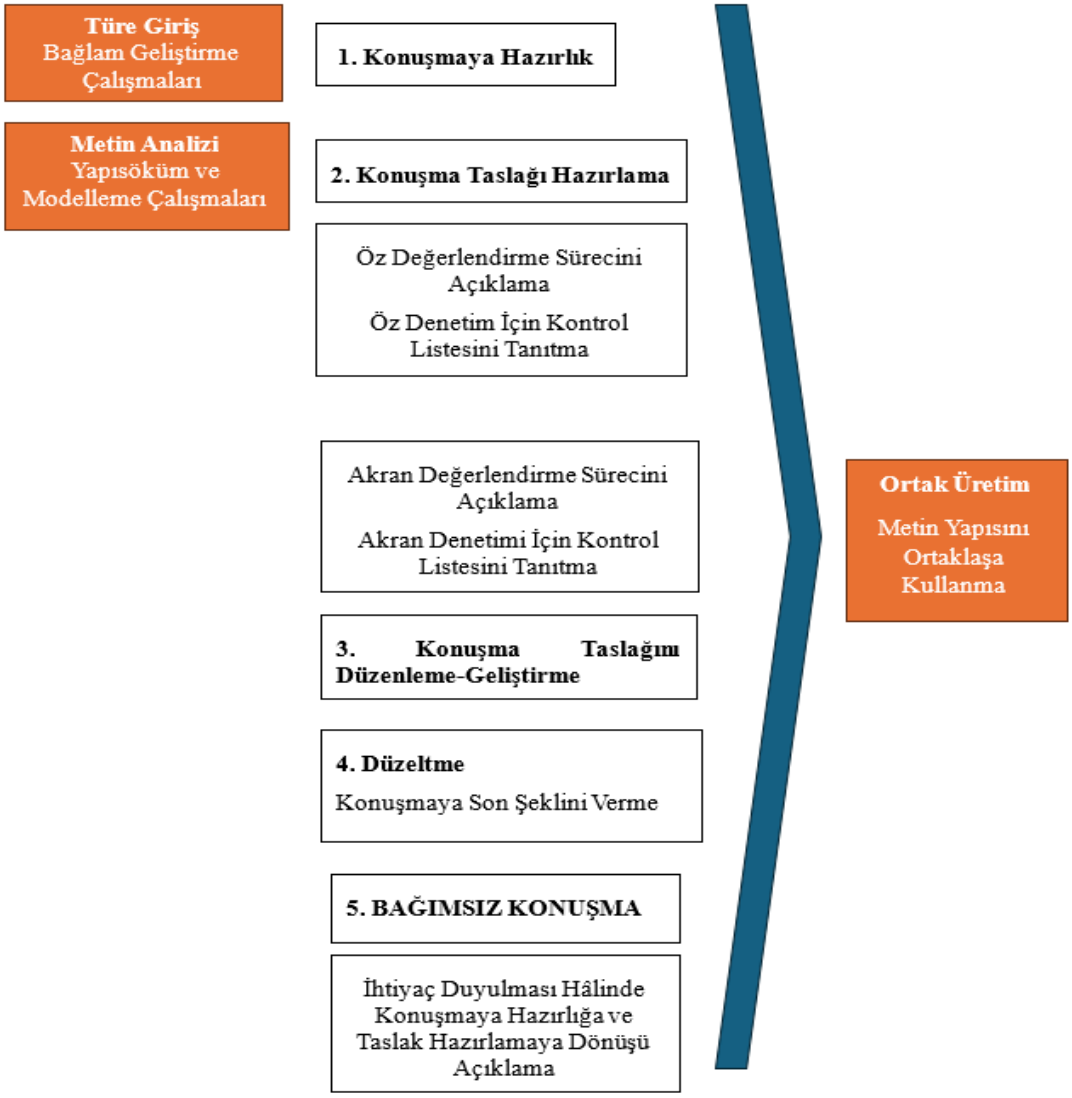
ve süreç olmak üzere iki temel boyuta sahiptir. TSBKM'nin tür boyutu, Öğretme-Öğrenme Döngüsüne (Feez, 1998) dayalı olarak geliştirilmiştir. TSBKM tıpkı Öğretme-Öğrenme Döngüsündeki gibi Türe Giriş (Bağlam oluşturma), Metin Analizi (Modelleme-yapısöküm), Ortak Üretim (Metnin birlikte oluşturulması) ve Bağımsız Üretim (Metnin bağımsız oluşturulması) basamaklarına sahiptir. Kavramsal çerçevede ayrıntılı bir şekilde anlatılmış olan Öğretme-Öğrenme Döngüsü (Feez, 1998) TSBKM'nin temel çıkış noktasıdır. Diğer yandan, TSBKM'nin süreç boyutunda ise konuşma öğretimi "Konuşmaya Hazırlık, Konuşma Taslağı Hazırlama, Konuşma Taslağını Düzenleme (Geliştirme), Düzeltme (Konuşmaya son şeklini verme) ve Bağımsız Konuşma" şeklinde ele alınmıştır. TSBKM'de tür ve süreç boyutları birbirini besleyen, iç içe geçen bir yapıdadır. Bu kesişimsel yapı, dört basamaklı bir öğretim sürecini ortaya çıkartmıştır:

1. basamak "Türe Giriş" olup bu basamakta hem metin türlerini tanıtmaya yönelik bilgilere hem de konuşma bağlamını belirleme çalışmalarına yer verilmektedir. Bu basamakta öğrenicilere metin türlerinin hangi amaçlarla kullanıldığına, metin türlerinde kullanılan dil ve anlatım özelliklerine yer verilmektedir. Buradaki esas amaç, bağımsız konuşma amaçlarının ve bu amaçlarla seçilen dil unsurlarının farklı metin türlerinde değişkenlik gösterdiğini kavratmaktır. Ayrıca bağımsız konuşmaya hazırlık yapılması amacıyla farklı tekniklerin nasıl kullanılabileceği de bu basamakta öğrenicilerle paylaşılmaktadır.

2. basamak "Metin Analizi" olup burada bir yandan yapısöküm ve modelleme çalışmaları ile metin türlerine özgü metin yapıları öğretilirken bir yandan da türlere özgü konuşma modelleme çalışmaları yapılmaktadır. Öncelikle öğrenicilerin farklı metin türlerinin farklı metin yapılarına sahip olduğunu keşfetmesi gerekmektedir. Bu nedenle de bu basamakta öğrenicilere ilk olarak yapısöküm çalışmaları üzerinden metin yapısı farkındalığı kazandırılmaktadır. Bunun için türleri en iyi şekilde yansıtan metin örnekleri öğrenicilerle paylaşılmakta ve yönlendirici sorularla öğrenicilerin konuyu kavramaları sağlamaktadır. Bu çalışmanın ardından modelleme çalışmalarına geçilmektedir. Burada, araştırmacı tarafından hazırlanan metin yapılarına özgü grafik düzenleyiciler öğrenicilerle paylaşılmaktadır. Daha sonra konuşma bağlamına uygun olarak söz konusu grafik düzenleyiciler hep birlikte doldurulmaktadır.

3. basamak “Ortak Üretim” olup bu basamakta öğreniciler, tamamen araştırmacı/eğitici kılavuzluğunda çalışmalar yapmaktadır. Bu basamağın asıl amacı, öğrenicileri bir sonraki basamakta yapacakları bağımsız çalışmalara hazırlamaktır. “Ortak Üretim” aşamasında sınıftaki tüm öğreniciler, araştırmacı/eğitici kılavuzluğunda hep birlikte türlere özgü bağımsız konuşma çalışması yapmaktadır. Bu aşamada araştırmacı/eğitici; “konuşmaya hazırlık” yapılırken nelere dikkat edileceğini, konuşma bağlamının nasıl belirleneceğini göstermektedir. Ardından, “konuşma taslağı hazırlama” bölümünde, türe uygun metin yapısını içeren konuşma taslağının nasıl hazırlanacağı gösterilmektedir. Burada, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan grafik düzenleyiciler öğreniciler ile paylaşılmaktadır. Bu aşamada, öğreniciler öncelikle araştırmacı/eğitici kılavuzluğunda konuşma taslağını hazırlamakta, ardından da hep birlikte gözden geçirmektedir. Bu çalışmadan sonra araştırmacı/eğitici, önce öğrenicilere “öz denetim için kontrol listesi”ni dağıtmakta, bu listeler üzerinden de konuşma taslağının gözden geçirilmesini sağlamaktadır. Daha sonra ise araştırmacı/eğitici, “akran denetimi için kontrol listesi”ni dağıtarak öğrenicilerin bir sonraki basamakta birbirlerinin konuşma taslaklarını nasıl değerlendireceklerini bu kontrol listesi üzerinden açıklamaktadır. Sınıfça yani ortaklaşa hazırlanan “konuşma taslağı”ndan sonra, yine öğreniciler birlikte “konuşma taslağını düzenleme-geliştirme” çalışmasına geçmektedir. Bu noktada, konuşma taslağının nasıl geliştirilebileceği sınıfça sorgulanmaktadır. Burada, yapılabilecek düzenlemeler belirlenmekte ve uygun görülen yerlerde geliştirmeler yapılmaktadır. “Düzeltme” bölümünde ise taslaktan yola çıkılarak sınıfça bir konuşma metni hazırlanmaktadır. Bu bölümde, konuşma metnine son şekli verilmektedir. Sürecin en son adımında “Bağımsız Konuşma” yapılmaktadır. Burada araştırmacı/eğitici, türün ve sürecin nasıl iç içe geçtiğini, öğrenicilerin bir sonraki basamakta kendi başlarına neler yapmaları gerektiğini etkinliklerle göstermektedir. Böylece öğreniciler süreçleri bizzat yaparak yaşayarak öğrenmektedir.

Ortak Üretim basamağındaki bütün çalışmaların özeti Şekil 1.15.’te gösterilmiştir:




**Şekil 1.15.** TSBKM'nin Ortak Üretim Basamağı

4. basamak "Bağımsız Üretim" olup bu basamakta öğreniciler, konuşma üretim sürecinde tamamen bağımsız şekilde hareket etmelidir. Bu basamağın amacı, öğrenicilerin bir önceki basamakta öğrendiklerini bağımsız şekilde kullanarak bunları içselleştirmelerini sağlamaktır. "Bağımsız Üretim" basamağında öğrenicilerin yapması gerekenler sırasıyla şunlardır:

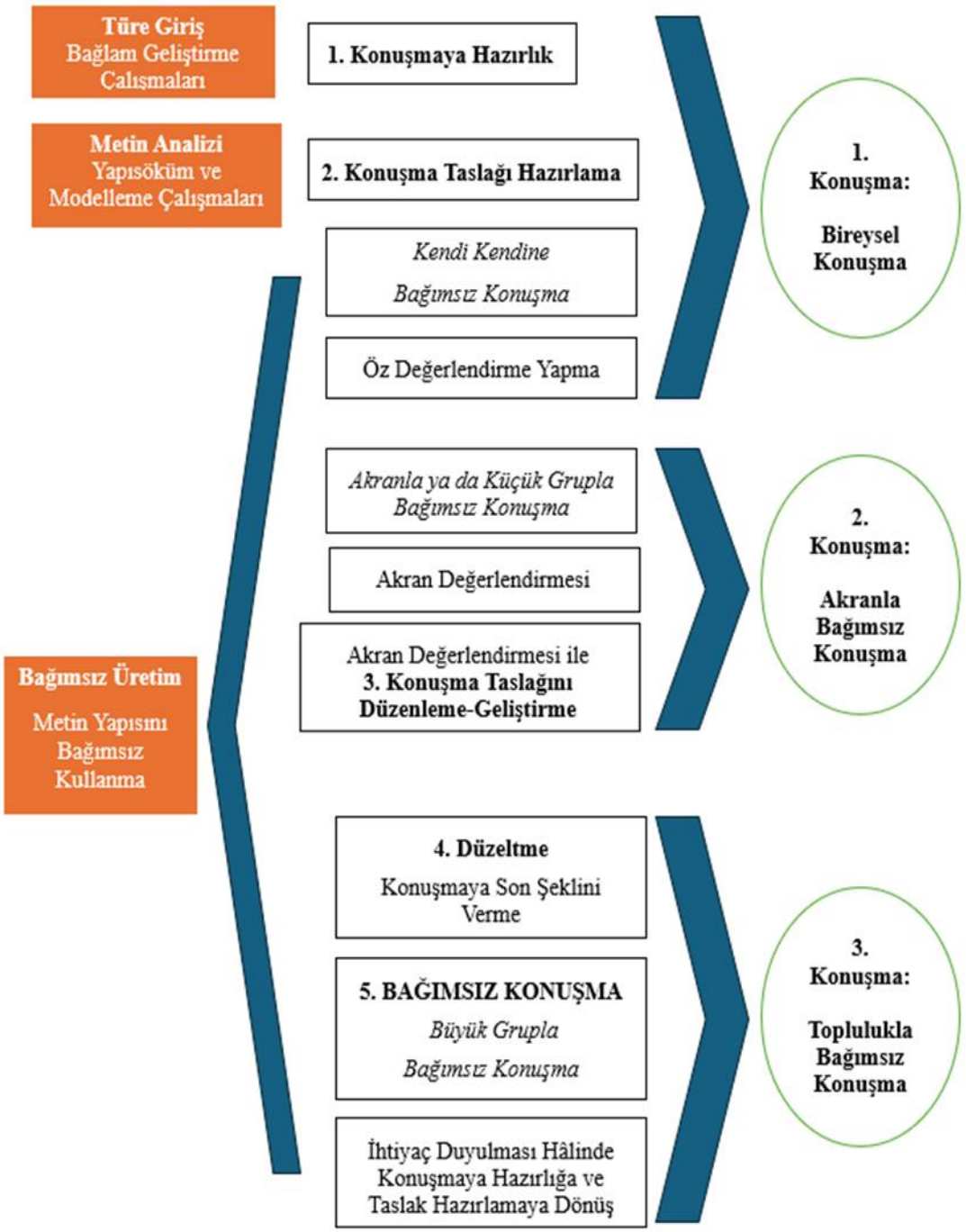
- Öğreniciler "Konuşmaya Hazırlık" sırasında, "Türe Giriş" (1. basamak) çalışmalarında öğrendiklerini kullanmalıdır. Öğreniciler, bu noktada konuşma bağlamını yani konuşmanın amacını, hedef kitlesini, önemini belirlemelidir.
- Öğreniciler "Konuşma Taslağı Hazırlama" sürecinde, "Metin Analizi" (2. basamak) çalışmalarında öğrendiklerini hayata geçirmelidir. Öğreniciler, bu

noktada metin türü ve yapısı hakkında edindikleri bilgileri de kullanarak bağımsız konuşma için taslaklarını hazırlamalıdır. Burada, araştırmacının öğrenicilere grafik düzenleyicilere dayalı şablonlar ve "Öz Denetim İçin Kontrol Listesi" ile "Akran Denetimi İçin Kontrol Listesi" paylaşacağı da göz ardı edilmemelidir. Bu süreçte öncelikle öğreniciler, konuşma taslaklarını hazırlamalı, ardından da bu taslağa göz atarak "kendi kendilerine" konuşma yapmalıdır. Yani, ilk konuşma üretimi bu aşamada kendi kendine gerçekleştirilmelidir. Bu konuşmanın ardından öğreniciler, kendilerine verilen "Öz Denetim İçin Kontrol Listesi"ni kullanarak hazırladıkları konuşmaya dair öz değerlendirme yapmalıdır. Öğreniciler, öz değerlendirme yaptıktan sonra ikinci konuşma üretimine geçmektedir. Öğreniciler, hazırladıkları bağımsız konuşmayı yakınındaki bir akranıyla ya da 3-4 kişilik küçük bir grupla paylaşmalıdır. Her öğrenci, akranıyla bağımsız konuşmasını paylaştıktan sonra "Akran Denetimi İçin Kontrol Listesi"ni kullanarak akranına bağımsız konuşması hakkında geri bildirim vermelidir. Bu noktada, akran denetimi ile öğrenicilerin hatalarını ya da eksiklerini tespit etmeleri sağlanmaktadır.

- Öğreniciler "Konuşma Taslağını Düzenleme-Geliştirme" sürecinde hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme ile fark ettikleri hataları, eksiklikleri gidermelidir. Öğreniciler süreçteki bu basamakta konuşma taslaklarını düzenleyip geliştirmek zorundadır. Bu noktada özellikle türe özgü unsurların konuşma taslağında tam anlamıyla yer alabilmesi için öğreniciler kontrol listelerinden birkaç defa yararlanabilmektedir.
- Öğreniciler "Düzeltme" sürecinde artık konuşma taslağına ve içeriğine son şeklini vermelidir. Öğreniciler cümlelerini, taslaktaki ana fikir ya da yardımcı fikir cümlelerini, ortaya koydukları örnekleri vb. hem metin türüne hem de söz dizimine uygunluk açısından düzeltmek zorundadır. Bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra konuşmanın son aşamasına geçilir.
- "Bağımsız Konuşma" tüm sürecin sona erdiği ve öğrenicilerin hazırladıkları, gözden geçirip düzenledikleri ve düzelttikleri bağımsız konuşmayı sınıfla, büyük grupla paylaştıkları noktadır. Öğreniciler, "bağımsız konuşma" yaparak her şeyi nihayete erdirir ve süreçteki üçüncü konuşma üretimini gerçekleştirmiş olur. Bu noktada büyük gruptan gelebilecek geri bildirimler ile öğrenicinin "Konuşmaya Hazırlık" ve

"Konuşma Taslağı Hazırlama" süreçlerine geri dönebilecekleri unutulmamalıdır.

Bağımsız Üretim basamağındaki bütün çalışmaların özeti Şekil 1.16.'da gösterilmiştir:




**Şekil 1.16.** TSBKM'nin Bağımsız Üretim Basamağı

### 1.7.19 İlgili Araştırmalar

Bağımsız konuşma kavramına doğrudan yer veren üç çalışma göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar Arıcı ve Dilidüzgün'e (2023), Avcı'ya (2019) ve İlgün'e (2021) aittir. Arıcı ve Dilidüzgün (2023), C1 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma başarımlarını değerlendirmeye yönelik geliştirdikleri ölçme değerlendirme aracının başlığında bağımsız konuşma kavramına açıkça yer vermişler, çalışmanın öz bölümünde bağımsız konuşmayı tanımlamışlar ve giriş bölümünde de C1 düzeyi sözlü üretim yeterliliklerine yer vermişlerdir. Avcı (2019), konuşma becerisi üzerine hazırladığı çalışmasında öğrenicilerin konuşma başarımını ölçmek adına karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma olmak üzere iki bölümden oluşan bir sınav hazırlamış ve bu sınavda bağımsız konuşma sorularına yer vermiştir. İlgün (2021) de konuşmayı karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma şeklinde ele almış ve bunlara ait yeterlilikleri genel bir çerçevede bir sayfalık bir tabloyla açıklamıştır. Bununla birlikte Avcı (2019) da İlgün (2021) de bağımsız konuşmayı kavramsallaştırma yahut bütün yönleriyle ele alma çabası içerisine girmemiştir.

Bağımsız konuşmanın sözlü üretim başlığı altında tanıtıldığı önemli sayılabilecek bir çalışmaya da Tanrıkulu ve Şıhanlıoğlu (2019) imza atmıştır. Araştırmacılar, CEFR'de konuşma becerisinin nasıl ele alındığını incelemiş ve üretken etkinlikler başlığı altında bağımsız konuşma becerisine ve bu beceri kapsamına giren yeterliliklere yer vermiştir. Buna karşılık, bir topluluk önünde konuşma yapma yani sunum yapma yeterliliklerini sehven kamu duyurusu/duyuru yapma yeterliliklerinin alt dalı (s. 215) olarak göstermişlerdir. Öte yandan araştırmacılar, üretken stratejileri tüm yönleriyle tanımlamamış, bu stratejilere dönük yeterlilikleri açıklamamış ve bunların bağımsız konuşma ile ilişkisini ortaya koymamıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, CEFR'deki sözlü üretim bölümünün genel anlamda çevirisini yapmışlar ancak bunun ötesine geçmemişlerdir.

Üretici dil becerilerine yönelik yapılan birkaç çalışmada (Arıcı, 2022; Türkben ve Koca, 2024) ise bağımsız konuşma başarımı ele alınmış ve kısmi veriler sunulmuştur. Arıcı (2022), C1 düzeyindeki öğreniciler üzerine yaptığı çalışmada, ön test kapsamındaki çalışmayla öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinde zayıf düzeyin biraz üstünde, orta düzeyde (deney grubu ortalaması 23,13 puan; kontrol grubu ortalaması 24,64 puan) başarılı olduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı, veri toplamada; 4 ölçüt grubuna ve toplamda 10 ölçüte sahip, en düşük 10 puan ve en

yüksek 40 puan alınabilen bir dereceli puanlama anahtarı kullanmıştır. Türkben ve Koca (2024) da C1 düzeyindeki öğreniciler üzerine yaptığı çalışmada, ön test kapsamındaki çalışmayla öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinde zayıf düzeyde (puan ortalaması 10,80) olduklarını belirlemiştir. Araştırmacılar, veri toplamada; Şimşek ve Çevirme (2023) tarafından geliştirilen, 5 ölçüt grubuna ve toplamda 5 ölçüte dayanan, en düşük 5 puan ve en yüksek 25 puan alınabilen bir dereceli puanlama anahtarı kullanmıştır. Söz konusu iki çalışmada da C1 düzeyine ulaşmış, yani dili bağımsız düzeyde kullanması gereken bireylerin bağımsız konuşma becerisi açısından beklentilere cevap verebilecek nitelikte olmadıkları görülmüştür

TYDOÖ alanyazınında bağımsız konuşma kavramını (esasında çalışmalarda sözlü üretim olarak adlandırılmakta) kullanmakla birlikte bağımsız konuşmanın tanımını yapmayan, sınırlarını çizmeyen ve bağımsız konuşma yeterliliklerini açıklamayan çok sayıda çalışma vardır. Bunlar aslında; konuşma eğitimi alanında yapılan çalışmaların eğilimini göstermek (Büyükikiz vd., 2024), konuşma becerisini dil işlevleri açısından değerlendirmek (Ameen, 2021), öğrencilerin sözlü iletişim stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek (Yazıcı, 2018), konuşma becerisi için izlence hazırlamak (Ataş, 2023; Koçak, 2018), kitap setlerini konuşma becerisi bağlamında değerlendirmek (Alhan Derinkök, 2022; Arslan, 2023; Çolak, 2018; Hasırcı, 2019; Kocayanak, 2021; Sağlık, 2018), öğrencilerin konuşma kaygısını değerlendirmek (Solak, 2019), konuşma dersleri hakkındaki öğrenci görüşlerini tespit etmek (Kızıldağ, 2018), konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri belirlemek (Keser, 2018), TYS'yi CEFR'deki dil yeterlilikleriyle (Demirdöven, 2022) ve uluslararası geçerliliğe sahip bazı dil yeterlilik sınavlarıyla karşılaştırmak (Demirel, 2019; Şengül ve Demirel, 2021), üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği geliştirmek (Sevim ve Varışoğlu, 2023), ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe sesletim becerilerini değerlendirmek (Göktaş, 2024) ve çeşitli yöntemin, tekniğin ve aracın konuşma becerisine etkisini araştırmak (Arıcı, 2022; Avcı, 2019; Gün, 2015; Yorgancı, 2021; Yorgancı ve Baş, 2022) amaçlarıyla gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Bu çalışmalarda bağımsız konuşma kavramının teorik çerçevesi önemsenmemiştir. Bu durumun birkaç temel sebebi olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, sözlü üretimin bağımsız konuşma gibi bir kavram ile kavramsallaştırılmadığı için üzerinde çokça düşünülmemiş olmasıdır. İkincisi, konuşmanın genel bir üretici

beceri olarak değerlendirilerek sınıflandırmaya ihtiyaç duyulmamış olmasıdır. Üçüncüsü ise konuşmanın daha çok etkileşimsel yönüne odaklanılarak karşılıklı konuşmanın iletişimin temel aracı olarak görülüp bağımsız konuşmanın göz ardı edilmiş olmasıdır. Bu ve benzeri durumlar; bağımsız konuşmanın kavramsallaştırılmasını, doğrudan bu konu hakkındaki yeterlilikler ve başarım düzeyleri üzerine araştırmalar yapılmasını ve konunun derinlemesine araştırılmasını engellemiş gibi gözükmektedir.

Bütün bu çalışmalarında dışında, konuşma eğitimi bağlamında yapılan deneysel çalışmalarda; yaratıcı dramanın (Kılıçarslan, 2014; Tataroğlu, 2019; Sivrioğlu, 2014), basamaklı öğretim yönteminin (Türkben ve Koca, 2024), etkileşimli okumanın (Günaydın, 2020), teknolojik ortam ve araçların kullanımının (Gün, 2015; Karagülle, 2020; Mansour, 2021; Yorgancı, 2021; Yorgancı ve Baş, 2022), eğitsel oyunların (İnal ve Korkmaz, 2019; Seyhan, 2021), iletişimsel yaklaşıma (Avcı, 2019; Kaya, 2019), yansıtıcı düşünmeye (Arıcı, 2022), görev odaklı yaklaşıma (Arslan, 2018), kültürel arası yaklaşıma (İlgün, 2021), ayrık söz edimi öğretimine (Aksu Raffard, 2022) ve aktif öğrenmeye (Şen, 2018) dayalı etkinliklerin kullanımının ve Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin (Gücüyeter vd., 2019) etkililiği araştırılmıştır. Bununla birlikte, konuşma eğitimi bağlamında yapılan bu çalışmaların büyük bir kısmında karşılıklı konuşma ile bağımsız konuşma arasındaki farklılıklar göz ardı edilmiştir. Bu deneysel çalışmaların büyük bir kısmında, konuşma başarımının ölçülmesinde ağırlıklı olarak bağımsız konuşmalara dönük açık uçlu sorular kullanılmasına rağmen, bu çalışmalarda bağımsız konuşma eğitiminin nasıl gerçekleştirildiği muallaktır. Diğer yandan, bu çalışmalarda hem bağımsız konuşma kavramsallaştırılmamış hem de sistematik bir öğretme-öğrenme döngüsü yerine çeşitli etkinlikler kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda konuşma eğitimi, tür ve süreç temelli bir şekilde ele alınmamıştır. Öğrenicilere öz ve akran değerlendirmeyi de içeren sistematik geri bildirim verilen çalışmaların sayısı da oldukça sınırlıdır. Bütün bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda doğrudan öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisini ve TSBKM'nin etkililiğini araştıran bir çalışmanın yapılması son derece önemlidir.

# 2. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi kapsamında; kullanılan yaklaşım ve desen, çalışma grubu, deneysel işlem, veri toplama ve veri analizi süreçleri, geçerlik ve güvenirlik ölçütleri, araştırmacının deneysel işlem sürecindeki rolü ve etik ilkelere dair bilgilere yer verilmiştir.

## 2.1 Araştırmanın Yaklaşımı ve Deseni

B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde TSBKM'nin etkililiğini ve TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkisini araştıran bu çalışma, karma yönteme dayalı açımlayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) ile desenlenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2017). Nicel ve nitel yöntemin ardından üçüncü bir yöntem olarak kabul gören karma yöntem, bir araştırma problemini derinlemesine anlamak için hem nicel hem de nitel verileri toplama, analiz etme ve ortaya çıkan verileri harmanlama, bütünleştirme, birbirleriyle ilişkilendirme olanağı sunduğu için popüler hâle gelmiştir (Doyle vd., 2009; Fraenkel vd., 2011). Karma yöntemin "temel varsayımı nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanmanın bu yöntemleri tek başına kullanmaya kıyasla araştırma probleminin ve araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır" (Cresswell, 2019, s. 697). Bu imkânlardan yararlanmak ve bu bağlamda araştırma sorularını ayrıntılı bir bakış açısıyla ele almak amacıyla bu çalışmada karma yönteme dayalı açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir.

Bir araştırmada karma yöntem kullanmayı gerektiren pek çok durum vardır. Tek bir veri kaynağı yetersiz olan, ortaya çıkan sonuçları açıklama ihtiyaç duyulan, bulguların genelleştirilmesi gereken, birinci yöntemi geliştirerek buna yeni bir boyut kazandırmak için ikinci bir yönteme ihtiyaç duyulan, kuramsal bir bakış açısı ve kuramsal temel oluşturmaya ihtiyaç duyulan araştırmalarda karma yöntem kullanılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018; Fraenkel vd., 2011). Bu çalışmada karma yöntem kullanılmasının iki temel sebebi vardır:

1- Tek bir veri kaynağının yetersiz olması: TSBKM'nin; B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerine, konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkileri nicel veri toplama araçlarıyla ve nicel çözümleme teknikleriyle ortaya konulmuştur. Ancak elde edilen bu verilerin daha ayrıntılı bir anlayışla ele alınabilmesi, katılımcıların farklı bakış

açılarının derinlemesine incelenebilmesi için de yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı nitel veri toplama araçlarına ve nitel çözümleme tekniklerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu şekilde hem nicel hem de nitel yöntemin sınırlılıkları aşılarak sonuçların daha derinlemesine açıklanması hedeflenmiştir.

2- Bir araştırma yöntemini ikinci bir araştırma yöntemiyle geliştirmeye ihtiyaç duyulması: Dil öğrenimi motivasyon, kaygı, tutum ve öz yeterlilik algısı gibi duyuşsal unsurlarla yakından ilişkilidir. Bu duyuşsal unsurların ayrıntılı şekilde ele alınabilmesi ve öğrenici farklılıklarının araştırma sonuçlarına etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için nicel yöntemin yanında nitel yönteme de ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü deneysel uygulamaların duyuşsal unsurlara etkilerini tespit etmek sayısal verilerin ötesinde duyguları ve düşünceleri içeren nitel verileri gerekli kılmaktadır. Bu amaçla da araştırmada nicel yöntemlerle elde edilen bulgular, nitel yöntemle elde edilen bulgularla desteklenerek geliştirilmiştir.

Karma yöntemin kırka yakın deseni bulunmakta ve bu desenler farklı şekillerde sınıflandırılabilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 91). Diğer yandan, karma yöntem hakkında yaptıkları çalışmalarla tanınan Creswell ve Plano Clark (2017, s. 93-96), karma yöntemin desenlerine ait çok sayıdaki sınıflandırma ve bu konudaki araştırmaların olgunlaşması nedeniyle yıllar içerisinde tasarımlarındaki isimleri ve yaklaşımları da değiştirmiştir. Bu durum, Creswell ve Plano Clark'ın hangi tasarımları destekledikleri konusunda karışıklığa sebep olmuştur (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 93). Creswell ve Plano Clark (2017, s. 94), tipolojilerindeki değişimleri ve güncelledikleri karma desenleri Tablo 2.1.'de şu şekilde göstermiştir:

**Tablo 2.1.** Creswell ve Plano Clark'ın Karma Yöntem Tipolojileri

| **Bizim 2003 Tipolojimiz (Creswell, vd. 2003)** | **Bizim 2007 Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2007)** | **Bizim 2011 Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2011)** | **Mevcut Temel Tasarım Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2017)** |
|---|---|---|---|
| Sıralı açıklayıcı | Açıklayıcı desen | Açımlayıcı sıralı desen | Açımlayıcı sıralı desen |
| Sıralı keşfedici | Keşfedici desen | Keşfedici sıralı desen | Keşfedici sıralı desen |
| Sıralı dönüşümsel | | Dönüşümsel desen | |
| Eş zamanlı üçgenleme | Üçgenleme desen | Yakınsak paralel desen | Yakınsak desen |
| Eş zamanlı iç içe | Gömülü desen | Gömülü desen | |

**Tablo 2.1. (devam).** Creswell ve Plano Clark'ın Karma Yöntem Tipolojileri

| Bizim 2003 Tipolojimiz (Creswell, vd. 2003) | Bizim 2007 Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2007) | Bizim 2011 Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2011) | Mevcut Temel Tasarım Tipolojimiz (Creswell ve Plano Clark, 2017) |
|---|---|---|---|
| Eş zamanlı dönüşümsel | | Dönüşümsel desen | |
| | | Çok aşamalı desen | |

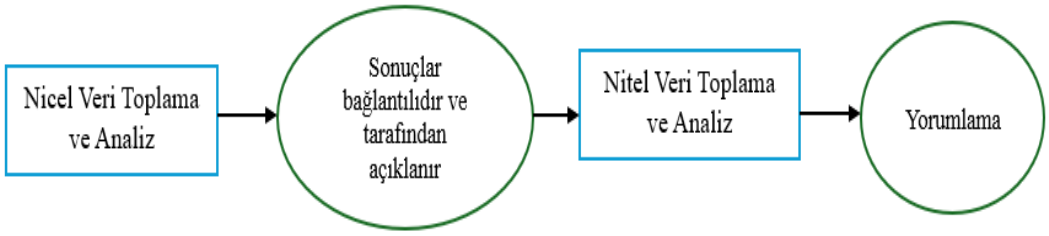
Creswell vd. (2003), ilk yaptıkları sınıflandırmada karma yönteme ait altı farklı desenden bahsetmişken 2017 yılında bu sayı sadece üçe indirgenmiştir. Creswell ve Plano Clark (2017, s. 94) karma yöntemin merkezinde artık üç temel desenin olduğunu açıklamıştır. Buna göre karma yöntemin desenleri şunlardır (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 94): açımlayıcı sıralı desen (explanatory sequential design), keşfedici sıralı desen (exploratory sequential design) ve yakınsak desen (convergent design).

Keşfedici sıralı desen (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 101), üç aşamalı bir çalışma gerektirip nitel verilerin toplanması ve analizi ile başlar. Araştırmacı, ikinci aşamada, nitel araştırma sonuçlarından yola çıkarak nicel bir çalışma tasarlar ve araştırmayı bu şekilde geliştirir. Üçüncü aşamada ise geliştirilen nicel çalışma test edilerek bunun sonuçları nitel sonuçlarla harmanlanır, bütünleştirilir, birbirleriyle ilişkilendirilir.

Yakınsak desen başlangıçta, tek bir konu hakkında nicel ve nitel sonuçlar elde etmek için iki farklı yöntemin kullanıldığı bir üçgenleme desen olarak kavramsallaştırılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 102). Bu sebeple bu desene "üçgenleme desen (triangulation design) da denilmektedir (Fraenkel vd., 2011, s. 560.) Buna karşılık yakınsak desen, tam anlamıyla anlaşılamadığı için bir yandan nitel araştırmalarda üçgenleme kullanımı ile karıştırılmışken diğer yandan da karma yöntem araştırmacıları tarafından üçgenleme bulguları elde etmenin dışında başka amaçlar için kullanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2017).

Bu araştırmanın desenini de oluşturan açımlayıcı sıralı desen (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 100), nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlayan ve daha sonra, nicel sonuçların açıklanması ve genişletilmesi için nitel verilerin toplanması ve analizi ile devam eden bir karma desendir. Bu desene açımlayıcı desen denmesinin sebebi, başlangıçtaki nicel veri sonuçlarının nitel verilerle daha fazla

açıklanmasıdır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 52). Diğer taraftan sıralı olarak kabul edilmesinin sebebi de araştırmadaki nicel aşamayı nitel aşamanın takip ediyor olmasıdır (Creswell ve Creswell, 2018, s. 52). Açımlayıcı sıralı desenin sahip olduğu bu yapı (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 135) Şekil 2.1.'de gösterilmiştir:



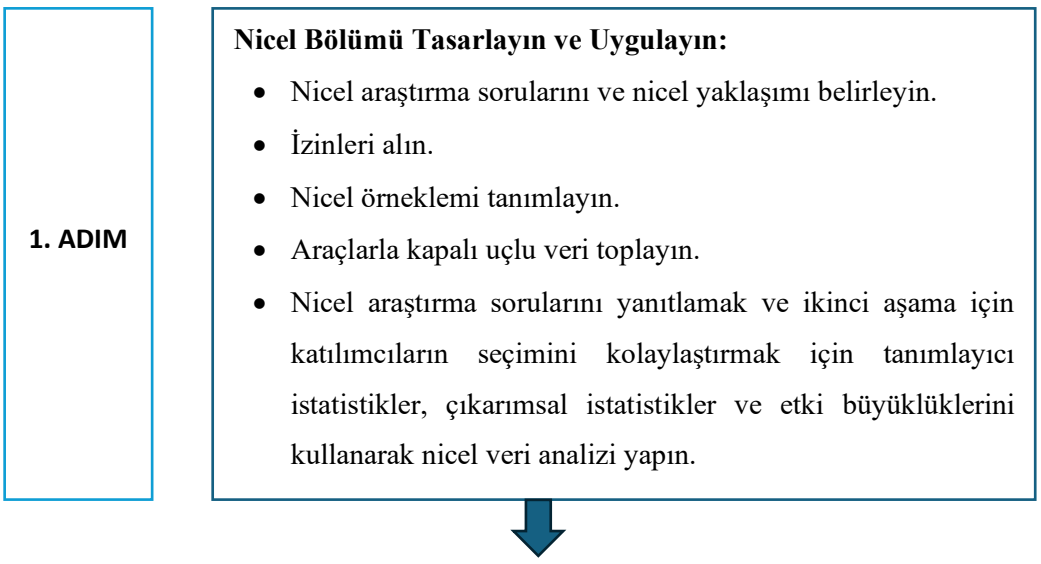

**Şekil 2.1.** Açımlayıcı Sıralı Desenin Yapısı

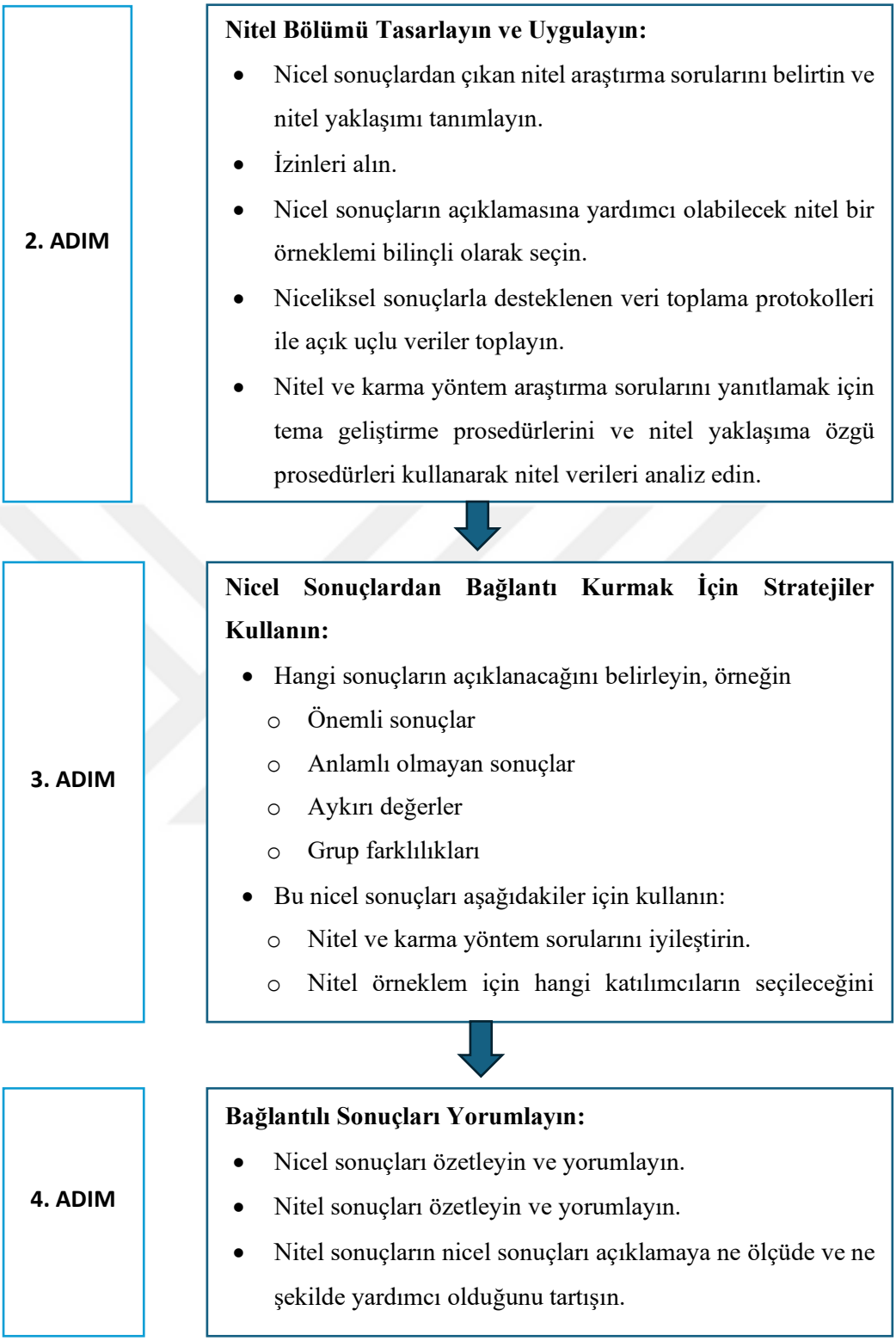
Açımlayıcı sıralı desenin bu yapısı dikkate alınarak bu araştırmada önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, daha sonra da bu verileri daha iyi anlayabilmek ve açıklayabilmek için nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir.

Amacı, başlangıçtaki nicel sonuçların nitel sonuçlarla açıklanmasını sağlamak olan açımlayıcı sıralı desen, daha nicel odaklı araştırmalar ve sınırlı kaynaklara, zamana sahip araştırmacılar tarafından tercih edilmesi gereken bir desendir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 147-148). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde TSBKM'nin etkililiğini ve TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma daha çok nicel odaklı bir çalışmadır. Çünkü TSBKM'nin etkililiğini nesnel bir şekilde ortaya koyabilmek için nesnel ölçme-değerlendirme araçlarına ve bunlardan elde edilen verilere ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca çalışma boyunca araştırmacı, sınırlı kaynaklara sahip olduğu için tek başına çalışmış ve bu durum sebebiyle de aynı anda yalnızca bir tür veriyi toplayıp analiz etmeyi tercih etmiştir. Diğer yandan, araştırmacı, nitel veri toplamak için katılımcılara tekrar ulaşma şansına ve araştırmayı iki aşamalı biçimde yürütmek için gerekli zamana sahip olduğu için açımlayıcı sıralı desen kullanmayı tercih etmiştir. Creswell ve Plano Clark (2017, s. 148) bahsedilen bu hususlar dikkate alındığında kullanılması gereken en uygun desenin açımlayıcı sıralı desen olduğunu belirtmiştir.

Creswell ve Plano Clark (2017, s.153), açımlayıcı sıralı desenin iki farklı çeşidi (varyant) bulunduğunu belirtmiştir: takip açıklamaları ve vaka seçimi. Takip açıklamaları çeşidi, açımlayıcı sıralı desenin en sık kullanılan çeşididir. Takip açıklamaları çeşidinde, araştırmacı ilk önce araştırmasının nicel bölümünü gerçekleştirmekte ve daha sonra, nicel sonuçları açıklamaya yardımcı olması için nitel bölüme geçmektedir. Böylece nicel veriler, nitel veriler ışığında ayrıntılı bir biçimde açıklanabilmektedir. Ayrıca nicel verilerde araştırmacının dikkatini çeken hususlar daha derinlemesine araştırılabilmektedir. Vaka seçimi çeşidinde ise araştırmacı, ilk önce araştırmasındaki nitel bölüme odaklanmaktadır. Morgan (2014), bu çeşide "ön nicel girdi tasarımı" adını vermiştir. Vaka seçimi çeşidinde, araştırmacı öncelikle bir olguyu nitel olarak incelemektedir. Daha sonra araştırmacı, elindeki nitel verileri derinlemesine incelemek ve anlamak için nicel bir çalışma yürütmektedir. Bu noktada araştırmacı, nitel verilere odaklanarak nicel araştırma için en iyi katılımcıları belirlemeye ve onları kasıtlı olarak seçmeye çalışmaktadır.

TSBKM'nin etkililiğini ve TSBKM'nin öğrenicilerin konuşma kaygılarına, motivasyonlarına, öz yeterliklerine ve tutumlarına olan etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, açımlayıcı sıralı desenin takip açıklamaları çeşidi kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma desenin yapısı dikkate alınarak bu çalışma, Şekil 2.2.'de gösterilen izlence (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 150) doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:






**Şekil 2.2.** Açımlayıcı Sıralı Desenin Takip Açıklamaları Çeşidine Göre Şekillendirilmiş Araştırma Süreci

Şekil 2.2.'de gösterilmiş olan izlenceye sadık kalınarak araştırmada öncelikle nicel aşama planlanarak hayata geçirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında öncelikle araştırmanın nicel boyutu planlanmış ve nicel araştırma soruları belirlenmiştir. Daha sonra nicel veri toplama araçları belirlenmiş, ihtiyaç duyulanlar geliştirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Bunun ardından nicel araştırma için örneklem belirlenmiştir. Bu örneklem üzerinden nicel veriler toplanmış ve nicel araştırma soruları cevaplanmıştır. İkinci aşamada önemli sonuçlar ve grup farklılıkları dikkate alınarak nitel araştırma için kullanılacak örneklem belirlenmiştir. Bu noktada, deney grubundaki öğrenciler göstermiş oldukları başarı ve yaşadıkları değişim sebebiyle nitel araştırma için de örneklem olarak seçilmiştir. Ayrıca bu adımda, nitel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Üçüncü adımda, nicel sonuçlar dikkate alınarak nitel araştırma soruları değiştirilip geliştirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, nitel veri toplama aracı kullanılarak deney grubundaki katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler vasıtasıyla nitel veriler toplanmış ve bunlar analiz edilmiştir. Dördüncü adımda, nicel ve nitel sonuçlar öncelikle ayrı ayrı özetlenerek yorumlanmıştır. Sonrasında ise nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya ne ölçüde ve ne şekilde yardımcı olduğu tartışılmıştır.

### 2.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, TSBKM'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin; açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerine, konuşma motivasyonlarına, konuşma kaygılarına, konuşma tutumlarına ve konuşma öz yeterliklerine olan etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Her ne kadar sosyal bilimlerde bağımsız bir değişkendeki değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisi için ideal olan yöntem gerçek deneysel desenler olsa da sosyal bilimlerde ve özellikle eğitim araştırmalarında bunu yapmak oldukça güçtür (Campbell ve Stanley, 1963; Crano vd., 2015). Çünkü gerçek deneysel desenlerde gruplar yansız olarak atanmaktadır. Oysaki bir yandan eğitim araştırmaları yapılan ortamların ve bu ortamlardaki değişkenlerin laboratuvar ortamı gibi kontrole fazlasıyla müsait olmaması diğer yandan da eğitim-öğretim faaliyetleri için genellikle önceden oluşturulmuş ve belli dinamiklere sahip sınıfların kullanılması nedenleriyle eğitim alanında suni gruplar oluşturmak yani katılımcıların yansız olarak gruplara atanması pek mümkün değildir (Cresswell, 2019; Christensen vd.,

2015). Bunun yerine, var olan gruplarla araştırmaların yürütülmesi tercih edilmektedir.

Yarı deneysel araştırmalar araştırmacının deney için yapay gruplar oluşturamaması nedeniyle seçkisiz olmayan bir şekilde bireyleri gruplara atadığı deneysel durumlardır (Creswell, 2019, s. 829). Yani, yarı deneysel desen, deneklerin gruplara rastgele atanmadığı bir tür deneysel tasarımdır (Fraenkel vd., 2011, s. 693). Yarı deneysel desende araştırmacılar deney ve kontrol gruplarını oluştururken ancak kısmî (ya da hiç) kontrole sahiptir (Creswell ve Creswell, 2018). Bununla birlikte, eğitim araştırmalarında yansız atama ile gruplar oluşturmak, sınıf ortamını bozması sebebiyle pek mümkün olmasa da yarı deneysel çalışmalarda var olan gruplar içerisinden deney ve kontrol grupları yansız olarak atanmaktadır (Creswell, 2019).

Ön test-son test kontrol gruplu desen, gerçek deneysel araştırmalarda olduğu gibi yarı deneysel araştırmalarda da kullanılabilmektedir. Bu desende araştırmacı, deney ve kontrol gruplarını oluşturarak her iki gruba da ön test uygulamakta, ardından yalnızca deney grubuna deneysel işlem yapmakta ve en sonunda da iki grup arasındaki farkı ölçmek için son test uygulamaktadır (Creswell, 2019). Bu doğrultuda TSBKM'nin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini test eden bu araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubunda TSBKM'ye dayalı uygulamalar yapılmışken kontrol grubunda geleneksel öğretim sürecine devam edilmiştir. Bağımlı değişkenlere yönelik ön ve son testler, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Tablo 2.2.'de araştırmada kullanılan yarı deneysel deseni temsil eden simgesel bir gösterim paylaşılmıştır:

**Tablo 2.2.** Araştırmanın Simgesel Gösterimi

| Öğrencilerin Belirlenmesi | Gruplar | Ön Test | Deneysel İşlem | Son Test |
|---|---|---|---|---|
| HE | DG | Ö1 | X | Ö2 |
| HE | KG | Ö3 | | Ö4 |

**HE:** Eşleştirme-Hazırda var olan grupların eşleştirilmesi

**DG:** Deney Grubu

**KG:** Kontrol Grubu

**X:** Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli

**Ö1 ve Ö3:** Ön Test Puanları

**Ö2 ve Ö4:** Son Test Puanları

Bu araştırmada, TÖMER'de A2 düzeyini tamamlayarak B1 düzeyine başlamış olan sınıflardan ikisi, belirli değişkenler açısından eşleştirilerek bunların birbirine benzer özelliklere sahip olmaları sağlanmıştır. Ary vd. (2014, s. 29) belirtmiş olduğu gibi tipik bir okul ortamında, müfredatın değiştirilmesi veya sınıfların bir araştırma çalışmasına uyacak şekilde yeniden düzenlenmesi genellikle mümkün değildir. Bu nedenle de araştırmada, mevcut sınıflar veya önceden oluşturulmuş diğer düzenlenmemiş gruplar kullanılmaktadır. Bu durum, bir eğitim araştırması olan bu çalışmada da ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edilmesini zorunlu hâle getirmiştir.

### 2.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Açımlayıcı sıralı karma desenin kullanıldığı bu araştırmada nicel veri türünün zayıf yönlerini telafi edebilmek ve farklı veri türlerini birlikte kullanarak araştırma sonuçlarına yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirmek (Creswell, 2019) için nicel yaklaşımın yanında nitel yaklaşıma da başvurulmuştur.

Nitel yaklaşım, bireylerin belirli bir konu, olay veya durumla ilgili algılarını ve bu algılar üzerinden oluşturdukları anlamları incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Özden ve Saban, 2017). Nitel yaklaşıma dayanan araştırmalarda, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, olguların doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde analiz edilmesine imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karmaşık insan deneyimlerini anlamak ve bağlama özgü derinlemesine açıklamalar yapabilmek için nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü nitel araştırmalar, genellikle çeşitli kaynaklardan toplanan verilerin dikkatli ve ayrıntılı analizi veya yorumlanması yoluyla açıklamalar oluşturmayı ya da anlamlar inşa etmeyi içermektedir (Cyr ve Goodman, 2024).

Cyr ve Goodman (2004, s. 4-5), iyi bir nitel araştırmanın taşıması gereken beş temel özelliği şöyle sıralamıştır:

1. Titizlik: İyi bir nitel araştırma, sistematik olmalı ve dürüst bir şekilde yürütülmelidir. Araştırmacılar, kullandıkları nitel yöntemlerin standartlarına (normlarına ve uygulamalarına) sadık kalmalı ve bu süreçleri şeffaf bir şekilde açıklamalıdır.

2. Uyumluluk: Yapılan metodolojik seçimler, araştırma sorusu ve eldeki veriler için uygun ve uygulanabilir olmalıdır. Bu, araştırmanın amacına en uygun veri toplama ve analiz yöntemlerinin seçilmesini içermektedir.

3. Esneklik: İyi bir nitel araştırma, sıklıkla kullanılan yineleme uygulamasına ve veri ile analiz arasında doğrusal olmayan ilerlemeye olanak tanıyan esnek bir araştırma tasarımıyla desteklenmelidir. Bu, yeni bilgiler ışığında teorilerin veya yorumların düzenlenmesini, geliştirilmesini ve araştırma alanına geri dönülmesini gerektirmektedir.

4. Etik: İyi bir nitel araştırma, etik kuralları dikkate almalıdır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sırasında katılımcıların ve araştırmacının güvenliği, gizliliği ve refahı öncelikli hedef olmalıdır.

5. Kapsayıcılık: Son olarak, iyi bir nitel araştırma, kapsayıcılık ve erişilebilirlik gibi sosyal bilimlerdeki en iyi uygulamaları somutlaştırmalıdır (hatta belki de bunlara öncülük etmelidir). Bu bakımdan iyi bir nitel araştırma, farklı bakış açılarını ve deneyimleri içermelidir.

Araştırmanın nitel boyutunda, TSBKM'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin; açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerine, konuşma motivasyonlarına, kaygılarına, tutumlarına ve öz yeterliklerine olan etkisini daha ayrıntılı bir şekilde kavramak amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerden (deney grubundaki 20 öğrenici ve eğitim sürecini gözlemleyen 1 eğitmen) ve yansıtıcı günlüklerden (deney grubunda gerçekleştirilen her uygulama sonrası öğrenicilere verilen formlar üzerinden) yararlanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda, Cyr ve Goodman (2004, s. 4-5) tarafından ortaya konmuş olan bütün özellikler dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı sıralı karma desenin kullanıldığı bu araştırmada nicel yöntemin yanı sıra nitel yönteme de başvurulmuştur. Nitel yönteme başvurulmasının altında yatan en önemli sebep nicel ölçme araçlarının sınırlılıklarını giderebilmektir. Nicel ölçme araçlarının yetersiz kaldığı esas nokta, bağımsız konuşma eğitimi sürecini TSBKM ile deneyimleyen öğrenicilerin bu sürece dair algılarını ve öğrenicilerin, bu eğitim sürecini anlamlandırma biçimlerini tespit edebilmektir. Öğrenicilerin bu eğitim sürecine yükledikleri anlamları tespit ederek kavramak oldukça önemlidir. Çünkü nitel veri toplama araçları ile uygulama sürecinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilecektir. Diğer yandan, eğitim süreçleri söz konusu olduğunda öğrenici duygularını dikkate almak gerekmektedir.

Bu gereklilik sebebiyle de araştırmada, nicel yöntemin ötesine geçilerek nitel yönteme de başvurulmuştur. Böylece yalnızca nicel ya da nitel yöntemlerin kullanılması sebebiyle gölgede kalabilecek olan noktaların, iki yöntemin bütüncül bir şekilde birleştirilmesiyle aydınlatılması hedeflenmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen 40 öğrenici (Deney grubu 20, Kontrol grubu 20 kişi) oluşturmuştur.

Bu araştırmada etkisi incelenen TSBKM, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında konuşma becerisinin eğitimine yönelik geliştirilmiş özgün bir öğretim modeli olduğundan, araştırmacının BAİBÜ bünyesinde öğretim görevlisi olarak çalışıyor olmasından, araştırmanın BAİBÜ TÖMER'de yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunun özellikle B1-B2 kurları boyunca BAİBÜ TÖMER'de eğitim alan öğrenicilerden seçilmesi ise şu sebeplere dayanmaktadır:

Bağımsız konuşma becerisinin sınırları çizilirken ve bağımsız konuşma becerisi yetkinlikleri belirlenirken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programından (CEFR, 2020) yararlanılmıştır. Bunun iki temel sebebi vardır. İlk sebep, bağımsız konuşma becerisinin ve bu beceriye ait yetkinliklerin Türkçe kaynaklarda tanımlanmamış olmasıdır. İkinci sebep ise her ne kadar bir rehber olarak kabul edilse de dillerin yabancı dil olarak öğretiminde ana kaynak olarak CEFR'in (2020) dikkate alınıyor olmasıdır. Bu iki temel sebep nedeniyle araştırmanın ana ögesi olan bağımsız konuşma becerisine yönelik uygulamalar ve sınırlandırmalar CEFR (2020) dikkate alınarak yapılmıştır.

CEFR (2020) üzerine yapılan analizler neticesinde, bağımsız konuşma becerisinin ağırlıklı olarak B1 ve B2 düzeylerinde ele alındığı tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda çalışmanın da B1 düzeyinden başlayıp B2 düzeyi sonuna kadar devam ettirilmesine karar verilmiştir.

Deney grubunun belirlenme sürecinde tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan uygun/kolayda örnekleme kullanılmıştır. Uygun/kolayda örnekleme, hali hazırda mevcut olan, gönüllü ya da kolaylıkla örnekleme dahil edilebilecek katılımcılardan oluşturulan örneklemedir (Christensen vd., 2015, s. 172). Bu örnekleme çeşidinde muhtemel katılımcılara çalışmaya katılmak için uygun olup olmadıkları sorulur veya çalışmaya katılması kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen vd., 2015, s. 172). Devlet üniversitelerinin kendine özgü

bir işleyişi ve TÖMER'lerde farklı programlar uygulanıyor olması, araştırmanın 15 haftalık uzun bir zaman dilimini kapsaması ve farklı kurumlarda dersi yürütmek için izin almanın zorluğundan dolayı araştırmacı, kendi görev yaptığı kurumda uygulamaları gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla deney grubu, araştırmacının çalıştığı kurumda öğrenim gören gönüllü öğrenicilerden uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bununla birlikte kontrol grubunun belirlenme sürecinde ise benzeşik örneklemeye başvurulmuştur. "Benzeşik örnekleme yönteminde örneklem, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubu ya da oldukça özelleşmiş bir durumu içerebilir." (Baltacı, 2018, s. 250).

Yarı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansız atama yapılmadığından bazı iç geçerlik sorunlarıyla karşılaşılabilmektedir. Bu sorunları en aza indirgemek için ise bu çalışmada eşleştirilmiş gruplar oluşturulmuştur.

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem seçimi yapılmamış, öğrenicilerin deney ve kontrol gruplarına atanmasında mümkün olduğunca eşleştirme yapılmış; cinsiyet, yaş, açıklayıcı bağımsız konuşma düzeyi, konuşma motivasyonu, kaygısı, tutumu ve öz yeterliği değişkenleri açısından grupların denkliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte deney ve kontrol grubu bilinçli olarak BAİBÜ TÖMER'den seçilmiştir.

### 2.2.1. Bağımlı Değişkenlerin Eşleştirilmesi

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, öncelikle bağımsız değişkenden etkilenme durumlarını tespit edebilmek için kullanılacak olan açıklayıcı bağımsız konuşma düzeyi, konuşma motivasyonu, kaygısı, tutumu ve öz yeterliği değişkenleri ile ilişkili ön test ölçümlerine bakılmıştır. Gruplar, bu beş değişken açısından benzer olacak şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır.

İlk olarak deney ve kontrol gruplarının açıklayıcı bağımsız konuşma düzeyine, konuşma motivasyonuna, kaygısına, tutumuna ve öz yeterliğine ilişkin ön test puanlarının betimsel istatistikleri hesaplanmıştır:

**Tablo 2.3.** Grupların Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

| | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **Standart Sapma** |
|---|---|---|---|---|
| **Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | Deney | 20 | 18,25 | 3,14 |
| | Kontrol | 20 | 18,35 | 2,99 |
| **Konuşma Motivasyonu** | Deney | 20 | 41,90 | 2,42 |
| | Kontrol | 20 | 42,35 | 3,82 |
| **Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | 423,50 | 21,18 |
| | Kontrol | 20 | 396,50 | 19,83 |
| **Konuşma Tutumu** | Deney | 20 | 117,00 | 11,47 |
| | Kontrol | 20 | 118,20 | 6,92 |
| **Konuşma Öz Yeterliği** | Deney | 20 | 431,50 | 21,58 |
| | Kontrol | 20 | 388,50 | 19,43 |

Her ne kadar grup ortalamaları birbirine yakın gözükse de grupların eşleştirilmesi için bu durum yeterli değildir. Grupların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği mutlaka istatiksel analiz programları ile ortaya konulmalıdır. Bu nedenle, yukarıda yer verilen beş değişken açısından da deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakabilmek adına öncelikle söz konusu değişkenlerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir.

**Tablo 2.4.** Grupların Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Normallik Değerleri

| **Değişken** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **df** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | Deney | 20 | ,297 | -,221 | 20 | ,461 |
| | Kontrol | 20 | ,237 | ,207 | 20 | ,508 |
| **Konuşma Motivasyonu** | Deney | 20 | ,080 | -,749 | 20 | ,434 |
| | Kontrol | 20 | ,296 | -,731 | 20 | ,282 |
| **Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | -,525 | -,950 | 20 | ,017 |
| | Kontrol | 20 | ,613 | -,684 | 20 | ,017 |
| **Konuşma Tutumu** | Deney | 20 | ,122 | ,321 | 20 | ,579 |
| | Kontrol | 20 | -,598 | -,084 | 20 | ,332 |
| **Konuşma Öz Yeterliği** | Deney | 20 | -2,231 | 5,164 | 20 | ,000 |
| | Kontrol | 20 | -,616 | ,079 | 20 | ,444 |

**0,05*

Tablo 2.4.'te yer alan çarpıklık-basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre grupların; açıklayıcı bağımsız konuşma becerisi, konuşma motivasyonu ve konuşma tutumu bakımından normal dağılıma sahip olduğu, buna karşılık konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliği bakımından ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle grupların ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için açıklayıcı bağımsız konuşma becerisi, konuşma motivasyonu ve konuşma tutumu için İlişkisiz Örneklemler için T Testi, konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliği değişkenleri için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 2.5.** Grupların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Becerisine, Konuşma Motivasyonuna ve Konuşma Tutumuna İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

| | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Açıklayıcı Bağımsız Konuşma** | **Deney** | 20 | 18,25 | 3,14 | -,103 | ,919 |
| | **Kontrol** | 20 | 18,35 | 2,99 | | |
| **Konuşma Motivasyonu** | **Deney** | 20 | 41,90 | 2,42 | -,444 | ,660 |
| | **Kontrol** | 20 | 42,35 | 3,82 | | |
| **Konuşma Tutumu** | **Deney** | 20 | 117,00 | 11,47 | -,400 | ,691 |
| | **Kontrol** | 20 | 118,20 | 6,92 | | |

**0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine, konuşma motivasyonuna ve konuşma tutumuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T testlerinde, her üç değişken için de deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu bulgu, deneysel işlem öncesinde her iki grubun da açıklayıcı bağımsız konuşma becerisi, konuşma motivasyonu ve konuşma tutumu yönlerinden benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 2.6.** Grupların Konuşma Kaygısına ve Konuşma Öz Yeterliğine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Değişken | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Konuşma Kaygısı | Deney | 20 | 21,18 | 423,50 | 186,500 | ,709 |
| | Kontrol | 20 | 19,83 | 396,50 | | |
| Konuşma Öz Yeterliği | Deney | 20 | 21,58 | 431,50 | 178,500 | ,560 |
| | Kontrol | 20 | 19,43 | 388,50 | | |

**0,05*

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney grubu öğrenicilerinin konuşma kaygısı ve öz yeterliği puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrenicilerinin konuşma kaygısı ve öz yeterliği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0,05$; $p=.709$ / $p=.560$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliği açılarından birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını, her iki grubun da benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

### 2.2.2. Demografik Değişkenlerin Eşleştirilmesi

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında bağımlı değişkenler dışında eşleştirilmeye çalışılan diğer bir özellik de demografik değişkenlerdir. Yarı deneysel araştırmanın getirdiği kısıtlılıklar ve bütün bu ölçütler bakımından birbirine benzeşik gruplar oluşturmanın zorluğundan dolayı, çalışma grubunda yer alan öğrenicilerin deney ve kontrol gruplarına atanmasında yaş, cinsiyet ve uyruk değişkenleri dikkate alınmıştır.

**Tablo 2.7.** Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyete İlişkin Bilgileri

| | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Değişkenler** | | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Yaş** | 18 yaşından küçük | 3 | 15 | 3 | 15 |
| | 18-25 yaş arası | 15 | 75 | 14 | 70 |
| | 25 yaş üstü | 2 | 10 | 3 | 15 |

**Tablo 2.7. (devam).** Çalışma Grubunun Yaş ve Cinsiyete İlişkin Bilgileri

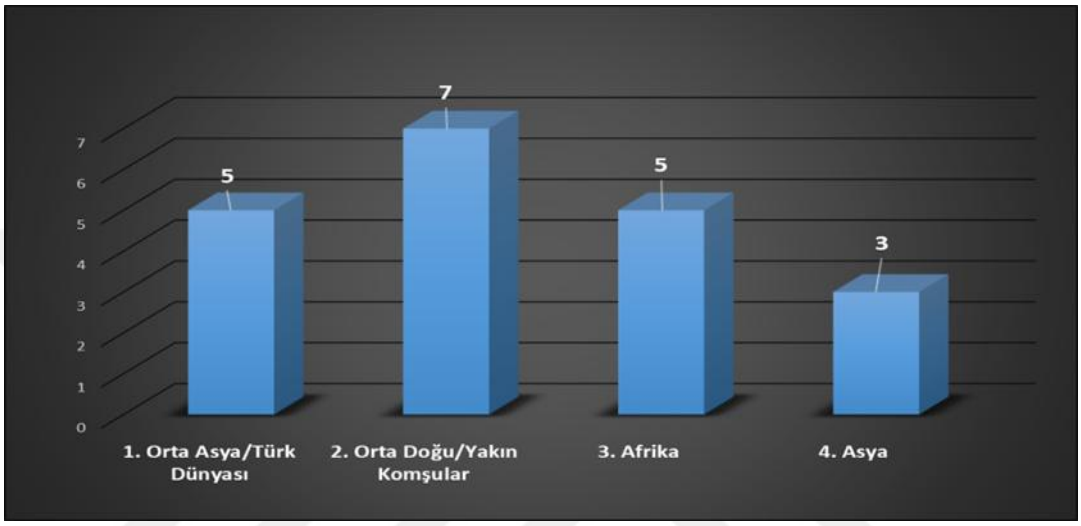
| | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Değişkenler** | | **n** | **%** | **n** | **%** |
| **Cinsiyet** | Erkek | 9 | 45 | 10 | 50 |
| | Kadın | 11 | 55 | 10 | 50 |

Tablo 2.7.'de görüldüğü üzere deney grubundaki katılımcıların 3'ü 18 yaşından küçük, 15'i 18-25 yaş aralığında ve 2'si de 25 yaşın üstündedir. Kontrol grubundaki katılımcıların 3'ü 18 yaşından küçük, 14'ü 18-25 yaş aralığında ve 3'ü de 25 yaşın üstündedir. Bu veriler, deney ve kontrol gruplarının yaş bakımından benzer özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, cinsiyet değişkenine bakıldığı zaman deney grubundaki katılımcıların 9'unun erkek, 11'inin kadın olduğu görülmektedir. Buna karşılık, kontrol grubundaki katılımcıların 10'u erkek 10'u kadındır. Bu veriler ışığında, gruplar arasında cinsiyet dağılımı açısından da bir benzerlik olduğu söylenebilir. Öte yandan, aşağıdaki tablolarda ve grafiklerde çalışma grubunda yer alan katılımcıların Kişisel Bilgi Formu yoluyla toplanan diğer demografik bilgilerine yer verilmiştir:

**Tablo 2.8.** Deney Grubundaki Katılımcıların Uyruklar

| Sıra | Katılımcının Ülkesi | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| **1** | Kırgızistan | 3 |
| **2** | Filistin | 2 |
| **3** | Gürcistan | 2 |
| **4** | Ürdün | 2 |
| **5** | Afganistan | 1 |
| **6** | Cezayir | 1 |
| **7** | Çad | 1 |
| **8** | Fas | 1 |
| **9** | Filipinler | 1 |
| **10** | Irak | 1 |
| **11** | Kazakistan | 1 |
| **12** | Moğolistan | 1 |
| **13** | Myanmar (Burma) | 1 |
| **14** | Ruanda | 1 |
| **15** | Tunus | 1 |
| **Toplam** | | 20 |

Tablo 2.8.'e göre deney grubundaki katılımcılar 15 farklı uyruğa sahiptir. Toplamda, 20 katılımcıdan oluşan deney grubu, geniş bir uluslararası çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte, Kırgızistan'dan gelmiş olan öğreniciler (3 kişi) deney grubundaki en kalabalık uyruğu oluşturmaktadır. Grafik 2.1.'de ise bu bilgiler ışığında, deney grubundaki katılımcıların coğrafi bölgelere göre dağılımları gösterilmiştir:




**Şekil 2.3.** Deney Grubundaki Katılımcıların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Şekil 2.3.'te, deney grubundaki katılımcıların geldikleri bölgelere göre dağılımı gösterilmiştir. Grafikte de görüldüğü üzere 7 katılımcı ile en fazla katılımcının geldiği bölge Orta Doğu/Yakın Komşulardır. Deney grubunda, Orta Asya/Türk Dünyasından ve Afrika'dan 5 öğrenici ve Asya'dan 3 öğrenici bulunmaktadır. Bu dağılım, katılımcıların büyük bir coğrafi çeşitliliğe sahip olduğunu ancak özellikle Orta Doğu ve yakın komşuları içeren bölgenin, bu grupta daha fazla temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, coğrafi yakınlık, kültürel ve tarihi bağlar veya ekonomik sebepler ile açıklanabilir.

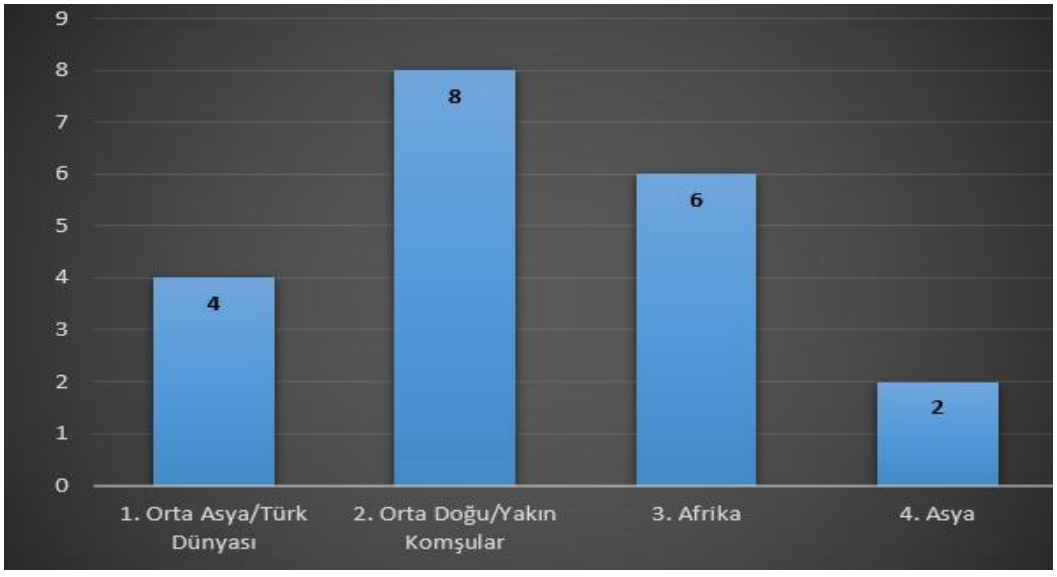
**Tablo 2.9.** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Uyrukları

| Sıra | Katılımcının Ülkesi | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| **1** | Filistin | 2 |
| **2** | Kamerun | 2 |
| **3** | Kongo | 2 |
| **4** | Mısır | 2 |

**Tablo 2.9. (devam).** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Uyrukları

| Sıra | Katılımcının Ülkesi | Öğrenci Sayısı |
|---|---|---|
| **5** | Suriye | 2 |
| **6** | Tunus | 2 |
| **7** | Türkmenistan | 2 |
| **8** | Afganistan | 1 |
| **9** | Kazakistan | 1 |
| **10** | Malezya | 1 |
| **11** | Pakistan | 1 |
| **12** | Suudi Arabistan | 1 |
| **13** | Yemen | 1 |
| **14** | Filistin | 2 |
| **Toplam** | | 20 |

Tablo 2.9.'a göre kontrol grubundaki katılımcılar 13 farklı uyruğa sahiptir. Toplamda, 20 katılımcıdan oluşan kontrol grubu da geniş bir uluslararası çeşitlilik göstermektedir. Bununla birlikte, kontrol grubunda Filistin'den, Kamerun'dan, Kongo'dan, Mısır'dan, Suriye'den, Tunus'tan ve Türkmenistan'dan 2'şer öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bu açıdan, kontrol grubunun uyruk açısından daha dengeli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan, Şekil 2.4.'te kontrol grubundaki katılımcıların coğrafi bölgelere göre dağılımları gösterilmiştir:




**Şekil 2.4.** Kontrol Grubundaki Katılımcıların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Şekil 2.4.'te, kontrol grubundaki katılımcıların geldikleri bölgelere göre dağılımı gösterilmiştir. Grafikte de görüldüğü üzere 8 katılımcı ile en fazla katılımcının geldiği bölge Orta Doğu/Yakın Komşulardır. Kontrol grubunda, Afrika'dan 6 katılımcı ve Orta Asya/Türk Dünyasından 4 katılımcı bulunmaktadır. Buna karşılık, Asya Bölgesi'nden sadece 2 katılımcı kontrol grubunda yer almaktadır. Bu dağılım, deney grubundaki dağılıma oldukça benzemektedir. Diğer yandan bu dağılım, katılımcıların büyük bir coğrafi çeşitliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki benzer dağılım, coğrafi yakınlık, kültürel ve tarihi bağlar veya ekonomik sebepler ile açıklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler demografik değişkenler açısından bazı farklılıklar gösterse de genel olarak birçok değişken bakımından grupların büyük ölçüde benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Yarı deneysel araştırma tasarımı, yapay gruplar oluşturma konusunda sınırlamalar içerdiği için tüm değişkenler kontrol altına alınamamıştır. Bu durum, araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grupları üzerinde eşit derecede etkili olduğu varsayımına dayanılarak ele alınmıştır.

### 2.3. Uygulama Süreci

Bu bölümde, araştırmada deneysel uygulamanın planlama sürecine, içeriğine ve uygulanma aşamalarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

#### 2.3.1. Araştırmada Kullanılan Öğretim Modeli

TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma öğretimi sürecinde deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yaklaşımlarına ait ayrıntılı bilgiler Tablo 2.10.'da sunulmuştur:

**Tablo 2.10.** Deney ve Kontrol Grubunda Öğretim Sürecinin Görünümü

| | **DENEY GRUBU** | **KONTROL GRUBU** |
|---|---|---|
| **Yaklaşım** | Tür-Süreç Yaklaşımı (TSBKM) | Geleneksel Yaklaşım |
| **Öğretim Odağı** | Yeterlilik | İçerik |
| **Zaman** | 15 Hafta | 15 Hafta |
| **Girdi Kaynakları** | Metin, öğretmen, akran öğrenciler | Ders kitabı, öğretmen |
| **Odak Noktası** | Türün ayırt edici özellikleri, içerik bilgisi, dil yapıları, konuşma üretim süreci, konuşma stratejileri | Ders kitabındaki etkinliklere yönelik çalışmalar |
| **Konuşma Süreci** | Tür-süreç temelli aşamalandırılmış (iş birlikli ve bireysel) konuşma üretimi | Ürün olarak konuşmanın gerçekleştirilmesi |

**Tablo 2.10. (devam).** Deney ve Kontrol Grubunda Öğretim Sürecinin Görünümü

| | DENEY GRUBU | KONTROL GRUBU |
|---|---|---|
| **Değerlendirme Yaklaşımı** | Ölçüt odaklı biçimlendirici değerlendirme | Yorum odaklı değerlendirme |
| **Geri Bildirim Türü** | Öğretmen geri bildirimi, zorunlu akran geri bildirimi, öz değerlendirme | Öğretmen geri bildirimi, kısmi akran geri bildirimi |
| **Geri Bildirim Şekli** | Bireysel ve gruba yönelik | Gruba yönelik |

Tablo 2.10.'da görüldüğü üzere deney grubuna tür-süreç temelli konuşma eğitimi, kontrol grubuna ise geleneksel yaklaşım odaklı konuşma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki eğitim yaklaşımının "geleneksel" olarak adlandırılmasının sebebi, konuşma çalışmalarının herhangi bir öğretim yaklaşımı gözetilmeksizin doğrudan ders kitabındaki etkinliklerle gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ders kitabındaki etkinlikler ise konuşmayı, büyük oranda bir ürün, çıktı olarak değerlendirmekte olup tür ve süreç unsurlarını göz ardı etmektedir. Diğer yandan, ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri içerik odaklı olup metinlerin konularına göre şekillendirilmektedir. Ayrıca geleneksel yaklaşımda, nitelikli konuşma örneklerinin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından gerçekleştirilen konuşmalar olduğu kabul edilmektedir. Oysaki TSBKM ile yapılan konuşma eğitiminde bütün çalışmalar CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma yeterlilikleri (bunlara kazanım diyebiliriz) dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle de iki yaklaşım arasındaki en temel fark, konuşma eğitiminin odak noktasıdır. Deney grubunda, TSBKM kullanılarak öğretim sürecinde öğrenicilere sırasıyla anlatısal (öz yaşam öyküsü), açıklayıcı (karşılaştırma, sebep-sonuç) ve tartışmacı (fikir münazarası) türlerin ayırt edici özellikleri, bu türlere ait dil-anlatım unsurları, konuşma stratejileri uygulamalı bir biçimde aktarılmıştır. Bu süreçte, özellikle Metin Analizi basamağında, öğreniciler yazılı ve sözlü metinler vasıtasıyla nitelikli konuşma örnekleriyle buluşturulmuştur. Ayrıca tür-süreç temelli konuşma öğretimi yaklaşımıyla öğrenicilerin önce iş birlikli, daha sonra bireysel olarak konuşmalar yapmaları sağlanmıştır. Bu yaklaşım, belirli bir etkinliğe dayalı olarak konuşma yaptırmanın çok ötesinde bir bakış açısına sahiptir. TSBKM ile geleneksel yaklaşım arasındaki en önemli farklardan biri de değerlendirme yaklaşımıdır. TSBKM, ölçüt odaklı biçimlendirici değerlendirmeye odaklanmışken geleneksek yaklaşım yorum

odaklı değerlendirmeye odaklanmıştır. TSBKM ile gerçekleştirilen konuşma eğitiminde, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Örneğin, öğreniciler türlere özgü bir şekilde kendi konuşma taslaklarını hazırlarken "Öz Denetim İçin Kontrol Listesi"ni, akranlarının taslak niteliğindeki konuşmalarını dinlerken de "Akran Denetimi İçin Kontrol Listesi"ni kullanmıştır. Ayrıca bu süreçte, öğretmen de öğrenicilerin bağımsız üretimlerini türlere özgü "dereceleme ölçekleri" kullanarak değerlendirmiştir. Bu durum, geri bildirim türünü ve şeklini de doğrudan etkilemiştir. Çünkü TSBKM ile gerçekleştirilen konuşma eğitiminde, öz değerlendirmeye, zorunlu akran geri bildirimine ve öğretmen geri bildirimine yer verilmiştir. Böylece ortak konuşma üretiminde gruba yönelik geri bildirimler verilmişken bağımsız konuşma üretiminde ise bireysel geri bildirimler verilmiştir. Buna karşılık, geleneksel yaklaşımda konuşma öğretimi sürecinde kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri kullanılmamıştır. Bunun yerine, yorum odaklı değerlendirmeye yer verilmiştir. Bütün bu bilgiler ışığında, tercih edilen yaklaşımların deney ve kontrol gruplarında verilen konuşma eğitimini farklılaştırdığı söylenebilir.

### 2.3.2. Uygulama Planı

Deneysel uygulama süreci, iki aşamalı olarak planlanmıştır: deneysel işlem öncesi aşama ve deneysel işlem aşaması. İlk aşamada, Etik Kurul izni için gerekli işlemler başlatılmış ve izin alındıktan sonra BAİBÜ TÖMER Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın planlama süreci tamamlanmış ve ön test uygulamasına geçilmiştir. Bu aşamada, kontrol grubunda derse giren öğretim elemanları ile görüşülerek ön test süreci planlanmıştır. Daha sonra, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılardan ön test verileri toplanmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından, deneysel işlem aşamasına geçilmiştir.

Deneysel işlem, BAİBÜ TÖMER binasında yer alan dersliklerde, konuşma eğitimi derslerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem, haftanın bir günü 4 ders saati olacak şekilde planlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde, BAİBÜ TÖMER'deki normal ders sürelerine riayet edilmiş ve ek dersler yapılmamıştır. Bununla birlikte, öğrenicilere konuşma eğitimi kapsamında her hafta fasikül şeklinde içerikler paylaşılmıştır. Bu fasiküllerdeki içeriklerin tamamı derslerde kullanılmamış ve öğrenci ihtiyaçlarına, düzeylerine uygun şekilde seçmeli, eklektik bir yaklaşımla fasiküller kullanılmıştır. Öğrenicilere, ders saatleri dışında bu fasiküller üzerinden çalışma yapabilecekleri aktarılmış ancak bu çalışma, isteğe

bağlı bırakılarak bu konuda herhangi bir zorunluluk getirilmemiştir. Ayrıca deneysel işlem boyunca CEFR'deki (2020) bağımsız konuşma yeterlilikleri dikkate alınarak hiçbir eksiltme yapılmaksızın üç farklı türde (anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı) bağımsız konuşma eğitimi verilmiş ancak araştırmanın kapsamı sadece açıklayıcı bağımsız konuşma ile sınırlandırılmıştır.



**Fotoğraf 2.1.** Uygulamada kullanılan derslik



**Fotoğraf 2.2.** Uygulama boyunca kullanılan oturma düzeni

Yapılan deneysel işlemde sırasıyla anlatısal (öz yaşam öyküsü), açıklayıcı (karşılaştırma, sebep-sonuç) ve tartışmacı (fikir münazarası) bağımsız konuşmanın öğretimi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, TÖMER'deki ders programı ve işleyiş de göz önünde bulundurularak TSBKM uygulamaları her bir tür için dört haftalık bir sürece yayılmıştır. Ayrıca her bir tür için TSBKM uygulamaları doğrusal olarak değil, döngüsel olarak birbirlerini tamamlayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Yani deneysel işlemin ilk üç haftasında, Türe Giriş basamağında, sırasıyla anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı bağımsız konuşma türleri tanıtılmıştır. Canfield (2013), türün bilgi yükünü ve öğrenici için zorluğunu dikkate alarak böyle bir sıralamanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu sıralama, deneysel uygulamalar boyunca dikkate alınmıştır. Diğer yandan, Türe Giriş basamağında; konuşma türünün özelliklerini tanıtmak, önemini kavratmak, gündelik ve akademik hayatla ilişkisini aktarmak, dil ve anlatım özelliklerini öğretmek amaçlanmıştır. Sonraki üç haftada, Metin Analizi basamağında, sırasıyla anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türdeki model metinler üzerinden türün metin yapısı öğretilmiştir. Bu basamakta, konuşma örnekleri öğrenicilerle buluşturulmuş ve öğrenicilerin anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türdeki konuşmaları modellemeleri hedeflenmiştir. Daha sonraki üç haftada, Ortak Üretim basamağında, öğrenicilerin eğitimci kılavuzluğunda, iş birlikli şekilde sırasıyla anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türde konuşmalar yapmaları hedeflenmiştir. Son üç haftada ise Bağımsız Üretim basamağında, öğrenicilerin tamamen bireysel olarak öğrendikleri her şeyi kullanmaları ve sırasıyla anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı türde bağımsız konuşmalar yapmaları amaçlanmıştır. Böylelikle TSBKM uygulamaları, her bir tür için 4 hafta olmak kaydıyla toplamda 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, bir hafta TSBKM uygulamalarının tanıtımı ve ön test verilerinin toplanması için, bir hafta ara dönem verilerinin toplanması için ve son bir hafta da son test verilerinin toplanması ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi için kullanılmıştır. Böylece deneysel işlem ve veri toplama süreçleri 15 haftalık bir döneme (B1 düzeyinin başlangıcından B2 düzeyinin bitimine kadar) yayılmıştır. Tablo 2.11.'de bu süreç özetlenmiştir:

**Tablo 2.11.** Uygulama Planı

| Zaman Dilimi | Hedef Tür | Uygulamalar | Konuşma Görevi | Ürün Sayısı | Ders Saati |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hafta (B1 kuru başlangıcı)<br><br>**Uygulama Başlangıcı** | Bilgilendirme toplantısı<br>Bağımsız konuşma soruları üzerinden "Anlatı/Açıklayıcı/Tartışmacı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılarak ön test amaçlı verilerin toplanması.<br>Kişisel bilgi formu aracılığıyla verilerin toplanması.<br>Kullanılacak öğretim modelinin tanıtımı. | | | | |
| 2. Hafta | **ANLATISAL METİN TÜRÜ** | **1. Türe Giriş:** Tür Tanıtımı | - | - | 4 |
| 3. Hafta | **AÇIKLAYICI METİN TÜRÜ** | **1. Türe Giriş:** Tür Tanıtımı | - | - | 4 |
| 4. Hafta | **TARTIŞMACI METİN TÜRÜ** | **1. Türe Giriş:** Tür Tanıtımı | - | - | 4 |
| 5. Hafta | **ANLATISAL METİN TÜRÜ** | **2. Metin Analizi:** Konuşmayı Modelleme | - | - | 4 |
| 6. Hafta | **AÇIKLAYICI METİN TÜRÜ** | **2. Metin Analizi:** Konuşmayı Modelleme | - | - | 4 |
| 7. Hafta (B1 kuru sonu) | **TARTIŞMACI METİN TÜRÜ** | **2. Metin Analizi:** Konuşmayı Modelleme | - | - | 4 |
| 8. Hafta (B2 kuru başlangıcı) | Deney grubundaki katılımcıların gelişimini takip etmek amacıyla B1 kuru sonunda, Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılarak ara dönem verilerinin toplanması. | | | | |
| 9. Hafta | **ANLATISAL METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **3. Ortak Üretim Çalışması** Öğrenciler hep birlikte anlatı türüne yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Ortaklaşa (Birlikte) | 1 | 4 |
| 10. Hafta | **AÇIKLAYICI METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **3. Ortak Üretim Çalışması** Öğrenciler hep birlikte açıklayıcı metin türüne yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Ortaklaşa (Birlikte) | 1 | 4 |
| 11. Hafta | **TARTIŞMACI METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **3. Ortak Üretim Çalışması** Öğrenciler hep birlikte tartışmacı metin türüne yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Ortaklaşa (Birlikte) | 1 | 4 |
| 12. Hafta | **ANLATISAL METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **4. Bağımsız Üretim Çalışması** Öğrenciler, bireysel olarak anlatı türüne yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Bağımsız (Bireysel) | 1 | 4 |

**Tablo 2.11. (devam).** Uygulama Planı

| Zaman Dilimi | Hedef Tür | Uygulamalar | Konuşma Görevi | Ürün Sayısı | Ders Saati |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Hafta | **AÇIKLAYICI METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **4. Bağımsız Üretim Çalışması** Öğrenciler, bireysel olarak açıklayıcı türe yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Bağımsız (Bireysel) | 1 | 4 |
| 14. Hafta (B2 kuru sonu) | **TARTIŞMACI METİN TÜRÜ:** Konuşma Görevi | **4. Bağımsız Üretim Çalışması** Öğrenciler, bireysel olarak tartışmacı türe yönelik bağımsız konuşma çalışması yapar. | Bağımsız (Bireysel) | 1 | 4 |
| 15. Hafta<br><br>**Uygulama Sonu** | B2 kuru sonunda bağımsız konuşma soruları üzerinden "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılarak son test amaçlı verilerin toplanması.<br>"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak uygulamalar hakkındaki öğrenici görüşlerinin tespit edilmesi.<br>"Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak eğitimcinin uygulamalar hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi. | | | | |
| | Deneysel işlem için kullanılan toplam süre (ders saati) | | | | 48 |

### 2.3.3. Deneysel İşlem

Aşağıda deneysel işlem sürecinin haftalık görünümüne yer verilmiştir:

Araştırmanın 1. haftasında tanıtım toplantısı düzenlenmiş ve ön test verilerini toplamak amacıyla öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisi düzeyleri tespit edilmiştir. Düzeylerin tespitinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma düzeyini belirlemek için alan uzmanlarından görüş alınarak hazırlanan soru listeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın *1. haftasında* ayrıca öğrenicilerin; Türkçe konuşma motivasyonu ön test puanlarını belirlemek için Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği", Türkçe konuşma kaygısı ön test puanlarını belirlemek için Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği", Türkçe konuşma tutumu ön test puanlarını belirlemek için Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak

Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği" ve Türkçe konuşma öz yeterliği ön test puanlarını belirlemek için Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın *2, 3 ve 4. haftalarında* sırasıyla "anlatı, açıklayıcı ve tartışmacı" metin türleri tanıtılmıştır. "Türe Giriş" olarak adlandırılan bu çalışmalarda metin türlerine özgü bilgilere yer verilmiştir. Bu süreçte öğrenicilere, metin türlerinin hangi bağlamlarda kullanıldığı ve bunların sahip olduğu dil-anlatım özelliklerinin neler olduğu etkinliklerle kavratılmıştır. İkinci haftadan itibaren öğrenicilerle yansıtıcı günlük formları paylaşılmış ve bu formlar üzerinden öğrenicilerin uygulamalar hakkındaki duyguları, düşünceleri ve öğrenme süreci hakkındaki farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yansıtıcı günlük formlar, uygulamalardaki aksaklıkların giderilmesi ve özellikle duyuşsal sorunların tespiti, sağaltılması için kullanılmıştır.

Araştırmanın *5, 6 ve 7. haftalarında* sırasıyla "anlatı, açıklayıcı ve tartışmacı" metin türlerine ait örnek metinler analiz edilmiştir. "Metin Analizi" olarak adlandırılan bu çalışmalarda, öncelikle örnek metinler üzerinden metin türlerine özgü metin yapıları tanıtılmıştır. Daha sonra da öğrenicilerin grafik düzenleyiciler yardımı ile "anlatı, açıklayıcı ve tartışmacı" metin türlerine ait konuşmaları nasıl modelleyebilecekleri onlara gösterilmiştir.

Araştırmanın *8. haftasında*, B1 kurunun sonunda, B2 kurunun başlangıcında, deney grubundaki öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerisi düzeylerini tespit etmek için "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılarak deney grubundaki öğrenicilerin gelişimi kontrol edilmiştir. Öğrenici düzeylerini belirlemek için alan uzmanlarından görüş alınarak hazırlanan soru listeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın *9, 10 ve 11. haftalarında* sırasıyla "anlatı, açıklayıcı ve tartışmacı" metin türlerine ait "Ortak Üretim Çalışması"na yer verilmiştir. Bu aşamada öğreniciler, tamamen araştırmacı/eğitici kılavuzluğunda çalışmalar yaparak sınıfla ortaklaşa şekilde sırasıyla "anlatı türünde, açıklayıcı türde ve tartışmacı türde" konuşmalar yapmıştır. Buradaki esas amaç, öğrenicileri bir sonraki basamakta kendi kendilerine yapacakları bağımsız konuşma çalışmalarına hazırlamaktır. Bu amaçla da süreçteki tüm aşamalar araştırmacı/eğitici kılavuzluğunda sınıfça öğretilmiştir. Bu süreçte öğrencilere sıklıkla geri bildirimler

verilmiş ve öğrenciler motive edilmiştir. Üç haftalık süreçteki çalışmalarda, araştırmacı tarafından hazırlanan metin yapısı modellerinden, grafik düzenleyicilerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın *12, 13 ve 14. haftalarında* ise sırasıyla "anlatı, açıklayıcı ve tartışmacı" metin türlerine ait "Bağımsız Üretim Çalışması"na yer verilmiştir. Üç haftalık bu süreçte öğrenicilerin, araştırmacı/eğitici yönlendirmesi olmaksızın, metin yapısını içeren grafik düzenleyiciler yardımı ile tamamen kendi başlarına "anlatı türünde, açıklayıcı türde ve tartışmacı türde" konuşma çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçte özellikle öz değerlendirme ve akran değerlendirme süreçlerine önem verilmiş ve öğrenicilerin sosyal ilişkilerini de güçlendirerek öğrenme özerkliğine sahip olabilmeleri adına adımlar atılmıştır.

Araştırmanın *15. haftasında* yani B2 kurunun sonunda son test verilerini toplamak amacıyla öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisi düzeyleri tespit edilmiştir. Düzeylerin tespitinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrenici düzeylerini belirlemek için alan uzmanlarından görüş alınarak hazırlanan soru listelerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın *15. haftasında* ayrıca öğrenicilerin; Türkçe konuşma motivasyonu son test puanlarını belirlemek için Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği", Türkçe konuşma kaygısı son test puanlarını belirlemek için Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği", Türkçe konuşma tutumu son test puanlarını belirlemek için Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği" ve Türkçe konuşma öz yeterliği son test puanlarını belirlemek için Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Ayrıca öğrenicilerin eğitim süreciyle ve çıktılarla ilgili görüşlerini belirlemek için "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak öğrenici görüşleri tespit edilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların hangi amaçlarla kullanıldığına dair bilgiler Tablo 2.12'de detaylı olarak açıklanmıştır:

**Tablo 2.12.** Veri Toplama Araçları ve Bunların Kullanım Amacı

| Veri Toplama Aracı | Kullanım Amacı | Hedef Kitlesi | Yaklaşımı |
|---|---|---|---|
| 1. Kişisel Bilgi Formu | Çalışma grubunun özelliklerini betimleme | Öğrenici | Nicel |
| 2. Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği | Bağımsız konuşma becerisini değerlendirme | Öğrenici | Nicel |
| 3. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği | Konuşma becerisine ilişkin motivasyon düzeyini belirleme | Öğrenici | Nicel |
| 4. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği | Konuşma becerisine ilişkin kaygı düzeyini belirleme | Öğrenici | Nicel |
| 5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği | Konuşma becerisine ilişkin tutum düzeyini belirleme | Öğrenici | Nicel |
| 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği | Konuşma becerisine ilişkin öz yeterlik düzeyini belirleme | Öğrenici | Nicel |
| 7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | Eğitim sürecine ilişkin öğrenici deneyimlerini ortaya çıkarma | Öğrenici | Nitel |
| 8. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu | Eğitim sürecine ilişkin eğitimci deneyimlerini, izlenimlerini ortaya çıkarma | Eğitimci | Nitel |
| 9. Yansıtıcı Günlükler | Eğitim sürecine ilişkin öğrenici hislerini, düşüncelerini ve farkındalıklarını ortaya çıkarma | Öğrenici | Nitel |
| 10. Araştırmacı Günlüğü | Araştırma sürecinde gözlemlenen durumları betimleme | Araştırmacı | Nitel |

#### 2.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Bu bölümde, araştırmada kullanılan nicel veri toplama teknikleri ve nicel veri toplama araçları hakkında çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

##### 2.4.1.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Deneysel uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde, konuşma

eğitimi üzerine yapılan araştırmalar incelenmiş ve konuşma becerisiyle ilişkili olduğu belirlenen demografik değişkenler tespit edilerek bir taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra, tez danışmanı ve bir alan uzmanıyla birlikte taslak form üzerinde çalışılarak formun nihai hali ortaya çıkartılmıştır. Çalışma grubundaki tüm katılımcılar bu formu doldurmuştur.

#### 2.4.1.2. Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili süreç aşağıda verilmiştir.

##### 2.4.1.2.1. Geçerlilik Çalışması

Söz konusu dereceleme ölçeğinin geçerliğini kontrol etmek amacıyla Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır. "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği" taslağındaki maddelerin KGO ve KGİ değerleri hesaplanmıştır. Buna göre taslak niteliğindeki dereceleme ölçeğinde bulunan tüm maddelerin KGO değeri, KGÖ değerine (KGÖ=0,800) denk ya da bu değerden daha yüksek bulunmuştur. KGO değerleri dikkate alınarak taslak dereceleme ölçeğinden hiçbir madde çıkartılmamıştır.

Kapsam Geçerliği Oranı (KGO) hesaplamasından sonra Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Taslak dereceleme ölçeğinin tüm maddeleri için hesaplanan kapsam geçerliği indeksi (KGİ), kapsam geçerliği ölçütünden (KGÖ) büyük olduğundan geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür (KGİ = 0,960 > KGÖ = 0,800).

##### 2.4.1.2.2. Güvenirlik Çalışması

"Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nin değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığını ortaya koymak ve bu yolla ölçeğin güvenirlik kanıtını sağlamak amacıyla Kendall'ın W uyuşum katsayısından yararlanılmıştır.

"Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nin güvenirlik kanıtını sunmak amacıyla uyuşum katsayısı için 3 farklı değerlendirmeci ile çalışılmıştır. Açıklayıcı türdeki bağımsız konuşma soruları üzerinden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki 20 öğreniciden bağımsız konuşma verileri toplanmış ve bu veriler, "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme

Ölçeği" kullanılarak 3 farklı değerlendirmeci tarafından puanlanmıştır. Bu değerlendirmecilere ait bilgiler Tablo 2.13.'te verilmiştir:

**Tablo 2.13.** Değerlendirmeci Grubunun Özellikleri

| Değerlendirmeci | Unvan | Eğitim Düzeyi | Cinsiyet | Değerlendirilen Ürün Sayısı |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Dr. Öğr. Üyesi | Doktor | Erkek | 20 |
| 2 | Öğr. Gör. Dr. | Doktor | Kadın | 20 |
| 3 | Öğr. Gör. | Doktorant | Erkek | 20 |

Değerlendirme sonuçları SPSS 22 paket istatistik programı ile analiz edilmiştir.

Kendall W istatistiği sonuçlarına göre "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nin değerlendirmeciler arası uyuşum katsayısı yani W değeri 0,939'dur. Bu değerler W uyuşma katsayısı için 0-1 aralığında 1 değerine yakın olduğundan ve 0,80 değerinden büyük olduğundan güvenirlik açısından olumlu görülmektedir.

"Açıklayıcı Türdeki Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nin güvenirlik kanıtını sunmak amacıyla kullanılan bir diğer veri de Krippendorff'un Alfa güvenilirlik katsayısıdır. Üç farklı değerlendirmecinin, 20 öğrenci için yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum vardır (Krippendorff alfası= 0.8982). Çalışmada, Krippendorff'un Alfa Güvenilirlik Tahmini 0.8982 olarak belirlenmiştir. Bu değer, değerlendiriciler arası güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu gösterir. Çünkü Krippendorff alfası ideal olarak 0,8'in üzerinde olmalıdır.

Lawshe tekniğine göre gerçekleştirilen kapsam geçerliği analizleri sonrasında "Plan ve İçerik, Dil ve Anlatım, Tutarlılık" olmak üzere 3 boyut ve 10 maddeden oluşan, kapsam geçerliğini sağlayan bir ölçek elde edilmiştir. Kendall W ve Krippendorff'un Alfa güvenilirlik katsayısı analizlerine göre ölçeğin güvenirliği ortaya konulmuştur. Ölçeğin hem kapsam geçerliği oranları hem de kapsam geçerliği indeksleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu kanıtlar ışığında ölçeğe nihaî şekli verilmiştir.

**2.4.1.2.3. Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları**

Açıklayıcı bağımsız konuşmaları değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve geçerlik ile güvenirlik çalışmaları tamamlanan dereceleme ölçeği, üç boyutlu on

maddeden oluşmaktadır. Dörtlü dereceleme ile tasarlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 iken, en yüksek puan 40'tır. Tablo 2.14.'te görüleceği üzere, bu dereceleme ölçeğinin alt ve üst puan aralıkları üç eşit dilime bölündüğünde 10 puan alanlar "zayıf", 11-20 puan alanlar "geliştirilebilir", 21-30 puan alanlar "kabul edilebilir" ve 31-40 puan alanlar "iyi" düzeyde değerlendirilmelidir. Deney ve kontrol grubundaki öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma yetkinliklerine yönelik yapılan değerlendirmelerde, bu puan aralıkları referans alınmıştır.

**Tablo 2.14.** Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Derecelendirme Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları

| Düzey | Puan Aralığı |
|---|---|
| Zayıf | 10 |
| Geliştirilebilir | 11-20 |
| Kabul Edilebilir | 21-30 |
| İyi | 31-40 |

#### 2.4.1.3. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği

Çalışma grubunun konuşma motivasyon düzeylerini belirlemek ve deneysel müdahalenin katılımcılara herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için araştırmacıların izni alınarak, veri toplama aracı olarak Dölek ve Arıcı (2021) tarafından geliştirilen Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyon düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilen bu ölçek beşli likert tipinde tasarlanmış olup 3 faktörlü bir yapıya ve 16 maddeye sahiptir. Ölçekteki alt boyutlar sırasıyla İç Motivasyon, Motivasyonsuzluk ve Dış Motivasyon şeklindedir. Ölçekten alınan puan arttıkça konuşma motivasyon düzeyi yükselmekte, azaldıkça düşmektedir. Dölek ve Arıcı (2021), ölçeğe ilişkin toplam varyansın %62,061 olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar, Motivasyonsuzluk alt boyutu içerisinde kullanılan 6 maddenin ters kodlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,798 olarak belirlenmiştir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan ise 80'dir. Bununla birlikte, Tablo 2.15'te de gösterildiği üzere, motivasyon düzeyleri ve puan aralıkları Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından şöyle belirlenmiştir:

**Tablo 2.15.** Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeğinin Düzeylere Göre Puan Aralıkları

| Düzey | Puan Aralığı |
|---|---|
| Düşük | 16-56 |
| Orta | 57-65 |
| Yüksek | 66-80 |

Deney ve kontrol grubundaki öğrenicilerin konuşma motivasyonlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde, bu puan aralıkları referans alınmıştır.

#### 2.4.1.4. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Çalışma grubunun konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve deneysel müdahalenin katılımcılara herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için araştırmacıların izni alınarak, veri toplama aracı olarak Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geliştirilen Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Woodrow (2006) tarafından geliştirilen "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması sonucunda alanyazına kazandırılmıştır.

Ölçeğin geçerlik kanıtı olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve madde test korelasyonlarının 0,55 ile 0,72 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve sınıf içi konuşma kaygısının ,90; sınıf dışı konuşma kaygısının ,93 ve toplamda ,91 güvenilir bulunduğu saptanmıştır. Tüm ölçek için test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir.

Bu ölçek beşli likert tipte tasarlanmış olup 2 faktörlü bir yapıya ve 12 maddeye sahiptir. Ölçekten alınan puan arttıkça konuşma kaygı düzeyi yükselmekte, azaldıkça düşmektedir.

#### 2.4.1.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği

Çalışma grubunun konuşma tutumunu belirlemek ve deneysel müdahalenin katılımcılara herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için araştırmacıların izni alınarak, veri toplama aracı olarak Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi değeri ,932 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin konuşma sürecine yönelik algı ve konuşma becerisine yönelik algı olmak üzere 2 faktörden oluştuğu ve konuşma sürecine yönelik algının ,96; konuşma becerisine yönelik algının ,90 ve toplamda ,91 güvenilir bulunduğu saptanmıştır.

Bu ölçek beşli likert tipinde tasarlanmış olup 2 faktörlü bir yapıya ve 33 maddeye sahiptir. Ölçeğin 18 maddesi konuşma sürecine yönelik algıya, 15 maddesi ise konuşma becerisine yönelik algıya yöneliktir. Araştırmacı, ölçekteki 21 maddenin ters kodlanması gerektiğini belirtmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça konuşma tutum düzeyi düşmekte, azaldıkça yükselmektedir.

#### 2.4.1.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Çalışma grubunun konuşma öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve deneysel müdahalenin katılımcılara herhangi bir etkisi olup olmadığını tespit etmek için araştırmacıların izni alınarak, veri toplama aracı Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

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. Elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının değeri .959; Barlett testi sonucu elde edilen chi-square test istatistiği sonucunun ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır *($\chi^2$=2335,989; sd: 136; p= ,000)*. Yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı, .951 olarak belirlenmiştir.

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.

### 2.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Bu bölümde, araştırmada kullanılan nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri toplama araçları hakkında çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.4.2.1. Öğreniciler ve Eğitmenler İçin Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri de görüşmedir. Nitel çalışmalarda veri toplama aracı olarak görüşmelerin kullanılması oldukça önemlidir (Barret ve Twycross, 2018; De Fina, 2019). Çünkü görüşme, araştırmacı (görüşmeci) ile katılımcı (görüşülen kişi) arasındaki sözlü etkileşimle gerçekleştirilen, katılımcıların belirli bir konudaki görüşlerini, deneyimlerini ve bilgilerini derinlemesine anlamayı hedefleyen nitel bir veri toplama yöntemidir (Brinkmann ve Kvale, 2005; Kvale, 1996). Görüşme, karmaşık sosyal olgular hakkında ayrıntılı ve zengin verilerin elde edilmesine olanak tanıyan bir veri toplama yöntemidir (Seidman, 2006). Bu nedenle de görüşme, nitel araştırmaların temel taşlarından biridir (Brinkmann, 2013; Hurst, 2023).

Patton (2002, s. 341), duygular, düşünceler ve niyetler gibi gözlemlenemeyen bazı şeyler olduğu için görüşmelerin kullanıldığını savunmaktadır. Görüşmeler, belirli konular hakkında ayrıntılı bilgi edinmek; önceden çok az araştırma yapılmış olan yeni bir araştırma alanını keşfetmek; nicel yöntemlerin ortaya çıkartamayacağı kişisel bakış açılarını, algılama biçimlerini, duyuşsal özellikleri kolayca ortaya çıkartmak; kişilerin görüşlerini, konuyla ilgili inançlarını derinlemesine keşfetmek amacıyla araştırmalarda kullanılmaktadır (Neergaard ve Leitch, 2015).

Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak sınıflandırılmaktadır (Merriam, 2013; Hurst, 2023). Bu araştırmada nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır.

Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi sorunun, belirli bir sıraya sadık kalınarak katı bir formatta kullanıldığı bir görüşme türüdür (Hurst, 2023). Bu tür görüşmelerde, anket tipi sorular kullanılmakta ve soruların sırası ya da ifade biçimi değiştirilmemektedir. Hurst'a (2023, s. 139) göre bu tür görüşmeler, katılımcı ifadelerinin tutarlılığını sağlama amacıyla özellikle istatistiksel analiz için karşılaştırılabilir verilere ihtiyaç duyulan çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme ise gayriresmî bir tarza sahip, daha çok sohbet havasında ve önceden belirlenmemiş açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen görüşme türüdür (Brinkmann, 2013). Bu tür görüşmelerde araştırmacı, genellikle katılımcının yanıtlarıyla yönlendirilen konuşmanın doğal bir şekilde ilerlemesine ve farklı ayrıntıların ortaya çıkmasına izin vermektedir

(Brinkmann, 2020, s. 436-437). Yapılandırılmamış görüşmelerin amacı, araştırmacının beklenmedik temalarla karşılaşmasını ve katılımcıların sosyal gerçekliğinin onların bakış açılarından derinlemesine açıklanmasını sağlamaktır (Zhang ve Wildemuth, 2017, s. 240). Yapılandırılmamış görüşmeler özellikle keşif araştırmaları ve önceden hakkında çok az şey bilinen konular için sıklıkla kullanılmaktadır (Brinkmann, 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket tipi sorulara dayalı resmî konuşma ortamından ziyade, daha doğal bir konuşma ortamına sahiptir (Duranti, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sorular önceden hazırlanmış olmakla birlikte, görüşme sırasında esnek bir yaklaşım benimsenmektedir (Hancock vd., 2007). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, soruların sırası değiştirilebilir ve gerektiğinde sorular daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilir (Çepni, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu esneklik, katılımcıların verdikleri yanıtlara göre görüşmenin derinleştirilmesine olanak tanımaktadır. Diğer yandan, açık uçlu sorular, katılımcıların kişisel duygularını, düşüncelerini ve inançlarını daha az sansürle, rahatça ifade edebilmelerini sağlamaktadır (Elhami ve Khoshnevisan, 2022). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmecinin iyi bir hazırlık yapması ve araştırma konusuna yönelik genel bir soru rehberine sahip olması gereklidir (Hancock vd., 2007).

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanma sürecinde, öncelikle araştırma konusu çerçevesinde alanyazın taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Soruların açık, net ve konuya odaklı olmasına özen gösterilmiş, genel veya soyut ifadelerden kaçınılmıştır. Hazırlanan taslak formlar, kapsam ve dil açısından değerlendirilmek üzere üç alan uzmanına gönderilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son hâline getirilen formlar, veri toplamaya hazır olacak şekilde düzenlenmiştir. Formların hazırlanmasının ardından, öncelikle farklı uyruklara sahip beş uluslararası öğrenci ile pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılırlığı ve yapılacak görüşmenin ortalama süresi kontrol edilmiştir. Böylelikle, öğreniciler ile görüşme yapmadan önce hazırlık süreci tamamlanmıştır. Daha sonra da bir eğitmen ile pilot görüşme yapılarak eğitmene yönlendirilecek soruların anlaşılırlığı ve yapılacak görüşmenin süresi kontrol edilmiştir. Bu şekilde, eğitmen ile görüşme yapmadan önce hazırlık süreci tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında, deney grubundaki katılımcılarla, deneysel işlem sonrasında bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri için samimi bir ortam oluşturulmuştur. Görüşmeler, ortalama 15-20 dakika sürmüş ve bu görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Deneysel işlem sonrasında eğitmenle de bireysel bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme, ortalama 30 dakika sürmüş ve bu görüşme, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Son aşamada, kayıt cihazındaki veriler yazıya geçirilerek veri analizi için hazır hâle getirilmiştir.

#### 2.4.2.2. Öğreniciler İçin Geliştirilen Yansıtıcı Günlükler

Araştırmada kullanılan bir diğer nitel veri toplama yöntemi de yansıtıcı (kişisel) günlüklerdir. Yansıtma, nitel araştırmalar için önemli bir araç olup yansıtıcı uygulamalar da araştırmacılara nitel bir çalışmayı geliştirmek için değerli bir yol sunmaktadır (Billups, 2020, s. 153). Bununla birlikte yansıtıcı günlükler, öğrenici özelinde onların bir olayla, yaşantıyla ya da kavramla ilgili bakış açılarını, düşüncelerini, duygularını ya da analizlerini yazılı olarak ifade ettikleri bir öğrenme alıştırması olarak tanımlanabilir (Ballantyne ve Packer, 1995). Öte yandan, öğrenme sürecini incelemek ve değerlendirmek için de yansıtıcı günlükler kullanılmaktadır (Wagenaar, 1984).

Nitel bir çalışmada, yansıtıcı verileri tespit edebilmek için yansıtıcı anketler, günlükler (journal) ve kişisel günlükler (diary) kullanılabilir (Billups, 2020, s. 156). Günlükler ve kişisel günlükler, yapı olarak benzer özelliklere sahip olsa da odaklandıkları alanlar açısından farklılık gösterebilmektedir. Günlükler (journal) genellikle araştırmacının araştırma ortamıyla ilgili gözlemlerine odaklanırken kişisel günlükler (diary) daha çok katılımcıların bireysel deneyimlerine ve bu deneyimlere yönelik yansımalarına odaklanmaktadır (Billups, 2020, s. 157). Bu açıklamalar ışığında, araştırmada kullanılan veri toplama aracı yansıtıcı kişisel günlükler (diary) olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, deneysel uygulamalardan sonra katılımcıların uygulamalar hakkındaki duygularını ve düşüncelerini anlayabilmek ve katılımcıların farkındalıklarını geliştirmek için yansıtıcı kişisel günlükler kullanılmıştır. Yansıtıcı kişisel günlük formları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve her hafta yapılan deneysel uygulama sonrasında katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu formların hazırlanma sürecinde, öncelikle araştırma konusu çerçevesinde alanyazın taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Yansıtıcı sorular içeren formun açık, anlaşılır ve öğrenme sürecine odaklanmış

olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak form, kapsam ve dil açısından değerlendirilmek üzere üç alan uzmanına gönderilmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son hâline getirilen formlar, veri toplamaya hazır olacak şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte, yansıtıcı günlüklere ait veriler bağımsız bir biçimde analiz edilmemiştir. Bu günlüklere ait ifadeler, katılımcılardan toplanan görüşme verilerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır.

#### 2.4.2.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama yöntemlerinden biri de araştırmacı günlüğüdür. Araştırmacı günlüğü (journal), nitel araştırmalarda önemli veriler elde edilmesini sağlayan etkili bir araçtır (Hewitt, 2017; Mills, 2003). Araştırmacı günlüğü, araştırmacılar tarafından saha notlarını kaydetmek (maddi, metodolojik ve analitik), gözlem ve görüşme verilerini tamamlayıcı nitelikte veriler elde etmek ve toplanan verilerin karşılaştırılmasını kolaylaştırmak gibi farklı amaçlarla kullanılabilmektedir (Burges, 1981, s. 80). Bunun yanı sıra, araştırmacı günlüğü, bilimsel bir çalışma boyunca araştırmacı tarafından tutulan notlardan meydana gelmektedir. Johnson'a (2005, s. 66) göre araştırmacı günlüğü; kısa notlar, izlenimler, gözlemler ve doğrudan alıntılar gibi çeşitli veri türlerini içerebilmektedir. Bir bakıma araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma süreci hakkında düşünceler ürettiği ve yeni şeyler keşfettiği bir araçtır. Diğer yandan Engin'e (2011) göre araştırmacı günlüğü, bilimsel bir çalışmada araştırmacının konumunu ve çalışmaya olan etkisini gözler önüne serebilmektedir. Ayrıca Borg'a (2001) göre araştırmacı günlüğü, kavramlar üzerinde düşünülerek kavramsal çerçevenin şekillendirilmesine; araştırmacının çalışmadaki sorunları tespit etmesine ve bunların çözüm yollarını incelemesine; araştırmacının kaygılarını anlamasına ve bunları sağaltmasına; süreç içerisinde, araştırmacının çalışma hakkındaki olumsuz geri bildirimler ile başa çıkmasına; araştırmanın nasıl yazılacağının, yazma sürecinde nelere odaklanılması gerektiğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (s. 161-170).

Araştırmacı günlüğünün bu faydaları dikkate alınarak araştırma boyunca, TSBKM uygulamalarına ilişkin yaşantılar, çalışmalarda karşılaşılan problemler ve araştırma sürecine yönelik tespitler araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Araştırmacı, bağımsız konuşma eğitimindeki bütün uygulamaları bizzat yürütmüş ve bu yönüyle de önemli bir veri kaynağına dönüşmüştür. Ancak araştırmacı

günlüğüne ait veriler bağımsız bir biçimde analiz edilmemiştir. Bunun yerine, araştırmacı günlüğündeki veriler, katılımcılardan toplanan görüşme verilerini desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Açımlayıcı sıralı karma desen kullanılan bu araştırmada, desenin özellikleri dikkate alınarak nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Açımlayıcı sıralı karma desende araştırmacı, nicel bulguların nitel verilerle ilişkilendirilmesi olarak tanımlanan bir entegrasyon yöntemiyle iki veri setini bir araya getirmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu süreç, açımlayıcı sıralı tasarımın temel entegrasyon aşamasını oluşturmaktadır. Creswell ve Plano Clark (2017, s. 356) bu entegrasyonun amacını şöyle açıklamıştır:

> Açımlayıcı sıralı tasarımda entegrasyonun amacı, çalışmanın nicel ve nitel aşamalarını birbirine bağlamaktır; böylece takip eden nitel aşama, ilk nicel aşamadan elde edilen belirli sonuçların güçlü bir açıklamasını yapar. Bu amaç, şaşırtıcı, beklentilere aykırı, kafa karıştırıcı veya olağandışı olabilecek bulguları tecrit etmek için nicel sonuçların yakından incelenmesini ve ardından, bu belirli bulguların daha derinlemesine araştırılması için nitel verilerin toplanmasını içerir.

Açımlayıcı sıralı tasarımda bütünleştirici veri analizi üç aşamada gerçekleştirilmektedir: öncelikle nicel verilerin analizi yapılmakta, ardından bu bulguları takip eden nitel verilerin analizi yapılmakta ve son olarak, nitel verilerin karma yöntem sorusuna yanıt vermek amacıyla nicel bulguları nasıl açıkladığı değerlendirilmektedir (Creswell ve Creswell, 2018). Açımlayıcı sıralı tasarıma ait veri analizi işlemleri şu adımlar takip edilerek gerçekleştirilmelidir (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 356-357):

1. Nicel veri tabanını analiz edin ve daha fazla açıklama gerektiren istatistiksel sonuçları not edin.
2. En iyi açıklamayı sağlayabilecek amaca yönelik örneklemi (genellikle nicel aşamaya katılan bireylerden seçilir) belirleyin.
3. Amaca yönelik örneklem tarafından yanıtlanması gereken soru türlerini belirleyen nitel veri toplama prosedürlerini tasarlayın.
4. Nitel verileri toplayın ve analiz edin.
5. Nitel sonuçların nicel sonuçları nasıl geliştirdiğini gösteren bir tablo veya grafik (ortak gösterim) geliştirin.

6. Nitel açıklamaların kattığı değeri yorumlayın.

Bu çalışmada, yukarıda belirtilen adımlar takip edilerek nicel ve nitel veriler, kendi yöntemlerine uygun şekilde analiz edilmiştir. Analizlerin tamamlanmasının ardından, her iki veri türünden elde edilen bulgular bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel veri analiz sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

### 2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri toplandıktan sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin;

- açıklayıcı bağımsız konuşmaları Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği,
- konuşma motivasyonları Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği,
- konuşma kaygıları Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği,
- konuşma tutumları Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği,
- ve konuşma öz yeterlikleri Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır.

Ölçeklerin puanlanması sonrasında ise ortaya çıkan veriler, SPSS 22 paket istatistik programı vasıtasıyla analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Yapılan analizlerin tamamında güven aralığı "%95", anlamlılık düzeyi ise ".05" olarak kabul edilmiştir.

Veri analiz sürecinde, deneysel çalışmaların temel yöntemlerinden biri olan ve grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemeye yarayan istatistiksel fark testlerinden faydalanılmıştır. Parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygunluğunu belirlemek için verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. Normal dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, normallik testleri uygulanmış ve grafiksel analizler yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Bu araştırmada, verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için öncelikle verilerin çarpıklık (ÇK) ve basıklık (BK) katsayıları değerlendirilmiştir. Normal dağılımı değerlendirmek için kullanılan bu katsayıların

sıfıra yakın olması, verilerin simetrik ve standart bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Can, 2019, s. 84). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal dağılıma uygunluğunu doğrulayan bir kriterdir (Hair vd., 2013). Bu çalışmada da normallik analizi için referans aralık olarak -1 ile +1 sınırları dikkate alınmıştır.

Nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer işlem de normallik testlerinden yararlanmaktır. Analizde kullanılacak normallik testleri grup büyüklüğüne, yani gruptaki kişi sayısına göre belirlenmektedir. "Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir" (Büyüköztürk, 2017, s. 42). Bu araştırmada deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 katılımcı bulunduğundan yapılan analizlerde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır.

Çarpıklık-basıklık ve Shapiro-Wilk normallik testinin sonuçları değerlendirildikten sonra verileri analiz etmek için parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel testler belirlenmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizde, deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeğinden elde edilen plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık boyutlarında ve genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında dil ve anlatım boyutu ile genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, plan ve içerik ile tutarlılık boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanlarının karşılaştırılmasında ise genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkisiz Örneklem T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizde, deney grubunun konuşma motivasyonu ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeğinden elde

edilen iç motivasyon, motivasyonsuzluk, dış motivasyon boyutlarında ve genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun konuşma motivasyonu ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında motivasyonsuzluk ile genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, iç motivasyon ile dış motivasyon boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun konuşma motivasyonu son test puanlarının karşılaştırılmasında ise iç motivasyon boyutunda ve genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkisiz Örneklem T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, motivasyonsuzluk ile dış motivasyon boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizde, deney grubunun konuşma kaygısı ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinden elde edilen sınıf dışı konuşma kaygısı verileri normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Ancak genel puan ortalamasında ve sınıf içi konuşma kaygısı boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Kontrol grubunun konuşma kaygısı ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı boyutlarında ve genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun konuşma kaygısı son test puanlarının karşılaştırılmasında ise sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı boyutlarında ve genel puan ortalamasında veriler normal dağılım göstermediğinden analizler için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizde, deney grubunun konuşma tutumu ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeğinden elde edilen genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, konuşma sürecine yönelik algı ve konuşma becerisine yönelik algı boyutlarında veriler normal dağılmadığından analiz Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Kontrol grubunun konuşma tutumu ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında genel puan

ortalamasında veriler normal dağılım göstermediği için analiz Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Fakat konuşma sürecine yönelik algı ve konuşma becerisine yönelik algı boyutlarında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun konuşma tutumu son test puanlarının karşılaştırılmasında ise konuşma sürecine yönelik algı boyutunda veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkisiz Örneklem T Testi kullanılmıştır. Buna karşılık, konuşma becerisine yönelik algı boyutunda ve genel puan normal ortalamasında veriler normal dağılım göstermediğinden analizlerde Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan analizde, deney grubunun konuşma öz yeterlik ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun konuşma öz yeterlik ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında genel puan ortalamasında veriler normal dağılım gösterdiğinden İlişkili Ölçümler İçin T Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun konuşma öz yeterlik son test puanlarının karşılaştırılmasında ise genel puan ortalamasında veriler, normal normal dağılım göstermediğinden veri analizi için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Son olarak, nicel veri analizi aşamasında anlamlı farklılık bulunan araştırma soruları için etki büyüklüğü değerleri de hesaplanmıştır. Esasında bunlar, etki büyüklüğü tahminleri olarak ele alınmalıdır (Fritz vd., 2012, s. 3). Etki büyüklüğü, bir olgunun gücünü ölçmek için kullanılan ve gözlemlenen etkilerin pratik veya anlamlı bir öneme sahip olup olmadığını belirlemek için araştırmacılara veri sunan değerlerdir (Lenhard ve Lenhard, 2022). Etki büyüklüğü, araştırmacılara yalnızca istatistiksel anlamlılığa odaklanmaktan ziyade, bir etkinin boyutunu daha kapsamlı ve nicel bir şekilde değerlendirme olanağı sunmaktadır (Fritz vd., 2012, s. 2). Etki büyüklüğü tahminleri ve değerleri, örneklem büyüklüğünün yanıltıcı etkilerinden bağımsız olarak gözlemlenen etkilerin büyüklüğünü net bir şekilde ifade etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, başta Cohen (1988) olmak üzere Keppel ve Wickens (2004), Field (2009) gibi araştırmacılar farklı formüller geliştirerek etki büyüklüğünü hesaplamaya çalışmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplamaları için farklı bilim insanları, farklı formüller ortaya koymuştur. Diğer yandan, veri analizinde kullanılan farklı testler için de etki büyüklüğü hesaplamalarında farklı formüller kullanılmaktadır. Bu gerçeklerden yola çıkılarak bu çalışmada, etki büyüklüğü hesaplamaları için genel kabul görmüş formüller kullanılmıştır. Bu araştırmadaki nicel verilerin nitelikleri dikkate alınarak gruplar arası farkların tespitinde İlişkili Ölçümler İçin T Testi ile İlişkisiz Örneklem T Testi kullanılmıştır. Bu iki T testi verilerinin etki büyüklüğü için "Cohen's-d" formülü kullanılmıştır. "Cohen's-d" formülü (Cohen, 1988, s. 20; Fritz vd., 2012, s. 20) ile hesaplama şu şekilde yapılmaktadır:

$$d = \frac{M_A - M_B}{\sigma}, \qquad \sigma = \sqrt{\frac{s_A^2 + s_B^2}{2}}.$$

"Cohen's-d" formülü ile elde edilen d değeri için "0,20" küçük, "0,50" orta ve "0,80" büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Cohen, 1988). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Mann-Whitney U Testi ile elde edilen verilerin etki büyüklüğü içinse "r" formülü kullanılmıştır. "r" formülü (Cohen, 1988; Field, 2009, s. 558; Fritz vd., 2012, s. 12) ile hesaplama şu şekilde yapılmaktadır:

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

"r" formülü ile elde edilen r değeri için "0,10" küçük, "0,30" orta ve "0,50" büyük etki şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2009). Bulgular kısmında aktarılan etki büyüklüğü değerleri, yukarıdaki formüller kullanılarak Lenhard ve Lenhard (2022) tarafından geliştirilmiş olan istatistik uygulaması kullanılarak belirlenmiştir. Tespit edilen "d" ve "r" değerleri ise Cohen (1988) ve Field (2009) tarafından belirlenmiş olan aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

### 2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verileri toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplama ve analiz etme aşamasına geçilmiştir. Nitel verilerin odağında deney grubundaki katılımcılar yer almaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılarak katılımcıların deneysel uygulamalar hakkındaki duyguları ve düşünceleri tespit edilmiştir. Daha sonra, bu

nitel veriler, tematik analiz ile içerik analizi türlerinden olan kategorisel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın altıncı sorusu, "Deney grubundaki katılımcıların TSBKM'nin etkililiği ile ilgili düşünceleri nelerdir?" sorusunu yanıtlamak için *tematik analiz* yöntemi uygulanmıştır. Yedinci soru olan "Deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıkları, uygulamanın başından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?" sorusuna yönelik analizlerde ise *içerik analizine* dayalı *kategorik analiz* yöntemi kullanılmıştır. Bunun sebebi, "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu"ndaki 1, 2, 3, 4, 5 ve 7. sorular doğrultusunda elde edilen verilerin tematik analiz ile 6. sorunun ise içerik analizi ile değerlendirilmesi gerekliliğidir. Çünkü 6. soruda katılımcıların eğitim öncesinde ve sonrasında bağımsız konuşma stratejilerinin kullanımına ilişkin farkındalıklarının değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu soru, eğitim öncesinde ve sonrasında katılımcıların, konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında strateji kullanımlarına yönelik değişimi tespit etmeyi amaçlamıştır.

Tematik analiz, tümevarımcı bir yaklaşıma sahiptir (Spurgin ve Wildemuth, 2017, s. 308). Braun ve Clarke'ye (2019) göre tematik analiz, bir veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir analiz sürecidir (s. 882). Tematik analiz, bir veri kümesi içindeki kapsayıcı temaları tanımlamayı ve yorumlamayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle de tematik analiz verileri sayısallaştırılmaz, aksine tanımlamalar ve sınıflamalar bağlamında örüntüler, sözlü ve yazılı ifadelerle açıklanır (Spurgin ve Wildemuth, 2017). Tematik analiz süreci şu aşamalara sahiptir (Hurst, 2023, s. 219-229):

1) Veri Organizasyonu (nitel verileri toplama)
2) Nitel Verileri Tanıma
3) Kodlama- Örüntüleri Tanımlama
4) Temaları (Kalıpları) Belirleme
5) Temaları (Kalıpları) Gözden Geçirme
6) Tutarlılığı Sağlama ve Temaları İsimlendirme
7) Çalışmanın Sonuçlarını Yazma

B1-B2 düzeyi öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde TSBKM'nin etkililiğine ilişkin görüşleri yukarıdaki tematik analiz süreci dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Öncelikle ses kaydı biçimindeki katılımcı görüşleri, yazıya geçirilerek bunlar veri analizine hazır hâle getirilmiştir. Sonra, bu yazılı

ifadeler birkaç defa okunarak nitel verilere aşina olunmuştur. Daha sonra, katılımcı görüşleri birkaç defa daha okunarak örüntüler tanımlanmaya ve kodlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu basamağın ardından, veri seti sistematik bir biçimde kodlanmış, ilişkili kodlar not edilmiştir. Böylece veri setindeki temalar belirlenmiştir. Bu işlemin ardından, çalışmaya bir süre ara verilmiş ve verilen aranın ardından, bütün temalar ve kodlar gözden geçirilmiştir. Bunun ardından, temaların tutarlılığı kontrol edilmiş ve temalar isimlendirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, örnek niteliğindeki katılımcı görüşleri belirlenerek not edilmiştir. Son basamakta ise araştırmanın süreçleri ve sonuçları yazıya geçirilerek kaydedilmiştir.

İçerik analizi, tümdengelimci bir yaklaşıma sahiptir (Spurgin ve Wildemuth, 2017, s. 308). İçerik analizinin amacı nitel verileri anlamak ve bu verilerin anlamlarını, temalarını ve kalıplarını sistematik ve titiz bir şekilde keşfetmektir (Hurst, 2023, s. 211). Joffe ve Yardley'e (2004) göre içerik analizi, belirli kategoriler oluşturarak bu kategorilerin ne sıklıkla ortaya çıktığını tespit etmeye odaklanan, kısmen nicel bir yöntemdir. İçerik analizi, anlam çıkarmak için belirli kelimelerin, kavramların veya kategorilerin kodlanmasını ve sayılmasını içermektedir. Bu nedenle de içerik analizi, iletilerin sistematik, objektif ve nicel bir şekilde analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Neuendorf, 2002). Analize başlamadan önce çok net hipotezlere ve açıkça tanımlanmış değişkenlere sahip olmak gerekmektedir (Hurst, 2023, s. 220). Bu yönüyle de içerik analizi, istatistiksel olarak ele alınabilen, sayısallaştırılmış veriler sunmaktadır (Spurgin ve Wildemuth, 2017). Verilerdeki kategorilerin sıklığını ölçen içerik analizi, nitel ve nicel yaklaşımlar arasında ince bir köprü kurulmasına yardımcı olmaktadır. İçerik analizi özellikle ilgilenilen bir konu hakkındaki yaygın bakış açısını, ortak düşünceleri tespit edebilmek için kullanılmaktadır (Hurst, 2023, s. 210). İçerik analizi sürecini Hurst (2023, s. 211-214) şöyle açıklamıştır:

1. İlk Adım: İçerik Seçimi
2. İkinci Adım: Verileri Toplama ve Depolama
3. Üçüncü Adım: Veri Analizi
4. Dördüncü ve Son Adım: Yazım Aşaması

İçerik analizinin ilk adımı, hangi içeriği analiz etmek istediğinize dair akıllıca kararlar vermek ve bu içeriği araştırma sorunuzla veya genel araştırma odağınızla net bir şekilde ilişkilendirmektir. İkinci adımda, nitel veriler toplanıp depolanmalıdır. Üçüncü adımda, verileri yorumlamanıza yardımcı olacak kalıpları

ve temaları aramak için verileri, sistematik olarak tekrar tekrar gözden geçirmeniz gerekmektedir. Bu noktada, araştırma sorusuna ve amaca dönük olmak çok önemlidir. Ayrıca, kodlar ve temalar araştırma yaklaşımına bağlı olarak önceden tanımlanmalıdır. Son aşamada ise analizi tam olarak tamamladıktan sonra, birçok defa yapılan inceleme ve analizle bulgular hakkında yazmaya başlanabilir.

Bu çalışmada, katılımcıların konuşma öncesinde, sırasında ve sonrasında hangi konuşma stratejilerini işe koştuklarını anlamak amacıyla içerik analizi türlerinden olan kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel içerik analizi sürecinde öncelikle veriler toplanıp defalarca okunmuştur. Araştırma sorusu ve araştırmanın yapısı dikkate alınarak kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra, kategorilerin sıklığı tespit edilerek gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. En son basamakta da bulgular, yazıya geçirilmiştir.

Veri analiz sürecinde güvenirliğin sağlanması amacıyla kodlayıcılar arası uyum analizi de yapılmıştır. Bu çalışmada, birinci kodlayıcı olarak araştırmacı ve ikinci kodlayıcı olarak bir alan uzmanı (doktora eğitimini tamamlamış ve daha önce nitel veri analizi yapmış) MAXQDA yazılımını kullanarak görüşme dökümlerini bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık, Cohen'in Kappa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiş ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir. Cohen'in Kappa katsayısı, iki kodlayıcı arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, kodlama sürecinde kodlayıcılar arasındaki önemli tutarlılığı vurgulamakta ve analiz edilen verilerin güvenilirliğini güçlendirmektedir. Bu tür yüksek uyum düzeyleri, bulguların nesnelliğini ve geçerliliğini desteklediğinden ve çıkarılan sonuçların sistematik olarak güvenilir kodlama prosedürleriyle desteklenmesini sağladığından nitel araştırmalarda hayati önem taşımaktadır.

### 2.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Bu bölümde, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutları için gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları anlatılmıştır.

#### 2.6.1. Nicel Boyuta Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Tıpkı deneysel desenlerde olduğu gibi yarı deneysel desenlerde de ulaşılan sonuçların doğruluğunu ve kapsayıcılığı tehdit eden bazı unsurların bertaraf edilmesi gerekmektedir. Cresswell (2019) tarafından geçerlilik tehditleri olarak adlandırılan bu unsurlar, alanyazında iç geçerliliği ve dış geçerliliği

tehdit eden unsurlar olarak tanımlanmaktadır. İç geçerlilik, bağımlı değişkende gözlemlenen farklılıkların doğrudan bağımsız değişkenle ilişkili olduğu ve başka bir istenmeyen değişkenden kaynaklanmadığı anlamına gelmektedir (Fraenkel, vd., 2011, s. 166). Dış geçerlilik ise hem örneklemin niteliği hem de içinde yer aldığı çevresel koşullar (ortam) göz önünde bulundurularak çalışma sonuçlarının ne ölçüde genelleştirilebileceğidir (Fraenkel, vd., 2011, s. 103).

Yarı deneysel desendeki araştırmaların geçerliliğini arttırmak amacıyla olası tehditlerin analiz edilmesi ve ortadan kaldırılması önem taşımaktadır. Bu amaçla, aşağıdaki bölümlerde iç geçerlilik ve dış geçerlilik için olası tehditler açıklanmış ve bu tehditlerin ortadan kaldırılması için nelerin yapıldığı izah edilmiştir.

**İç Geçerlilik Tehditleri**

Tablo 2.16.'da Creswell'in (2019, s. 393) yarı deneysel araştırmalar için belirlemiş olduğu iç geçerlilik tehditleri sıralanmıştır:

**Tablo 2.16.** Creswell'e Göre Yarı Deneysel Araştırmalardaki İç Geçerlilik Tehditleri

| **Kategori** | **İç Geçerlilik Tehdidi** |
|---|---|
| Katılımcılarla İlgili İç Geçerlilik Tehditleri | - Tarihçe<br>- Olgunlaşma<br>- Regresyon<br>- Seçim<br>- Ölüm/Terk<br>- Seçim İle Etkileşim |
| Deneysel İşlemle İlgili İç Geçerlilik Tehditleri | - Deneysel İşlemin Yayılması<br>- Dengeleyici Eşitleme<br>- Dengeleyici Rekabet<br>- İçerleme ve Moral Bozukluğu |
| Deney Sırasında Oluşabilecek İç Geçerlilik Tehditleri | - Test Edilme<br>- Veri Toplama Aracı |

Creswell (2019, s. 393) iç geçerlilik tehditlerini üç alt kategoride ele almıştır: Katılımcılarla ilgili, deneysel işlemle ilgili ve deney sırasında oluşabilecek

iç geçerlilik tehditleri. Aşağıda, katılımcılarla ilgili iç geçerlilik tehditlerine ve bunların önlenmesi adına alınan tedbirlere yer verilmiştir.

Tarihçe, bir çalışmanın seyri sırasında öngörülemeyen veya planlanmamış bir olayın meydana gelmesidir (Fraenkel, vd., 2011, s. 179). Eğitim araştırmaları söz konusu olduğunda böyle bir tehdidi ortadan kaldırmak pek de mümkün değildir. Bununla birlikte, konuşma eğitimi dersleri CEFR'deki (2020) B1 ve B2 düzeyi yeterlilikleri dikkate alınarak, eksiltme yapılmadan gerçekleştirilmiştir.

Olgunlaşma, bir müdahale sırasındaki değişimi, bazen müdahaleden ziyade geçen zamana bağlı olarak görülebilecek gelişimi ifade etmektedir (Fraenkel, vd., 2011, s. 179). Araştırmada bir kontrol grubu kullanılmış ve katılımcılar, aynı TÖMER'de eğitim alan B1 düzeyi öğreniciler arasından seçilmiştir. Ayrıca çalışmada, eşleştirilmiş gruplardan yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcılar bağımlı değişkenler ve demografik değişkenler üzerinden eşleştirilmiştir.

Regresyon yani değişim tehdidi, bir ön testle belirlenen aşırı düşük veya yüksek performansa sahip grubun çalışmanın dışında tutulması gerekliliğini ifade etme etmektedir (Fraenkel, vd., 2011, s. 179). Buna göre ön testte aşırı düşük veya yüksek puan alan katılımcılar, deneysel işlemle ilgili çalışmalarda dengeleri bozabileceğinden, uç değerlerin ortaya çıkmasına neden olabileceğinden çalışmanın dışında tutulmalıdır (Fraenkel, vd., 2011). Bu nedenle araştırmada, bağımsız değişkenler açısından uç değerlere sahip bireyler çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki katılımcıların seçiminde bağımsız değişkenler açısından (ön test puanları üzerinden) birbirine benzer özelliklere sahip gruplar oluşturulmuştur.

Seçim tehdidi, seçim yanlılığı olarak da ifade edilmektedir. Bir çalışma için insanların seçiminde, bireyler veya gruplar arası farklılıklar dikkate alınmadığında ya da bağımsız değişkenler açısından benzer niteliklere sahip gruplar oluşturulmadığında seçim yanlılığı ortaya çıkmaktadır (Fraenkel, vd., 2011, s. 179). "Çalışma Grubu" başlığı altında da bütün ayrıntılarıyla aktarılmış olduğu gibi gruplar, seçim tehdidini ortadan kaldırabilmek için bağımlı değişkenler ve demografik değişkenler açısından eşleştirilmiştir. Ayrıca, aynı bölgede yaşayan ve aynı üniversitede Türkçe öğrenen bireylerin çalışma grubuna dahil edilmiş olması da bu tehdidi ortadan kaldırmaya yöneliktir.

Ölüm/terk, bir çalışmada yıpranma, geri çekilme veya düşük katılım oranları nedeniyle deneklerin kaybedilmesi olarak açıklanmaktadır (Fraenkel, vd., 2011, s. 179). Bu durum, çalışmada birtakım sorunların ortaya çıkmasına ve çalışma sonucunun etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu nedenle, B1 ve B2 kurları boyunca derslere devam eden, uygulamalara katılan bireyler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Derslere devam etmeyen ve uygulamalara düzenli olarak katılmayan 2 kişi bu nedenle çalışma grubundan çıkartılmıştır. Böylece başlangıçta 22 kişilik gruplar oluşturulmuş iken 2 katılımcının devamsızlığı dikkate alınarak gruplar 20'şer kişi ile sınırlandırılmıştır.

Seçim ile etkileşim, katılımcıların bilinçli bir şekilde deney ya da kontrol grubunda bulunmayı tercih etmelerinin, deneysel sonuca etki edebileceğini belirten bir iç geçerlilik tehdididir (Fraenkel, vd., 2011). Bu durum, denek tutumu şeklinde de ele alınmaktadır. Seçim ile etkileşim tehdidini önlemek için araştırmacı, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenicileri kendisi seçmiştir. Hiçbir katılımcıya deney ya da kontrol grubunda yer alma tercihi sunulmamıştır. Bunun yerine, bağımlı ve demografik değişkenlerin eşleştirilmesi yoluyla grupların birbirine benzer olması sağlanmıştır.

İç geçerlilik tehditlerinin bir bölümü de deneysel işlemle ilgilidir:

Deneysel işlemin yayılması tehdidi, deney ile kontrol grubunun iletişim kurması sonucunda kontrol grubunun deneysel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Creswell ve Creswell, 2018). Bu tehdidi engelleyebilmek için TÖMER'de, farklı zamanlarda (sabah ve öğleden sonra grupları) farklı sınıflarda ders alan öğreniciler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Dengeleyici eşitleme, deneysel işlemin deney ve kontrol gruplarının eğitim süreçleri gözetilerek eşitsizlik oluşturmayacak bir şekilde gerçekleştirilmesi durumudur (Creswell, 2019). Deney grubunda konuşma eğitimi derslerinin içeriğinde eksiltme ya da ders sürelerinde uzatma söz konusu olmamıştır. Konuşma eğitiminin planlanması sırasında ve eğitim kapsamında kullanılan sürede manipülasyonun önüne geçilmiştir.

Dengeleyici rekabet, kontrol grubundaki katılımcıların deney grubundaki katılımcıları deneysel işlem sebebiyle avantajlı görmeleri ve kendilerini, başarısız veya dışarıda bırakılmış grup olarak hissetmeleri durumunda, kontrol grubundaki katılımcıların rekabet duygusuyla hareket edebileceklerini (Creswell ve Creswell, 2018) ve bu durumunda araştırma sonucunu etkileyebileceğini ifade eden bir iç

geçerlilik tehdididir. Bu tehdidi önlemek amacıyla kontrol grubuna, deneysel işlem hakkında bilgi verilmemiştir. Kontrol grubundaki katılımcıları başarısız ya da dışarıda bırakılmış hissettirecek hiçbir açıklama yapılmamıştır. Veri toplama sürecinde, yapılan çalışmanın onlar açısından sadece bir durum analizi niteliği taşıdığı aktarılmıştır.

İçerleme ve moral bozukluğu, kontrol grubundaki katılımcıların deneysel işlemi faydalı bulmaları ve bu deneysel işlemden mahrum bırakılmaları sebebiyle moral bozukluğu yaşayarak veri toplama sürecinde olumsuz tavırlar sergilemeleri tehdididir (Creswell, 2019). Bu tehdidin önüne geçebilmek için deneysel uygulamalar bittikten sonra, derslere giren eğitmenlerin TSBKM ile ilgili uygulamaları tanıtabileceği, gerektiğinde öğrenicilere de araştırmacının da yardımcı olabileceği ifade edilmiştir. Diğer yandan, TÖMER'de, farklı zamanlarda farklı sınıflarda ders alan öğreniciler çalışma grubuna dahil edilerek bunların etkileşimi en aza indirgenmiştir.

İç geçerlilik tehditlerinin bir diğer kısmı da deney sırasında oluşabilecek hususlara yöneliktir:

Test edilme, ön test kullanımına bağlı olarak katılımcıların bu testi hatırlaması ya da bu teste aşina olması durumudur (Fraenkel, vd., 2011). Katılımcıların testleri hatırlama veya testlere aşina olma durumlarını bertaraf etmek için ön testler B1 düzeyinin başlangıcında uygulanmışken, son testler ise B2 düzeyinin bitiminde (yaklaşık 14 hafta sonra) uygulanmıştır. Böylece test edilme tehdidinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama aracı ile ilgili iç geçerlik tehdidi, araştırma sürecinde kullanılan ölçüm aracının ve puanlama şeklinin değiştirilmesi sonucunda araştırma sonuçlarının olumsuz etkilenmesini (Fraenkel, vd., 2011) ifade etmektedir. Araştırmada ön ve son testler için güvenirliliği ve geçerliliği ispat edilmiş veri toplama araçları kullanılmış, bunlar uygulama sırasında değiştirilmemiştir.

**Dış Geçerlilik Tehditleri**

Yarı deneysel çalışmalarda iç geçerlilik tehditleri kadar dış geçerlilik tehditleri de önemlidir. Creswell (2019), dış geçerlik tehditlerini üç temel kategoride sınıflandırmıştır:

1. Deneysel İşlem ve Seçim Etkileşimi: Belirli bir gruba yapılan müdahalelerin, o grubun özellikleri nedeniyle başka bir gruba genellenememe riski.

2. Deneysel İşlem ve Koşulların Etkileşimi: Deneyin gerçekleştirildiği koşulların değişmesiyle sonuçların farklılaşabilmesi.
3. Deneysel İşlem ve Tarih Etkileşimi: Deneyin gerçekleştirildiği zaman diliminin değişmesiyle (bahar ya da güz dönemi vb.) sonuçların farklılaşabilmesi.

Deneysel işlem ve seçim etkileşimi dikkate alınarak çalışma sonuçları, mümkün olduğunca benzer özelliklere sahip gruplara genellenmiştir. Diğer yandan, deneysel işlem ve koşulların etkileşimi dikkate alınarak çalışma sonuçları, benzer koşullara sahip çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilmiş ve genelleme yapmaktan uzak durulmuştur. Son olarak, deneysel işlem ve tarih etkileşimi dikkate alınarak çalışma sonuçları, benzer zaman dilimlerinde (TÖMER'lerdeki akademik takvimlere göre) gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

### 2.6.2. Nitel Boyuta Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, güvenirlik (trustworthiness) kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Erlandson vd. (1993, s. 53), nitel çalışmaların güvenilir, doğruluk değeri gösterebilen veriler sunması; farklı çalışmalar için temel oluşturabilmesi; yapılan işlemlerin tutarlılığa sahip olması; bulguların veya kararların tarafsızlığının ve tutarlılığının teyit edilebilmesi gerektiğini açıklamıştır. Esasında bütün bu açıklamalar, Guba ve Lincoln (Guba ve Lincoln, 1981; Lincoln ve Guba, 1985) tarafından ortaya konulmuş olan güvenirlik (trustworthiness) kavramına dayanmaktadır. Guba ve Lincoln (1981) ile Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda güvenirliğin nasıl değerlendirilebileceğini ve güçlendirilebileceğini açıklamışlardır. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre nitel araştırmalarda güvenirlik; "inanırlık-inandırıcılık (credibility)", "aktarılabilirlik (transferability)", "güvenirlik (dependability)" ve "teyit edilebilirlik (confirmability)" ölçütlerine yönelik birtakım stratejilerin kullanılması ile güçlendirilebilmektedir.

İnanırlık-İnandırıcılık (credibility), iç geçerlilikle ilişkili olup bulguların gerçek dünyadaki olayları veya durumları ne kadar doğru yansıttığını ifade etmektedir (Erlandson, vd., 1993, s. 53). Lincoln ve Guba (1985, s. 290), inandırıcılığı, araştırmanın doğruluk değeri olarak nitelendirmektedir. Erlandson vd. (1993, s. 54-55), nitel bir araştırmanın inandırıcı olabilmesi için şunlara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır:

- Bir araştırmacı, çalıştığı bağlamı doğru anlamak ve güvenilir sonuçlar elde etmek için o bağlamda yeterince zaman geçirmelidir. Araştırmacının bağlamda geçirdiği uzun süreli zaman, araştırmacının ortamın dinamiklerini anlamasına, kendi önyargılarından kaynaklanan potansiyel hataları fark etmesine ve mevsimsel veya olağandışı olayların sonuçlara etkisini en aza indirgemesine yardımcı olmaktadır.
- Bir araştırmacı, bağlamda gerçekleşen olayları ve ilişkileri, bağlamın parçası olan bir bireyin bakış açısından anlayabilecek kadar uzun bir süre, kalıcı gözlem yapmalıdır. Ancak bu yeterli değildir; araştırmacı, incelenen konu veya sorun için en önemli olayları ve ilişkileri belirlemelidir. Bu derinlik, yalnızca sürekli analiz ve bağlama uygun bir şekilde tekrar edilen gözlemlerle sağlanabilir. Araştırmacının, bağlamın karmaşıklığını doğru anlaması ve farklı yorumların uyumlu bir şekilde takip edilmesi gereklidir. Bu süreç, araştırma sonuçlarının daha anlamlı ve bağlama duyarlı olmasını sağlamaktadır.
- Bir çalışma bağlamında farklı ve çeşitli gerçeklik algılarını anlamanın en etkili yollarından biri, olayları ve ilişkileri farklı bakış açılarından değerlendirmektir. Bunun için farklı bakış açıları dikkate alınarak bu bakış açılarından bilgi toplanıp olayların bireyler tarafından nasıl farklı yorumlandığı keşfedilmelidir.
- Bir araştırmada, farklı veri toplama araçları kullanılarak yeterince veri toplanmalıdır. Yani farklı nitel veri araçları üzerinden veri çeşitliliği arttırılmalıdır.
- Araştırmacı, elindeki nitel verileri bağlamın dışında kalmış olan, profesyonel bir akranıyla incelemeli ve değerlendirmelidir.
- Araştırmacı, elindeki nitel verilerin doğruluğunu çalışmadaki katılımcılarla kontrol etmelidir. Bu şekilde, yanlış anlaşılmaların ve yanlış verilerin paylaşılmasının önüne geçilebilmektedir.

Aktarılabilirlik (transferability), belirli araştırma bulgularının diğer bağlamlarda veya diğer katılımcılarla ne ölçüde uygulanabileceğinin değerlendirilmesidir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290). Unutulmamalıdır ki zaman hem araştırma yapılan bağlamı hem de bağlamdaki bireyleri değiştirmektedir (Erlandson, vd., 1993, s. 55). Bu durum, nitel verilerin kullanımında ve verilerin

yorumlanmasında göz ardı edilmemelidir. Erlandson vd. (1993, s. 57), nitel bir araştırmanın aktarılabilir olması için şunlara dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır:

- Bir çalışmanın aktarılabilir olması için bağlamın kapsamlı bir biçimde betimlenmesi (detaylı ve hassas bir şekilde tanımlanması) gerekmektedir. Bu kapsamlı betimlemeler, okuru o bağlama dolaylı olarak taşıyabilmeli ve okura, gerçek bir ziyaret sırasında "deja vu" etkisi oluşturabilecek kadar güçlü bir sahne sunabilmelidir.
- Bir çalışmanın aktarılabilir olması için amaçlı örneklem kullanılabilir. Çünkü geleneksel rastgele örneklem, genellikle genel bir temsiliyet sağlamak için yapılırken, amaçlı örneklem, belirli bir bağlam hakkında en fazla bilgi sağlayabilecek tipik veya farklı özelliklere sahip bireyleri bilinçli olarak seçmeye dayanmaktadır.

Güvenirlik (dependability), bir araştırmanın, aynı (veya benzer) bağlamda aynı veya benzer katılımcılarla (deneklerle) tekrarlanması halinde bulgularının tekrarlanacağına dair kanıtlar sunulabilmesi (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290) durumudur. Bu kıstas, aslında araştırmanın tutarlılık göstermesi gerektiğini açıklamaktadır. Güvenirlik, geçerliliğin temel bir şartıdır. Guba ve Lincoln'a (1989) göre bir gözlemin geçerli kabul edilebilmesi için aynı koşullar altında tekrarlanan ölçümlerin benzer sonuçlar vermesi gerekmektedir (s. 234-235). Erlandson vd. (1993, s. 58), nitel bir araştırmanın güvenilir olması için şuna dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır:

- Araştırmacı hem araştırmacı günlüğü tutarak hem de araştırmasının bütün safhalarında ikinci bir uzmanın değerlendirmesine başvurarak çalışmasını güvenilir hâle getirebilir. Buna güvenirlik denetimi adı verilmektedir. Güvenirliğin kontrol edilebilmesi için araştırmacı, çalışma sürecinin dışarıdan kontrol edilebilmesine imkân vermelidir. Bu yaklaşım, araştırmanın doğruluğunu ve tutarlılığını sağlamak için son derece yararlıdır.

Teyit edilebilirlik (confirmability), araştırma bulgularının araştırmacının önyargıları, motivasyonları, çıkarları veya bakış açıları tarafından değil, araştırmanın katılımcıları (özneleri) ve koşulları tarafından belirlendiğini ortaya koyabilmektir (Lincoln ve Guba, 1985, s. 290). Güvenirlik gibi teyit edilebilirlik de denetim aracılığıyla ortaya konulabilmektedir. Erlandson vd. (1993, s. 59), nitel

bir araştırmanın teyit edilebilir olması için şuna dikkat edilmesi gerektiğini açıklamıştır:

- Araştırmanın güvenirliği, dışarıdan bir denetçi tarafından değerlendirilirken araştırma süreçleri ve sonuçları da aynı denetçi tarafından incelenebilir. Buna, teyit edilebilirlik denetimi denir. Bu denetim, araştırma sonuçlarının, yorumlarının ve önerilerinin kaynaklarını izlenebilir kılmaktadır. Bu, çalışmanın şeffaflığını artırmakta ve güvenirliğini güçlendirmektedir.

Bütün bu açıklamalar dikkate alınarak çalışmanın nitel boyutunu güvenilir kılmak için şu adımlar atılmıştır:

- **İnandırıcılık:** 15 haftalık araştırma sürecinde araştırmacı, gözlemlerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Ayrıca deneysel işlem boyunca yapılan her uygulamadan sonra, katılımcı görüşleri yansıtıcı günlük formları kullanılarak tespit edilmiştir. Bütün sürecin sonunda, katılımcı görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak belirlenmiştir. Böylece farklı veri toplama araçları kullanılarak nitel veri çeşitliliği arttırılmıştır. Ulaşılan bütün veriler, daha önce nitel analiz yapmış olan bir alan uzmanıyla paylaşılmış ve verilerle, veri analiziyle ilgili olarak onun değerlendirmelerine başvurulmuştur. Araştırma verileri, dijital bir yazılım kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin doğruluğu, çalışma grubundaki bazı katılımcılarla kontrol edilmiştir. Katılımcı görüşlerinin yanlış anlaşılmaması için gerekli önlemler alınmıştır. Son olarak, araştırmacının rolü açıkça anlatılmıştır.
- **Aktarılabilirlik:** Araştırmanın bağlamı, araştırma yapılan ortam ve araştırmadaki katılımcıların özellikleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca veri toplama araçları hakkındaki bilgiler, geliştirilen model ve yapılan deneysel işlem en ince ayrıntısına kadar açıklanmıştır. Araştırma hakkındaki katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışma grubunun Türkiye'de Türkçe öğrenen farklı etnik grupları yansıtacak çeşitliliğe ve ortalama öğrenici sayısına sahip olması sağlanmıştır.
- **Güvenirlik:** Araştırmacı, 15 haftalık araştırma sürecinde yaşadıklarını araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Diğer yandan, nitel veri analizi sürecinde bu konuda tecrübe sahibi olan bir uzmanla iş birliği yapılmıştır. Araştırmacı ile alan uzmanı, MAXQDA yazılımını kullanarak görüşme

dökümlerini bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık, Cohen'in Kappa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Böylece güvenirlik için gerekli olan dış denetim sağlanmıştır.

- **Teyit Edilebilirlik:** Daha önce nitel araştırmalar yapmış olan tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri; araştırmanın planlanmasında, veri toplama araçlarının belirlenmesinde, verilerin analizinde ve raporlaştırılmasında denetçi olarak görev almışlardır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, yazıya aktarılarak saklanmıştır. Tez izleme komitesi toplantılarında ses kayıtları, nitel veri analiz süreci ve bulgular, tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşılmıştır.

### 2.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, uygulayıcı rolünde olup araştırma sürecindeki bütün aşamalarda etkin rol oynamıştır. Diğer yandan araştırmacı, kendi ön yargılarını ve varsayımlarını veri toplama ve analiz etme süreçlerinden ayrı tutmuştur. Bunun için de araştırmacı, çalışmasını bilinçli bir şekilde açımlayıcı sıralı karma desenle desenlemiştir. Çünkü açımlayıcı sıralı desen, daha nicel odaklı araştırmalarda tercih edilmesi gereken bir desendir.

### 2.8. Etik Önlemler

- Araştırma öncesinde Etik Kurul onayı alınmıştır. Etik Kurul onayıyla ilgili bilgilere “Etik Beyan” sayfasında yer verilmiştir.
- Etik Kurul onayı alındıktan sonra, deneysel işlemin gerçekleştirileceği Bölüm/Birimden gerekli izin alınmıştır.
- Veri toplama araçlarını kullanmak için geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır.
- Çalışma grubu gönüllülük esası dikkate alınarak belirlenmiştir.
- Çalışma grubunda yer alan katılımcılara onam formları imzalatılmıştır. Onam formlarının imzasız şekilleri, Eklerde sunulmuştur.
- Çalışma grubundaki katılımcıların kişisel bilgileri saklı tutulmuştur.
- Araştırma sonuçları, deneysel işlemin gerçekleştirildiği Bölüm/Birimle paylaşılmıştır.

# 3. BULGULAR

Bu bölümde, veri analizleri sonucunda elde edilen nicel, nitel ve karma bulgular paylaşılmıştır.

## 3.1. Nicel Bulgular

Araştırmanın açıklayıcı bağımsız konuşma, konuşma motivasyonu, kaygısı, tutumu ve öz yeterliği değişkenlerine yönelik nicel bulguları araştırma sorularındaki sıralama dikkate alınarak aşağıda sunulmuştur:

### 3.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarını etkilemekte midir?" sorusuna yönelik bulgular aktarılmıştır. Alt problemlerde öncelikle açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin olarak deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları, daha sonra da deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

#### 3.1.1.1. Deney Grubundaki Katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Becerisine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

**Tablo 3.1.** Deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -,227 | -,554 | ,684 |
| **Dil ve Anlatım** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | ,179 | ,027 | ,450 |
| **Tutarlılık** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | ,725 | ,712 | ,080 |
| **Genel** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | ,342 | -,917 | ,227 |

**0,05*

Tablo 3.1. incelendiğinde deney grubunun Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği üzerinden elde ettiği *genel ön test ve son test puanlarının* yanı sıra *plan ve içerik, dil ve anlatım* ve *tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testlerinin kullanımı da gerekmektedir. Normallik testi seçimi, grup büyüklüğüne göre yapılmaktadır. Büyüköztürk'e (2017, s. 42) göre grup büyüklüğü 50'den küçük olduğunda Shapiro-Wilk, 50'den büyük olduğunda ise Kolmogorov-Smirnov Testi tercih edilmelidir. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarında 20'şer katılımcı bulunduğundan analizlerde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tabloya göre ölçeğin *plan ve içerik* (p = ,684), *dil ve anlatım* (p = ,450), *tutarlılık* (p = ,080) alt boyutları ile *ölçeğin genelinde* (p = ,227) ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, grubun normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır.

Bu koşullar altında, deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön testten ve son testten aldıkları *genel* puanlar ile *plan ve içerik, dil ve anlatım* ve *tutarlılık* alt boyutlarına ait puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi uygulanmasının ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.2.'de deney grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.2.** Deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | Deney Ön Test | 20 | 7,75 | 1,25 | 21,245 | 0,000 |
| | Deney Son Test | 20 | 16,55 | 1,63 | | |
| **Dil ve Anlatım** | Deney Ön Test | 20 | 6,35 | 1,38 | 7,566 | 0,000 |
| | Deney Son Test | 20 | 9,45 | 1,19 | | |

**0,05*

**Tablo 3.3. (devam).** Deney grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tutarlılık** | Deney Ön Test | 20 | 4,10 | 1,02 | 7,698 | 0,000 |
| | Deney Son Test | 20 | 6,15 | ,098 | | |
| **Genel** | Deney Ön Test | 20 | 18,25 | 3,14 | 15,395 | 0,000 |
| | Deney Son Test | 20 | 32,15 | 2,85 | | |

**0,05*

Tablo 3.2.'ye göre deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test genel puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler için T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 18,25) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 32,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda açıklayıcı bağımsız konuşma başarımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Diğer yandan, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 4,636).

Alt boyutlarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların *plan ve içerik* boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=7,75) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=16,55) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün ise "büyük" olduğu tespit edilmiştir (d=6,059). Deney grubundaki katılımcıların *dil ve anlatım* boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=6,35) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=9,45) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün, "büyük" olduğu tespit edilmiştir (d=2,406). Son olarak, deney grubundaki katılımcıların *tutarlılık* boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=4,10) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=6,15) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (p=.000; p<.05). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğünün, "büyük"

olduğu belirlenmiştir (d=2,829). Bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin *plan ve içerik, dil ve anlatım* ve *tutarlılık* bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

#### 3.1.1.2. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Becerisine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle kontrol grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir.

**Tablo 3.4.** Kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | 1,126 | 1,253 | ,006 |
| **Dil ve Anlatım** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -,298 | -,805 | ,039 |
| **Tutarlılık** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | ,549 | -,046 | ,008 |
| **Genel** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | ,557 | -,403 | ,135 |

**0,05*

Tablo 3.3. incelendiğinde kontrol grubunun Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği'nden elde edilen *genel* ön test ile son test puanları, *dil ve anlatım* alt boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, grubun normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere ölçeğin *genel puan* (p=.135) boyutuna ve *dil ve anlatım* (p=.039) alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu veri doğrultusunda, iki boyut açısından

grubun normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, *plan ve içerik* ile *tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer almadığı görülmektedir. Bu değer, grubun normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Ancak bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere ölçeğin *plan ve içerik* (p=.006) ile *tutarlılık* (p=.008) alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten küçük olduğu için grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son testten aldıkları *genel puan* ile *dil ve anlatım* alt boyutuna ilişkin aldıkları puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır. Fakat kontrol grubunun *plan ve içerik* ile *tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin ön ve son testten aldıkları puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.4.'te kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşmaya ilişkin ön ve son test *genel puan ortalamaları* ile *dil ve anlatım* alt boyutuna ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.5.** Kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Dil ve Anlatım** | Kontrol Ön Test | 20 | 6,10 | 1,02 | 1,000 | ,330 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 6,35 | 1,18 | | |
| **Genel** | Kontrol Ön Test | 20 | 18,35 | 2,99 | 1,150 | ,265 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 19,10 | 3,22 | | |

**0,05*

Tablo 3.4.'e göre kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test ve son test *genel puanları* arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler için T Testi'nde, kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=18,35) ile

son test puan ortalaması ($\bar{X}$=19,10) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.265; p>.05). Benzer şekilde, kontrol grubundaki katılımcıların dil ve anlatım ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=6,10) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=6,35) arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.330; p>.05). Bu bulgular, geleneksel eğitimin kontrol grubunda açıklayıcı bağımsız konuşma başarımı ve dil ve anlatım alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkartmadığını göstermektedir.

Tablo 3.5.'te, kontrol grubunun *plan ve içerik* ile *tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.6.** Kontrol grubunun plan ve içerik ile tutarlılık ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | **Negatif Sıralar** | 5 | 7,20 | 36,00 | -,880 | ,379 |
| | **Pozitif Sıralar** | 5 | 3,80 | 19,00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 10 | | | | |
| **Tutarlılık** | **Negatif Sıralar** | 6 | 6,17 | 37,00 | -1,027 | ,305 |
| | **Pozitif Sıralar** | 4 | 4,50 | 18,00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 10 | | | | |

**Pozitif sıralara dayalı*

Kontrol grubundaki katılımcıların *plan ve içerik* ile *tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucuna göre kontrol grubunda yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrası *plan ve içerik* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z= -.880; p >.05; p=.379). Benzer şekilde, kontrol grubunda yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrası tutarlılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z= -1.027; p >.05; p=.305). Bu sonuçlar, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubunda *plan ve içerik* ile

*tutarlılık* alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkartmadığını göstermektedir.

#### 3.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için grupların açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

**Tablo 3.7.** Grupların açıklayıcı bağımsız konuşma son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | Deney | 20 | -,698 | -,345 | ,074 |
| | Kontrol | 20 | ,057 | -1,146 | ,149 |
| **Dil ve Anlatım** | Deney | 20 | -,180 | -,710 | ,050 |
| | Kontrol | 20 | -,293 | -,368 | ,221 |
| **Tutarlılık** | Deney | 20 | 1,490 | 2,958 | ,000 |
| | Kontrol | 20 | ,660 | -,118 | ,002 |
| **Plan ve İçerik** | Deney | 20 | -,501 | -,276 | ,525 |
| | Kontrol | 20 | -,140 | -,565 | ,841 |

**0,05*

Tablo 3.6. incelendiğinde hem deney grubunun hem de kontrol grubunun *plan ve içerik* ile *tutarlılık* boyutlarına ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Bu durumda, grupların normal dağılım sergilemediği söylenebilir. Diğer yandan, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer işlem de normallik testlerinden yararlanmaktır. Bu araştırmada deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 katılımcı bulunduğundan yapılan analizlerde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin *dil ve anlatım* (deney grubu

için p=.050) alt boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'e eşit olduğu için grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan hem deney grubunun hem de kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisi *genel* son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin *geneline* ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri (deney grubu için p=.525; kontrol grubu için p=.841), 0,05'ten büyük olduğu için grupların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin son test puanları yönünden normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, deney ve kontrol grubunun açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin son testten aldığı *genel* puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır. Buna karşılık, deney ve kontrol grubunun *plan ve içerik, dil ve anlatım* ve *tutarlılık* alt boyutlarına ait son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için Mann-Whitney U Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun son test ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik bir fark testi olan İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8.** Grupların açıklayıcı bağımsız konuşma başarımına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Genel** | Deney | 20 | 32,15 | 2.85 | 13.552 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 19,10 | 3.22 | | |

**0,05*

Tablo 3.7.'ye göre deney ve kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalaması ($\bar{X}$=32,15) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalamaları ($\bar{X}$=19,10) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 4,286). Bu

bulgu, deney ve kontrol gruplarının açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarının son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, açıklayıcı bağımsız konuşma becerisini geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

*Plan ve içerik*, *dil ve anlatım*, *tutarlılık* alt boyutlarında, veriler normal dağılım göstermediğinden deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.9.** Grupların plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **U** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik** | Deney | 20 | 30,50 | 610,00 | ,000 | ,000 |
| | Kontrol | 20 | 10,50 | 210,00 | | |
| **Dil ve Anlatım** | Deney | 20 | 29,75 | 595,00 | 15,000 | ,000 |
| | Kontrol | 20 | 11,25 | 225,00 | | |
| **Tutarlılık** | Deney | 20 | 28,70 | 574,00 | 36,000 | ,000 |
| | Kontrol | 20 | 12,30 | 246,00 | | |

**0,05*

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık* alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U* testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların *plan ve içerik* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=30,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=10,50) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<.05). Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,772). Benzer şekilde, deney grubunda yer alan katılımcıların *dil ve anlatım* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=29,75) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=11,25) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<.05). Bu farkın, "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne

sahip olduğu tespit edilmiştir (r=0,769). Son olarak, deney grubunda yer alan katılımcıların *tutarlılık* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=28,70) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=12,30) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p<.05). Bu farkın da "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu hesaplanmıştır (r=0,766). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarının alt boyutlarında da son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, açıklayıcı bağımsız konuşma becerisinin alt boyutlarını (plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık) geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

### 3.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygı düzeylerini etkilemekte midir?" sorusuna yönelik bulgular aktarılmıştır. Alt problemlerde öncelikle konuşma kaygı düzeylerine ilişkin olarak deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları, daha sonra da deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

#### 3.1.2.1. Deney Grubundaki Katılımcıların Konuşma Kaygı Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

**Tablo 3.10.** Deney grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | 1.78 | 3.70 | .003 |

**Tablo 3.11. (devam).** Deney grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.401 | -.238 | .184 |
| **Genel** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | 1.57 | 2.92 | .007 |

**0,05*

Tablo 3.9. incelendiğinde deney grubunun Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen ön test ile son test puanları, *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutu ve *genel konuşma kaygısı* boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının - 1 ile +1 arasında değer almadığı görülmektedir. Buna karşılık, *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının - 1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutu ve *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım göstermediğini ancak *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü de dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere ölçeğin *sınıf içi konuşma kaygısı* (p=,003) alt boyutu ile *genel konuşma kaygısı* (p =,007) boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten küçüktür. Diğer yandan, ölçeğin *sınıf dışı konuşma kaygısı* (p =,184) alt boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutu ve *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım göstermediğini ancak *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır.

Bu koşullar altında, deney grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön testten ve son testten aldıkları *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutuna ve *genel* boyuta ait puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin* ön koşulları sağlanmıştır. Öte yandan, deney grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön testten ve son testten aldıkları *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ait puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* uygulanmasının ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.10.'da deney grubunun *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutu ile *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.12.** Deney grubunun sınıf içi konuşma kaygısı ile genel konuşma kaygısı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **z** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | **Negatif Sıralar** | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.927 | .000 |
| | **Pozitif Sıralar** | 0 | .00 | .00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 0 | | | | |
| **Genel** | **Negatif Sıralar** | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.925 | .000 |
| | **Pozitif Sıralar** | 0 | .00 | .00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 0 | | | | |

**Pozitif sıralara dayalı*

Deney grubundaki katılımcıların *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutuna ve *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin* sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında *sınıf içi konuşma kaygısı* puanları *(z=-3,927;* p=.000; p<.05) *ile genel konuşma kaygısı* puanları (*z=-3,925;* p=.000; p<.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre deneysel işlemin *sınıf içi konuşma kaygısına* (r=0,878) ve *genel konuşma kaygısına* (r=0,877) yönelik etki büyüklüğü "büyük" düzeydedir. Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubundaki katılımcıların sınıf içi konuşma kaygısını ve genel anlamda konuşma kaygısını sağalttığını göstermektedir.

Tablo 3.11.'de deney grubunun *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.13.** Deney grubunun sınıf dışı konuşma kaygısına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | $\bar{X}$ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Deney Ön Test | 20 | 18.45 | 1.50 | -17.83 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 8.90 | 2.82 | | |

**0,05*

Tablo 3.11.'e göre deney grubundaki katılımcıların *sınıf dışı konuşma kaygısı* ön test ve son test puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 18,45) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 8,90) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Burada göz ardı edilmemesi gereken durum, ölçekten alınan puanın azalmasının konuşma kaygısının da azaldığı anlamına geliyor olmasıdır. Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda, sınıf dışı konuşma kaygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Diğer yandan, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 4,228). Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubundaki katılımcıların sınıf dışı konuşma kaygısını sağalttığını göstermektedir.

#### 3.1.2.2. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Kaygı Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle kontrol grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.12.'de kontrol grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.14.** Kontrol grubunun konuşma kaygı düzeylerine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -.592 | .288 | .336 |
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -.103 | .549 | .623 |
| **Genel** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -.769 | .191 | .174 |

**0,05*

Tablo 3.12. incelendiğinde kontrol grubunun Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen ön test ile son test puanları, *sınıf içi konuşma kaygısı* ve *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutları ile *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının - 1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu durum, *sınıf içi konuşma kaygısı* ve *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutları ile *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü de dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere ölçeğin *sınıf içi konuşma kaygısı (*p =,336) ve *sınıf dışı konuşma kaygısı (*p =,623) alt boyutları ile *genel konuşma kaygısı (*p =,174) boyutu ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, *sınıf içi konuşma kaygısına, sınıf dışı konuşma kaygısına ve genel konuşma kaygısı*na ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır. Bu koşullar altında, kontrol grubunun *sınıf içi konuşma kaygısına, sınıf dışı konuşma kaygısına ve genel konuşma kaygısı*na ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi uygulanmasının ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.13.'te kontrol grubunun *sınıf içi konuşma kaygısına, sınıf dışı konuşma kaygısına ve genel konuşma kaygısı*na ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.15.** Kontrol grubunun sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygısına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | $\bar{X}$ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | Kontrol Ön Test | 20 | 24.75 | .91 | -3.440 | .003 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 20.65 | 5.52 | | |
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Kontrol Ön Test | 20 | 18.75 | 1.40 | -3.224 | .004 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 15.45 | 3.92 | | |
| **Genel** | Kontrol Ön Test | 20 | 43,50 | 1.31 | -3.570 | .002 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 36.10 | 8.84 | | |

**0,05*

Tablo 3.13.'e göre kontrol grubundaki katılımcıların *sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı ve genel konuşma kaygısı* ön test ve son test puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçları, anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Burada göz ardı edilmemesi gereken durum, ölçekten alınan puanın azalmasının konuşma kaygısının da azaldığı anlamına geliyor olmasıdır. Katılımcıların *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 24,75) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 20,65) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu farkın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve "büyük" düzeyde bir etki bulunmuştur (d=1,036). Katılımcıların *sınıf dışı konuşma kaygısı* alt boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 18,75) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 15,45) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu farkın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve "büyük" düzeyde bir etki bulunmuştur (d=1,121). Son olarak katılımcıların *genel konuşma kaygısı* boyutuna ilişkin ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 43,50) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 36,10) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu farkın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve "büyük" düzeyde bir etki bulunmuştur (d=1,171). Bu sonuçlar, geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubundaki katılımcıların sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarını sağalttığını göstermektedir.

### 3.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Kaygı Düzeyleri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma kaygısı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için grupların konuşma kaygısı son test puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.14.'te deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı son test puanları arasındaki farkın normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.16.** Grupların konuşma kaygı düzeylerine ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | 2.27 | 6.95 | .000 |
| | Kontrol | 20 | -.574 | .088 | .328 |
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | .159 | -1.136 | .275 |
| | Kontrol | 20 | -.456 | .129 | .586 |
| **Genel Kaygı** | Deney | 20 | 1.086 | 1.803 | .077 |
| | Kontrol | 20 | -.920 | .212 | .048 |

**0,05*

Tablo 3.14. incelendiğinde grupların *sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı* ile *genel kaygı* boyutlarına ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Bu durumda, grupların normal dağılım sergilemediği söylenebilir. Diğer yandan, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer işlem de normallik testlerinden yararlanmaktır. Bu araştırmada deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 katılımcı bulunduğundan yapılan analizlerde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.14.'te görüldüğü üzere ölçeğin *sınıf içi konuşma kaygısı* alt boyutuna (deney grubu için p=.000) ve *genel kaygı* (kontrol grubu için p=.048) boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p

değeri 0,05'ten küçük olduğu için grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, deney ve kontrol grubunun *sınıf içi konuşma kaygısı, sınıf dışı konuşma kaygısı* ile *genel kaygı* boyutlarına ait son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için Mann-Whitney U Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.15.'te paylaşılmıştır.

**Tablo 3.17.** Grupların sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygılarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **U** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sınıf İçi Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | 12.20 | 244.00 | 34.000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 28.80 | 576.00 | | |
| **Sınıf Dışı Konuşma Kaygısı** | Deney | 20 | 12.45 | 249.00 | 39.000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 28.55 | 571.00 | | |
| **Genel** | Deney | 20 | 12.10 | 242.00 | 32.000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 28.90 | 578.00 | | |

**0,05*

Tablo 3.15.'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *sınıf içi konuşma kaygısına* ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U testi* sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların sınıf içi konuşma kaygısına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=12,20) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=28,80) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p>.05). Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,504). Benzer şekilde, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *sınıf dışı konuşma kaygısına* ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U testi* sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların sınıf dışı konuşma kaygısına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=12,45) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=28,55) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p>.05). Bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyüğe yakın" düzeyde bir etki büyüklüğüne

sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,474). Son olarak, deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *genel konuşma kaygısına* ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U testi* sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=12,10) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=28,90) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p>.05). Bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,516). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine göre *sınıf içi konuşma kaygısını, sınıf dışı konuşma kaygısını* ve sonuçta *genel konuşma kaygısını* sağaltmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

### 3.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını etkilemekte midir?" sorusuna yönelik bulgular aktarılmıştır. Alt problemlerde öncelikle konuşma motivasyonu düzeylerine ilişkin olarak deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları, daha sonra da deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

#### 3.1.3.1. Deney Grubundaki Katılımcıların Konuşma Motivasyonuna Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.16'da deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.18.** Deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | .331 | -.101 | .210 |
| **Motivasyonsuzluk** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | .168 | .908 | .429 |
| **Dışsal Motivasyon** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.530 | -.164 | .398 |
| **Genel** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.004 | -.571 | .982 |

**0,05*

Tablo 3.16. incelendiğinde deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden elde ettiği *içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon* alt boyutlarına *ve genel motivasyon* boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testlerinin kullanımı da gerekmektedir. Çalışılan grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.16.'ya göre ölçeğin *içsel motivasyon* (p=,210), *motivasyonsuzluk* (p=,429) *ve dışsal motivasyon* (p=,398*)* alt boyutları ile *ölçeğin genelinde* (p =,982) ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, grubun normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır.

Bu koşullar altında, deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonuna ilişkin ön testten ve son testten aldıkları *genel* puanlar ile *içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon* alt boyutlarına ait puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi uygulanmasının ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.17.'de deney grubunun ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.19.** Deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Gruplar | N | $\bar{X}$ | S | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | Deney Ön Test | 20 | 19.25 | 1.01 | 14.533 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 28.00 | 2.40 | | |
| **Motivasyonsuzluk** | Deney Ön Test | 20 | 26.20 | 2.11 | -23.891 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 8.45 | 2.28 | | |
| **Dışsal Motivasyon** | Deney Ön Test | 20 | 12.85 | 1.38 | 7.606 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 17.35 | 2.23 | | |
| **Genel** | Deney Ön Test | 20 | 41.90 | 2.42 | 24.467 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 72.90 | 4.96 | | |

**0,05*

Tablo 3.17.'ye göre deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test *genel puanları* arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 41,90) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ = 72,90) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma motivasyonu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Diğer yandan, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 7,944). Ayrıca Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütlerine göre deney grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başında (ön test puanları dikkate alınarak) *düşük düzeyde* konuşma motivasyonuna, buna karşılık, deneysel işlem sonrasında yani B2 düzeyinin sonunda (son test puanları dikkate alınarak) ise *yüksek düzeyde* konuşma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alt boyutlarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların *içsel motivasyon* alt boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=19,25) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=28,00) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu anlamlı

farkın etki büyüklüğünün ise "büyük" olduğu tespit edilmiştir (d=4,752). Deney grubundaki katılımcıların *motivasyonsuzluk* alt boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=26,20) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=8,45) arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Burada göz ardı edilmemesi gereken durum, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının motivasyonsuzluğun da azaldığı anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçeğin bu alt boyutundaki tüm maddeler, ters madde özelliğine sahiptir. Diğer yandan, tespit edilen farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin motivasyonsuzluk üzerinde "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 8,081). Son olarak, deney grubundaki katılımcıların *dışsal motivasyon* boyutundan elde edilen ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=12,85) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=17,35) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (p=.000; p<.05). Bu anlamlı farkın da etki büyüklüğünün, "büyük" olduğu belirlenmiştir (d=2,427). Bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin *içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon* bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

#### 3.1.3.2. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Motivasyonuna Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle kontrol grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.18.'de deney grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.20.** Kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -1.310 | 2.30 | .019 |

**0,05*

**Tablo 3.21. (devam)** Kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Motivasyonsuzluk** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | .551 | .397 | .659 |
| **Dışsal Motivasyon** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | -.407 | -1.076 | .135 |
| **Genel** | Kontrol Ön Test –Son Test | 20 | .138 | -.783 | .842 |

**0,05*

Tablo 3.18. incelendiğinde kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen *genel* ön test ile son test puanları, *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin ön test ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, grubun normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.18.'de de görüldüğü üzere ölçeğin *motivasyonsuzluk* (p=.659) alt boyutuna ve *genel motivasyon* (p=.842) boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten büyük olduğu için bu kıstaslar özelinde grubun normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, *içsel motivasyon ile dışsal motivasyon* alt boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer almadığı görülmektedir. Bu değer, grubun normal dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgular, tek başlarına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.18.'de görüldüğü üzere ölçeğin *içsel motivasyon* (p=.019) alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğu için grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumda, kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son testten aldıkları *genel puan* ile *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır. Buna karşılık, kontrol grubunun *içsel motivasyon* ile *dışsal motivasyon* alt boyutlarına ilişkin ön ve son testten aldıkları

puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.19.'da kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test *genel puan ortalamaları* ile *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.22.** Kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Motivasyonsuzluk** | Kontrol Ön Test | 20 | 24.70 | 2.40 | -.061 | .952 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 24.65 | 2.88 | | |
| **Genel** | Kontrol Ön Test | 20 | 42.35 | 3.82 | 1.743 | .098 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 45.05 | 3.91 | | |

**0,05*

Tablo 3.19.'a göre kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test ve son test *genel puanları* arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler için T Testi'nde*, kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=42,35) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=45,05) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.098; p>.05). Benzer şekilde, kontrol grubundaki katılımcıların motivasyonsuzluk ön test puan ortalaması ($\bar{X}$=24,70) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=24,65) arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.952; p>.05). Bu bulgular, geleneksel eğitimin kontrol grubunda genel konuşma motivasyonu ve motivasyonsuzluk alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkartmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri dikkate alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başında (ön test puanları dikkate alınarak) da B2 düzeyinin sonunda (son test puanları dikkate alınarak) da *düşük düzeyde* konuşma motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.20.'de, kontrol grubunun *içsel motivasyon* ile *dışsal motivasyon* alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını

test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.23.** Kontrol grubunun içsel motivasyon ile dışsal motivasyon ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | **Negatif Sıralar** | 2 | 9.50 | 19.00 | -3.075 | .002 |
| | **Pozitif Sıralar** | 17 | 10.06 | 171.00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 1 | | | | |
| **Dışsal Motivasyon** | **Negatif Sıralar** | 9 | 11.67 | 105.00 | -.404 | .686 |
| | **Pozitif Sıralar** | 10 | 8.50 | 85.00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 1 | | | | |

**Pozitif sıralara dayalı*

Tablo 3.20.'ye göre kontrol grubundaki katılımcıların *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucunda, katılımcıların *dışsal motivasyon* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (z= -.404; p >.05; p=.686). Bu bulgu, geleneksel konuşma eğitiminin dışsal motivasyon üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık, kontrol grubundaki katılımcıların *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre katılımcıların *içsel motivasyon* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (z= -3.075; p< .05; p=.002). Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve geleneksel konuşma eğitiminin içsel motivasyon üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,687). Bununla birlikte, bu bulgunun genellenebilmesi söz konusu değildir. Diğer yandan, bu bulgunun neden-sonuç ilişkisi içerisinde daha ayrıntılı bir şekilde araştırılması gerekmektedir.

### 3.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Motivasyonu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için grupların konuşma motivasyonu son test puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.21.'de deney ve kontrol gruplarının konuşma motivasyonu son test puanları arasındaki farkın normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.24.** Grupların konuşma motivasyonlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | Deney | 20 | -.730 | .448 | .100 |
| | Kontrol | 20 | -.708 | .005 | .159 |
| **Motivasyonsuzluk** | Deney | 20 | -.500 | -.878 | .023 |
| | Kontrol | 20 | -.535 | -.410 | .148 |
| **Dışsal Motivasyon** | Deney | 20 | -.807 | .036 | .073 |
| | Kontrol | 20 | .001 | -1.239 | .217 |
| | Deney | 20 | -.523 | -.663 | .260 |
| **Genel** | Kontrol | 20 | .058 | -.848 | .791 |

**0,05*

Tablo 3.21. incelendiğinde kontrol grubunun *dışsal motivasyon alt* boyutuna ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Bu durumda, grupların normal dağılım sergilemediği söylenebilir. Diğer yandan, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan bir diğer işlem de normallik testlerinden yararlanmaktır. Çalışma grubundaki katılımcı sayısı dikkate alınarak verilerin normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.21.'de görüldüğü üzere ölçeğin *motivasyonsuzluk* (deney grubu için p=.023) alt boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğu için

grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan hem deney grubunun hem de kontrol grubunun konuşma motivasyonu *genel ve içsel motivasyon* son test puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin *geneline* ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri (deney grubu için p=.260; kontrol grubu için p=.791) ile *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri (deney grubu için p=.100; kontrol grubu için p=.159) 0,05'ten büyük olduğu için grupların normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki bilgiler ışığında, deney ve kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin son testten aldığı *genel* puanlar ile *içsel motivasyon* alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır. Buna karşılık, deney ve kontrol grubunun *motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon* alt boyutlarına ait son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için Mann-Whitney U Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun konuşma motivasyonuna ilişkin son testten aldığı *genel* puanlar ile *içsel motivasyon* alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için kullanılan *İlişkisiz Örneklemler T Testi* sonuçlarına Tablo 3.22.'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.25.** Grupların konuşma motivasyonuna ilişkin genel ve içsel motivasyon son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **İçsel Motivasyon** | Deney | 20 | 28.00 | 2.40 | 9.353 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 20.80 | 2.46 | | |
| **Genel** | Deney | 20 | 72.90 | 4.96 | 19.709 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 45.05 | 3.91 | | |

**0,05*

Tablo 3.22.'ye göre deney ve kontrol grubundaki katılımcıların *içsel motivasyon* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi* sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *içsel motivasyon*

puan ortalaması ($\bar{X}$=28,00) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *içsel motivasyon* puan ortalaması ($\bar{X}$=20,80) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d=2,963). Benzer bir durum, *genel* konuşma motivasyonu puanlarında da görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların *genel* konuşma motivasyonuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi* sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *genel* motivasyon puan ortalaması ($\bar{X}$=72,90) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *genel* motivasyon puan ortalaması ($\bar{X}$=45,05) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve etki büyüklüğü, dikkat çekici düzeyde "büyük" olarak belirlenmiştir (d=6,236). Bu bulgu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri dikkate alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Deneysel işlem öncesinde konuşma motivasyonu açısından oldukça benzer özelliklere sahip olan deney ve kontrol grubu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri de göz önünde bulundurulduğunda deneysel işlem sonrasında konuşma motivasyonu açısından oldukça ayrışmıştır. Çünkü B2 düzeyi sonunda deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "yüksek" düzeye ulaşmışken kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "düşük" düzeyde kalmıştır. Bütün bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının *genel konuşma motivasyonu* ve *içsel motivasyon* açısından son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, *konuşma motivasyonunu arttırmada* geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

*Motivasyonsuzluk* ile *dışsal motivasyon* alt boyutlarında, veriler normal dağılım göstermediğinden deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.23'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.26.** Grupların motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Motivasyonsuzluk** | Deney | 20 | 10.50 | 210.00 | .000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 30.50 | 610.00 | | |
| **Dışsal Motivasyon** | Deney | 20 | 28.48 | 569.50 | 40.500 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 12.53 | 250.50 | | |

**0,05*

Tablo 3.23.'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U* testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların *motivasyonsuzluk* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=10,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=30,50) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Burada göz ardı edilmemesi gereken durum, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının motivasyonsuzluğun da azaldığı anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçeğin bu alt boyutundaki tüm maddeler, ters madde özelliğine sahiptir. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,732). Benzer şekilde, deney grubunda yer alan katılımcıların *dışsal motivasyon* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=28,48) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=12,53) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Bu farkın, "büyük etkiye yakın" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir (r=0,465). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının *motivasyonsuzluk* ve *dışsal motivasyon* alt boyutlarında da son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, motivasyonsuzluğu azaltmada ve dışsal motivasyonu geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundakilere kıyasla dilin sosyal gücünü daha iyi kavradıklarına işaret etmektedir.

### 3.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "TSKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma öz yeterliklerini etkilemekte midir?" sorusuna yönelik bulgular aktarılmıştır. Alt problemlerde öncelikle konuşma öz yeterlik düzeylerine ilişkin olarak deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları, daha sonra da deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

#### 3.1.4.1. Deney Grubundaki Katılımcıların Konuşma Öz Yeterliklerine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.24.'te deney grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.27.** Deney grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| Deney Ön Test – Deney Son Test | 20 | .059 | -.337 | .642 |

**0,05*

Tablo 3.24. incelendiğinde deney grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen genel ön test ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, grubun normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.24.'te de görüldüğü üzere tek boyutlu olan ölçeğin genel öz yeterliğe (p=.642) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgular ışığında, deney grubunun

konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, deney grubunun konuşma öz yeterliği açısından ön ve son testten aldığı puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için *İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin* ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.25'te deney grubunun *konuşma öz yeterliğine* ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.28.** Deney grubunun konuşma öz yeterliğine yönelik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Ön Test** | 20 | 1039.00 | 125.35 | 12.269 | .000 |
| **Deney Son Test** | 20 | 1469.00 | 127.60 | | |

**0,05*

Tablo 3.25.'e göre deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test *genel puanları* arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =1039,00) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =1469,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p <.05). Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma öz yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Diğer yandan, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d= 3,400).

#### 3.1.4.2. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Öz Yeterliklerine Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle kontrol

grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.26.'da kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.29.** Kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|
| Deney Ön Test – Deney Son Test | 20 | -.545 | .114 | .463 |

**0,05*

Tablo 3.26. incelendiğinde kontrol grubunun Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen genel ön test ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerler, grubun normal dağılım sergilediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgu, tek başına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.26.'da da görüldüğü üzere tek boyutlu olan ölçeğin genel öz yeterliğe (p=.463) ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgular ışığında, kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kontrol grubunun konuşma öz yeterliği açısından ön ve son testten aldığı puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için *İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin* ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.27'de kontrol grubunun *konuşma öz yeterliğine* ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.30.** Kontrol grubunun konuşma öz yeterliğine yönelik ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Deney Ön Test** | 20 | 1019.00 | 176.21 | -1.935 | .068 |
| **Deney Son Test** | 20 | 921.00 | 188.92 | | |

**0,05*

Tablo 3.27.'ye göre kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test ve son test genel puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarında, kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği ön test puan ortalaması ($\overline{X}$=1019,00) ile son test puan ortalaması ($\overline{X}$=921,00) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (p=.098; p>.05). Kontrol grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başındaki konuşma öz yeterliği puanı (ön test puan ortalaması $\overline{X}$=1019,00) ile B2 düzeyinin sonundaki konuşma öz yeterliği puanı (son test puan ortalaması $\overline{X}$=921,00) arasında ciddi bir fark görülmektedir. Bu bulgu, geleneksel konuşma eğitiminin konuşma öz yeterliği üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca geleneksel konuşma eğitiminin öğrenicilerin konuşma öz yeterliğini geliştirmede etkili olmadığı da söylenebilir. Bununla birlikte, bu yorumu genellemek doğru değildir.

#### 3.1.4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Öz Yeterlik Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için grupların konuşma öz yeterliği son test puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.28.'de deney ve kontrol gruplarının konuşma öz yeterlik son test puanları arasındaki farkın normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.31.** Grupların konuşma öz yeterliklerine ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Öz Yeterlik** | Deney | 20 | .265 | -1.074 | .253 |
| | Kontrol | 20 | .789 | .148 | .349 |

**0,05*

Tablo 3.28. incelendiğinde grupların konuşma öz yeterliklerine ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Bu durum, grupların normal dağılım sergilemediği şeklinde yorumlanmalıdır. Deney ve kontrol grubunun konuşma öz yeterliklerine ait son test

puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanımının ön koşulu sağlanmıştır.

Grupların *konuşma öz yeterliklerine* ilişkin son test puanları normal dağılım göstermediğinden deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.29'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.32.** Grupların konuşma öz yeterliklerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **Sıra Ortalaması** | **Sıra Toplamı** | **U** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öz Yeterlik** | Deney | 20 | 30.25 | 605.00 | 5.000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 10.75 | 215.00 | | |

**0,05*

Tablo 3.29.'da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların konuşma öz yeterliğine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U* testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların *konuşma öz yeterliğine* ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=30,25) ile kontrol grubundaki katılımcıların *konuşma öz yeterliğine* ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=10,75) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). . Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,696). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının *konuşma öz yeterliği* açısından son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, konuşma öz yeterliğini geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

### 3.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "TSBKM'ye dayalı konuşma eğitimi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutumlarını etkilemekte midir?" sorusuna yönelik bulgular aktarılmıştır. Alt problemlerde öncelikle konuşma tutumuna ilişkin olarak deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçları, daha sonra da deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

### 3.1.5.1. Deney Grubundaki Katılımcıların Konuşma Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.30'da deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.33.** Deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.216 | -.1.289 | .187 |
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | 1.292 | 1.838 | .044 |
| **Genel Tutum** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | .241 | .010 | .863 |

**0,05*

Tablo 3.30. incelendiğinde deney grubunun Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği'nden elde ettiği *genel tutuma* ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testlerinin kullanımı da gerekmektedir. Çalışılan grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.30.'a göre *ölçeğin genelinde* (p =,863) ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, grubun normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır. Buna karşılık, *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık

katsayılarının -1 ile +1 arasında değer almadığı görülmektedir. Bu değer, grubun normal dağılım sergilemediğine işaret etmektedir. Ancak bu bulgular, tek başlarına yeterli olmayacağından grubun büyüklüğü de dikkate alınarak normallik dağılımını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.30'da da görüldüğü üzere ölçeğin *konuşma becerisine yönelik algı* (p=.044) alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğu için grubun normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumda, deney grubunun *genel konuşma tutumuna* ilişkin ön ve son testten aldığı puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır. Buna karşılık, deney grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön ve son testten aldıkları puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.31.'de deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test *genel puan* ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.34.** Deney grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Genel** | Deney Ön Test | 20 | 117.00 | 11.47 | -15.948 | .000 |
| | Deney Son Test | 20 | 63.35 | 9.10 | | |

**0,05*

Tablo 3.31.'e göre deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumu ön test ve son test *genel puanları* arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu ölçekten alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçekte ağırlıklı olarak ters maddeler yer almaktadır. Katılımcıların ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =117,00) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$ =63,35) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma tutumu açısından istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Diğer yandan, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d=5,182). Bu bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumunu önemli derecede olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.32.'de, deney grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.35.** Deney grubunun konuşma sürecine yönelik algı ile konuşma becerisine yönelik algı ön ve son test puanlarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | **Negatif Sıralar** | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.921 | .000 |
| | **Pozitif Sıralar** | 0 | .00 | .00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 0 | | | | |
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | **Negatif Sıralar** | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.921 | .000 |
| | **Pozitif Sıralar** | 0 | .00 | .00 | | |
| | **Fark Olmayan** | 0 | | | | |

**Pozitif sıralara dayalı*

Tablo 3.32.'ye göre deney grubundaki katılımcıların *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucunda katılımcıların *konuşma sürecine yönelik algı* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (z= -3.921; p < .05; p=.000). Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin *konuşma sürecine yönelik algı* üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,761). Diğer alt boyut için de benzer bulgulara rastlanmıştır. Deney grubundaki katılımcıların *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark

olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucunda katılımcıların *konuşma becerisine yönelik algı* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (z= -3.921; p < .05; p=.000). Yine deneysel işlemin *konuşma becerisine yönelik algı* üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,761). Bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

#### 3.1.5.2. Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için öncelikle deney grubundan elde edilen verilerin fark puanları hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.33'te kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farka ait normallik analizi verileri paylaşılmıştır.

**Tablo 3.36.** Kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.536 | -.210 | .687 |
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | .352 | .505 | .844 |
| **Genel Tutum** | Deney Ön Test –Son Test | 20 | -.477 | -1.215 | .050 |

**0,05*

Tablo 3.33. incelendiğinde kontrol grubunun Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği'nden elde ettiği *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında

olduğu görülmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiğini işaret etmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testlerinin kullanımı da gerekmektedir. Çalışılan grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.33.'e göre *konuşma sürecine yönelik algı* (p=,687) ile *konuşma becerisine yönelik algı* (p=,844) alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'ten büyüktür. Bu bulgu, iki alt boyut açısından verilerin normal dağılım gösterdiğini doğrulamaktadır. Buna karşılık, *genel konuşma tutumu*na ilişkin ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değer almadığı görülmektedir. Bununla birlikte, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testlerinin kullanımı da gerekmektedir. Çalışılan grubun büyüklüğü dikkate alınarak normallik analizlerinde Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Tablo 3.33.'e göre *genel konuşma tutumu* (p=.050) ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri 0,05'e eşit olduğu için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumda, kontrol grubunun *genel konuşma tutumuna* ilişkin ön ve son testten aldığı puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır. Buna karşılık, kontrol grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön ve son testten aldıkları puanların arasında anlamlı fark olup olmadığını kıyaslamak için İlişkili Örneklemler İçin T Testi'nin ön koşulları sağlanmıştır.

Tablo 3.34.'te kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test *genel puan* ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.37.** Kontrol grubunun konuşma tutumuna ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| Boyutlar | Bitiş Ölçümü- Başlangıç Ölçümü | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Genel | Negatif Sıralar | 20 | 10.50 | 210.00 | -3.921 | .000 |
| | Pozitif Sıralar | 0 | .00 | .00 | | |
| | Fark Olmayan | 0 | | | | |

**Pozitif sıralara dayalı*

Tablo 3.34.'e göre kontrol grubundaki katılımcıların *genel konuşma tutumuna* ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nin sonucunda katılımcıların *genel konuşma tutumu* puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (z= -3.921; p < .05; p=.000). Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve geleneksel konuşma eğitiminin *genel konuşma tutumu* üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,761). Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu ölçekten alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Sonuç olarak geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumlarını farklılaştırdığı söylenebilir.

Tablo 3.35.'te kontrol grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* ile *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutlarına ilişkin ön ve son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonuçlarına yer verilmiştir:

**Tablo 3.38.** Kontrol grubunun konuşma sürecine ve konuşma becerisine yönelik algılarına ilişkin ön ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | Kontrol Ön Test | 20 | 66.65 | 3.64 | -5.168 | .000 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 55.40 | 8.48 | | |
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | Kontrol Ön Test | 20 | 51.55 | 6.22 | -4.764 | .000 |
| | Kontrol Son Test | 20 | 42.80 | 4.70 | | |

**0,05*

Tablo 3.35.'e göre kontrol grubundaki katılımcıların *konuşma sürecine* ve *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla yapılan *İlişkili Örneklemler İçin T Testi* sonuçları, anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu ölçekten alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçekte ağırlıklı olarak ters maddeler yer almaktadır. Kontrol grubundaki katılımcıların *konuşma sürecine yönelik algı* ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =66,65) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=55,40) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu sonuç,

geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubunda *konuşma sürecine yönelik algı* açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d=1,724). Konuşma becerisine yönelik algı alt boyutu için de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre kontrol grubundaki katılımcıların *konuşma becerisine yönelik algı* ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =51,55) ile son test puan ortalaması ($\bar{X}$=42,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p =.000; p < .05). Bu sonuç, geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubunda *konuşma becerisine yönelik algı* açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığını göstermektedir. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d=1,587). Bu bulgular, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel konuşma eğitiminin katılımcıların *konuşma sürecine yönelik algılarını ve konuşma becerisine yönelik algılarını* iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

#### 3.1.5.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların Konuşma Tutumu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

"Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumu son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analizde, katılımcıların Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği'nden elde ettikleri son test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için grupların konuşma tutumu son test puanları arasındaki fark hesaplanmış ve ardından bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.36.'da deney ve kontrol gruplarının konuşma tutumu son test puanları arasındaki farkın normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.39.** Grupların konuşma tutumlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| **Boyut** | **Gruplar** | **N** | **ÇK** | **BK** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | Deney | 20 | -.701 | -.222 | .275 |
| | Kontrol | 20 | -.263 | -.675 | .620 |

**0,05*

**Tablo 3.40. (devam).** Grupların konuşma tutumlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkın normallik analizi

| Boyut | Gruplar | N | ÇK | BK | p |
|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | Deney | 20 | -.358 | -.681 | .195 |
| | Kontrol | 20 | -.887 | 1.099 | .311 |
| **Genel Tutum** | Deney | 20 | -.836 | -.141 | .078 |
| | Kontrol | 20 | -.334 | -1.058 | .164 |

**0,05*

Tablo 3.36. incelendiğinde grupların *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ve *genel tutumuna* ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmadığı görülmektedir. Bu durumda, grupların normal dağılım sergilemediği söylenebilir. Buna karşılık, grupların *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin son test puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında dağıldığı görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın normallik testine ait p değerleri (deney grubu için p=.275; kontrol grubu için p=.620) 0,05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında, deney ve kontrol grubunun *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ve *genel tutumuna* ilişkin son testten aldığı puanlar arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanımının ön koşulu sağlanmıştır. Diğer yandan, deney ve kontrol grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için İlişkisiz Örneklemler T Testi kullanımının ön koşulu sağlanmıştır.

*Konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutunda ve *genel konuşma tutumunda,* veriler normal dağılım göstermediğinden deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farkı değerlendirmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 3.37'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.41.** Grupların konuşma becerisine yönelik algı alt boyutuna ve genel konuşma tutumuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| Boyut | Gruplar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Becerisine Yönelik Algı** | Deney | 20 | 11.65 | 233.00 | 23.000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 29.35 | 587.00 | | |
| **Genel Tutum** | Deney | 20 | 10.50 | 210.00 | .000 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 30.50 | 610.00 | | |

**0,05*

Tablo 3.37.'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *Mann-Whitney U* testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=11,65) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=29,35) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçekte ağırlıklı olarak ters maddeler yer almaktadır. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,573). Benzer şekilde, deney grubunda yer alan katılımcıların *genel konuşma tutumuna* ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=10,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=30,50) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, ölçekten alınan genel puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Buna ek olarak, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (r= 0,732). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının *konuşma becerisine yönelik algı* alt boyutuna ve *genel konuşma tutumu* ortalamalarına ait son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, konuşma

becerisine yönelik algıyı iyileştirmede ve genel konuşma tutumunu olumlu yönde geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Deney ve kontrol grubunun *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki anlamlı farkı kıyaslamak kullanılan İlişkisiz Örneklemler T Testi sonuçlarına Tablo 3.38.'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.42.** Grupların konuşma sürecine yönelik algı alt boyutuna ilişkin son test puanlarının karşılaştırılması

| **Boyutlar** | **Gruplar** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **t** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Konuşma Sürecine Yönelik Algı** | Deney | 20 | 31.40 | 5.354 | -10.695 | .000 |
| | Kontrol | 20 | 55.40 | 8.487 | | |

**0,05*

Tablo 3.38.'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki katılımcıların *konuşma sürecine yönelik algı* alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan *İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi* sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *konuşma sürecine yönelik algı* puan ortalaması ($\bar{X}$=31,40) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları *konuşma sürecine yönelik algı* puan ortalaması ($\bar{X}$=55,40) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05, p=.000). Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (d=3,382). Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının *konuşma sürecine yönelik algı* açısından son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, *konuşma sürecine yönelik algıyı* iyileştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

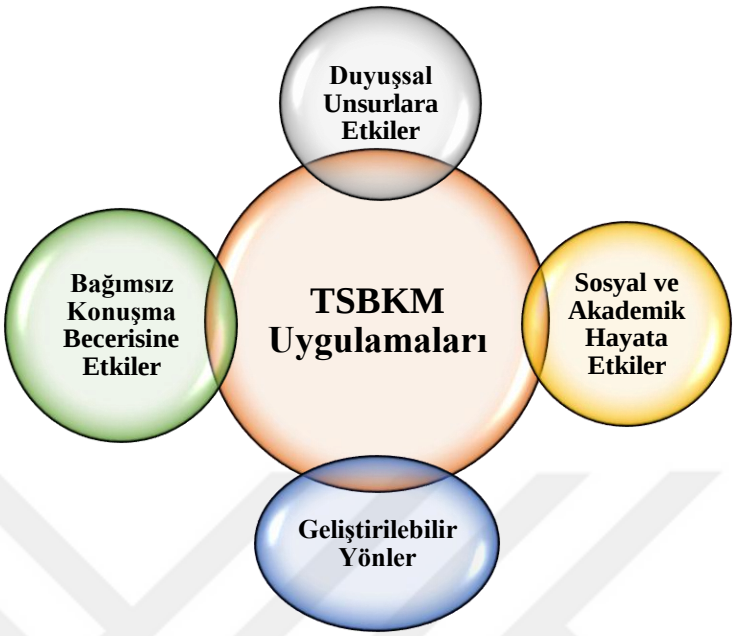
### 3.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nitel sorularına yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmaktadır.

#### 3.2.1. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Deney grubundaki katılımcıların TSBKM'nin etkililiğine ilişkin düşüncelerini" belirlemek amacıyla yapılan tematik analiz sonucunda, "bağımsız konuşma becerisine etkiler", "duyuşsal unsurlara etkiler", "sosyal ve akademik

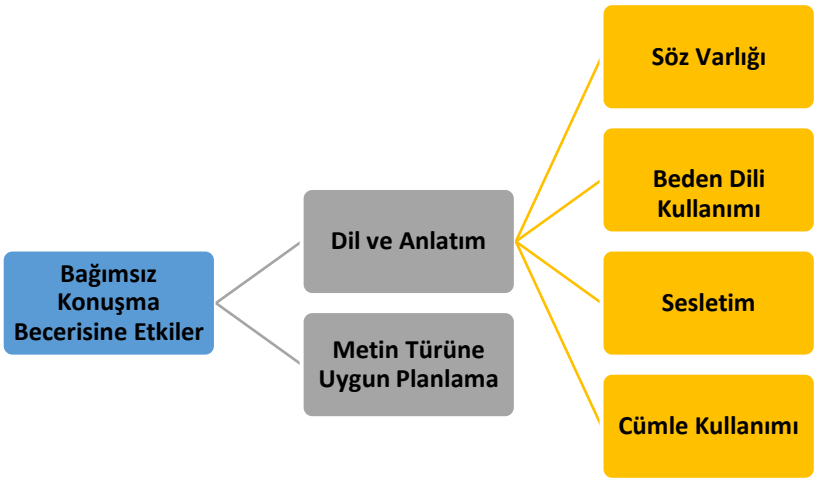
hayata etkiler" ve "geliştirilebilir yönler" olmak üzere dört farklı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu temalar Şekil 3.1.'de görselleştirilerek sunulmuştur:




**Şekil 3.1.** TSBKM'nin Etkililiğine İlişkin Temalar

#### 3.2.1.1. Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler Temasına İlişkin Bulgular

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen ilk tema, "bağımsız konuşma becerisine etkiler" temasıdır. Bu başlık altında, katılımcıların TSBKM'nin bağımsız konuşma becerisi üzerindeki etkisine dair düşünceleri ve yaşadıkları deneyimler incelenmiştir. Tematik analiz sürecinde, "metin türüne uygun planlama" ve "dil ve anlatım" kodlarına ulaşılmıştır. Metin türüne uygun planlama kodu, alt kodlara sahip olmayıp genel bir kod olarak konumlandırılmıştır. Bununla birlikte, dil ve anlatım kodu altında "söz varlığı, beden dili kullanımı, diksiyon, vurgu ve tonlama, doğru cümle kullanımı, uzun cümle kullanımı" alt kodlarına ulaşılmıştır. Şekil 3.2'de bağımsız konuşma becerisine etkiler temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir:




**Şekil 3.2.** Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler Temasına İlişkin Kodlar ve Alt Kodlar

Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı dil ve anlatım koduna yönelik görüş bildirmişken 17 katılımcı ise metin türüne uygun planlama koduna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar, bağımsız konuşma becerisine etkiler temasıyla ilişkili toplam 60 görüş bildirmiştir.

#### 3.2.1.1.1. Metin Türüne Uygun Planlama

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların görüşmelerde üzerinde durdukları önemli bir nokta, metin türüne uygun planlamayı öğrendikleri ve bunu kullandıkları yönündeki görüşleridir. Katılımcıların büyük bir kısmı, uygulanan öğretim modelinin, metin türüne uygun konuşma için gerekli olan teorik bilgiyi ve planlama yeteneğini kazandırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin K11 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

> Önceden, konuşmaya başlıyordum ve ne hatırlıyorsam, aklıma ne geliyorsa onu konuşuyordum. Çünkü ben ne giriş ne gelişme ne sonuç biliyordum. Şimdi artık bir plan yapıyorum. Yani ben biliyorum yani nasıl konuşmaya başlayacağımı ve konuşmayı bitireceğimi biliyorum.

Benzer şekilde K13 de şunları söylemiştir:

> Mesela hocam konuşmaya başlamadan önce konuyla ilgili planlama yapmak çok önemli. Mesela konuma nasıl başlayacağımı planlıyorum. Konu için ana fikrim ne, konu için örneklerim ne düşünüyorum. Mesela ayrıntılar vermek çok önemli. Bunları öğrenmem çok faydalı oldu.

Metin türüne uygun planlama kodu içerisinde inceleme yapıldığında katılımcıların özellikle TSBKM'nin Türe Giriş ve Metin Analizi aşamalarından yararlandıkları görülmektedir. Örneğin, K7 konu hakkında şunları söylemiştir:

> Bu bağımsız konuşma çalışması çok olumlu, çok faydalıydı. Önce şey planlama yapmayı öğrendik. Metinler üstünde çalışırken türleri ve planları öğrendik. Sonra Türe Girişte yeni kelimeleri öğrendik. Bağlaçları doğru bir şekilde kullandık. Aynı zamanda yani tüm türlerde ana fikir vardı. Sonra girişi ve gelişmeyi öğrendik. Bence bu taraflardan olumludur.

K17'nin de benzer düşüncelere sahip olduğu görülmüştür:

> Olumlu gördüğüm şeyler konuşmadan önce tabi biz plan yapıyoruz. Bu yüzden daha iyi konuşuyorum. Mesela bir arkadaşım var, onu nasıl bir konuda ikna ediyorum ya da onunla tartışıyorum. Bunu öğrendim. Daha net, daha iyi konuşuyoruz.

K19 da bu görüşleri destekleyen ifadeler kullanmıştır:

> Böyle hocam size söyledim ki bu dersten biz çok faydalı şeyler öğrendik. Ben tartışma ve karşılaştırma hakkında çok şey öğrendim. Karşılaştırma yaparken iki şeyin artılarını ve eksilerini söylüyorum. Sonra karşılaştırma yaparken giriş ne demek, gelişme ne demek, sonuç ne demek öğrendim.

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların görüşleri, TSBKM'nin metin türlerine yönelik planlamayı öğrettiği ve bu durumun, konuşma becerisi açısından oldukça faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların konuşma eğitimine dair görüşleri, özellikle Türe Giriş ve Metin Analizi aşamalarının da önemi gözler önüne sermektedir. Ayrıca K7 gibi kimi katılımcılar, konuşma öncesi yapılan planlamanın önemine dikkat çekmiştir. Diğer yandan K17 gibi kimi katılımcılar, planlama yapmanın konuşma sürecini daha net ve anlaşılır kıldığını ifade etmiştir. Son olarak, K19 gibi kimi katılımcılar ise türlere yönelik metin yapılarını öğrendiklerini ve bu durum da konuşma başarımlarını arttığını dile getirmiştir. Bütün bu yorumlardan yola çıkarak TSBKM'nin katılımcıların daha etkili, düzenli ve yapılandırılmış konuşmalar yapmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca TSBKM'nin metin türlerine özgü yapıların öğrenimine yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmacı günlüğünden alınan şu ifadeler de TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların görüşleri ile uyuşmaktadır:

TSBKM uygulamalarına başlamadan önce öğrencilerin açıklayıcı türde konuşmaları rahatlıkla yapabileceklerini düşünüyordum. Çünkü türle ilgili pek çok şeyi bildiklerini varsayıyordum. Oysaki bugünkü Türe Giriş etkinliklerinde yanlış düşündüğümü anladım. Katılımcılar açıklayıcı türü pek de bilmiyor. Mesela karşılaştırmacı konuşma etkinlikleri üzerinde tahminimden daha fazla zaman harcadım. Karşılaştırmayı anlatıp birkaç etkinlik yapınca katılımcılar karşılaştırmanın önemini ve ayrıntılarını daha iyi anladılar. Gözlemime göre metin analizinde bu ayrıntıların üzerinde daha fazla durmalıyım (AG, 08.03.2024).

#### 3.2.1.1.2. Dil ve Anlatım

Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler teması altında tespit edilen bir diğer kod da "dil ve anlatım" kodudur. Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı dil ve anlatım koduna yönelik görüş bildirmiştir. Dil ve anlatım kodu içerisinde "söz varlığı, beden dili kullanımı, sesletim ve cümle kullanımı" alt kodlarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar, TSBKM uygulamalarının dil ve anlatım açısından onları geliştirdiğine yönelik 43 farklı görüşe yer vermiştir. Örneğin, K6 bu konuda yapmış olduğu genel değerlendirmesinde şu sözlere yer vermiştir:

> Bence olumlu taraflardan biri de dil ve anlatım oldu. Orada biz yeni cümleleri de yeni kelimeleri de kullanmayı öğrendik. Onları fark etmek önemli. Uygulama yaptıkça kendimizi geliştirdik. Konuştuğumuz zaman kelimeleri ve cümleleri doğru kullanmayı öğrendik.

*Söz Varlığı*

Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 16'sı, "söz varlığı" alt koduna ilişkin görüş bildirmiş ve TSBKM uygulamalarının söz varlığını geliştirmede etkili bir araç olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu, Türe Giriş ve Metin Analizi aşamalarında yeni konular ve kelimeler öğrendiklerini dile getirmiştir. Bu iki aşama, katılımcıların söz varlığını geliştirmede oldukça etkili olmuştur. Örneğin, K1 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> Bence yeni konular, yeni kelimeler çok öğrendim. Mesela metinler üzerinde çalışırken çok fazla yeni kelime öğrendim.

Diğer yandan, 16 katılımcının tamamı "yeni kelimeler"; K4, K8, K20 gibi katılımcılar "akademik ve bilimsel kelimeler"; K7, K8, K11 gibi katılımcılar "bağlayıcı ifadeler" ve K9 gibi kimi katılımcılar da "isim tamlamaları" kullanmayı öğrendiğini ifade etmiştir. Örneğin, K4 bu konu hakkında şunları söylemiştir:

Yani, yeni kelimeler öğreniyorum ve arkadaşlarım diyor ki sen akademik kelimeleri nerden öğrendin, çok iyi konuşuyorsun.

K9 da benzer düşünceleri paylaştığını şu sözlerle açıklamıştır:

Türleri öğrenmek, dil ve anlatım için de çok iyi oldu. Mesela isim tamlaması, sonra bağlaçlar çok iyi öğrendim. Bu benim için çok faydalı oldu.

Araştırmacı günlüğünden alınan şu ifadeler de TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların görüşleri ile uyuşmaktadır:

Metin analizi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin bağlayıcı ifadeler ve isim tamlamaları, sıfatlar vb. sözcük türleri hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünüyordum. Fakat metin analizi çalışmalarında bu düşüncemin yanlış olduğunu gördüm. Öğrenciler, bağlayıcı ifadeleri ve isim tamlamaları gibi yapıları kullanmakta oldukça zorlanıyordu. Diğer yandan, metin analizi çalışmalarında öğrencilerin çoğu, günlük hayatta yaygın olmayan, nispeten akademik kelimeleri anlamakta ve kullanmakta zorlanıyordu. Örneğin, betimleyici ve açıklayıcı ifadeler üzerinde çalışırken ifadelerin anlamını açıklamaya ve doğru kullanım örnekleri vermeye beklediğimden daha fazla zaman ayırmak zorunda kaldım. Özellikle açıklayıcı metinlerde yer alan terimlerin bağlama uygun bir şekilde kullanımı için farklı görevler düzenledim. Bu süreç, öğrencilerin yeni sözcükleri ve dil bilgisel yapıları daha iyi kavramalarına yardımcı oldu. Öğrencilerin yeni öğrendikleri pek çok terimi ve dil bilgisel yapıyı bağımsız üretim basamağında kullandıklarına şahit oldum. TSBKM'nin söz varlığını geliştirmedeki etkisini pek çok öğrenci de bizzat sınıfta dile getirdi. Gözlemime göre metin analizi çalışmaları, söz varlığının geliştirilmesi açısından düşündüğümden çok daha önemli ve zaman alıcı bir basamak (AG, 26.04.2024).

Her uygulama sonrası öğrenciler tarafından doldurulan Yansıtıcı Günlük formları da eğitimci gözlemlerini destekler niteliktedir:

Bugün çok şey öğrendim. Yeni kelimelerle ve bağlaçlarla çalıştık. Mesela "diğer yandan" ve "buna karşılık" ifadelerini nasıl kullanacağımı anladım. Bu ifadelerin konuşmalarımı daha düzenli ve anlaşılır hâle getirdiğini fark ettim. Ayrıca, atasözleri ve deyimlerle ilgili etkinlikler yaptık. "Azıcık aşım kaygısız başım" gibi atasözlerini öğrendim. Bunları günlük hayatta veya

> yazılarımda kullanabilirim. Bu tür ifadeler, konuşmalarımı daha ilginç ve anlamlı yapıyor. Öğrendiklerimi hemen kullanmaya çalışacağım. Günlük konuşmalarımda yeni kelimeler ve deyimler kullanmayı deneyeceğim. Derslerde de bu ifadelerle konuşmalarımı geliştirebilirim. Bugün söz varlığının ne kadar önemli olduğunu daha iyi anladım (YG, K9-08.03.2024).

Bu yorumlar ışığında TSBKM uygulamalarının katılımcıların söz varlığını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Özellikle katılımcıların yeni kelimeler, terimler, bağlayıcı ifadeler öğrendikleri ve bunları konuşmalarını geliştirmek adına kullandıkları görülmektedir. Bu durumun katılımcıların daha tutarlı metinler oluşturmalarına da yardımcı olduğu söylenebilir.

*Beden Dili*

Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 12'si TSBKM uygulamalarının beden dili kullanımını geliştirdiği yönünde görüş bildirmiştir. TSBKM'nin bireysel ve grupla konuşmalara yönelik çok sayıda çalışma içermesi öğrenicilerin beden dili kullanımını geliştirmiş olabilir. Yapılan çalışmalarda, konuyla ilgili olarak katılımcılara verilen akran ve uzman geri bildirimlerinin katılımcıların beden dili kullanımı hakkındaki farkındalıklarını geliştirdiği söylenebilir. K10'nun görüşleri bu düşünceyi destekler niteliktedir:

> Mesela fark ettim ki ben konuşurken çok hareket ettim. Bu bence insanların dikkatini dağıtıyor. O yüzden şimdi mesela daha düzgün bir şekilde hareket ediyorum. Yani beden diline dikkat ediyorum.

Yaşadığı değişimi K5 şu ifadelerle açıklamıştır:

> Bence beden dili önemli. Ben insanlarla konuştuğum zaman gözlerine bakmıyordum. Bakmıyordum çünkü biraz utanıyordum. Ama şimdi insanların gözlerine bakıyorum. Ayrıca benim ellerim her zaman hani uygun şekilde hareket ediyor. Bence biz vücudumuzu iyi kullanınca insanlar bizi daha dikkatli duyuyor, dinliyor. Bu sebeple bence bu çok önemli. Ben her zaman beden dilime dikkat ediyorum.

*Sesletim*

Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 8'i TSBKM uygulamalarının sesletim açısından da faydalı olduğunu dile getirmiştir. Sesletim alt koduna yönelik yapılan derinlemesine incelemede, katılımcıların özellikle diksiyon, vurgu ve tonlama

becerilerindeki değişimlere dikkat çektikleri görülmüştür. Bu konuda K14 şunu söylemiştir:

> Yani diksiyonum da biraz güzelleşti.

K16 "Artık hızlı konuşmuyorum ve diksiyonuma dikkat ediyorum." ve K18 "Yani heyecanlanmadan, diksiyonuma dikkat ederek konuşmaya çalışıyorum" şeklinde görüşlerini aktarmıştır. Diğer yandan K12 sesletim konusunda şunları dile getirmiştir:

> Sesime dikkat ediyorum çünkü bazen duygularımı yansıtmıyordum. Yani cümleler çok yani dümdüz geliyordu ve şimdi yani çalışıyorum. Sesimi duygularıma uygun kullanıyorum.

K15 de "Sesime ses tonuma dikkat ediyorum. Ses tonumu artık biraz yükseltiyorum." diyerek vurguya ve tonlamaya dikkat ettiğini açıklamıştır.

*Cümle Kullanımı*

Dil ve anlatımla ilgili olarak katılımcı görüşlerinde ön plana çıkan bir başka alt kod da cümle kullanımıdır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle onların daha kurallı ve uzun cümleler kurmayı öğrendikleri söylenebilir. Bu noktada hem dil bilgisel doğruluk açısından hem de düzeye uygun yapıların kullanımı açısından katılımcıların ilerleme kaydettiği savunulabilir. K3'ün görüşleri bu bakış açısını destekler niteliktedir:

> Evet, tabi ki şu an Hocam ben uzun cümleler söyleyebilirim. Ama önceden sadece kısa cümleler kullanmak istiyordum ama şu an iyiyim. Uzun cümlelerle konuşabilirim. Dışarda insanlarla uzun zaman konuşuyorum, çok uzun cümleler kullanıyorum.

K20, dil bilgisel doğruluk açısından cümlelerinin daha iyi hâle geldiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Düzgün cümleler kullanma adına kendimi geliştirdim.

K15 de bunu destekler bir biçimde şu açıklamaları yapmıştır:

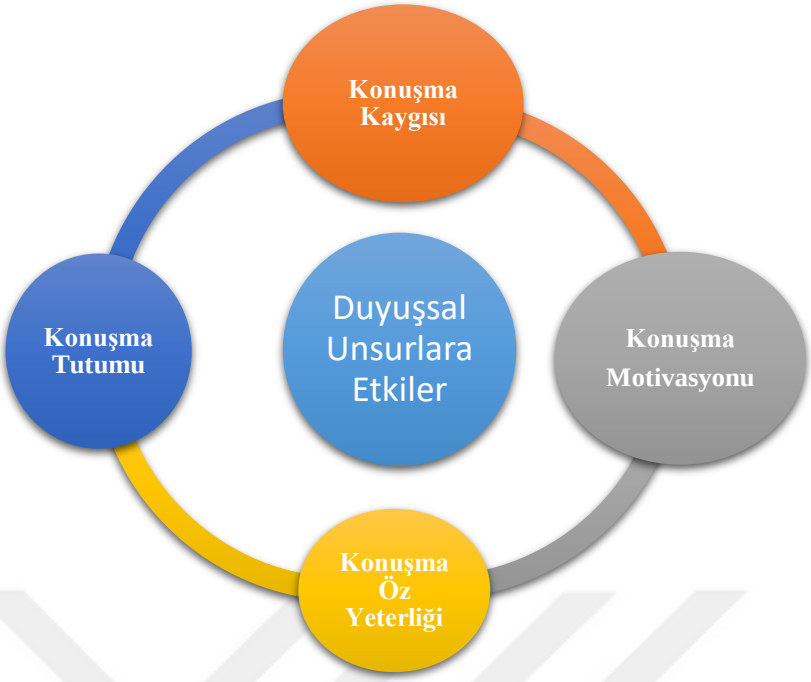
> Hani şöyle ki eğitim başladıktan sonra yeni kelimeler, cümleler öğrendik. Yani cümleleri nasıl kullanacağımızı öğrendik. Benzetmeyi, abartmayı, hepsini öğrendik diye düşünüyorum. Böylece artık daha uzun ve düzgün cümleler kurabiliyorum.

Bu görüşler, TSBKM'nin katılımcılar üzerinde önemli ve çok boyutlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Dil ve Anlatım kodu altında incelenen dört alt kod, TSBKM'nin bağımsız konuşma başarımı için gerekli olan pek çok unsuru

katılımcılara kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların çoğu, TSBKM'nin söz varlığını geliştirdiğini vurgulamıştır. Yeni kelimeler, bağlayıcı ifadeler, akademik terimler ve isim tamlamaları gibi dil unsurlarının katılımcılar tarafından kullanımı sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durum, katılımcıların daha zengin ve etkili bir konuşma diline sahip olmasına olanak tanımış olabilir. Beden dili kullanımını adına farkındalık kazanma da TSBKM uygulamalarının katılımcılara kazandırdığı önemli bir kazanımdır. Özellikle akran ve uzman geri bildirimleri, bu farkındalığın gelişmesinde kritik bir rol oynamıştır. Diğer yandan, katılımcıların özellikle göz teması kurma, el hareketlerini kontrollü kullanma gibi davranışlarla beden dillerini geliştirdikleri söylenebilir. TSBKM uygulamalarının katılımcılara kazandırdığı bir diğer farkındalık da sesletim gibi gözükmektedir. Katılımcılar, konuşma hızını kontrol etmeye başladıklarını ve ses tonunu duyguya uygun şekilde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun, konuşma esnasında daha etkili bir iletişim kurulmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Son olarak katılımcılar, dil bilgisel doğruluk açısından daha başarılı ve daha uzun, kurallı cümleler kurmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bunun, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanımına katkıda bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak TSBKM'nin, bağımsız konuşma becerisini çok yönlü olarak geliştiren bir model olduğu söylenebilir. Bu model, sadece sözlü ifade gücünü değil, aynı zamanda iletişimde bütüncül bir gelişimi desteklemektedir. Bu bulgular, TSBKM'nin etkili bir konuşma eğitimi aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

#### 3.2.1.2. Duyuşsal Unsurlara Etkiler Temasına İlişkin Bulgular

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen ikinci tema, "duyuşsal unsurlara etkiler" temasıdır. Bu tema altında, TSBKM'nin konuşmanın duyuşsal unsurları üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Çünkü konuşma becerisi, duyuşsal unsurlardan etkilenen karmaşık bir beceridir. Konuşma becerisini sadece kuru bilgilerin varlığı veya yokluğu ile ele almak mümkün değildir. Konuşma başarımı pek çok açıdan duyuşsal unsurlarla ilişkilidir. Bu ilişkinin daha anlaşılır bir şekilde ortaya konulabilmesi içinse katılımcı görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir. Katılımcı görüşlerine yönelik gerçekleştirilen tematik analiz sürecinde, "konuşma kaygısı, konuşma motivasyonu, konuşma öz yeterliği ve konuşma tutumu" kodlarına ulaşılmıştır. Şekil 3.3'te duyuşsal unsurlara etkiler temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir:




**Şekil 3.3.** Duyuşsal Unsurlara Etkiler Temasına İlişkin Kodlar

Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı "duyuşsal unsurlara etkiler" temasına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından bu temayla ilişkili toplam 74 görüş aktarılmıştır. Bunlardan 20'si "konuşma kaygısı"; 15'i "konuşma motivasyonu"; 20'si "konuşma öz yeterliği" ve 19'u da "konuşma tutumu" koduna yöneliktir.

#### 3.2.1.2.1. Konuşma Kaygısı

"Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri kod, "konuşma kaygısı" kodudur. Katılımcıların tamamı, TSBKM uygulamalarının konuşma kaygılarını sağaltmada etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin nitel bulgular, katılımcıların uygulamalar sonrasında daha rahat olduklarını, öz güvenli olduklarını ve korkusuz bir şekilde konuşmaya başladıklarını göstermektedir. Örneğin, K5 "Kaygım azaldı. Eskiden ben konuşmaktan çok korkuyordum, konuşma derslerine girmek istemiyordum ve derslerde çok az konuşuyordum." derken K13 de "Eskiden çok stresliydim ama şimdi çok stresli değilim. Çünkü mesela konuşurken ben ne biliyorsam onu söyledim tabii ki bilmiyorsam bir şey söylemedim. Bu yüzden şimdi çok stres yapmıyorum ama eskiden çok stresliydim, çok korkuyordum. Mesela konuşmaktan, hata yapmaktan. Ama şimdi öyle değil." şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşler, katılımcıların artık hayatın her alanında konuşurken konuşma kaygısı

ile başa çıkabildiklerini göstermektedir. Diğer yandan katılımcılar, bu uygulamalar sonrasında konuşma sınavlarında da konuşma kaygısını yenebildiklerini dile getirmiştir. Örneğin, K6 konuşma sınavında yaşadığı kaygıyla artık başa çıkabildiğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Stres daha az oldu. Mesela bugün konuşma sınavı için tanımadığımız hocaların yanına gittik. Onlar bizi konuşma sınavına aldı. Ama mesela, orada mesela daha önce çok stres yapıyordum. Ben bu daha önce, ilk derslerde sizinle veya hocamızla konuşacağım zamanlar çok stresli olurdum. Ama bu konuşma sınavına girdiğimiz zaman ben, 14 haftalık ders eğitimden sonra daha az stres oldum ve konuşmamın iyileştiğini hissettim. Ve bu konuşmamın iyileştiğini bildiğimden daha az stres oldum.

Bu görüşler, TSBKM uygulamalarının konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Buna ek olarak katılımcılar, TSBKM uygulamalarının sadece Türkçe konuşma kaygısı üzerinde değil, aynı zamanda ana dillerindeki konuşma kaygısı üzerinde de etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, transfer becerisi ile açıklanabilir. Bu durumu K6 şöyle izah etmiştir:

> Şimdi bunları öğrendikten sonra daha az stres oldum. Eskiden çok stres vardı, konuşurken hayır sadece Türkçede değil, kendi ana dilimde konuşurken de stres oluyordum. Çünkü o zaman plan yoktu. Nasıl konuşacağımı bilmiyorduk, bilmiyordum ama şimdi planlı olduktan sonra stresim çok azaldı.

Benzer görüşleri K10 da aktarmıştır:

> Eskiden her dilde, yani hem kendi dilimde hem de Türkçe konuşurken biraz daha böyle stres oluyordum. Konuşma yaparken ama fark ettim ki şimdi sadece Türkçede değil, bence genel olarak da stresim azaldı. Çünkü biliyorum ki ben planımı yaptım, o yüzden ne söylersem yani konu dışında olmayacak. Hatta bir şeyi unutursam onu mesela toplayabileceğimi biliyorum. Bu yüzden stres daha az.

Pek çok katılımcı, konuşma kaygısını azaltan yahut ortadan kaldıran şeyin TSBKM uygulamaları olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamalarının bireysel, küçük ve büyük gruba yönelik çok sayıda prova çalışmasını içermesi ve katılımcıların konuşmalarını değerlendirerek daha iyi hâle

getirebilme imkânına sahip olabilmeleri konuşma kaygısının sağaltılmasında oldukça etkili olmuştur. Örneğin K3 bu konuya ilişkin olarak şunları söylemiştir:

> Evet stresim azaldı çünkü konuşmadan önce arkadaşlarımla konuşuyorum, sonra kendimi bir ses kaydı yapıyorum. Sonunda ben kendimle konuşuyorum.

K1 de yapılan uygulamaların konuşma kaygısını azalttığını şu ifadelerle açıklamıştır:

> Eğitimden sonra bu stresim azaldı. Çünkü mesela bir konuda konuşacağım, önce plan yapacağım, araştırma yapacağım sonra arkadaşlarımla konuşacağım. Sonra benim sınıf arkadaşlarımla konuşacağım, sonra hocamla konuşacağım.

K17 de benzer görüşleri paylaştığını şöyle açıklamıştır:

> Bu en farklı bir şey bu eğitimde oldu. Ben bu eğitimi almadan önce konuşurken daha stresliydim. Ama şimdi daha cesaret olduğu için biz tecrübe aldık. Tahtaya çıkıyoruz, arkadaşlarımızla konuşuyoruz, akademik bir şeyler konuşuyoruz. Bu yüzden gerçekten daha iyiyim, stresim az.

Birçok katılımcı, konuşma kaygısının kaynağına ve bu kaynağın ortadan kaldırılmasında TSBKM uygulamalarının rolüne değinmiştir. Örneğin, K18 konuşma kaygısının neden kaynakladığını şu sözleriyle açıklamıştır:

> Bence daha az stres var çünkü stres konuyu yani iyi bilmemekten geliyor. Bir plan yapmamaktan geliyor. Şimdi plan yapmayı öğrendiğimden sonra yani stres az oldu. Çünkü dediğim gibi yani, önce bir planım var, onu uygulamaya çalışıyorum. Ayrıca şey… Sınıfın önünde tahtada konuşmak çok önemli çünkü yani o da bir tecrübe veriyor insana. Bu yüzden bence çok faydalıydı.

K14 ise bu konudaki görüşlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

> Konuşma kaygım azaldı çünkü şey, kendimiz yani aynaya bakarak konuşabiliriz. Sonra arkadaşlarımıza konuşmamızı sunuyoruz. Sonra sınıfta konuşmak yani toplum karşısında konuşma, insan karşısında konuşmak bambaşka bir şey. O yüzden toplum karşısında konuşmaya başlarken biraz stres oluyoruz. Sonra alışıp biraz rahat oluyoruz. Şimdi stres yok. Sonra bu, bizim gelecek hayatımızda da bize yardımcı olacak.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, TSBKM'nin konuşma kaygısını sağaltmada oldukça etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifadeleri, bu etkilerin birçok

boyutunu ve derinliğini ortaya koymaktadır. Tüm katılımcılar, TSBKM uygulamalarının konuşma kaygısını azalttığını ifade etmiştir. Bu durum, şu unsurlara açıklanabilir:

- Düzenli ve planlı hazırlık süreci: Plan yapma becerisinin geliştirilmesi, konuşma sırasında katılımcıların güvenini arttırmıştır.
- Prova ve tekrarlama fırsatları: Bireysel, grup içi ve topluluk önünde yapılan konuşma çalışmaları, katılımcıların konuşma kaygısını azaltmıştır.
- Farkındalık gelişimi: Katılımcılar, konuşma esnasında hataların doğal olduğunu ve hataları telafi edebileceklerini fark etmişlerdir.

Özellikle K13'ün "Eskiden hata yapmaktan çok korkuyordum ama şimdi korkmuyorum" ve K18'in "Plan yapmayı öğrendikten sonra stresim azaldı" ifadeleri, katılımcıların kaygının temel nedenleriyle başa çıkılabildiklerini ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar, TSBKM'nin yalnızca Türkçede değil, kendi ana dillerinde de konuşma kaygısını azalttığını dile getirmiştir. Bu durum, TSBKM'nin transfer becerisi sağladığını göstermektedir. Planlama ve prova yapma gibi evrensel stratejilerin, farklı dillerde konuşma sırasında da kullanılabildiği belirtilmiştir. K6 ve K10 gibi katılımcıların ifadeleri, bu etkiyi destekler niteliktedir:

Katılımcılar, TSBKM'nin sosyal ve akademik ortamlarda konuşma kaygısını azalttığını belirtmiştir: K6'nın sınavlardaki kaygısının azaldığını belirtmesi, TSBKM'nin sınav performansı üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca K17 ve K14 gibi katılımcılar, toplum önünde konuşma deneyimlerinin konuşma kaygısını azalttığını ve bu durumun uzun vadede hayatlarına olumlu yansıyacağını dile getirmiştir. Öte yandan, katılımcıların görüşleri, konuşma kaygısının genellikle hazırlıksızlık, konuyu bilmemek, hata yapma korkusu ve toplum önünde konuşma deneyimsizliği gibi faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

TSBKM'nin, katılımcıların konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu ve bu kaygıyı yönetmeyi öğrettiği sonucuna ulaşılabilir. TSBKM'nin konuşma kaygısını sağaltmadaki başarısı şu unsurlarla açıklanabilir:

1. Planlı bir öğrenme süreci sunma
2. Katılımcılara güvenli bir öğrenme ortamı sağlama
3. Uygulamalar ve tekrarlar yoluyla alışkanlık geliştirmeyi destekleme
4. Öz güven ve farkındalık kazandırma

Katılımcıların ifadelerine dayanarak TSBKM'nin bu yönlerden konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

#### 3.2.1.2.2. Konuşma Motivasyonu

"Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan ikinci kod "konuşma motivasyonu"dur. Konuşma motivasyonu kodu hakkında 15 farklı katılımcının görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma motivasyonunu geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcılar, TSBKM uygulamaları üzerinden edindikleri bilgilerin ve yaptıkları konuşma pratiklerinin onlara ilham verdiğini ifade etmiştir. Örneğin, K4 bu uygulamaların kendisini motive ettiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

> Evet, bu çalışmalar yani bana ilham veriyor ve ben diyorum ki bundan itibaren yani bölümüm hakkında daha fazla bilgi alıyorum ve üniversiteye başlamadan önce bölümüme hazırlanacağım. Bu yüzden daha iyi konuşmak için çabalıyorum.

K20 de kendini geliştirdiğini fark ettiğini ve konuşmaya daha fazla değer vereceğini şöyle ifade etmiştir:

> Kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Bundan sonra konuşmalara daha fazla değer vereceğim.

Diğer yandan katılımcılar, yapılan uygulamalar doğrultusunda daha başarılı bir şekilde konuşmak istediklerini ve bunun için çalışmaya yönelik içsel motivasyona sahip olduklarını ifade etmiştir. Örneğin, K13 bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> İyi konuşmak istiyorum ama bazen hata yapıyorum. Evet öyle mesela iyi konuşmak için tabii ki çok çalışmak lazım. Bu yüzden evet her zaman kendime söylüyorum. Ben bunu yapabilirim ve ben bunu bilmiyorum ama öğreniyorum.

K13, hatalarından ders çıkararak kendini motive ettiğini ve öğrenme adına içsel bir motivasyona sahip olduğunu ifade etmiştir. K6 da benzer bir bakış açısına sahip olduğunu şu sözlerle açıklamıştır:

> İyi olmaya çalışıyorum. Başaracağımı biliyorum. Konuştukça daha iyi olacağımı anlıyorum. Bu çalışmalar beni motive etti.

Bu görüşler ışığında, TSBKM uygulamalarının katılımcıların içsel motivasyonunu desteklediği söylenebilir. Öte yandan, katılımcılar TSBKM

uygulamaları sayesinde planlama ve ön hazırlık yapma becerilerine sahip olduklarını ve bu durum da onların konuşma isteklerini arttırdığını ifade etmiştir. Örneğin, yaşadığı değişimin konuşma motivasyonunu arttırdığını K9 şöyle izah etmiştir:

> Başka kişilerle eskiden çok az konuşuyordum. Başka biriyle çok az konuşuyordum ama şimdi bunları öğrendikten sonra nasıl cevap vereceğimi, nasıl konuşacağım biliyorum. Şimdi bir konuyu konuşmadan önce neler yapacağımı, nasıl araştırma yapacağımı biliyorum çünkü bir planım var. O yüzden internetten neler araştırma yapacağım, neler bakacağım, hangi fotolara bakacağım, hangi siteler gideceğim. Şimdi pek çok şey biliyorum. Bu nedenle başkalarıyla konuşmayı istiyorum.

Ayrıca katılımcılar, TSBKM uygulamaları sayesinde dil bilgisel doğruluk açısından nitelikli cümleler kurmak istediklerini de ifade etmiştir. Doğru cümle kurmanın önemini kavradığını dile getiren K12, bu durumun konuşma motivasyonunu da etkilediğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Sanırım kelimeler ve cümleler hakkında düşünüyorum ve çalışıyorum. Ben cümleleri çok doğru söylemek istiyorum şimdi bu durum üzerinde çalışıyorum. Önceden bunu yapmazdım. Şimdi buna önem veriyorum, yapmak istiyorum yani. Böyle olunca daha çok konuşmak istiyorum.

TSBKM uygulamalarına katılan bireylerin paylaştığı görüşler doğrultusunda TSBKM'nin katılımcıların konuşma motivasyonunu önemli ölçüde geliştirdiği söylenebilir. Katılımcılar, uygulama sürecinde edindikleri bilgilerin ve becerilerin, onlara ilham verdiğini ve kendilerini geliştirme yönünde onlara güçlü bir içsel motivasyon sağladığını aktarmıştır. Özellikle konuşma pratikleri sırasında yapılan planlama ve ön hazırlık çalışmalarının, katılımcıların öz güvenlerini pekiştirdiği ve onlarda daha fazla konuşma isteği uyandırdığı söylenebilir. Ayrıca dil bilgisel doğruluğa önem verme, nitelikli cümleler kurma ve hatalardan ders çıkarma gibi kazanımlar, katılımcıların kendilerine olan inançlarını artırmış olabilir. Bu bağlamda TSBKM'nin, bireylerin konuşma sürecine yönelik motivasyonlarını destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunduğu söylenebilir.

#### 3.2.1.2.3. Konuşma Öz Yeterliği

"Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri bir diğer kod da "konuşma öz yeterliği" kodudur. Katılımcıların tamamı, TSBKM uygulamalarının konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili

olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin nitel bulgular, katılımcıların uygulamalar sonrasında kendilerine daha fazla güvendiklerini, daha kolay iletişim kurabildiklerini, hata yapmaktan korkmadıklarını ve konuşma becerisi açısından gelişim kaydettiklerine inandıklarını göstermektedir.

Katılımcılar, TSBKM uygulamaları ile konuşma becerilerini geliştirdikçe öz güvenlerini de geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bu durum, katılımcıların öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Örneğin, K5 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> Tabi benim konuşmam çok kötü değildi ama özgüvenim düşüktü. Belki ben hata yapacağım belki de beni hiç anlamaz diye düşünceler vardı her zaman kafamdaydı. Ama gördüğünüz gibi şimdi rahatlıkla konuşuyorum.

K2 de bu konuda benzer düşüncelere sahip olduğunu şöyle ifade etmiştir:

> Kendime olan güvenim arttı. Çünkü şimdi çok farklı konularda konuştum ve hocamız bizi kontrol etti yani. Utanmıyorum, yani yanlış yapmaktan utanmıyorum. Artık kendimi daha yeterli hissediyorum yani konuşurken.

K19, "Ben kendime çok inanıyorum." ve K20 de "Evet kendimi geliştirdiğime inanıyorum." ifadeleriyle öz yeterlik açısından gelişim kaydettiklerini açıklamıştır. Diğer yandan, katılımcıların kendilerine güvenmeye başlaması, onların iletişim süreçlerinde daha etkin şekilde rol almalarına imkân tanımış olabilir. Çünkü katılımcılar, yanlış yapma korkusundan kurtuldukça daha özgüvenli bir biçimde konuşmaya başladıklarını ifade etmiştir. Örneğin K3 konuya ilişkin olarak şunları söylemiştir:

> Bence güvenim arttı çünkü şu an hiçbir şeyden korkmuyorum sadece ben bir plan yaptıktan sonra iyi oluyor. Çünkü kendimi güveniyorum ve bütün bir plan, bir iyi plan yaptım. O yüzden rahat rahat konuşuyorum.

K9 da benzer düşüncelere sahip olduğunu açıklamıştır:

> Eskiye göre şimdi konuşmam çok iyi oldu. Şu an kendimi o zamana göre daha yeterli hissediyorum.

Bu görüşler doğrultusunda, katılımcıların zamanla yanlış yapmaktan korkmamaya ve hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeye başladığı söylenebilir. Bu durumun da katılımcıların öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiş olması olağandır. Bununla birlikte, katılımcılara göre TSBKM uygulamaları ile planlama becerisinde ustalaşmak, onların konuşma öz yeterlikleri açısından da gelişmelerine yardımcı olmuştur. Planlama yaparak konuşmayı

öğrenen katılımcılar daha başarılı olduklarını hissetmeye başlamıştır. Örneğin K7 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> Bence yeterli hissediyorum çünkü yani, ilk zaman şey… İlk, bu konuşmadan ya da bu eğitimi almadan önce sadece konuşuyorduk ama diğer taraftaki kişi o konuyu anladı mı, anlamadı mı bilmiyordum. Şimdi yani rahat bir plan yapabilirim, rahat bir şekilde kendimi ifade edebilirim. Yani öz güvenim daha arttı. Yeterli hissediyorum.

K16 da ortak bir bakış açısına sahip olduğunu şu ifadelerle ortaya koymuştur:

> Olumlu şey, kendim planlıyorum, kendim konuşuyorum tamam. Hoca bize yardım ediyor ama biz yani kendimizi daha çok geliştiriyoruz. Kendimi güçlü hissediyorum, güzel. Bu kadar.

Katılımcılar, TSBKM uygulamaları sonrasında kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve başkalarıyla daha güçlü şekilde iletişim kurabildiklerini aktarmıştır. Örneğin, K14 şu sözlerle bu durumu açıkça ortaya koymuştur:

> Konuşma açısından kendimi daha başarılı buluyorum. Çünkü yani şimdi Türk insanlar Türk öğrenciler, Türk öğretmenler ile daha iyi anlaşıyorum, daha iyi konuşuyorum. Hani daha uygun şekilde konuşuyorum ama önceden biraz zor oldu.

K11 de kendi gelişimi şu sözlerle özetlemiştir:

Öz yeterliğim arttı tabi ki çünkü daha kolay konuşuyorum. Konuları fark ediyorum. Bu anlatı, bu açıklama, sebep-sonuç ya da tartışma diyorum. Hatta, yani dersler anlatıyorum. Mesela bir konuyu benim arkadaşıma anlattım.

K15 de TSBKM uygulamalarının gerçek hayatla ilişkisine vurgu yaparak alınan eğitimin öz yeterlik gelişimi adına taşıdığı önemi şöyle izah etmiştir:

Bu eğitimde konuşmayı öğrenmekten daha fazla şeyler öğrendik. Mesela 14 hafta önce kendimi daha zayıf hissediyordum. Şimdi kendimi geliştirdim. Mesela Türklerin konuştuklarını şimdi daha kolay anlıyorum. Çünkü gerçek hayatta çok pratik yaptık ve konuşmalara dikkat ettik. Türkçe kelimeleri anlamak, kullanmak kolay oldu. Kendimi konuşmamı güçlü yaptım.

Yapılan analiz, TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma öz yeterliklerini geliştirmede önemli bir role sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, uygulamalar sayesinde kendilerine olan güvenlerinin arttığını, iletişimde daha başarılı olduklarını ve konuşma süreçlerinde planlama becerisi sayesinde daha rahat konuşabildiklerini aktarmıştır. Öte yandan, yanlış yapma

korkusunun azalması, katılımcıların hataları öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendirmelerine ve böylece daha az çekinerek konuşmalarına olanak sağlamış olabilir. Bu bulgular, TSBKM'nin konuşma öz yeterliği üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

#### 3.2.1.2.4. Konuşma Tutumu

"Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan dördüncü ve son kod ise "konuşma tutumu"dur. Konuşma tutumu, katılımcıların konuşmaya yönelik duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kapsamaktadır. Konuşma tutumu hakkında 19 farklı katılımcı görüş bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

TSBKM uygulamaları, katılımcıların konuşma becerisine yönelik duygularını olumlu yönde değiştirmiştir. Katılımcı görüşlerine göre bireyler, eğitim süreciyle birlikte öz güven kazanmaya başlamıştır. Görüşlerde kendisine sıkça yer bulan "konuşabilme" ve "rahat hissetme" ifadeleri bu değişimi yansıtmaktadır. Örneğin, K1 yaşadığı bu değişimi şöyle açıklamıştır:

> Eğitimden sonra rahatça konuşma yapabilirim ve bilgiler verebilirim. Yani konuşurken çok rahat olabilirim.

Benzer düşüncelere sahip olduğunu K4 şöyle dile getirmiştir:

> Yani daha önce oda arkadaşlarımla konuşmuyordum fakat şimdi konuşuyorum. Yani diyorlar ki sen önceden neden konuşmuyordun? Ben diyorum ki korkuyordum ve Türkçe konuşmak bence zordu ama şimdi dersler aldım ve konuşmak kolaylaştı. Bu yüzden şimdi kendime güveniyorum ve konuşmak istiyorum.

Katılımcılar öz güven kazanıp kendilerini yeterli hissetmeye başlayınca daha sosyal bireyler hâline gelmiştir. Öz yeterlik algısında hissedilen iyileşme, dilin sosyal amaçlarla kullanımını da tetiklemiş olabilir. Örneğin, K9 yaşadığı değişimi şöyle açıklamıştır:

> Güveniyorum kendime bu konuları öğrendikten sonra kendimi daha güvenli hissediyorum. Sonra başka kişilerle eskiden çok az konuşuyordum. Başka biriyle çok az konuşurum ama şimdi bunları öğrendikten sonra nasıl cevap vereceğimi, nasıl konuşacağımı biliyorum. Sorun kalmadı.

Diğer yandan, katılımcı görüşlerine göre bireyler zamanla hata yapmaktan, yanlış anlaşılmaktan korkmamaya ve konuşurken utanmamaya başlamıştır. Bu

durum, TSBKM uygulamalarının konuşma kaygısını azaltması ile açıklanabilir. Diğer yandan, konuşma kaygısı azalan katılımcıların olumlu konuşma tutumu geliştirdikleri söylenebilir. Nitekim, K5 bu durumu şöyle izah etmiştir:

> Öz güvenim arttı tabi. Söylediğim gibi eskiden çok utanıyordum Türkçe konuşmaktan. Evet ama şimdi kendi konuşmama daha çok güveniyorum, karşıdaki insanlar beni anlayacak diye düşünüyorum.

K13 de benzer bir bakış açısına sahip olduğunu ve değiştiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

> Eskiden mesela öğretmen bana soru sorduğu zaman ben çok kısa cevaplar veriyordum. Çok kısa çünkü hata yapmaktan çok korkuyordum. Hem bilmiyordum nasıl giriş yapacağım, gelişme nasıl yapacağım. Mesela bu konu için ne önemli bilmiyordum. Ama artık her şeyi biliyorum. Uzun cevaplar verebiliyorum.

Bir diğer önemli husus da katılımcıların, eğitim öncesinde plansız konuşmalar sebebiyle kendilerini yetersiz görmüş olmalarıdır. Bununla birlikte bağımsız konuşma eğitimi sürecinde bu eksikliğin giderildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu eksikliğin giderilmesi, katılımcıların konuşma tutumunu olumlu yönde değiştirmiştir. K8 bu durumu şöyle açıklamıştır:

> Konuşmam çok gelişti. Çünkü bağlantıları, bağlaçları çok kullanıyorum. Şimdi, sonuç olarak plan yapmayı biliyorum artık.

K10, yaşadığı değişimi ve bu değişimin konuşma tutumuna etkisini ise şu ifadelerle gözler önüne sermiştir:

> Eskiden konuştuğumda hep sadece soruyu cevaplamak istiyordum. Şimdi ise plan yaptığım için konuşmak çok kolaylaşıyor ve çok doğru şeyler söylediğime inanıyorum. Artık konuşmak istiyorum.

K17, planlama becerisine sahip olmamasının konuşma tutumunu nasıl etkilediğini şöyle izah etmiştir:

> Önceden ben konuşuyorken hiçbir planım yoktu. Direkt konuşuyordum. Bu yüzden bazen konuşma bittikten sonra ben düşünüyordum: Keşke daha iyi konuşsam keşke daha iyi anlatsam. Sonra dersler arttık ve plan yapmayı öğrendik. Artık daha çok konuşuyorum. Planıma göre konuşuyorum. Şimdi şimdi konuşmayı seviyorum.

TSBKM uygulamaları; katılımcıların öz güven kazanmalarına, kaygılarının azalmasına yardımcı olmuşken planlama becerilerine de sahip olmalarını

sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da katılımcılar, konuşma konularına olan ilgilerinin arttığını ve kendilerini ifade etmeye yönelik bir isteğe sahip olduklarını belirtmiştir. K19, bu tespite yönelik olarak şunları söylemiştir:

> Gerçekten bu dersten hocam biz çok faydalı şeyler öğrendik. Çünkü şimdi ben çok iyi hissediyorum yani konuşma konusunda Hocam. Akademik konularda konuşmak istiyorum ve doğru konuşabilirim, diyorum.

K3 de artık topluluk önünde konuşabileceğini şu sözleriyle açıklamıştır:

> Hocam şimdi çoğu insanın karşısında konuşabilirim ve rahat konuşuyorum.

K20 ise öz güven kazandığı için artık konuşmayı bir zorunluluk olarak görmediğini, bunun yerine konuşmayı bir nevi kendisini ifade edebilmek için bir fırsat olarak değerlendirdiğini şöyle açıklamıştır:

> Daha çok güveniyorum kendime. Çünkü planım var, önceden konuştuğumda hemen konuşmamı bitirmek istiyordum ama şimdi öyle değil. Cümleleri unuttuğum zaman planımı hatırlıyorum ve rahatça bölümlerim hakkında konuşuyorum. Konuşmak yani sorun değil. Herkesle konuşmak istiyorum, korkum yok.

Sonuç olarak katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamaları, katılımcıların konuşma tutumlarında belirgin bir iyileşme yaşanmasına yardımcı olmuştur. Özellikle katılımcıların özgüven kazandığı, konuşma kaygılarının azaldığı ve bunlara istinaden konuşmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bağımsız konuşma eğitimi öncesinde, hata yapmaktan çekindiğini, plansız konuştuğunu ve kısa cevaplarla konuşmayı tercih ettiğini aktaran bireyler, bağımsız konuşma eğitimi sonrasında planlı, akıcı ve kendilerine güvenerek konuşabildiklerini dile getirmiştir. Bu durum, TSBKM'nin yalnızca bağımsız konuşma becerisinin gelişimi adına değil, aynı zamanda duyuşsal özelliklerin gelişimi adına de işlevsel bir araç olabileceğini göstermektedir.

#### 3.2.1.3. Sosyal ve Akademik Hayata Etkiler Temasına İlişkin Bulgular

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen üçüncü tema, "sosyal ve akademik hayata etkiler" temasıdır. Bu bölümde, katılımcıların TSBKM'nin sosyal ve akademik yaşamlarına olan etkilerine ilişkin görüşleri ve deneyimleri ele alınmıştır. Tematik analiz sürecinde, "konuşmayı kolaylaştırma", "sosyal gelişime katkı" ve "akademik gelişime katkı" kodlarına ulaşılmıştır. Bu tema, katılımcıların TSBKM uygulamalarından edindikleri deneyimlerin sosyal ve akademik yaşamlarına nasıl

yansıdığını detaylı bir şekilde incelemektedir. Tematik analiz sonucunda belirlenen "konuşmayı kolaylaştırma," "sosyal gelişime katkı" ve "akademik gelişime katkı" kodları, bu etkinin çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Şekil 3.2'de bağımsız konuşma becerisine etkiler temasına ilişkin analiz sonucu görülmektedir:




**Şekil 3.4.** Sosyal ve Akademik Hayata Etkiler Temasına İlişkin Kodlar

Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı "sosyal ve akademik hayata etkiler" temasına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından bu temayla ilişkili toplam 57 görüş aktarılmıştır. Bunlardan 17'si "konuşmayı kolaylaştırma", 20'si "sosyal gelişime katkı" ve 20'si de "akademik gelişime katkı" koduna yöneliktir.

#### 3.2.1.3.1. Konuşmayı Kolaylaştırma

"Sosyal ve akademik hayata etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan ilk kod "konuşmayı kolaylaştırma"dır. Konuşmayı kolaylaştırma kodu kapsamında katılımcılar 17 farklı görüş bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma başarımlarını arttırdığı, duyuşsal iyileşmelere koşut şekilde konuşmayı daha kolay bulmalarını sağladığı söylenebilir. Örneğin, K4 bu değerlendirmeye uygun şekilde şunları söylemiştir:

> Yani biz rahat bir şekilde konuşuyoruz ve sizin anlattığınız konular bize çok faydalı oldu.

K14 de TSBKM uygulamaları sayesinde hem günlük hayatta hem de konuşma sınavlarında konuşmanın daha kolay olduğunu şöyle açıklamıştır:

> Bu çalışmalar konuşmayı çok kolaylaştırdı. Sınıf dışında da yani başka Türk insanlarla konuşurken bize yardımcı oldu. Yani sınavlarda, hepsinde bize yardımcı oldu.

K18 de birçok katılımcının aktardığı gibi planlama becerisine sahip olduktan sonra daha kolay ve nitelikli bir şekilde konuşabildiğini şöyle ifade etmiştir:

> Yani mesela eğitimden önce çok berbat bir şekilde konuşuyordum ama şimdi aklımda bir plan oluyor konuşurken. Önce bir giriş düşünüyorum, dikkat çekici bir giriş sonra şey konuyu tanıtıyorum. Daha sonra ayrıntılara ve olaylara geçiyorum ve önemli olan bir şey daha var sonuç. Konuştuğum şeylerden bir özet yapıyorum. Bu şekilde artık çok daha güzel ve kolay şekilde konuşabilirim.

Bu araştırma kapsamında katılımcıların "konuşmayı kolaylaştırma" bağlamında TSBKM uygulamalarından nasıl etkilendiği incelenmiştir. Elde edilen veriler, katılımcıların hem günlük hem de akademik yaşamlarında konuşmayı daha kolay bir süreç olarak algılamaya başladığını göstermektedir. Bu durum, konuşma sürecindeki duyuşsal iyileşmelerin (özgüven artışı ve kaygının azalması) yanı sıra planlama becerisindeki gelişmelerle de açıklanabilir. Katılımcılar, eğitimin ardından konuşmayı yalnızca daha kolay bir süreç olarak görmekle kalmamış, aynı zamanda konuşmalarını yapılandırma konusunda da beceri kazanmıştır. Bu durum, konuşma sırasında bir plan dahilinde hareket etme alışkanlığının kazanıldığını anlamına gelmektedir. Örneğin K1 bu değerlendirmeyi şu sözlerle desteklemektedir:

> Hocam daha kolay, bir plan var. Mesela konuşurken neyi ne yapacağımı biliyoruz.

K5 de benzer düşüncelere sahip olduğunu şu ifadelerle açıklamıştır:

> Benim için bu 14 haftalık eğitim programı çok iyi oldu ve ben kendimi daha çok geliştirdiğimi hissediyorum. İlk olarak ben, benim konuşmalarım daha planlı, mantıklı oldu ve sonra yeni bir konuda araştırma yaptığımda yeni kelimeler kullandım, yeni kelimeler öğrendim.

Konuşmayı kolaylaştırma, TSBKM uygulamalarının en belirgin çıktılarından biri olmuştur. Katılımcılar, “duyuşsal unsurlara etkiler” temasında da görüldüğü üzere konuşmayı önceden kaygı verici ve karmaşık bir süreç olarak

değerlendirmiştir. Buna karşılık katılımcılar, TSBKM eğitiminin ardından konuşma sürecini daha kolay, düzenlenmesi mümkün ve erişilebilir bir yapı olarak görmeye başlamışlardır. Özellikle planlama becerisinin hem konuşma kalitesini hem de konuşmaya yönelik tutumu etkilemiş olduğu söylenebilir. Bu sonuç, TSBKM'nin yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan da bireylerin gelişimine etki edebilecek bir model olduğunu göstermektedir.

**3.2.1.3.2. Sosyal Gelişime Katkı**

"Sosyal ve akademik hayata etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan ikinci kod ise "sosyal gelişime katkı"dır. Sosyal gelişime katkı kodu kapsamında katılımcılar 20 farklı görüş bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların sosyal gelişimini ve günlük hayatın içerisinde Türkçe iletişim kurma becerilerini önemli derecede desteklediği söylenebilir.

Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamaları, katılımcıların sosyokültürel uyum sağlamalarında kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmuştur. Özellikle katılımcılar, TSBKM uygulamaları sonrasında Türklerle daha fazla konuştuklarını ve anlatmak istediklerini daha derli toplu anlattıklarını açıklamıştır. Örneğin, K6 bu durumun önemini şöyle açıklamıştır:

> Günlük hayatımızda etkili oldu. Çünkü hayatımızda çok farklı olaylar oluyor ve başka insanlarla tartışma yapıyorsun, karşılaştırıyorsun bir şeyleri veya hayatında olan olayları anlatıyorsun. Her şeyi başka insanlara anlatıyoruz.

K7 de Türkçe konuşma becerisi geliştikçe Türk arkadaşlarıyla kültürel bilgi alışverişinde bulunmaya başladığını şu sözlerle açıklamıştır:

> Günlük hayatımı da etkiledi. Bir konu hakkında ya da oda arkadaşım ülkem hakkında sorular soruyor hem ülkemi hem Türkiye'yi karşılaştırıyorum. Hani yaptığımız karşılaştırma gibi karşılaştırıyorum. Benzerlik, farklılık bunları söylüyorum.

K15 de Türk arkadaşlarıyla daha güçlü ve sağlıklı bir biçimde iletişim kurabildiğini şöyle ifade etmiştir:

> Bu eğitimde günlük hayatımda mesela yurtta çok Türk arkadaşlarım var benim. Onlarla konuştuk da daha önce bir şey anlatırken benim için zor oldu. Anlamıyordum ama şimdi onlarla keyifli şekilde konuşabilirim.

K16 da Türk arkadaşlarıyla arasındaki ilişkinin güçlendiğini açıklamıştır:

Günlük hayatın mesela Türklerle nasıl iyi konuşmam olabilir. Bu konu hakkında kendimi geliştirdim.

K5 de bağımsız konuşma becerisi geliştikçe sosyokültürel anlamda daha fazla uyum gösterdiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

> Mesela iki gün önce anlatmak istedim olay oldu ve içimde, kalbimde taş gibi oldu. Yurda geldiğim zaman onu Türk arkadaşlarıma anlatmak istedim ve bu anlatım olduğu için ben yurttaki oda arkadaşlarıma her şeyi anlatmaya başladım. Gelişme bölümünü kullandım, sonra olayda ne olduğunu, karakterleri anlattım. Kim bana ne yaptığını anlattım. Sonra sonuç olarak ne seçtiğimi, artık ne yapacağımı anlattım. Bu sebeple bence öğrendiğim şeyler benim hayatımda çok önemli. Önce kendim görmedim ama sonra düşündüğümde ben anlattığım zaman benim konuşmam çok planlı ve mantıklı olduğunu anladım. Türk arkadaşlarla çok daha iyi anlaşmaya başladım.

K11 de benzer bir değişim sürecinden geçtiğini şöyle anlatmıştır:

> Geliştirdi tabi ki, eskiden benim arkadaşlar bir konuda bir şeyler soruyorlardı. Ben nasıl anlatıyordum İngilizce kullanıyordum ama şimdi ben Türkçe kullanıyorum. Ve benim arkadaşlara her şeyi anlatıyorum, yani bazen yani çok fazla Türkçe kullanıyorum. Çok büyük bir fark var.

K12 ise sosyokültürel anlamda yaşadıklarını video blog türünde aktardığını ve artık bu süreçte Türkçeden etkin şekilde yararlandığını şöyle açıklamıştır:

> Mesela yani ben vlogta da kullandım. Biliyorsunuz ben Türkiye hakkında, buradaki yaşam hakkında vlog çekiyorum. Bu vlog çekerken artık Türkçe plan yapıyorum. Türkçe anlatıyorum her şeyi.

Diğer yandan, katılımcılar, TSBKM uygulamaları boyunca öğrendikleri pek çok unsura ve konuşma türlerine, günlük hayatta sıkça başvurduklarını dile getirmiştir. Örneğin, K10 düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

> Dersler çok olumlu etkiliyor. Çünkü genelde biz yani günlük hayat, hayatta da bir soruyla karşılaşırsak direkt cevap veriyoruz, direkt atlıyoruz. Çünkü hani sözü unutmayalım bir şey olmasın diye. Ama o bunun sayesinde daha çok planlı olduğu için söylemek istediğimiz bütün şeyleri düzenli bir şekilde söyleyebiliyoruz.

K14 de benzer düşüncelere sahip olduğunu açıklamıştır:

> Tabi ki de günlük hayata etkisi var çünkü biz sınıf dışında hep biz Türkçe bilmemiz lazım, Türkçe konuşmamız, doğru konuşmamız lazım. O yüzden bizim dışarıdaki hayatımızda kelimeleri düşünüp Türkçe konuşurken aklımızda Türkçe plan yapıyoruz. O yüzden güzel oldu.

K17 de bu görüşleri destekleyerek şunları söylemiştir:

> Evet günlük hayatı etkilediğine inanıyorum. söylediğim gibi konuşurken önce ben plan yapıyorum, nasıl söylüyorum, bu konuyu nasıl açıklıyorum. Bu yüzden günlük hayata çok uygun bence.

Katılımcı görüşleri, öğretilen konuşma türlerine katılımcıların günlük hayatın içerisinde de sıklıkla başvurduklarını göstermektedir. Özellikle farklı konuşma türlerinin günlük hayatın bir parçası olarak değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Örneğin, K20 anlatı türündeki konuşmaları günlük hayatında nasıl kullandığını şu ifadelerle açıklamıştır:

> Birinci metin türü vardı anlatı. Olayları anlattığımda mesela bir insanla konuştuğumda ve bir hayatımda yaşadığım olayı anlattığımda daha çok ayrıntılarla anlatabilirim, duygulara daha çok değer vermeyi de öğrendim.

K2 de anlatı türündeki konuşmalara günlük hayatın içerisinde sıklıkla yer verdiğini şöyle açıklamıştır:

> Bence günlük hayatımızı da etkiledi. Çünkü hayatımızda anlatı çok kullanıyoruz

K18 de benzer düşüncelere sahip olduğunu açıklamıştır:

> Mesela anlatı ve sevdiğim konudan bahsedeceğim önce ve diğer konularda da var. Mesela girişteki dikkat çekici bir giriş, bunu ben daha önce bilmiyordum, yaptığımız etkinliklerle bunu öğrendim ve her yerde kullanıyorum. Konuşurken de sınıfta da dışarda da kullanıyorum. Mesela bir arkadaşla konuşurken veya yani bir kişiyi ikna etmeye çalışıyorken dikkat çekici bir giriş kullanıyorum yani. Böyle çok faydalı oldu.

Günlük hayatta kullanılan bir diğer konuşma türü de açıklayıcı konuşmadır. K3 açıklayıcı türdeki konuşmalara verdiği değeri şöyle anlatmıştır:

> Açıklayıcı konuşmaları kullanabiliriz çünkü insanlar eğer bir ana fikir duyarsa daha çok bilgi sahibi olabilir. Bağlaç en önemli şey çünkü her dilde çok farklı bağlaç var. Ama açıklayıcı konuşmaları nasıl kullanabiliriz? Çünkü bir plan yapmak en önemli şey. Plan yapınca arkadaşlara kolayca açıklama yapabilirim.

Son olarak K8 de tartışmacı türdeki konuşmaların önemine dikkat çekmiş ve öğrendiklerini günlük hayatında nasıl kullandığını şöyle açıklamıştır:

> Mesela tartışmacı konuşma önemli. Ben arkadaşımla tartıştım. Tartışmada öğrendiklerimi kullandım.

Katılımcı görüşlerinden, TSBKM uygulamalarının sosyal gelişim ve Türkçe iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar, Türkçe iletişim kurma becerilerinde önemli bir ilerleme kaydetmiş ve bu durum, sosyal çevreleriyle daha güçlü bağlar kurmalarını sağlamıştır. Katılımcılar, günlük hayatta karşılaştıkları durumları anlatırken eğitim sonrası daha planlı ve mantıklı konuşmalar yapabildiklerini ifade etmiştir. Bu durumun günlük yaşamda karşılaşılan sorunların üstesinden gelmeyi kolaylaştırdığı düşünülebilir. Öte yandan, iletişim becerisi gelişen katılımcılar, Türk arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurduklarını ve kültürel bilgi alışverişini arttırdıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğretilen konuşma türleri (anlatı, açıklayıcı, tartışmacı) sadece ders ortamında kalmamış; katılımcılar, bu türleri günlük hayatlarında da etkin şekilde kullanmışlardır. Özellikle anlatı türünün, günlük hayatın bir parçası olarak sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Bütün bu bulgular ışığında, TSBKM uygulamalarının sadece dilsel bir kazanım sunmadığı, aynı zamanda katılımcıların sosyal gelişimine, özgüvenine ve kültürel uyum sürecine de önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Katılımcıların günlük yaşamlarındaki deneyimlerinden alınan bu veriler, TSBKM'nin dil eğitimi bağlamında sınıf dışında da oldukça etkili bir model olduğunu kanıtlamaktadır.

#### 3.2.1.3.2. Akademik Gelişime Katkı

"Sosyal ve akademik hayata etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan son kod ise "akademik gelişime katkı"dır. Akademik gelişime katkı kodu kapsamında katılımcılar 20 farklı görüş bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların akademik gelişimini önemli derecede desteklediği söylenebilir.

Katılımcılar, aldıkları eğitimin akademik yaşamlarını kolaylaştıracağına inanmaktadır. Örneğin, K10'un bu konudaki görüşleri şöyledir:

> Üniversitede kendi bölümümü okurken bunların katkısı olacağına inanıyorum. Çünkü ben Türkçe bir bölümde okuyacağım. Bu benim için çok çok faydalı olacak.

K11 de benzer görüşlere sahip olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Tabi ki olacak. Yani ben doktora yapacağım, 4 yıl burada olacağım. genellikle Türk hocalar Türkçe kullanıyorlar. Ben Türkçeyi öğrendim ve daha faydalı olacak. Dersleri anlamak için ya da diğer öğrencilere bir şey anlatmak için ya da benim görüşlerimi, bilgileri anlatmak için öğrendiklerim çok faydalı olacak.

K12 de bu görüşleri destekleyen açıklamalar yapmıştır:

Etkileyecek tabi ki de gelecek yıl ben fakülteye de gireceğim ve burada çok iyi kullanacağım. Hocam zaten şimdi de hep söylüyorum. Bu dersler özel konuşma dersleri gibi oldu. Gerçekten konuşma derslerinin etkilerini gördüm. Şimdi yani fakültede konuşurken bunları kullanacağım tabi ki de.

Bu düşüncelerle uyumlu bir şekilde, katılımcılar, özellikle açıklayıcı ve tartışmacı konuşma becerilerinin üniversitede sınavlar, sunumlar ve derslere katılım gibi hususlarda önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar TSBKM uygulamalarının; üniversitedeki sınavlar, derslere katılım, araştırma yapma, sunum yapma ve akademik konuşma gibi akademik etkinlik açısından onları nasıl desteklediğine dair pek çok görüşü dile getirmiştir. Örneğin, K14 yapılan konuşma eğitiminin sınavlar için gerekli olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Yani sınavlarda, hepsinde bize yardımcı olacak.

K9 ve K16 ise verilen konuşma eğitiminin derslere katılım konusunda önemli olduğunu ifade etmiştir:

Hem okulda, üniversitede hem işte böyle konuları ve metinleri okumak öğrenmek lazım. Çünkü üniversiteyken çok konuşmak lazım, konuşurken bu konuları bilmek lazım (K9).

Bölümüm için akademik metinler ve kelimeler öğrenmiştim. Bu çok iyi benim için (K16).

K8, verilen konuşma eğitiminin sunum yapma becerisi için de gerekli olduğunu vurgulamıştır:

Üniversite başlayınca bizden daha akademik konuşma isteyecekler. Bir sunum yapacakken çok gerekli.

K17 ve K18 de açıklayıcı ve tartışmacı konuşmalar için gerekli olan araştırma yapma becerisinin verilen eğitim sonucunda geliştiğini ve bu becerinin üniversite hayatı için gerekli olduğunu şöyle açıklamıştır:

> Öğrendiklerimiz akademik hayat için daha uygun. Çünkü bence biz mesela üniversitede çok araştırma yapmamız gerekiyor. bu yüzden biz şimdi tecrübe aldık (K17).
>
> Evet, bence olacak çünkü açıklayıcı konuşma ve tartışmacı konuşma konularında konuşabilmek için araştırmak gerekiyor. Bu araştırmalar tabii ki akademik hayatımıza faydalı olacak (K18).

Son olarak katılımcılar, yapılan konuşma eğitiminin onların akademik konuşma becerisine katkı sunduğunu ve bunun akademik hayatlarını kolaylaştıracağını sıklıkla vurgulamıştır:

> Üniversitede açıklama yapmaya ve tartışmacı konuşmaya ihtiyacımız var. Bu sebeple öğrenmemiz gerekiyordu. Bunları öğrenmek üniversite hayatı için faydalı oldu (K2).
>
> Bence bu eğitimden önce iyi konuşma planı yapmıyorduk ve iyi konuşamıyorduk. TÖMER'deki öğrenciler için ve başka lisedeki öğrenciler, üniversitedeki öğrenciler için bu eğitim gerekli bence. Çünkü açıklayıcı konuşmak ya da tartışmacı konuşmak için eğitim almak gerekli. Böylece üniversitede, derslerde başarılı olacağıma inanıyorum (K3).
>
> Hocam özellikle benim eğitimim benim okulum için çok faydalı oldu. Çünkü ben doktoraya başlayacağım. Benim için yazmak ve konuşmak çok önemli şey. Hocam ben bu bir gerçek, her şeyi bu sınıfta öğrendim. Çok iyi etkileri oldu ve olacak (K19).
>
> Doktora derslerinde çok işime yarayacak. Hocalarla ve arkadaşlarla konuşacağız, tartışacağız. Bilgiler paylaşacağız (K20).

Katılımcıların görüşleri, TSBKM uygulamalarının akademik gelişime olan katkısını güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle açıklayıcı ve tartışmacı konuşma becerilerinin üniversitedeki sınavlar, ders katılımı, sunumlar ve araştırma yapma gibi akademik etkinlikler için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu becerilerin, eğitim süreci boyunca yapılandırılmış bir şekilde kazandırılması, onların akademik hayatlarını kolaylaştıracaktır. TSBKM uygulamalarının katılımcıların üniversitedeki bölümlerine yönelik hazırlıklarını desteklediği söylenebilir. Özellikle katılımcı görüşleri dikkate alınarak TSBKM'nin Türkçe eğitim görecek katılımcılar için akademik metin okuma ve akademik konuşma becerileri açısından sağlam temeller atılmasına vesile olduğu söylenebilir. Diğer yandan, bu durumun, onların derslerde aktif katılım göstermelerine ve akademik

tartışmalarda daha başarılı olmalarına yardımcı olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak, katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamalarının, katılımcıların sadece dilsel becerilerini değil, aynı zamanda akademik hayatta başarılı olmalarını sağlayacak araştırma yapma, sunum yapma ve tartışma gibi önemli becerilerini de geliştirdiği ifade edilebilir.

#### 3.2.1.4. Geliştirilebilir Yönler Temasına İlişkin Bulgular

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen dördüncü ve son tema ise "geliştirilebilir yönler" temasıdır. Bu temada, katılımcıların TSBKM uygulamaları hakkındaki olumsuz düşünceleri ele alınmıştır. Tematik analiz sürecinde ise bu temayla ilgili olarak "sıkıcılık" ve "gereksiz tekrar" kodlarına ulaşılmıştır. Bu temaya yönelik toplamda 9 farklı görüşe ulaşılmıştır. Bu görüşlerden 6'sı sıkıcılık koduna, 3'ü ise gereksiz tekrar koduna yöneliktir.

*Sıkıcılık*

Katılımcılar özellikle ilk haftalarda onlarla paylaşılan öğretim materyallerinin yani fasiküllerin fazlalığından ve sıkıcılığından yakınmışlardır. Örneğin, K2 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> Belki birkaç hafta 3-4 hafta evraklar, kağıtlar belki biraz fazlaydı. Sanki biraz sıkıldık.

K12 de yapılan çalışmaları sıkıcı ve yorucu bulduğunu şöyle ifade etmiştir:

> Ben samimi olacağım ve olumsuz tarafı da yani zaman alıyor biraz sıkıcı ve yorucu bir iş ama her şey iyi yorucu.

K6 ise bu durumun ilk haftalara özgü bir husus olduğunu şöyle açıklamıştır:

> İlk zaman biraz sıkıcı oldu, çünkü biz bundan önce bu gibi şeyleri çok yapmadık ve kağıtlarla çok çalışmadık. Bu yüzden ilk zaman zor oldu. Ama sonra bizim yazmamız ve konuşmamız iyileşti.

İlk haftalarda, üç farklı konuşma türüne yönelik dil ve anlatım unsurlarını tanıtıcı, bağlam oluşturma adına gerekli olan konu başlıkları paylaşılmıştır. Sonraki üç haftada ise konuşma türlerine özgü yapıları öğretmek için farklı metinler katılımcılarla paylaşılmıştır. Metin analizi sürecinde hem konuşma türlerine özgü yapılar hem de dil ve anlatım unsurları kavratılmaya çalışılmıştır. Bu süreci bazı katılımcılar sıkıcı bulmuştur. Örneğin K9 konuyla ilgili şu düşüncelere sahip olduğunu açıklamıştır:

> Olumsuz şey, metinleri okumak biraz sıkıcı oldu ama sonra bu metinleri okuduktan sonra bence daha iyi oldu.

K7 de ilk haftalardaki uygulamaları sıkıcı bulduğunu şöyle dile getirmiştir:

> Şimdi ilk haftalarda sadece gramer ve metinlere çalıştık. Bence önce plan yapıp sonra konuşsaydık daha iyi olurdu.

Katılımcılar doğrudan konuşma çalışmalarına geçmek istedikleri için ilk haftalardaki bilgi yüklü etkinlikler onlara sıkıcı gelmiş olabilir. Lakin, konuşma türlerinin özelliklerini ve metin yapılarını öğretebilmek için bu çalışmalar gereklidir. Etkinlikler, farklı konuşma türlerine dönük biçimde gerekli bilgiler ve beceriler dikkate alınarak şekillendirilmiştir. Diğer yandan, oluşturulan fasiküllerde çok sayıda etkinliğe yer verilmiş fakat bunların tamamı kullanılmamıştır. Buna karşılık, ilk haftalarda katılımcılar etkinliklerin yapısını anlamakta zorlanmış ve bütün etkinlikleri yapmaları gerektiği düşüncesine kapılmışlardır. Oysaki etkinlikler, kişiye özel şekilde seçimli bir yapı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Süreçte katılımcılar, kendi düzeylerine göre etkinlikler seçmeye ve konuşma çalışmalarına önem vermeye başlamıştır. Önceki bölümlerde aktarıldığı üzere pek çok katılımcı, süreç ilerledikçe gelişim kaydettiğini aktarmıştır.

*Gereksiz Tekrar*

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuz görüş, çalışmaların gereksiz tekrarlar barındırdığı yönündedir. Bu kodla ilgili olarak K11 şunları söylemiştir:

> Kötü bir şey yok ama mesela bazen tekrar etmek çok sıkıcı. Mesela bir etkinlik var yapıyorum, sonra tekrar yapıyorum. Bu kadar tekrar çok sıkıcı.

K18 de benzer görüşlere sahip olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

> Bence aldığımız eğitim daha az zaman almalıydı. Yani çok zaman kaybetmedik ama çok zaman aldı. Aynı şeyleri öğreniyoruz yani benzer şeyler yapıyoruz.

K16 da özellikle tartışmacı konuşma konusunda gereksiz tekrarlar yapıldığını şöyle açıklamıştır:

> Şey, bazı derslerde çok tekrar yaptık. Mesela tartışma konusunda. Giriş bölümü ve sonuç ve gelişme ne yapmalıyız yani? Bunu öğrenmiştik.

Katılımcılar, TSBKM uygulamalarında zaman zaman gereksiz tekrarlara düşüldüğünü ve benzer etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık, yapılan etkinlikler tamamen planlama ve konuşma sürecinde alışkanlıklar oluşturma amacına yöneliktir. Konuşma eğitiminin etkili olabilmesi için bu

tekrarlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yapılan nicel ve nitel veri analizleri de bağımsız konuşma başarımının elde edildiğini açıkça göstermektedir.

Yapılan çalışma, TSBKM uygulamalarının katılımcılar üzerindeki etkilerini ortaya koymuş, öğrencilerin hem bağımsız konuşma becerilerinde kayda değer bir gelişim kaydettiğini hem de sürece ilişkin bazı olumsuz düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Tematik analiz sonuçları, TSBKM uygulamalarının gelişime katkıda bulunduğunu ancak uygulamaların bazı yönlerden iyileştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, süreçte başlangıçtaki yoğun materyal kullanımı ve bilgi yüklü etkinliklerin sıkıcılığından yakınmış; aynı zamanda tekrarların kimi zaman monotonluk yarattığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, uygulamaların ilerleyen aşamalarında sağlanan gelişimi fark etmişler ve konuşma becerilerindeki ilerlemeyi memnuniyetle karşılamışlardır. Bu durum, süreçteki bazı zorlukların uzun vadede başarıyı destekleyen temel unsurlar olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, elde edilen bulgular, konuşma türlerine özgü yapıların ve metin analiz süreçlerinin başlangıçta karmaşık ve sıkıcı bulunmasına rağmen, bu uygulamaların katılımcıların konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, tekrarlara yönelik eleştiriler, bu stratejilerin dil ve anlatım unsurlarının pekiştirilmesi ve konuşma alışkanlıklarının kazandırılması açısından vazgeçilmez bir rol oynadığını işaret etmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, TSBKM uygulamalarında katılımcıların motivasyonunu arttırmak için bazı düzenlemelerin yapılabileceğini göstermektedir. Özellikle ilk haftalarda bilgi yükünü hafifletmek, etkinlikleri daha etkileşimli hâle getirmek ve tekrarları farklı formatlarda sunarak monotonluğu azaltmak faydalı olabilir. Bunun yanı sıra, etkinliklerin seçmeli bir yapıya sahip olduğu vurgusunun daha açık bir şekilde yapılması, katılımcıların sürece yönelik yanlış algılarını azaltabilir. TSBKM uygulamaları, katılımcıların bağımsız konuşma becerilerini geliştirmek için etkili bir model sunmaktadır. Ancak, sürecin tasarımında ve uygulanmasında katılımcı geri bildirimlerinin dikkate alınarak iyileştirmeler yapılması, TSBKM'nin hem pedagojik etkisini hem de katılımcı motivasyonunu arttırabilir.

### 3.2.2. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde "Deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıkları, uygulamanın başından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?" sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgulara yer

verilmiştir. Bu araştırma sorusu, uygulamanın katılımcıların bağımsız konuşma stratejileri üzerindeki etkisini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir.

Deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma süreçlerine ilişkin görüşlerinde ve bağımsız konuşma sırasında kullandıkları stratejilerde değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmış ve katılımcı görüşleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Katılımcıların konuşma öncesi, sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilere dair farkındalık düzeyleri Tablo 3.39.'da verilmiştir. Bu tablo, uygulamanın başlangıcından sonuna kadar strateji kullanımında yaşanan değişimleri ifade etmektedir.

**Tablo 3.43.** Katılımcı Görüşlerine Göre Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrası Katılımcıların Bağımsız Konuşma Stratejilerini Kullanma Durumları

| **DENEYSEL İŞLEM ÖNCESİ** | | | **DENEYSEL İŞLEM SONRASI** | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Süreç** | **Kod** | | **Süreç** | **Kod** | |
| **Konuşma Öncesi** | Konu Belirleme [+(1)], Kaçınma Stratejisi [-(3)], Planlama Eksikliği [-(18)], Ana Dilini Kullanma[-(4)], | | **Konuşma Öncesi** | Planlama: Hedef Kitleyi Dikkate Alma [+(3)], Dikkat Çekici Bir Girişi Planlama [+(10)], Konu Belirleme [+(10)], Amaç Belirleme [+(5)], Metin Yapısını Dikkate Alma [+(25)], Grafik Örgütleyicilerden Yararlanma [+(10)], Ana Noktaları Genişletme [+(13)], Ana Fikir Belirleme [+(12)], Etkileyici Bir Kapanışı Planlama [+(5)], | |
| | Toplam: f: 20 | F: 26 | | Toplam: f: 20 | F: 93 |
| **Konuşma Sırası** | Kontrol ve Telafi Eksikliği [-(20)], | | **Konuşma Sırası** | Kontrol ve Telafi Etme: Plana Bağlı Kalma [+(17)], Sesletimi Kontrol [+(8)], Beden Dilini Kontrol [+(12)], Cümleleri Kontrol [+(7)] | |
| | Toplam: f: 20 | F: 20 | | Toplam: f: 17 | F: 44 |
| **Konuşma Sonrası** | İzleme ve Onarım Eksikliği [-(12)], Öz Değerlendirme Yapma [+(8)], | | **Konuşma Sonrası** | İzleme ve Onarım: Öz Değerlendirme Yapma [+(19)], Akran Değerlendirmesinden Yararlanma [+(8)], Uzman Değerlendirmesinden Yararlanma [+(4)] | |
| | Toplam: f: 20 | F: 20 | | Toplam: f: 20 | F: 31 |
| | **Genel Toplam: f: 20** | **F: 66 (57 olumsuz görüş)** | | **Genel Toplam: f: 20** | **F: 168 (olumlu)** |

Tablo 3.39'da yer alan bulgular konuşma öncesi, sırası ve sonrası kullanılan stratejilere yönelik olarak üç alt başlıkta ele alınmıştır:

**1. Konuşma Öncesi Stratejiler**

- *Deneysel İşlem Öncesi*

Deneysel işlem öncesi dönemde, katılımcıların, konuşma öncesi hazırlık süreçlerini etkili bir şekilde yönetemedikleri ve bu süreçte stratejik bir yaklaşım sergileyemedikleri belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesi süreçle ilgili olarak katılımcılar, konuşma öncesinde genellikle yetersiz planlamaya (n=18) sahip olduklarını, kaçınma stratejisini (n=3) ve ana dilini kullanmayı (n=4) tercih ettiklerini bildirmiştir. Bu durum, deneysel işlem öncesinde katılımcıların konuşma öncesi stratejilere ilişkin farkındalıklarının zayıf olduğu ve konuşma öncesi stratejilerden etkin bir şekilde faydalanmadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Diğer yandan, sadece bir kişi, olumlu bir konuşma öncesi stratejisinden yararlandığını, konuşma öncesinde "konu belirlediğini" (n=1) dile getirmiştir. Bu başlık altında, toplamda 25 olumsuz görüşe ve sadece 1 olumlu görüşe ulaşılmıştır.

- *Deneysel İşlem Sonrası*

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma öncesi stratejileri kullanma becerilerinde kayda değer bir gelişim tespit edilmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların konuşma öncesinde, planlama stratejisine dönük çok sayıda eylemi hayata geçirdikleri görülmektedir. Konuşma öncesi stratejilerin kullanımına yönelik katılımcı görüşlerinden "metin yapısını dikkate alma (n=25), ana noktaları genişletme (n=13), ana fikir belirleme (n=12), konu belirleme (n=10), grafik örgütleyicilerden yararlanma (n=10), dikkat çekici bir girişi planlama (n=10), amaç belirleme (n=5), etkileyici bir kapanışı planlama (n=5) ve hedef kitleyi dikkate alma (n=3)" olmak üzere 9 kod altında toplam 93 görüşe ulaşılmıştır. "Konu belirleme" kodu dışında, bahsi geçen kodların tamamı deneysel işlem sonrasında ortaya çıkmıştır. Tespit edilen katılımcı görüşleri, TSBKM'nin konuşma öncesi stratejilerin öğretimi açısından da işlevsel bir model olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, pek çok katılımcının söylediğini teyit eder bir biçimde K4, konuşma öncesi planlama stratejisinden yararlandığını şöyle açıklamıştır:

> Düzenli bir şekilde konuşmak için ben, aklımda bir plan yapıyorum. Yani konuşmadan önce giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini planlıyorum.

K18 de planlama stratejisinden yararlanırken neler yaptığını ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır:

> Aklımda plan yapıyorum. Yani önce dikkat çekici bir giriş düşünüyorum. Girişin güzel ve iyi olmasına çalışıyorum. Ondan sonra yani aklımdaki

> olayları sıralıyorum ve işte şey kelimeleri, bağlaçları belirliyorum, çok iyi kullanıyorum. Ve sonuç bölümünün iyi ve güzel olmasına da çalışıyorum. Yani komple bir metin ve yani güzel bir metin planı yapıyorum.

Yukarıdaki görüşlere koşut bir biçimde, katılımcı görüşlerinin ağırlıklı olarak "metin yapısını dikkate alma" kodu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda K5 anlatı türünde bir konuşma yapmadan önce neleri planladığını şöyle açıklamıştır:

> Bence ben konuşmak konusuna bakarak planlıyorum. Mesela bana bir şeyi anlat derseniz ben bu olay ne zaman olduğunu hatırlamaya başlıyorum. Kim hakkında olduğunu, karakterler hakkında düşünüyorum ve ilk olarak ne söylemem gerektiğini düşünüyorum. Ben bu anlatıda insanlara hangi bilgileri vermek istediğimi düşünüyorum. Ne anlatmak istiyordum ve bu olaydan nasıl bir ders aldığımı anlatmak istiyorum. Ne söyleyebilirim diye düşünüyorum. Böylece planımı yapıyorum.

K7 de açıklayıcı türde bir konuşma yapmadan önce planlama stratejisini nasıl kullandığını şu sözlerle açıklamıştır:

> Bazen açıklayıcı konuşmak gerekiyor. Karşılaştırmada benzerlik ve farklılık vardır. Olumsuz ve olumlu taraflar vardır. Sebep sonuç konuşmalarında da yani iki taraf olması gerekiyor. Bir şeyin sebepleri neler, sonuçları neler. Evet, bunları biliyorduk. İnternette araştırma yapıyorduk ve kanıtlar alıyorduk. Bunlara göre ne söyleyebilirim diye plan yapıyorduk.

Bunun yanı sıra, en sık vurgu yapılan kodlardan birisi de "ana noktaları genişletme" kodudur. Katılımcılar, planlama aşamasında ana noktaları genişletmek için düşünceyi geliştirme yollarından yararlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin K6 kısa ve net bir biçimde şunu söylemiştir:

> Düşünceyi geliştirme yollarını kullanıyorum.

K18 de bunun için neler yaptığını şöyle açıklamıştır:

> Önce araştırıyorum. Yani konuma uygun ayrıntıları bulmaya çalışıyorum ve onları düzenli bir şekilde kullanmaya çalışıyorum. Mesela, bilim insanlarının söylediği sözleri internetten araştırıp buluyorum. Sonra uygun yerde bunları kullanıyorum.

Katılımcıların planlama stratejisi kapsamında öğrendikleri bir diğer şey de konuşma öncesinde konuşmanın ana fikrini belirlemektir. Bu konuda K13 şunları söylemiştir:

> Konuşma başlamadan önce düşünüyorum. Bu konu ne? Konuşmanın amacı ve ana fikri ne? Bunları belirliyorum.

Diğer yandan, pek çok katılımcı planlama stratejisini başarılı bir şekilde kullanabilmek adına grafik örgütleyicilerden yararlandığını ifade etmiştir. K5 özellikle açıklayıcı ve tartışmacı konuşmaları planlarken grafik örgütleyicilerin işlevsel olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır:

> Ben grafiklere ve tablolara bakarak neyden sonra ne söylemem gerektiğini planlıyordum. Ya da mesela tartışma ya da karşılaştırma ise ben hangi fikri destekliyordum ilk olarak onu belirliyordum. Bu grafikler ile plan yapmak güzel oluyordu. Çünkü ne söyleyeceğimi planlıyordum.

Bunlara ek olarak, pek çok katılımcı dikkat çekici bir giriş yapmak için plan yaptığını dile getirmiştir. Örneğin, K7 bunun önemini şöyle açıklamıştır:

> En önemli şey dikkat çekici giriş yapıyorum. O da dinleyen insanların dikkatini çekmek için gerekli. İnsanlar bizi daha dikkatli dinler.

Bunların dışında, katılımcılar; amaç belirlediklerini, etkileyici bir kapanış yapmak için plan yaptıklarını ve hedef kitleyi dikkate aldıklarını açıklamıştır. Bütün bu görüşler, katılımcıların konuşma öncesi planlama stratejisini bilinçli bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcıların deneysel işlem sürecinde kullanmayı öğrendikleri planlama stratejisinin onların bağımsız konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

**2. Konuşma Sırası Stratejiler**

- *Deneysel İşlem Öncesi*

Deneysel işlem öncesi dönemde, katılımcıların konuşma sırasında konuşmayı kontrol etme ve hataları telafi etme stratejilerinden yoksun oldukları belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesi dönemde katılımcılar, konuşma sırasında kontrol ve telafi eksikliğine (n=20) sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak katılımcıların aktarmış oldukları çarpıcı görüşlerden bazıları şöyledir:

> Bir şeye dikkat etmiyordum, çünkü sadece hemen cevap vermek istiyordum. O sebeple her şeyi kısa bir cümle ile anlatıyordum (K3).
>
> Konuştuğum zaman aklıma ne gelirse onu söylüyordum. Mantıklı mı, mantıksız mı; iyi mi, kötü mü düşünmedim. Sadece bir şey söylemem gerek, hocaya bir şey söylemem gerektiğini düşündüm. Bir puan almam gerekti. Bu nedenle söylediklerimi kontrol etmiyordum (K5).

> Eskiden, mesela ben bir cümleye başlıyordum ama sonra ne söyleyeceğimi bilmiyordum. Planım yoktu ve konuşma hemen bitsin istiyordum (K11).

Bu görüşler, deneysel işlem öncesinde katılımcıların konuşma sırasında kullanılabilecek stratejilere ilişkin farkındalıklarının zayıf olduğu ve bu stratejilerden etkin bir şekilde faydalanmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

- *Deneysel İşlem Sonrası*

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma sırası stratejileri kullanma becerilerinde kayda değer bir ilerleme görülmüştür. Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların konuşma sırasında, kontrol ve telafi etme stratejisine dönük çok sayıda davranışı alışkanlık hâline getirerek kullandığı görülmektedir. Konuşma sırası stratejilerin kullanımına yönelik katılımcı görüşlerinden "plana bağlı kalma (n=17), beden dilini kontrol (n=12), sesletimi kontrol (n=8) ve cümleleri kontrol (n=7)" olmak üzere 4 kod altında toplam 44 görüşe ulaşılmıştır.

Katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde mutabakata vardıkları nokta, deneysel işlem sonrasında konuşmalarını plana bağlı kalarak yürütüyor olmalarıdır. Bunun bir yansıması olarak da 17 katılımcı, "plana bağlı kalma" koduna yönelik görüşlerini iletmiştir. Örneğin, K7 bu konuda şunları söylemiştir:

> Bununla ilgili olarak konuşurken planımı aklımda tutmaya çalışıyorum. Planıma göre konuşuyorum. Cümleleri düşünüp kontrol ediyorum.

Deneysel işlem sonrası süreçte, katılımcıların beden dillerini, sesletim özelliklerini ve cümlelerini kontrol edip hatalarını gidermeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Örneğin K18, TSBKM uygulamalarında öğrendiği gibi pek çok şeyi kullandığını şöyle ifade etmiştir:

> Şimdi ayrıntıları kullanıyorum. Konuma ve planıma dikkat ediyorum. Zaten konuşurken beden dilime dikkat ediyorum. Yani böyle, öğrendiğim eğitim çok faydalıydı bu konuda.

K7 de benzer görüşlere sahip olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır:

> Beden dilime dikkat ettim. Onu da kullanmak önemli. Yani beden diline dikkat etmek, insanlara bir şeyi daha iyi anlatmak için lazım.

Diğer yandan, katılımcılar, konuşma sırasında ses tonlarına ve sesletim özelliklerine dikkat ettiklerini şöyle dile getirmiştir:

> Diksiyonuma dikkat ediyorum mesela hızlı konuşmuyorum artık. Yani hatamı düzelttim (K16).

> Sesimin güzel ve net olmasına dikkat ediyorum. İnsanlar beni anlıyorum mu kontrol ediyorum (K10).
>
> Diksiyonuma dikkat ediyorum çünkü duygularımı dümdüz cümlelerle söylemem. Bu nedenle şimdi bunun üstünde çalışıyorum (K12).

Bunlara ek olarak katılımcılar, konuşma sırasında cümlelerini kontrol edip daha uzun ve düzgün cümleler kurmaya özen gösterdiklerini de iletmiştir. Örneğin, K12 şunları söylemiştir:

> Bu çalışmanın çok güzel bir tarafı var. Şimdi cümleleri biliyorum, dikkatli kullanıyorum. Vallahi cennet ve dünya kadar farklı artık. Önceden sadece az ve kısa cümleler bahsetmek istiyordum. Ama şu an uzun cümlelerle konuşabilirim. Konuşurken cümleleri kontrol ediyorum.

K13 de cümlelerini kontrol ettiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

> Dil ve anlatım adına konuşmalarıma dikkat ediyorum. Yeni kelimeleri söylerken dikkatli oluyorum. Doğru cümleler söylemeye çalışıyorum.

Deneysel işlem sonrasında katılımcıların konuşma sırası stratejilerine ilişkin farkındalıklarında belirgin bir değişim tespit edilmiştir. İşlem öncesi dönemde, katılımcıların konuşma sırasında kontrol ve telafi etme stratejilerinden yoksun olduğu, konuşmalarını genellikle düzensiz ve farkındalıktan uzak bir şekilde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu durum, onların iletişim kurarken yalnızca anlık yanıt verme odaklı bir yaklaşım sergilemeleri ile açıklanabilir. Deneysel işlem sonrasında ise katılımcılar, konuşma sırasında plana bağlı kalma, beden dili ve sesletim kontrolü ile cümle yapılarını düzenleme gibi stratejileri etkin bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Bu stratejiler, konuşma sırasında daha sistemli ve bilinçli bir yaklaşımı desteklemiştir. Bu durumun, katılımcıların iletişim becerilerinin gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Özellikle plana bağlı konuşma, katılımcıların konuşmalarını daha yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanımış; beden dili ve sesletim kontrolleri, mesajlarının netliğini arttırmış olabilir. Bunlara ilaveten, cümleleri kontrol etme becerisi, katılımcıların daha akıcı, anlamlı ve etkili konuşmalar yapmalarına yardımcı olmuş olabilir. Sonuç olarak, deneysel işlem sürecinde uygulanan TSBKM'nin, katılımcıların konuşma sırasında strateji geliştirme ve bu stratejileri etkili bir şekilde kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği bulgulanmıştır. Ayrıca, TSBKM yalnızca katılımcıların konuşma becerilerini geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda iletişim sırasında

kendilerini doğru, etkileyici ve bilinçli bir şekilde ifade etme ile hatalarını fark edip düzeltme konularında da farkındalık sahibi olmalarına katkıda bulunmuştur.

**3. Konuşma Sonrası Stratejiler**

- *Deneysel İşlem Öncesi*

Deneysel işlem öncesi dönemde, katılımcıların konuşma sonrası stratejilerden etkin bir şekilde yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Deneysel işlem öncesi süreçte katılımcılar, konuşmalarını geliştirmek için konuşma sonrasında kullanılan izleme ve onarım stratejisinden (n=12) yararlanmadıklarını bildirmiştir. Örneğin, K1 bu konuda hakkında oldukça çarpıcı ifadeler kullanmıştır:

> Konuşma sonrası hiç düşünmezdim çünkü yani hatalarımı bilmiyordum. Neyi hatalı diye değerlendirmem gerekiyordu, bunu bilmiyordum. Bilgim yoktu.

K14 de konuşma sonrası stratejilerden yararlanmadığını şöyle ifade etmiştir:

> Bir kişi soru sordu ve cevap verdim mi, tamam. Artık bitti benim için yani. Yani buradan uçup gittim. Yani o insanla konuşmam bitti. Oh diyordum, rahatlıyordum. İyi mi, kötü mü düşünmüyordum.

Buna karşılık, bazı katılımcılar çok bilinçli bir şekilde olmasa da öz değerlendirme (n=8) yaptıklarını dile getirmiştir. Örneğin K7 deneysel işlem öncesinde konuşmasını nasıl değerlendirdiğini şöyle açıklamıştır:

> Tabi biraz yapıyordum. Bunu konuşsaydım, bunu yapsaydım diyordum.

K18 benzer görüşlere sahip olduğunu açıklamıştır:

> Yani diyordum ki keşke daha iyi konuşsaydın diyorum.

K20 de öz değerlendirme yaptığını ama eksiklerini nasıl telafi edebileceğini bilmediğini şu sözlerle açıklamıştır:

> Evet yapıyordum. Çok eksik vardı onu biliyordum, çok eksiğim vardı ama o nasıl düzelteceğini bilmiyordum.

Bu açıklamalar, deneysel işlem öncesinde katılımcıların konuşma sonrası stratejilere ilişkin farkındalıklarının zayıf olduğu ve konuşma sonrası stratejilerden pek de faydalanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Özellikle hata yaptıklarını fark etmelerine rağmen, katılımcıların bu hataları nasıl en aza indirgeyebileceklerini bilememeleri konuşma eğitimi açısından önemli bir bulgudur. Yukarıdaki görüşler doğrultusunda, konuşma eğitimi sürecinde farklı değerlendirme araçlarının ve geri bildirim eksikliğinin hissedildiği açıkça anlaşılmaktadır.

- *Deneysel İşlem Sonrası*

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma sonrası stratejileri kullanma becerilerinde kayda değer bir gelişim tespit edilmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların konuşma sonrasında, izleme ve onarım stratejisine dönük çok sayıda davranışı alışkanlık hâline getirerek kullandığı belirlenmiştir. Konuşma sonrası stratejilerin kullanımına yönelik katılımcı görüşlerinden "öz değerlendirme yapma (n=19), akran değerlendirmesinden yararlanma (n=8) ve uzman değerlendirmesinden yararlanma (n=4)" olmak üzere 3 kod altında toplam 31 görüşe ulaşılmıştır.

Katılımcıların üzerinde en çok durdukları kod, "öz değerlendirme yapma" olmuştur. Görüşler incelendiğinde katılımcıların hem öz değerlendirme yapmanın önemini kavradıkları hem de öz değerlendirmeyi hangi kıstaslara göre yapmaları gerektiğini anladıkları görülmektedir. Örneğin K6 yaşadığı değişimi şöyle açıklamıştır:

> Konuşmamı yaptıktan sonra ben, konuştuğum kelimeleri ve cümleleri doğru kullandım mı bunun hakkında düşünüyorum. Ve konuşmamdaki hatalar hakkında biraz düşünüp onları düzeltmeye çalışıyorum.

K8 de konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

> Tekrar dönüyorum yani nereyi yanlış yaptım, nereyi doğru yaptım kendimi değerlendiriyorum. Yani tekrar tekrar kontrol ediyorum. Ben nasıl böyle yaptım, yani neden böyle yaptım? Eksiğim ne? Evet yani bazen planımı unutuyorum. Bu yüzden konuşma bittikten sonra söylediğim şeyleri kontrol ediyorum.

K20 de öz değerlendirme yaparken özellikle hazırlık yapma ve planlama süreçlerine geri döndüğünü şöyle dile getirmiştir:

> Evet konuşmamı düşünüyorum. Planımı ve hazırlık bitirdikten sonra, konuşmadan önce neler yaptığımı düşünüyorum. Bunları kontrol ediyorum. Biliyorum ki bunları kontrol ettiğinde eksiklerini düzeltebilirsin.

Katılımcıların konuşma sonrası stratejiler kapsamında görüş bildirdikleri ikinci kod ise akran değerlendirmesinden yararlanmadır. Deneysel işlem öncesinde hiç başvurulmamış ve kullanılmamış olan "akran değerlendirmesi", TSBKM uygulamaları vasıtasıyla kullanılmaya başlanmıştır. K9, TSBKM uygulamaları kapsamında akran değerlendirmesinden nasıl yararlandığını şöyle anlatmıştır:

> Her zaman arkadaşlarımla pratik yaptım. Bir konuşma yapmadan önce arkadaşlarımla birkaç defa konuştum. Sonra pratik yaptıktan sonra birbirimizi dinledik. Birbirimizin konuşmasını karşılaştırdık.

K10 da benzer ifadelere yer vermiştir:

> Evet, bunu sıkça yaptık sınıfta. Bunu yaptığımızda arkadaşlarla konuşuyorduk. Akran değerlendirmesi yapıyorduk. Konuşmada ne eksik ne tamam söylüyorduk. Planlarımız hakkında konuşuyorduk. Mesela bu giriş dikkat çekici değil, bu konu çok iyi değil gibi şeyler. Bunlar çok yardımcı oldu.

Katılımcıların konuşma sonrası stratejiler kapsamında görüş bildirdikleri üçüncü kod ise uzman değerlendirmesinden yararlanmalıdır. Bazı katılımcılar özellikle uzman değerlendirmesinin faydalı olduğu görüşündedir. Örneğin, K2 ve K5 bu konuda şunları söylemiştir:

> Hocamız bana eksiklerimi söylüyordu ve ben de yeniden konuşmamı düzenliyordum. Hocamın söyledikleri benim için çok kıymetliydi (K2).
>
> Her konuşmamdan sonra Hocamız bana hatalarımı gösteriyordu. Hatalarım hakkında konuşuyorduk. Arkadaşlarımla da konuşuyordum ama doğrusu Hocamızla konuşmak daha iyiydi. Çünkü arkadaşlarım her zaman beni dikkatle dinlemiyordu (K5).

K4, uzman geri bildiriminin konuşma sınavları için de yararlı olduğunu şöyle açıklamıştır:

> Evet yani hocamızın her çalışmada bize bir şeyler söylemesi çok yararlı oldu. Hocamız yanlışları söyledi. Ben yanlışlarımı fark ettim ve kendimi geliştirdim. Hatta B2 sınavında başka hocalarla konuştuk. Yani bir arkadaşla konuşmak gibi konuştuk. Bence şimdi iyi konuşuyorum.

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma sonrası stratejilerine ilişkin farkındalıklarında belirgin bir değişim tespit edilmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde deneysel işlem öncesinde katılımcıların konuşma sonrası stratejilerden etkin bir şekilde faydalanamadıkları görülmüştür. Katılımcılar konuşmalarını değerlendirme ve hatalarını düzeltme konusunda sorunlar yaşamış, bu durum onların konuşma gelişimlerini olumsuz etkilemiştir. Deneysel işlem sonrasında ise katılımcılar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve uzman geri bildiriminden yararlanma gibi stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Özellikle öz değerlendirme, katılımcıların kendi hatalarını fark

ederek düzeltmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca katılımcı görüşlerinden de anlaşıldığı üzere katılımcılar, gerektiği zaman planlama ve hazırlık süreçlerine dönerek değerlendirme yapmanın önemini kavramış; bu sayede konuşmalarındaki eksikleri daha bilinçli bir şekilde gidermeye başlamışlardır. Akran değerlendirmesi, katılımcıların iletişim süreçlerinde iş birliği yapmalarını sağlamış ve birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma fırsatı sunmuştur. Bu süreç, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplu bir öğrenme ortamını da desteklemiştir. Uzman geri bildirimi ise katılımcılar tarafından en değerli değerlendirme yöntemi olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, uzman görüşlerinin hem eksikliklerini fark etmelerine hem de bu eksiklikleri düzeltmek için somut adımlar atmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Sonuç olarak, deneysel işlem sonrası süreçte katılımcıların konuşma sonrası stratejilere ilişkin farkındalık ve uygulama becerilerinin artması, TSBKM uygulamalarının etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, konuşma sonrası değerlendirme süreçlerinin sistematik bir şekilde işlenmesinin, konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar, konuşma eğitimi programlarının daha etkili tasarlanabilmesi için değerli ipuçları sunmaktadır.

### 3.3. Karma Bulgular

#### 3.3.1. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Karma araştırma yöntemlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, şu ana kadarki bölümde nicel ve nitel bulgular birbirinden ayrı olarak ele alınmıştır. Bu bölümde ise TSBKM'nin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımları, konuşma kaygıları, motivasyonları, öz yeterlikleri ve tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koyan nicel ve nitel bulgular birleştirilmiştir. Böylece TSBKM'nin etkililiğinin daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması hedeflenmiştir.

##### 3.3.1.1. Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Başarımına İlişkin Bulguların Birleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda, açıklayıcı bağımsız konuşma başarımına yönelik olarak yürütülen araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin bulgular bütünleştirilerek sunulmaktadır. Nicel bulgular, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Nitel bulgular ise deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Tabl 3.40.'ta, bu iki veri türü bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.44.** TSBKM'nin Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Başarımına Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| TSBKM'ye dayalı konuşma uygulamalarının deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarını "plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık" olmak üzere bütün boyutlarıyla geliştirmede etkili bir model olduğu belirlenmiştir.<br>Ayrıca bu etkinin düzeyi, nicel bulgularla kanıtlanmış ve büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.<br>Deney-kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında,<br>TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalaması ile geleneksel konuşma eğitimi alan kontrol grubundaki katılımcıların aldıkları açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer yandan, deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca "plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık" alt boyutlarında da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu alt boyutlarda da etki büyüklüğünün "büyük" olduğu bulgulanmıştır. | Deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda TSBKM'nin katılımcıların bağımsız konuşma becerisine "plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık" da dahil olmak üzere bütün yönleriyle katkı sağladığı belirlenmiştir. Katılımcılar, "Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler" ve "Sosyal ve Akademik Hayata Etkiler" temaları altında 117 olumlu görüş paylaşmıştır. Bu temalar altındaki görüşler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde TSBKM'nin "metin türüne uygun planlama" yapma becerisini geliştirdiği, "dil ve anlatım" unsurlarının öğrenimini ve kullanımını kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca TSBKM'nin bağımsız konuşmayı kolaylaştırarak katılımcıların sosyal ve akademik gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı da tespit edilmiştir. Bütün bu nitel veriler doğrultusunda, TSBKM'nin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımını desteklediği söylenebilir.<br>Bunlara ek olarak, katılımcı görüşlerine göre deneysel işlem öncesi ve sonrası dönemde katılımcıların bağımsız konuşma stratejilerinden yararlanma durumları olumlu yönde değişim göstermiştir. Deney grubundaki katılımcılar, deneysel işlem öncesi süreçte bağımsız konuşma stratejilerinden nadiren yararlandıklarını ifade etmiştir. Deneysel işlem öncesi süreçle ilgili paylaşılan 66 görüşten sadece 9 tanesi olumlu strateji kullanımına yöneliktir. Katılımcılar, deneysel işlem öncesi süreçte konuşma stratejilerinin farkında olmadıklarını ve stratejilerden yararlanmadıklarını dile getirmiştir. Buna karşılık, deneysel işlem sonrası dönemde katılımcılar, bağımsız konuşma stratejilerinden sıklıkla yararlandıklarını açıklamıştır. Deneysel işlem sonrası süreçle ilgili paylaşılan 168 görüşten (tamamı olumlu) 93'ü konuşma öncesi, 44'ü konuşma sırası ve 31'i de konuşma sonrası strateji kullanımına yöneliktir. Katılımcılar, TSBKM uygulamaları sayesine bağımsız konuşma stratejilerini öğrendiklerini ve bu stratejilerden konuşurken yararlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, TSBKM uygulamalarının strateji farkındalığını ve kullanımını desteklediği şeklinde değerlendirilebilir. Diğer yandan, bu bulgu, TSBKM'nin katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarına etkisini daha anlaşılır hâle getirmiştir. | Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde TSBKM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları bütün yönlerden doğrulamakta ve desteklemektedir.<br>Son olarak, nicel veri kaynağından elde edilen bulgular, TSBKM'nin geleneksel konuşma eğitimi yaklaşımına göre açıklayıcı bağımsız konuşma becerisini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. |

Yukarıda yer alan tabloda, TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarına etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizlerinin sonuçları özetlenerek bütünleştirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle TSBKM'nin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

#### 3.3.1.2. Konuşma Kaygısına İlişkin Bulguların Birleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda, TSBKM'ye dayalı konuşma eğitiminin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygı düzeylerine etkisi, nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi yoluyla açıklanmaktadır. Nicel bulgular, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Nitel bulgular ise deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Tabloda, bu iki veri türü bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.45.** TSBKM'nin Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| TSBKM'ye dayalı konuşma uygulamalarının deney grubundaki katılımcıların konuşma kaygılarını "sınıf içi konuşma kaygısı ve sınıf dışı konuşma kaygısı" olmak üzere bütün boyutlarıyla sağaltmada etkili bir model olduğu belirlenmiştir. TSBKM uygulamaları sonrasında, deney grubundaki katılımcıların konuşma kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu etkinin düzeyi, nicel bulgularla kanıtlanmış ve büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. | Deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda TSBKM'nin katılımcıların konuşma kaygı düzeylerini sağaltmada yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<br>Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı, TSBKM'nin konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu dile getirmiştir. | Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde TSBKM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma kaygı düzeylerinin sağaltılmasında etkili bir öğretim modeli olduğu anlaşılmıştır.<br><br>Ayrıca araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları bütün yönlerden doğrulamakta ve desteklemektedir. |

**Tablo 3.41. (devam).** TSBKM'nin Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| Deney-kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin puan ortalaması ile geleneksel konuşma eğitimi alan kontrol grubu katılımcılarının aldıkları konuşma kaygısına ilişkin puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine göre sınıf içi konuşma kaygısını, sınıf dışı konuşma kaygısını ve sonuçta genel konuşma kaygısını sağaltmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deneysel işlemin konuşma kaygısını sağaltmada "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. | Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamalarının planlı bir öğrenme süreci sunması, güvenli bir öğrenme ortamı sağlaması, uygulamalar ve tekrarlar yoluyla bağımsız konuşmayı geliştirmesi, öz güven kazanmaya yardımcı olması sayesinde katılımcıların konuşma kaygı düzeyleri sağaltılmıştır. | Son olarak, nicel veri kaynağından elde edilen bulgular, TSBKM'nin geleneksel konuşma eğitimi yaklaşımına göre konuşma kaygı düzeylerini sağaltmada daha etkili olduğunu göstermektedir. |

Yukarıda yer alan tabloda, TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygı düzeylerine etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizlerinin sonuçları özetlenerek bütünleştirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle TSBKM'nin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygı düzeylerini sağaltmada etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

#### 3.3.1.3. Konuşma Motivasyonuna İlişkin Bulguların Birleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda, TSBKM'ye dayalı konuşma eğitiminin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyon düzeylerine etkisi, nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi yoluyla açıklanmaktadır. Nicel bulgular, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Nitel bulgular ise deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen

yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Tabloda, bu iki veri türü bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.46.** TSBKM'nin Konuşma Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma motivasyonu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığı tespit edilmiştir. Buna göre TSBKM uygulamaları sonrasında, deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyon düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır. Ayrıca bu etkinin düzeyi, nicel bulgularla kanıtlanmış ve büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütlerine göre deney grubundaki katılımcıların deneysel işlem öncesi düşük düzeyde konuşma motivasyonuna, deneysel işlem sonrasında ise yüksek düzeyde konuşma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir. Alt boyutlarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubundaki katılımcıların içsel ve dışsal motivasyonlarını yükselttiği ve bunlara koşut şekilde motivasyonsuzluklarını sağalttığı tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlardaki etki büyüklüğü, büyük olarak belirlenmiştir.<br><br>Deney-kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların "içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve genel motivasyon" boyutlarına ilişkin puan ortalaması ile geleneksel konuşma eğitimi alan kontrol grubu katılımcılarının aldıkları "içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve genel motivasyon" boyutlarına ilişkin puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. | Deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda TSBKM'nin katılımcıların konuşma motivasyonlarını geliştirmede yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 15'i, TSBKM'nin konuşma motivasyonunu yükseltmede etkili olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar, uygulama sürecinde edindikleri bilgilerin ve becerilerin, onlara ilham verdiğini ve kendilerini geliştirme yönünde onlara güçlü bir içsel motivasyon sağladığını aktarmıştır. Özellikle konuşma pratikleri sırasında yapılan planlama ve ön hazırlık çalışmalarının, katılımcıların öz güvenlerini pekiştirdiği ve onlarda daha fazla konuşma isteği uyandırdığı söylenebilir. | Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde TSBKM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma motivasyonlarının arttırmada etkili bir öğretim modeli olduğu anlaşılmıştır.<br><br>Ayrıca araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları bütün yönlerden doğrulamakta ve desteklemektedir.<br><br>Son olarak, nicel veri kaynağından elde edilen bulgular, TSBKM'nin geleneksel konuşma eğitimi yaklaşımına göre konuşma motivasyon düzeylerini yükseltmede daha etkili olduğunu göstermektedir. |

**Tablo 3.42. (devam).**TSBKM'nin Konuşma Motivasyon Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| Nicel Bulgular | Nitel Bulgular | Karma Bulgular |
|---|---|---|
| Deney ve kontrol gruplarının konuşma motivasyonu son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine göre içsel motivasyonu, dışsal motivasyonu ve sonuçta genel konuşma motivasyonunu arttırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deneysel işlemin motivasyonsuzluğu sağaltmada geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bütün boyutlar için deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, bu bulgu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri dikkate alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Çünkü deneysel işlem öncesinde konuşma motivasyonu açısından oldukça benzer özelliklere deneysel işlem sonrasında konuşma motivasyonu açısından oldukça ayrışmıştır. Çünkü B2 düzeyi sonunda deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "yüksek" düzeye ulaşmışken kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "düşük" düzeyde kalmıştır. | | |

Yukarıda yer alan tabloda, TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyon düzeylerine etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizlerinin sonuçları özetlenerek bütünleştirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle TSBKM'nin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyon düzeylerini arttırmada etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

#### 3.3.1.4. Konuşma Öz Yeterliğine İlişkin Bulguların Birleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda, TSBKM'ye dayalı konuşma eğitiminin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma öz yeterlik düzeylerine etkisi, nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi yoluyla açıklanmaktadır. Nicel bulgular, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Nitel bulgular ise deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen

yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Tabloda, bu iki veri türü bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.47.** TSBKM'nin Konuşma Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma öz yeterliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarttığı tespit edilmiştir. Buna göre TSBKM uygulamaları sonrasında, deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterlik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde artmıştır. Ayrıca bu etkinin düzeyi, nicel bulgularla kanıtlanmış ve büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.<br><br>Deney-kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalaması ile geleneksel konuşma eğitimi alan kontrol grubu katılımcıların aldıkları konuşma öz yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının konuşma öz yeterliği açısından son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin konuşma öz yeterliğini geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü nicel olarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. | Deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda TSBKM'nin katılımcıların konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 20'si de TSBKM uygulamalarının konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin nitel bulgular, katılımcıların uygulamalar sonrasında kendilerine daha fazla güvendiklerini, daha kolay iletişim kurabildiklerini, hata yapmaktan korkmadıklarını ve konuşma becerisi açısından gelişim kaydettiklerine inandıklarını göstermektedir. | Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde TSBKM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu anlaşılmıştır.<br><br>Ayrıca araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları bütün yönlerden doğrulamakta ve desteklemektedir.<br><br>Son olarak, nicel veri kaynağından elde edilen bulgular, TSBKM'nin geleneksel konuşma eğitimi yaklaşımına göre konuşma öz yeterlik düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. |

Yukarıda yer alan tabloda, TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizlerinin sonuçları özetlenerek bütünleştirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle TSBKM'nin B1-B2 düzeyi

öğrenicilerin konuşma öz yeterlik düzeylerini geliştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

#### 3.3.1.5. Konuşma Tutumuna İlişkin Bulguların Birleştirilmesi

Aşağıdaki tabloda, TSBKM'ye dayalı konuşma eğitiminin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutum düzeylerine etkisi, nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi yoluyla açıklanmaktadır. Nicel bulgular, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışmadan elde edilmiştir. Nitel bulgular ise deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Tabloda, bu iki veri türü bir araya getirilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.48.** TSBKM'nin Konuşma Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| TSBKM'ye dayalı konuşma uygulamalarının deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumlarını "konuşma sürecine ve konuşma becerisine yönelik algı" olmak üzere bütün boyutlarıyla iyileştirmede etkili bir model olduğu belirlenmiştir. TSBKM uygulamaları sonrasında, deney grubundaki katılımcıların konuşma tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde iyileştiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu etkinin düzeyi, nicel bulgularla kanıtlanmış ve büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.<br><br>Deney-kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan deney grubundaki katılımcıların "konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algı" alt boyutlarına ve "genel konuşma tutumu" ortalamalarına ait puan ortalaması ile geleneksel konuşma eğitimi alan kontrol grubu katılımcılarının aldıkları konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algı alt boyutlarına ve genel konuşma tutumu ortalamalarına ait puan ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. | Deney grubundaki katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgularda TSBKM'nin katılımcıların konuşma tutumlarını iyileştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.<br><br>Görüşme yapılan 20 katılımcıdan 19'u TSBKM uygulamalarının konuşma tutumunu iyileştirmede etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. | Araştırmanın nicel ve nitel bulguları bütünleştirildiğinde TSBKM'nin deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma tutumlarını iyileştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu anlaşılmıştır.<br><br>Ayrıca araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü tespit edilmiştir. Nitel bulgular, nicel bulguları bütün yönlerden doğrulamakta ve desteklemektedir. |

**Tablo 3.44. (devam).**TSBKM'nin Konuşma Tutum Düzeylerine Etkisine İlişkin Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| **Nicel Bulgular** | **Nitel Bulgular** | **Karma Bulgular** |
|---|---|---|
| Deney-kontrol gruplarının konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algı alt boyutlarına ve genel konuşma tutumu ortalamalarına ait son test ölçümlerinde, istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algıyı iyileştirmede, buna koşut olarak da genel konuşma tutumunu olumlu yönde geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deneysel işlemin bütün alt boyutlarla birlikte konuşma tutumunu iyileştirmede "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. | Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamaları, katılımcıların özgüven kazanmasına, konuşma kaygılarının azalmasına ve bunlara istinaden konuşmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bağımsız konuşma eğitimi öncesinde, hata yapmaktan çekindiğini, plansız konuştuğunu ve kısa cevaplarla konuşmayı tercih ettiğini aktaran katılımcılar, bağımsız konuşma eğitimi sonrasında planlı, akıcı ve kendilerine güvenerek konuşabildiklerini dile getirmiştir. Bu durum, katılımcıların konuşma tutumlarını iyileştirmede etkili olmuştur. | Son olarak, nicel veri kaynağından elde edilen bulgular, TSBKM'nin geleneksel konuşma eğitimi yaklaşımına göre konuşma tutumunu iyileştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. |

Yukarıda yer alan tabloda, TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutum düzeylerine etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizlerinin sonuçları özetlenerek bütünleştirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle TSBKM'nin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutumlarını iyileştirmede etkili bir öğretim modeli olduğu söylenebilir.

# 4. TARTIŞMA

Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli (TSBKM), konuşma becerilerinin gelişimini destekleyen yapılandırılmış bir yaklaşım olarak, özellikle bağımsız konuşma alanında öğrenicilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. TSBKM, beş temel başlık altında şu açılardan etkili olmuştur:

TSBKM, bağımsız konuşma becerisini geliştirmede hedefe yönelik bir yapı sunar. Tür süreç temelli modelin yapısı, öğrenicilere konuşmalarını planlama, içerik oluşturma ve kendilerini tutarlı bir şekilde ifade etme becerileri kazandırmaktadır. Nicel veriler, deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma puanlarında önemli bir gelişme olduğunu ve bu ilerlemenin planlama, dil ve anlatım ile tutarlılık boyutlarında da belirgin şekilde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun en temel sebebi, TSBKM'nin tür temelli bir yaklaşıma sahip olmasıyla açıklanabilir. Hariani ve Rukmi (2019), Herazo (2012), Khatibi (2014), Kusumahati vd. (2023), Putra vd. (2023) tarafından yapılan güncel çalışmalar, tür temelli yaklaşımın öğrenicilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini ve konuşmayı kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

Bağımsız konuşma, dil üretiminin üst düzey bir bileşeni olarak genellikle yeterince ele alınmamaktadır. TSBKM, bu boşluğu doldurarak öğrenicilere bağımsız konuşma becerilerinin temel unsurlarını öğretmekte ve uygulama fırsatları sunmaktadır. Alanyazında da benzer şekilde, Türkben ve Koca (2024) ile Arıcı (2022), bağımsız konuşma konusunda daha fazla çalışmanın gerekli olduğunu ortaya çıkartmıştır. Diğer yandan, Kojima (2020) ve Putra (2019), tür temelli yaklaşımın bağımsız konuşma becerisi için önemli avantajlar sağladığını ancak bu konuda yeterince araştırma yapılmadığını vurgulamıştır. Bu nedenle, bağımsız konuşma becerisinin geliştirilmesinde tür temelli yaklaşımın rolünü daha ayrıntılı inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Nicel bulgular, TSBKM ile uygulanan konuşma eğitiminin bağımsız konuşma becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test genel puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın etki büyüklüğü yüksek düzeyde (d=4,636) belirlenmiştir. Bu bulgu, Graziella vd. (2023), Kojima (2020), Nahid vd. (2018), Novianti (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla

uyum göstermektedir. Ayrıca "plan ve içerik", "dil ve anlatım" ile "tutarlılık" alt boyutlarında kaydedilen anlamlı gelişimler, TSBKM'nin bağımsız konuşma eğitimi için etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlardaki bu anlamlı gelişmeler, TSBKM'nin tür temelli bir yaklaşıma dayanmasıyla açıklanabilir. Bağımsız konuşmanın alt boyutları arasında yer alan planlama ve içerik, öğrenicilerin metin yapısını anlaması ve bunu etkili bir şekilde kullanma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Hariani ve Rukmi (2019), Nahid vd. (2018), Novianti (2011), tür temelli yaklaşımla gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrenicilerin planlama ve metin yapısını kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak Graziella vd. (2023), Herazo (2012), Wijayanti vd. (2018), Wilkins (2018) gibi araştırmacılar da tür temelli yaklaşımla gerçekleştirilen konuşma eğitiminin öğrenicilerin dil ve anlatım becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Novianti'ye (2011) göre türe dayalı öğretimle belirli bir türün amacını öğrenen öğreniciler, o türe özgü dil ve anlatım unsurlarını daha kolay bir şekilde belirleyip kullanabilmektedir. Bu durum ise öğrenicilerin sözlü metin oluşturmalarını kolaylaştırabilmektedir. Bir diğer önemli husus ise tür temelli yaklaşımla gerçekleştirilen konuşma eğitiminin, öğrenicilerin doğru ve tutarlı ifadeler oluşturabilmelerine yardımcı olmasıdır. Tür temelli konuşma eğitimi, öğrenicilerin sözlü üretimlerinde daha net, düzenli ve tutarlı ifadeler oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bulgu, Herazo (2012), Nahid vd. (2018), Wageeh Megria (2020) tarafından ortaya konan bulgular ile örtüşmektedir.

TSBKM'nin etkililiği, yalnızca nicel bulgularla değil, aynı zamanda nitel bulgularla da desteklenerek ortaya konulmuştur. TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların büyük bir kısmı, bu öğretim modelinin metin türüne uygun konuşma için gerekli teorik bilgiyi ve planlama becerisini kazandırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Novianti'nin (2011) bulguları ile örtüşmektedir. Diğer yandan, katılımcılar, TSBKM'nin söz varlığını geliştirdiğini, özellikle yeni kelimeler, bağlayıcı ifadeler, terimler ve isim tamlamaları gibi dil unsurlarını daha sık kullanmaya başladıklarını dile getirmiştir. Bu durum, Graziella vd. (2023), Herazo (2012), Kojima (2020), Nahid vd. (2018), Wilkins (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla uyumludur.

Katılımcı görüşlerine göre TSBKM'nin bir diğer önemli çıktısı da öğrenicilere strateji kullanımını öğretmesidir. Katılımcıların çoğu, TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitimi sonrasında, konuşma stratejilerden etkin şekilde

yararlanmaya başladıklarını ifade etmiştir. Bu durumun temel nedeni, TSBKM'nin tür ve süreç odaklı yapısında sık sık strateji kullanımına yer verilmesidir. Bu bağlamda, Herazo (2012) ve Wilkins (2018) de tür temelli yaklaşımın strateji öğretimini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Herazo'ya (2012) göre tür temelli yaklaşıma sahip konuşma eğitimi, konuşma stratejilerinin kullanımına yardımcı olmakta ve öğrenicilerin konuşma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmektedir.

Katılımcı görüşlerine dayanarak TSBKM'nin konuşma başarımını arttırdığı ve duyuşsal gelişime koşut bir biçimde konuşmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Novianti'nin (2011) nitel bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca Herazo (2012) ve Khatibi (2014) de bu görüşü destekler şekilde, tür temelli yaklaşımın konuşmayı kolaylaştırdığını dile getirmiştir. Kojima (2020), bu durumun öğrenicilerin sosyal gelişimini ve günlük hayatın içerisinde iletişim kurma becerilerini önemli derecede desteklediği aktarmıştır. Öğreniciler, iletişim becerilerinde ilerleme kaydettikçe sosyal çevreleriyle de daha güçlü bağlar kurabilecektir. Bu durum da kuşkusuz ki onların duyuşsal yönden ilerleme kaydetmelerine yardımcı olacaktır.

Konuşma kaygısı, dil öğrenicilerinin başarılarını olumsuz etkileyen kritik bir duyuşsal etmendir. Alanyazın, konuşma kaygısının dil öğrenimi üzerindeki olumsuz etkisini sıkça vurgulamış ve bu kaygının sınıf içi etkinliklerde önemli bir engel oluşturduğunu belirtmiştir (Dörnyei, 2005; Gökhan, 2020). TSBKM'nin yapılandırılmış ve aşamalı doğası, öğrenicilere güvenli bir öğrenme ortamı sunarak kaygıyı azaltır. Bulgular, TSBKM temelli konuşma eğitiminin deney grubunda konuşma kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki katılımcıların sınıf içi, sınıf dışı ve genel konuşma kaygısına ilişkin puanlarında anlamlı düşüşler tespit edilmiştir (örneğin, sınıf dışı konuşma kaygısı için d=4,228). Nicel bulgular, TSBKM'nin kaygıyı azaltma konusundaki etkinliğini sayısal verilerle desteklerken alanyazındaki çalışmalar daha çok kaygının doğasına ve öğreniciler üzerindeki genel etkilerine odaklanmıştır. Bu bulgular, literatürde konuşma kaygısı ile dil başarımı arasındaki olumsuz ilişkinin altını çizen araştırmalarla uyumludur. Örneğin, Horwitz vd. (1986) ve Botes vd. (2020) yüksek kaygı düzeyinin düşük konuşma başarımıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, TSBKM'nin kaygı azaltıcı etkisi, modelin yapılandırılmış ve destekleyici doğasına bağlanabilir. Graziella vd. (2023), Hariani ve Rukmi (2019),

Novianti (2011) ve Wilkins (2018) gibi araştırmacıların da ortaya koymuş olduğu üzere tür temelli konuşma eğitimi, öğrenicilerin konuşma kaygılarını sağaltmaktadır. Çünkü TSBKM uygulamalarında olduğu gibi sistematik, destekleyici geri bildirimler ve öğrenicilerin kendilerini ifade etme fırsatlarının arttırılması, öğrenicilerin kaygı düzeylerinin sağaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, bu konuda daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da söylenebilir.

Alanyazında motivasyonun dil öğrenimindeki kritik rolü sıkça vurgulanmıştır. Ryan ve Deci (2000), öğrenicilerin içsel motivasyonla desteklenmesinin dil öğrenim süreçlerinde önemli olduğunu belirtmiştir. TSBKM'nin, öğrenicilere net hedefler sunması ve onları dil üretiminde desteklemesi, motivasyonu artıran faktörler arasında değerlendirilebilir. Nicel ve nitel bulgular, TSBKM'nin öğrenicilere konuşma görevlerinde anlamlı bağlamlar sunduğunu ve bu açıdan da öğrenicilerin dil öğrenme süreçlerine daha fazla katılım göstermelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, nicel bulgular, TSBKM'nin konuşma motivasyonunu geliştirdiğini somut verilerle, açıkça ortaya koyarken alanyazında bu yönde deneysel veri eksikliği bulunduğu da görülmektedir.

Motivasyon, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde itici bir güçtür. Alanyazında da motivasyonun dil öğrenimindeki önemi sıkça vurgulanmıştır. Ryan ve Deci (2000), motivasyonun içsel ve dışsal faktörler üzerinden dil becerilerini etkilediğini belirtmiştir. TSBKM, öğrenicilere net hedefler ve başarı kriterleri sunarak onların motivasyonunu arttırmıştır. Deney grubundaki katılımcıların ön test ve son test motivasyon puanları arasında ciddi bir fark tespit edilmiştir (d=7,944). Bu farklılık, öğrenicilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının arttığını buna karşılık, motivasyonsuzluklarının azaldığını göstermektedir. Bu bulgular, TSBKM'nin konuşma motivasyonu üzerinde güçlü etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla (Graziella vd., 2023; Herazo, 2012; Novianti, 2011; Wilkins, 2018) da örtüşmektedir. Tür temelli konuşma öğretimi, öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Konuşma başarımında rol oynayan bir diğer duyuşsal etmen de öz yeterlik algısıdır. Zhang vd. (2020), öz yeterliğin öğrenicilerin dil öğrenimi sürecine katılımını ve başarılarını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Öz yeterlik, bireyin

belirli bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine dair inancıdır ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkendir. Alanyazında, öz yeterliğin konuşma becerileri üzerindeki etkisi geniş bir çerçevede ele alınmış ve Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisine dayalı olarak öz yeterliğin başarıyı arttıran bir etmen olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Buna karşılık, alanyazında öz yeterlik, genellikle teorik bir çerçevede ele alınmıştır. Kormos (2012) ve Gan vd. (2022), öz yeterlik çalışmalarıyla ilgili eksikliklere işaret etmiş ancak sistematik bir model sunmamıştır. Nicel veriler, TSBKM'nin öz yeterliği geliştirmede güçlü bir araç olduğunu somut biçimde göstermektedir. Bulgular, deney grubundaki katılımcıların öz yeterlik puanlarında anlamlı bir artış olduğunu (d=3,400) ortaya koymuştur. TSBKM'nin öğrenicilere yönelik yapılandırılmış geri bildirim sağlaması ve onların dil becerilerini somut ölçütlerle değerlendirmesi, öz yeterlik algısının güçlenmesine katkıda bulunmuş olabilir. Diğer yandan, TSBKM'nin sunduğu aşamalı görevler ve sürekli geri bildirim mekanizmaları, öğrenicilerin hem bireysel başarılarını fark etmelerini hem de dil üretim süreçlerinde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır. Bu durum, onların öz yeterlik algılarını güçlendirmekte ve dil öğrenim süreçlerinde daha dirençli olmalarına katkıda bulunmaktadır. Bunlara ek olarak deney grubundaki öğrenicilerin öz yeterlik puanlarının anlamlı derecede artması ve öğrenici görüşleri, TSBKM'nin öz yeterlik üstündeki etkisini göstermektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla (Khatibi, 2014; Novianti, 2011; Wilkins, 2018) da örtüşmektedir.

Konuşma tutumu, konuşma başarımını etkileyen bir diğer duyuşsal unsurdur. Dil öğrenimine yönelik olumlu tutum, öğrenicilerin sürece katılımını ve dil yeterliklerini doğrudan etkilemektedir. Alanyazında da sıkça tutumun dil öğrenimine olan etkisi vurgulanmış ve olumlu tutumların dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu açıklanmıştır (Gardner vd., 1985). Diğer yandan, alanyazındaki çalışmalar tutumun genel etkileri üzerinde durmuşken TSBKM kapsamında yapılan bu araştırmada, TSBKM'nin konuşma tutumu üzerindeki etkisi somut verilerle açıklanmıştır. İnceoğlu (1993) tutumları genel bir duyuşsal eğilim olarak tanımlamış ancak tutumu geliştirecek sistematik bir model sunmamıştır. Oysaki bu çalışmada, öğrenicilerin olumlu konuşma tutumu geliştirmelerini destekleyen bir model sunulmuştur. Bulgular, TSBKM'nin konuşma tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle konuşma sürecine ve becerisine yönelik algılar, TSBKM'nin etkili olduğunu göstermektedir.

Alanyazında, öğrenicilerin dil öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin dil becerilerini geliştirmede kritik bir öneme sahip olduğu aktarılmıştır (Gardner vd., 1985). TSBKM'nin tür temelli yapısı, öğrenicilere dil kullanımıyla ilgili daha somut bir anlayış sunarak onların tutumlarını olumlu yönde şekillendirmiştir. Deney grubundaki öğrenicilerin konuşma tutum ölçeklerindeki gelişimleri, modelin bu alandaki etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca modelin tür temelli yapısı, öğrenicilere konuşma görevlerini anlamlı bir bağlamda sunmuş ve onların dil üretim sürecini daha iyi kavramalarına olanak tanımıştır. Böylece öğreniciler, bağımsız konuşmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirmiştir. Bu bulgu, Graziella vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da uyumludur.

Alanyazındaki çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Öğretimi Modeli (TSBKM) şu dört temel açıdan alanyazına önemli katkılar sunmaktadır:

*Bağımsız Konuşmanın Kavramsallaştırılması:* TSBKM, bağımsız konuşmayı sadece bir kavram olarak ele almak yerine, bu beceriyi geliştirmek için sistematik bir yapı sunmaktadır. Bu durum, bağımsız konuşmanın öğretimi ve değerlendirilmesi için bir temel oluşturmaktadır.

*Bütüncül Bir Yaklaşım Sunması:* TSBKM, öğrenicilerin hem bilişsel (planlama, içerik geliştirme) hem de duyuşsal (kaygı azaltma, motivasyonu artırma) yönlerini hedef alarak konuşma eğitiminde bütüncül bir yaklaşım sağlamaktadır. Bu özellik, geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığı alanlarda TSBKM'nin etkili olmasını sağlamaktadır.

*Dil Öğretimine Sistematiklik Katması*: Modelin tür ve süreç temelli yapısı, konuşma öğretiminde sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Bu durum hem eğitmenlerin konuşma eğitimi sürecini daha etkili bir şekilde yönetmesine hem de öğrenicilerin bu sürece daha etkin bir şekilde katılmasına yardımcı olmaktadır.

*Uluslararası Öğrenicilere Uygunluğu:* TSBKM, farklı türlere ve bağlamlara uygulanabilir yapısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için önemli bir modeldir. Ayrıca Modelin üretici becerilere yönelik yapısı da onu değerli kılmaktadır.

# 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli'nin (TSBKM) etkililiğini incelemiştir. Ayrıca araştırmada, TSBKM'nin konuşma kaygısına, motivasyonuna, öz yeterliğine ve tutumuna etkisi incelenmiştir.

*Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Başarımına İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde, TSBKM ile gerçekleştirilen açıklayıcı bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine kıyasla B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

TSBKM'nin açıklayıcı bağımsız konuşma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin *nicel bulgular* doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1.TSBKM'ye dayalı konuşma eğitiminin B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerini ve açıklayıcı bağımsız konuşmanın plan ve içerik, dil ve anlatım ve tutarlılık boyutlarına ilişkin becerilerini geliştirme adına "büyük etkisi" olduğu belirlenmiştir.

2. Deney grubundaki katılımcıların "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü, "büyük" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşmanın plan ve içerik, dil ve anlatım ve tutarlılık boyutlarına ilişkin ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü de "büyük olarak belirlenmiştir. Nicel bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin plan ve içerik, dil ve anlatım ve tutarlılık bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

3. Kontrol grubundaki katılımcıların "Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ayrıca kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşmanın plan ve içerik, dil ve anlatım ve tutarlılık boyutlarına ilişkin ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Nicel bulgular, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel konuşma eğitiminin katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerini ve açıklayıcı bağımsız konuşmanın plan ve içerik, dil ve anlatım ve tutarlılık boyutlarını geliştiremediğini ortaya koymuştur.

4. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların açıklayıcı bağımsız konuşma becerisine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalaması ($\overline{X}$=32,15) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testlerinden aldıkları açıklayıcı bağımsız konuşma puan ortalaması ($\overline{X}$=19,10) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğünün ise "büyük" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarının son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, açıklayıcı bağımsız konuşma becerisini geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların plan ve içerik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=30,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=10,50); dil ve anlatım alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=29,75) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=11,25); tutarlılık alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=28,70) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=12,30) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlarda farkın etki büyüklüğünün ise "büyük" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarının alt boyutlarında da son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, açıklayıcı bağımsız konuşma becerisinin alt boyutlarını (plan ve içerik, dil ve anlatım, tutarlılık) geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

TSBKM'nin açıklayıcı bağımsız konuşma becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin *nitel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5. Deney grubundaki katılımcıların TSBKM'nin etkililiğine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan tematik analiz sonucunda, "bağımsız konuşma becerisine etkiler", "duyuşsal unsurlara etkiler", "sosyal ve akademik hayata etkiler" ve "geliştirilebilir yönler" olmak üzere dört farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan "bağımsız konuşma becerisine etkiler" teması, TSBKM'nin etkililiğini ortaya koyan nitel veriler içermektedir.

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen ilk tema, "bağımsız konuşma becerisine etkiler" temasıdır. Bu başlık altında, katılımcıların TSBKM'nin bağımsız konuşma becerisi üzerindeki etkisine dair düşünceleri ve yaşadıkları deneyimler incelenmiştir. Tematik analiz sürecinde, "metin türüne uygun planlama" ve "dil ve anlatım" kodlarına ulaşılmıştır. Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı dil ve anlatım koduna yönelik görüş bildirmişken 17 katılımcı ise metin türüne uygun planlama koduna yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar, bağımsız konuşma becerisine etkiler temasıyla ilişkili toplam 60 görüş bildirmiştir.

TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcıların görüşleri, TSBKM'nin metin türlerine yönelik planlamayı öğrettiği ve bu durumun, konuşma becerisi açısından oldukça faydalı olduğu şeklindedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, uygulanan öğretim modelinin, metin türüne uygun konuşma için gerekli olan teorik bilgiyi ve planlama yeteneğini kazandırdığı yönünde görüş bildirmiştir. Metin türüne uygun planlama kodu içerisinde inceleme yapıldığında katılımcıların özellikle TSBKM'nin "Türe Giriş" ve "Metin Analizi" aşamalarından yararlandıkları görülmektedir.

Bağımsız Konuşma Becerisine Etkiler teması altında tespit edilen bir diğer kod da "dil ve anlatım" kodudur. Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı dil ve anlatım koduna yönelik görüş bildirmiştir. Dil ve anlatım kodu içerisinde "söz varlığı, beden dili kullanımı, sesletim ve cümle kullanımı" alt kodlarına ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar, TSBKM uygulamalarının dil ve anlatım açısından onları geliştirdiğine yönelik 43 farklı görüşe yer vermiştir. Dil ve Anlatım kodu altında incelenen dört alt kod, TSBKM'nin bağımsız konuşma başarımı için gerekli olan pek çok unsuru katılımcılara kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların çoğu, TSBKM'nin söz varlığını geliştirdiğini vurgulamıştır. Yeni kelimeler, bağlayıcı ifadeler, akademik terimler ve isim tamlamaları gibi dil unsurlarının katılımcılar tarafından kullanımı sıklıkla dile

getirilmiştir. Bu durum, katılımcıların daha zengin ve etkili bir konuşma diline sahip olmasına olanak tanımış olabilir. Beden dili kullanımını adına farkındalık kazanma da TSBKM uygulamalarının katılımcılara kazandırdığı önemli bir kazanımdır. Özellikle akran ve uzman geri bildirimleri, bu farkındalığın gelişmesinde kritik bir rol oynamıştır. Diğer yandan, katılımcıların özellikle göz teması kurma, el hareketlerini kontrollü kullanma gibi davranışlarla beden dillerini geliştirdikleri söylenebilir. TSBKM uygulamalarının katılımcılara kazandırdığı bir diğer farkındalık da sesletim gibi gözükmektedir. Katılımcılar, konuşma hızını kontrol etmeye başladıklarını ve ses tonunu duyguya uygun şekilde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun, konuşma esnasında daha etkili bir iletişim kurulmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Son olarak katılımcılar, dil bilgisel doğruluk açısından daha başarılı ve daha uzun, kurallı cümleler kurmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

6. Deney grubundaki katılımcıların bağımsız konuşma sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalıklarının gelişip gelişmediğine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda, katılımcıların TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitimi sonrasında, konuşma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerden etkin şekilde yararlanmaya başladıkları tespit edilmiştir.

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma öncesi stratejileri kullanma becerilerinde kayda değer bir gelişim tespit edilmiştir. Konuşma öncesi stratejilerin kullanımına yönelik katılımcı görüşlerinden "metin yapısını dikkate alma (n=25), ana noktaları genişletme (n=13), ana fikir belirleme (n=12), konu belirleme (n=10), grafik örgütleyicilerden yararlanma (n=10), dikkat çekici bir girişi planlama (n=10), amaç belirleme (n=5), etkileyici bir kapanışı planlama (n=5) ve hedef kitleyi dikkate alma (n=3)" olmak üzere 9 kod altında toplam 93 görüşe ulaşılmıştır.

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma sırası stratejilerine ilişkin farkındalıklarında da belirgin bir değişim tespit edilmiştir. Katılımcılar, deneysel işlem öncesinde, konuşma sırasında kontrol ve telafi etme stratejilerinden yoksun olduklarını, konuşmalarını genellikle düzensiz ve farkındalıktan uzak bir şekilde gerçekleştirdiklerini dile getirmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise katılımcılar, konuşma sırasında plana bağlı kalma, beden dili ve sesletim kontrolü ile cümle yapılarını düzenleme gibi stratejileri etkin bir şekilde kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

Deneysel işlem sonrasında, katılımcıların konuşma sonrası stratejilerine ilişkin farkındalıklarında belirgin bir değişim tespit edilmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde deneysel işlem öncesinde katılımcıların konuşma sonrası stratejilerinden etkin bir şekilde faydalanmadıkları anlaşılmıştır. Deneysel işlem sonrasında ise katılımcılar, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve uzman geri bildiriminden yararlanma gibi stratejileri etkili bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Katılımcılar, öz değerlendirme yapmayı öğrendiklerini dile getirmiştir. Katılımcılar, öz değerlendirme üzerinden kendi hatalarını fark etmeye ve bu hataları düzeltmeye başladıklarını aktarmıştır. Diğer yandan, katılımcılar, akran değerlendirmesinden yararlandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar, akran değerlendirmesiyle iş birliği yapmaya başladıklarını ve birbirlerinin güçlü-zayıf yönlerini tanıma fırsatı bulduklarını dile getirmiştir. Uzman geri bildirimi ise katılımcılar tarafından en önemli değerlendirme biçimi olarak kabul edilmiştir. Katılımcılar, uzman görüşlerinin hem eksikliklerini fark etmelerine hem de bu eksiklikleri düzeltmek için somut adımlar atmalarına olanak sağladığını dile getirmiştir.

TSBKM uygulamalarının B1-B2 düzeyi öğrenicilerin açıklayıcı bağımsız konuşma başarımlarına etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel veri analizi sonuçlarına göre TSBKM'nin açıklayıcı bağımsız konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir öğretim modeli olduğu belirlenmiştir.

*Konuşma Kaygısına İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde, TSBKM ile gerçekleştirilen bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine kıyasla B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma kaygılarını sağaltmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

TSBKM'nin konuşma kaygısı üzerindeki etkililiğine ilişkin *nicel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubundaki katılımcıların "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü, "büyük" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki katılımcıların, konuşma kaygısının "sınıf içi konuşma kaygısı" ile "sınıf dışı konuşma kaygısı" boyutlarına ilişkin ön test puan ortalaması ile son test puan

ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyülüğü de "büyük" olarak belirlenmiştir. Nicel bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin konuşma kaygısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

2. Kontrol grubundaki katılımcılarının "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü, "büyük" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki katılımcıların, konuşma kaygısının "sınıf içi konuşma kaygısı" ile "sınıf dışı konuşma kaygısı" boyutlarına ilişkin ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu farkın etki büyülüğü de "büyük" olarak belirlenmiştir. Nicel bulgular, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel konuşma eğitiminin konuşma kaygısı bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, doğal karşılanabilir. Çünkü B1 düzeyinden B2 düzeyine geçen öğreniciler, 15 haftalık bir süreçte, konuşma adına deneyim kazandıkça konuşma kaygılarını da sağaltmış olabilir.

3. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların sınıf içi, sınıf dışı ve genel kaygı düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların sınıf içi konuşma kaygısına ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=12,20) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$ =28,80); deney grubunda yer alan katılımcıların sınıf dışı konuşma kaygısına ilişkin puan ortalamaları ($\overline{X}$=12,45) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=28,55); deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin genel puan ortalamaları ($\overline{X}$=12.10) ile kontrol grubundaki katılımcıların genel puan ortalamaları ($\overline{X}$=28.90) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf içi kaygı ile genel kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, sınıf dışı kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın etki büyüklüğü de "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyüğe yakın" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının konuşma kaygısı son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine göre sınıf içi

konuşma kaygısını, sınıf dışı konuşma kaygısını ve sonuçta genel konuşma kaygısını sağaltmada daha etkili olduğunu göstermiştir.

TSBKM'nin konuşma kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4. TSBKM uygulamalarında yer alan katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tespit edilen ikinci tema, "duyuşsal unsurlara etkiler" temasıdır. Bu tema altında, TSBKM'nin konuşmanın duyuşsal unsurları üzerindeki etkisine dair katılımcı görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir.

Görüşme yapılan 20 katılımcının tamamı "duyuşsal unsurlara etkiler" temasına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcılar tarafından bu temayla ilişkili toplam 74 görüş aktarılmıştır. Bunlardan 20'si "konuşma kaygısı"; 15'i "konuşma motivasyonu"; 20'si "konuşma öz yeterliği" ve 19'u da "konuşma tutumu" koduna yöneliktir.

"Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri kod, "konuşma kaygısı" kodudur. Katılımcıların tamamı, TSBKM uygulamalarının konuşma kaygılarını sağaltmada etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin nitel bulgular, katılımcıların uygulamalar sonrasında daha rahat olduklarını, öz güvenli olduklarını ve korkusuz bir şekilde konuşmaya başladıklarını göstermektedir.

Birçok katılımcı, konuşma kaygısının kaynağına ve bu kaynağın ortadan kaldırılmasında TSBKM uygulamalarının rolüne değinmiştir. Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamalarının bireysel, küçük ve büyük gruba yönelik çok sayıda prova çalışmasını içermesi ve katılımcıların, konuşmalarını değerlendirerek daha iyi hâle getirebilme imkânına sahip olabilmesi konuşma kaygısının sağaltılmasında oldukça etkili olmuştur. Deney grubundaki katılımcıların görüşleri doğrultusunda TSBKM'nin konuşma kaygısını sağaltmadaki başarısı şu unsurlarla açıklanabilir:

1. Planlı bir öğrenme süreci sunma
2. Katılımcılara güvenli bir öğrenme ortamı sağlama
3. Uygulamalar ve tekrarlar yoluyla alışkanlık geliştirmeyi destekleme
4. Öz güven ve farkındalık kazandırma

Katılımcıların ifadelerine dayanarak TSBKM'nin konuşma kaygısını azaltmada etkili bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Konuşma Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde, TSBKM ile gerçekleştirilen bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine kıyasla B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma motivasyonlarını yükseltmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

TSBKM'nin konuşma motivasyonu üzerindeki etkililiğine ilişkin *nicel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubundaki katılımcıların "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın etki büyüklüğü, "büyük" olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütlerine göre deney grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başında düşük düzeyde konuşma motivasyonuna, buna karşılık, deneysel işlem sonrasında ise yüksek düzeyde konuşma motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alt boyutlarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların Motivasyon Ölçeğinden; içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon alt boyutlarından elde edilen ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkların etki büyüklüğü de "büyük" olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon bakımından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

2. Kontrol grubundaki katılımcıların "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri dikkate alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başında da B2 düzeyinin sonunda da düşük düzeyde konuşma motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir.

Kontrol grubundaki katılımcıların Motivasyon Ölçeğinden; dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarından elde edilen ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, geleneksel konuşma eğitiminin dışsal motivasyon ve

motivasyonsuzluk üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Buna karşılık, kontrol grubundaki katılımcıların içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Tespit edilen bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve geleneksel konuşma eğitiminin içsel motivasyon üzerinde "büyük" düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kontrol grubundaki bu değişim öğrenicilerin B2 düzeyini bitirmek üzere olmalarıyla açıklanabilir.

3. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların genel konuşma motivasyonuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testten aldıkları genel motivasyon puan ortalaması ($\overline{X}$=72,90) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testten aldıkları genel motivasyon puan ortalaması ($\overline{X}$=45,05) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve etki büyüklüğü, dikkat çekici düzeyde "büyük" olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri dikkate alındığında daha da anlamlı hâle gelmektedir. Deneysel işlem öncesinde konuşma motivasyonu açısından oldukça benzer özelliklere sahip olan deney ve kontrol grubu, Dölek ve Arıcı (2021, s. 201) tarafından paylaşılan puanlama ölçütleri de göz önünde bulundurulduğunda deneysel işlem sonrasında konuşma motivasyonu açısından oldukça ayrışmıştır. Çünkü B2 düzeyi sonunda deney grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "yüksek" düzeye ulaşmışken kontrol grubundaki katılımcıların konuşma motivasyonları "düşük" düzeyde kalmıştır.

Diğer yandan, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların içsel motivasyon alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testten aldıkları içsel motivasyon puan ortalaması ($\overline{X}$=28,00) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testten aldıkları içsel motivasyon puan ortalaması ($\overline{X}$=20,80) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farkın etki büyülüğü de "büyük" olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya

koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların motivasyonsuzluk alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=10,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X}$=30,50) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Burada göz ardı edilmemesi gereken durum, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının motivasyonsuzluğun da azaldığı anlamına geliyor olmasıdır. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir

Deney grubunda yer alan katılımcıların dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=28,48) ile kontrol grubundaki katılımcıların dışsal motivasyon alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$=12,53) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farkın, "büyük etkiye yakın" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının motivasyonsuzluk ve dışsal motivasyon alt boyutlarında da son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, motivasyonsuzluğu azaltmada ve dışsal motivasyonu geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundakilere kıyasla dilin sosyal gücünü daha iyi kavradıklarına işaret etmektedir.

TSBKM'nin konuşma motivasyonu üzerindeki etkisine ilişkin *nitel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. "Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan ikinci kod "konuşma motivasyonu"dur. Konuşma motivasyonu kodu hakkında 15 farklı katılımcının görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

TSBKM uygulamalarına katılan bireylerin paylaştığı görüşler doğrultusunda TSBKM'nin katılımcıların konuşma motivasyonunu önemli ölçüde geliştirdiği söylenebilir. Katılımcılar, uygulama sürecinde edindikleri bilgilerin ve becerilerin, onlara ilham verdiğini ve kendilerini geliştirme yönünde onlara güçlü bir içsel motivasyon sağladığını aktarmıştır. Özellikle konuşma pratikleri sırasında yapılan planlama ve ön hazırlık çalışmalarının, katılımcıların öz güvenlerini pekiştirdiği ve onlarda daha fazla konuşma isteği uyandırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda TSBKM'nin, bireylerin konuşma sürecine yönelik motivasyonlarını destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunduğu söylenebilir.

*Konuşma Öz Yeterliğine İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde, TSBKM ile gerçekleştirilen bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine kıyasla B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma öz yeterliklerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

TSBKM'nin konuşma öz yeterliği üzerindeki etkililiğine ilişkin *nicel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubundaki katılımcıların "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın etki büyüklüğü "büyük" olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, TSBKM'ye dayalı deneysel işlemin deney grubunda konuşma öz yeterliği açısından etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Kontrol grubundaki katılımcıların "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği"nden elde edilen ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların B1 düzeyinin başındaki konuşma öz yeterliği puanı (ön test puan ortalaması $\bar{X}$=1019,00) ile B2 düzeyinin sonundaki konuşma öz yeterliği puanı (son test puan ortalaması $\bar{X}$=921,00) arasında ciddi bir fark görülmektedir. Bu bulgu, geleneksel konuşma eğitiminin konuşma öz yeterliği üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

3. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların konuşma öz yeterliğine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliğine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X}$=30,25) ile kontrol grubundaki katılımcıların konuşma öz yeterliğine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X}$=10,75) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin etki büyüklüğü, "büyük" olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, konuşma öz yeterliğini geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

TSBKM'nin konuşma öz yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin *nitel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. “Duyuşsal unsurlara etkiler” teması içerisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdikleri bir diğer kod da “konuşma öz yeterliği” kodudur. Katılımcıların tamamı, TSBKM uygulamalarının konuşma öz yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu koda ilişkin nitel bulgular, katılımcıların uygulamalar sonrasında kendilerine daha fazla güvendiklerini, daha kolay iletişim kurabildiklerini, hata yapmaktan korkmadıklarını ve konuşma becerisi açısından gelişim kaydettiklerine inandıklarını göstermektedir.

Katılımcılar, TSBKM uygulamaları ile konuşma becerilerini geliştirdikçe öz güvenlerini de geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bu durum, katılımcıların öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Diğer yandan, katılımcıların kendilerine güvenmeye başlaması, onların iletişim süreçlerinde daha etkin şekilde rol almalarına imkân tanımış olabilir. Çünkü katılımcılar, yanlış yapma korkusundan kurtuldukça daha özgüvenli bir biçimde konuşmaya başladıklarını ifade etmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, katılımcıların zamanla yanlış yapmaktan korkmamaya ve hatalarını öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeye başladığı söylenebilir. Bu durumun da katılımcıların öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Bununla birlikte, katılımcılara göre TSBKM uygulamaları ile planlama becerisinde ustalaşmak, onların konuşma öz yeterlikleri açısından da gelişmelerine yardımcı olmuştur. Planlama yaparak konuşmayı öğrenen katılımcılar daha başarılı olduklarını hissetmeye başlamıştır. Yapılan analiz, TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma öz yeterliklerini geliştirmede önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur.

*Konuşma Tutumuna İlişkin Sonuçlar*

Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birleştirildiğinde, TSBKM ile gerçekleştirilen bağımsız konuşma eğitiminin geleneksel konuşma eğitimine kıyasla B1-B2 düzeyi öğrenicilerin konuşma tutumlarını olumlu yönde geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulguların nicel bulgularla örtüştüğü ve nicel bulguları desteklediği belirlenmiştir.

TSBKM’nin konuşma tutumunu iyileştirmedeki etkililiğine ilişkin *nicel bulgulardan* hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubundaki katılımcıların “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği”nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın etki büyüklüğü, “büyük” olarak belirlenmiştir.

Bu bulgu, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin deney grubundaki katılımcıların konuşma tutumunu önemli derecede olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubundaki katılımcıların konuşma sürecine yönelik algı ve konuşma becerisine yönelik algı alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın etki büyüklüğü, "büyük" olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, deney grubunda gerçekleştirilen TSBKM temelli konuşma eğitiminin katılımcıların konuşma sürecine ve konuşma becerisine yönelik algılarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

2. Kontrol grubundaki katılımcıların "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği"nden elde edilen ön test genel puan ortalaması ile son test genel puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın etki büyüklüğü, "büyük" olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, geleneksel konuşma eğitiminin kontrol grubundaki katılımcıların konuşma tutumunu önemli derecede olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubundaki katılımcıların konuşma sürecine yönelik algı ve konuşma becerisine yönelik algı alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farklılığın etki büyüklüğü, "büyük" olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, kontrol grubunda gerçekleştirilen geleneksel konuşma eğitiminin katılımcıların konuşma sürecine ve konuşma becerisine yönelik algılarını iyileştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

3. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların genel konuşma tutumuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların genel puan ortalamaları ($\overline{X}$=10,50) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalamaları ($\overline{X}$=30,50) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, ölçekten alınan genel puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Buna ek olarak, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların konuşma becerisine yönelik algı alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma becerisine yönelik algı alt boyutuna ilişkin puan ortalaması ($\bar{X}$=11,65) ile kontrol grubundaki katılımcıların puan ortalaması ($\bar{X}$=29,35) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Çünkü ölçekte ağırlıklı olarak ters maddeler yer almaktadır. Ayrıca, bu farklılığın etki büyüklüğü "r" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların konuşma sürecine yönelik algı alt boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların son testten aldıkları konuşma sürecine yönelik algı puan ortalaması ($\bar{X}$=31,40) ile kontrol grubundaki katılımcıların son testten aldıkları konuşma sürecine yönelik algı puan ortalaması ($\bar{X}$=55,40) arasında deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Burada göz ardı edilmemesi gereken husus, bu alt boyuttan alınan puanın azalmasının tutumun olumlu yönde geliştiği anlamına geliyor olmasıdır. Bu farklılığın etki büyüklüğü "Cohen's-d" formülü kullanılarak hesaplanmış ve deneysel işlemin "büyük" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, deney ve kontrol gruplarının genel konuşma tutumuna; konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algı alt boyutlarına ait son test ölçümlerinde istatistiksel olarak birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca bu bulgular, TSBKM'ye dayalı bağımsız konuşma eğitiminin, konuşma becerisine ve konuşma sürecine yönelik algıyı iyileştirmede ve genel konuşma tutumunu olumlu yönde geliştirmede geleneksel konuşma eğitimine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

TSBKM'nin konuşma tutumu üzerindeki etkisine ilişkin nitel bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. "Duyuşsal unsurlara etkiler" teması içerisinde, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ulaşılan dördüncü kod "konuşma tutumu"dur. Konuşma tutumu,

katılımcıların konuşmaya yönelik duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kapsamaktadır. Konuşma tutumu hakkında 19 farklı katılımcı görüş bildirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda TSBKM uygulamalarının katılımcıların konuşma tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

TSBKM uygulamaları, katılımcıların konuşma becerisine yönelik duygularını olumlu yönde değiştirmiştir. Görüşlerde kendisine sıkça yer bulan "konuşabilme" ve "rahat hissetme" ifadeleri bu değişimi yansıtmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre bireyler, eğitim süreciyle birlikte öz güven kazanmaya başlamıştır.

Katılımcı görüşlerine göre TSBKM uygulamaları, katılımcıların konuşma tutumlarında belirgin bir iyileşme yaşanmasına yardımcı olmuştur. Özellikle katılımcıların özgüven kazandığı, konuşma kaygılarının azaldığı ve bunlara istinaden konuşmaya karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bağımsız konuşma eğitimi öncesinde, hata yapmaktan çekindiğini, plansız konuştuğunu ve kısa cevaplarla konuşmayı tercih ettiğini aktaran bireyler, bağımsız konuşma eğitimi sonrasında planlı, akıcı ve kendilerine güvenerek konuşabildiklerini dile getirmiştir. Bu durum, TSBKM'nin yalnızca bağımsız konuşma becerisinin gelişimi adına değil, aynı zamanda duyuşsal özelliklerin gelişimi adına de işlevsel bir araç olabileceğini göstermektedir.

Bütün bu sonuçlardan yola çıkarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere, ders kitabı yazarlarına, öğretim programı geliştiricilerine ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlere Yönelik Öneriler*

- Konuşma eğitiminde karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma farklılıkları dikkate alınarak konuşma eğitimi müfredatı ve öğrenicilerin bağımsız konuşma becerisi Tür Süreç Temelli Bağımsız Konuşma Modeli (TSBKM) ile geliştirilebilir.
- TSBKM'nin döngüsel ve aşamalı yapısı üzerinden konuşma görevleri, öğrenicilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyecek şekilde haftalık ders planlarına aşamalı etkinliklerle dahil edilebilir. Bu etkinliklerde öğrenicilerin grafik örgütleyicileri, metin yapısına uygun tabloları, bağlayıcı ifadeler vb. dil ve anlatım unsurlarını kullanarak konuşma taslakları hazırlamaları sağlanabilir.
- TSBKM uygulamaları üzerinden öğrenicilerin sınıf arkadaşlarıyla daha yoğun bir şekilde etkileşime girmeleri sağlanabilir. Çünkü TSBKM'de,

bireysel çalışmaların yanı sıra, eşli (akran) çalışmalara ve grup çalışmalarına da önem verilmektedir. Bu tür çalışmalarla öğrenicilerin daha fazla konuşma pratiği yapması ve sosyal ilişkilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

- Konuşma eğitiminde öğrenicilerin konuşma kaygısını sağaltmak ve öğrenicilere destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla TSBKM uygulamaları kullanılabilir. TSBKM ile öğrenicilere, farklı kaynaklara (öz, akran ve uzman) dayanan düzenli geri bildirimler verilerek onların gelişimi nitelikli bir biçimde desteklenebilir.
- Öğrenicilerin konuşma motivasyonunu arttırmak için TSBKM uygulamaları kullanılabilir. Bunun için de uygulamalarda, öğrenicilerin kendi ilgi alanlarına yönelik, ilgi çekici ve günlük yaşamda da karşılığı bulunan konuşma konularına yer verilebilir.
- Öğrenicilerin konuşma öz yeterlik algılarını geliştirmek için TSBKM uygulamaları kullanılabilir. Uygulamalarda, öğrenici düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun görevler belirlenebilir ve öğrenicilere bu görevlere ulaşabilmeleri adına destek verilebilir. Öğrenicilerin belirlenen görevleri başarılı şekilde yerine getirmeleri onların öz yeterlik algılarını geliştirebilir.
- TSBKM ile hazırlanan konuşma öğretimi materyalleri, alandaki nitelikli materyal sorununa çözüm üretebilir. TSBKM'ye uygun şekilde seçilen veya uyarlanan ders materyalleri konuşma öğretimi sürecini sistematik ve kolay bir hâle getirebilir. Bu noktada, gerçek yaşamla uyumlu konuların ve görevlerin seçilmesi, öğrenicilerin dil düzeylerine uygun içeriklerin ve görevlerin kullanılması oldukça önemlidir.

*Ders Kitabı Yazarlarına Yönelik Öneriler*

- Ders kitabı yazarları, TSBKM'nin yapısını dikkate alarak içerikler geliştirebilir. Buna göre bağımsız konuşma öğretimi amacıyla ders kitabındaki çalışmalar, TSBKM'nin aşamaları olan "türe giriş, metin analizi, ortak üretim ve bağımsız üretim" aşamaları şeklinde yapılandırılabilir.
- Yazarlar, kitaplarda TSBKM'nin aşamalarına uygun şekilde dil ve anlatım unsurları için anahtar sözcük listelerine, şekillere, görsellere; metin analizi için örnek metinlere, ses dosyalarına, metin yapılarını gösteren grafik

örgütleyicilere yer verebilir. Ayrıca yazarlar, ortak ve bağımsız üretim için ders kitaplarında konuşma taslaklarına, öz ve akran değerlendirme listelerine, değerlendirme ölçütlerini içeren puanlama cetvellerine yer verebilir. Böylece ders kitabı yazarları, TSBKM'nin nasıl kullanılması gerektiğini açıklayabilir ve örnek konuşmalarla öğrenicileri destekleyebilir.

- Yazarlar, öğrenicilerin sistematik bir biçimde bağımsız konuşma becerilerini sergileyebilmeleri için onlara fırsatlar sunabilir. Bunun için de yazarlar, bağımsız konuşma öğretimi kapsamında gerçek yaşamla ilişkili ve farklı türdeki bağımsız konuşma görevlerine kitaplarda yer verebilir. Bu görevleri şekillendirmek için ders kitabı yazarları, bağımsız konuşma becerisi yeterliliklerini dikkate alabilir ve öğrenicilerin farklı türden ürünler ortaya çıkarmalarını sağlayabilir. Örneğin, öğrenicilerden başlarından geçen bir olayı anlatmaları istenebilir. Öğrenicilerin güncel bir tartışma konusunda kendi görüşlerini savunmaları istenebilir. Yahut öğrenicilerin kendi kültürlerini, toplumlarını tanıtıcı sunumlar yapmaları; farklı konularda duyurular yapmaları sağlanabilir.
- Yazarlar, öğrenicilerin duyuşsal gelişimlerini dikkate alan görevlere yer verebilir. Kitaplarda yer verilen görevler, aşamalandırılabilir; öğrenici düzeylerine, ilgi alanlarına uygun olacak biçimde ilgi çekici hâle getirilebilir. Bu noktada ihtiyaç analizlerinden yararlanılabilir. Ayrıca öğrenici farklılıkları göz önünde bulundurularak konuşma görevleri çeşitlendirilebilir.
- Öğrenicilerin konuşma kaygısını sağaltmak için ders kitapları, kolaydan zora doğru ve anlatısal türden açıklayıcı, tartışmacı türlere doğru sıralanan konuşma görevleri içerebilir. Örneğin, öğrenicilerden öncelikle TSBKM'yi kullanarak kısa bir hikâye anlatımına hazırlanmaları ve hikâyelerini ses kaydıyla bireysel olarak paylaşmaları istenebilir. Bunun ardından, öğrenicilerden bu kısa hikâyeyi sınıf ortamında küçük bir grupla ve daha sonra sınıf karşısında, büyük grupla paylaşmaları istenebilir. Benzer bir şekilde, karşılaştırma ya da sebep-sonuç ilişkisi içeren açıklayıcı bağımsız konuşma çalışmaları ile devam edilebilir. Bu süreçte düzenli geri bildirimlerle, pozitif bir dil kullanımıyla öğreniciler konuşmaya teşvik edilebilir.

- Öğrenicilerin konuşma motivasyonunu arttırmak için ders kitaplarında, öğrenicilerin ilgi alanlarına yönelik, güncel ve onları güdüleyebilecek konuşma görevlerine yer verilebilir. Örneğin, günlük hayatla ilgili haberleri içeren duyurular yapma, kültürler karşılaştırmalar içeren sunumlar yapma vb.
- Yazarlar, öğrenicilerin kendi gelişimlerini değerlendirmelerine fırsat verebilir. Bunun için de ders kitaplarında, türlere ve görevlere uygun bir biçimde öz değerlendirme listelerine, ölçütlerine yer verilebilir. Ayrıca öz ve akran değerlendirme süreçlerini kapsayan nispeten kısa süreli ve ölçülebilir hedeflerle öğrenicilerin öz yeterlik algıları geliştirilebilir.

*Öğretim Programı Geliştiricilerine Yönelik Öneriler*

- Öğretim programı geliştiricileri, konuşmayı tür temelli bir sınıflandırma ile ele alarak konuşma öğretimini yeniden yapılandırabilir. Kazanım listeleri ve izlence tabloları tür temelli bir bakış açısıyla geliştirilebilir. Bunun için de programda, her konuşma türü (anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı vb.) açıkça tanımlanabilir ve bu türlere özgü metin yapıları, dil ve anlatım unsurları açıkça verilebilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, konuşmayı karşılıklı konuşma ve bağımsız konuşma şeklinde değerlendirerek kazanım listelerini buna göre şekillendirebilir. Ayrıca bağımsız konuşma becerileri, karşılıklı konuşma görevleriyle de desteklenebilir. Diğer yandan, öğretim programı geliştiricileri, bağımsız konuşmanın anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı ve ikna edici gibi farklı türlere; sunum, duyuru, tartışma, anlatı vb. farklı biçimlere sahip olduğunu dikkate alarak kazanım listelerini yeniden şekillendirebilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, TSBKM'nin sistematik yapısını dikkate alarak konuşma öğretimini TSBKM'nin adımlarını içerecek şekilde yapılandırabilir. Bu şekilde, bağımsız konuşma becerisinin hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirilmesi sağlanabilir. Buna ek olarak bağımsız konuşma türlerinin her biri için sınıf içi etkinlik örnekleri sunulabilir.
- TSBKM'nin sistematik yapısı kullanılırken türe giriş basamağında her konuşma türü (örneğin, açıklayıcı konuşma) için daha küçük, belirgin hedefler ve öğrenicilerin edinmesi gereken beceriler açıklanabilir. Örneğin, açıklayıcı konuşmayı öğrenen bir kişi, önce bilgiyi mantıklı bir sırayla

düzenlemeyi öğrenmelidir. Ardından bu kişi, uygun dil bilgisel yapıları ve kipleri kullanmayı, daha sonra da geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmelidir. Bu şekilde öğrenici hem içeriği düzenlemeyi hem de dilin yapısını doğru bir şekilde kullanmayı öğrenebilir.

- TSBKM'nin sistematik yapısı kullanılırken metin analizi basamağında her konuşma türü için konuşma örnekleri, ses ve video kayıtları (bağlantı adresleri üzerinden) paylaşılabilir. Bu örneklere kolayca ulaşılabilmesi için belirli bir alan ve ses kaydı havuzu oluşturulabilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, konuşma öğretiminde tür ve süreç odaklı değerlendirmeyi ön plana çıkartabilir. Bunun için de uzmanlar, TSBKM aşamalarından olan ortak üretim ve bağımsız üretim aşamalarında, türlere özgü şekilde, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve uzman değerlendirme ölçütlerinin, puanlama cetvellerinin kullanılmasını teşvik edebilir. Ölçütlerin türlere özgü metin yapılarına dönük olmasına, strateji kullanımını da kapsayacak şekilde yapılandırılmasına dikkat edilebilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, konuşma öğretimini daha nitelikli hâle getirebilmek için teknolojik araçların ve platformların kullanımı teşvik edebilir. Öğretmenlerin ve öğrenicilerin ses kayıtlarına, metin çalışmalarına ulaşmalarına; öğrenicilerin konuşmalarını kaydedip tekrar dinlemelerine, değerlendirmelerine; öğrenicilerin yapay zekaya dayalı olarak geri bildirim alabilmelerine imkân veren teknolojik araçların ve platformların kullanımı teşvik edilebilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, konuşma öğretimini üretken dil becerileri kapsamında değerlendirerek bağımsız konuşma becerisi ile yazma becerisini eş güdümlü yürüten bir program ortaya çıkartabilir.
- Öğretim programı geliştiricileri, özel amaçlar için ya da akademik Türkçe öğretimi kapsamında yeni öğretim programları geliştirebilir. Bu programlarda TSBKM, bütün dil becerileri için çatı bir model olarak kullanılabilir. Tür süreç temelli öğretim ön plana çıkartılarak nitelikli metinlerle bütün becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir. Disiplinler arası eğitim ve arka plan bilgisi sunmak için TSBKM bir fırsat sunabilir.

*Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

- TSBKM'nin A1-A2 veya C1-C2 düzeyindeki öğreniciler üzerindeki etkisi araştırılabilir. Örneğin, başlangıç düzeyinde modelin uygulanabilirliği ve öğrenicilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- TSBKM'nin Asya, Avrupa veya Afrika kökenli bireyler üzerindeki etkisi karşılaştırmalı bir çalışma ile sınanabilir. Diğer yandan, benzer bir bakış açısıyla TSBKM'nin farklı dil ailelerine mensup bireyler üzerindeki etkisi de araştırılabilir. TSBKM'nin hangi dil ailesine mensup bireyler üzerinde daha etkili olduğu araştırılabilir.
- TSBKM'nin anlatısal, tartışmacı veya ikna edici bağımsız konuşma becerisine etkisi araştırılabilir.
- Bağımsız konuşma türlerine ait farklı bağlamlar veya temalar (örneğin, bilimsel sunumlar, sosyal tartışmalar, duyurular) dikkate alınarak bunlara yönelik becerilerin TSBKM ile ne ölçüde geliştirilebildiği araştırılabilir.
- Bağımsız konuşma türlerine ait farklı bağlamlar veya temalar için TSBKM'ye dayalı olarak çeşitli materyaller geliştirilebilir. Bu materyallerin hem bilişsel hem de duyuşsal beceriler üzerindeki etkililiği araştırılabilir.
- TSBKM'nin etkililiği, daha geniş örneklemlerle ve yansız atama ile oluşturulmuş deney-kontrol gruplu gerçek deneysel desenli çalışmalarla sınanabilir. Bu tür çalışmalar, TSBKM'nin etkililiğine dair daha güçlü ve genellenebilir bulgular sağlayabilir.
- Daha geniş kapsamlı ve örneklemli deneysel çalışmalarda, TSBKM'nin etkililiği ile çeşitli değişkenler (yaş, cinsiyet, uyruk, yabancı dil bilme vb.) arasındaki ilişki incelenebilir.
- TSBKM'nin uzun vadeli etkileri, kalıcılık testi kullanılarak sınanabilir. Örneğin, TSBKM ile bağımsız konuşma eğitimi alan öğrenicilerin üç ay veya altı ay sonraki durumları araştırılabilir.
- TSBKM'nin sadece bağımsız konuşma değil, yazılı anlatım üzerindeki etkisi de araştırılabilir. Örneğin, bağımsız konuşmada kullanılan düşünme ve organizasyon becerilerinin yazma sürecini nasıl etkilediği araştırılabilir.
- TSBKM, çevrim içi veya hibrit öğrenme ortamlarına uyarlanarak TSBKM'nin bu ortamlardaki kullanışlılığı ve etkililiği araştırılabilir. Bu

kapsamda, çevrim içi veya hibrit öğrenme ortamlarında TSBKM'nin bağımsız konuşma öğretimine etkileri araştırılabilir. Ayrıca, öğrenicilerin bu konuya ilişkin görüşleri de değerlendirilebilir.

# KAYNAKLAR


Abuammar, R. J. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansıması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ACARA (2024). https://www.australiancurriculum.edu.au/senior-secondary-curriculum/english/Glossary/?term=Types+of+texts adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak* (5. Baskı). Pan Yayıncılık.

Ağar, A. N. (2014). *İkinci dil olarak Almanca öğreniminde konuşma becerisine etki eden duygu alanı odaklı psikodilbilimsel sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ahmetović, E., Bećirović, S ve Dubravac, V. (2020). Motivation, anxiety and students' performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289. https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271

Ahn, H. (2012). Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: An action research. *English Language Teaching,* 5(2), 2–16. https://doi.org/10.5539/elt.v5n2p2

Ak Başoğul, D. ve Aksu Raffard, C., (2022). *Yabancı dil olarak türkçe konuşma öğretimine yönelik web-tabanlı istek söz edimi görevleri.* III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul, Türkiye, 20 - 22 Mayıs 2022, 363-384. https://shorturl.at/tw2rL adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır

Akçay, A ve Baskın, S. (Ed.) (2017). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi*. Anı Yayıncılık.

Akhondi, M., Malayeri, F. A ve Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher,* 64(5), 368-372. https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim.* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, S. H., Arıcı, M. A ve Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches,* 18(41), 3631-3653.

Aksu Raffard, C. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ayrık söz edimi öğretimi modelinin karşılıklı konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamda 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 9(1), 1-18.

Aktaş, E. ve Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 11(3), 1-28.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* (7. Baskı). Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.

Alahmad, S. (2020). *Yabancılara uzaktan Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirme ve karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.

Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. ve Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: introduction and scope. D. Albarracín, B. T. Johnson ve M. P. Zanna (Ed.). *The handbook of attitudes* (3-19) içinde. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Aldaraghmeh, H. (2020). *Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine dair bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. ve Tardieu, C. (2004). *The development of specifications for item development and classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening: Final report of The Dutch CEF Construct Project.* Project Report. Lancaster University, Lancaster, UK. https://shorturl.at/Tq7rt adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Aleksandrzak, M. (2018). Genre-based approaches in teaching and learning English for academic purposes (EAP). *Neofilolog,* 51(2), 137-151. https://doi.org/10.14746/n.2018.51.2.2.

Alhan Derinkök, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında orta düzey konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması (Yedi İklim Türkçe ve New English File örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Almasi, J. F. (2003) *Teaching strategic processes in reading*. The Guilford Press.

Alrabai, F. (2022). Modeling the relationship between classroom emotions, motivation, and learner willingness to communicate in EFL: Applying a holistic approach of positive psychology in SLA research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 1–19. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2053138

Altunbay, M. (2019). Konuşma eğitimin temel kavramları. Ülker Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. Baskı, 43-60) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. Ahmet Akçay ve Sami Baskın (Ed.). *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (25-26) içinde. Anı Yayıncılık.

Ameen, H. M. (2021). *Pandemi döneminde uzaktan eğitimde konuşma becerisinin dil işlevleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anam, S ve Stracke, E. (2020). The role of self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language among young Indonesians. *TESOL Journal,* 11(1), 1–12. https://doi.org/10.1002/tesj.440.

Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications.* W. H. Freeman.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition.* Harvard University Press.

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Apridayani, A ve Teo, A. (2021). The interplay among SRL strategies, English self-efficacy, and English proficiency of Thai university students. *Studies in English Language and Education,* 8(3), 1123-1143.

Arıcı, A. F ve Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı.* Pegem Akademi.

Arıcı, A. F., Sallabaş, M. E ve Başaran, M., (2015). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 seviyesi konuşma becerileri: Dereceli puanlama ölçeği geliştirme çalışması.* International

Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (Ghent, Belçika, 25 - 26 Nisan 2015), ss. 132.

Arıcı, A. F., Sallabaş, M. E ve Başaran, M. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin B2 seviyesi konuşma becerileri: dereceli puanlama ölçeği geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences,* 9 (2), 516 – 526.

Arıcı, M. A. (2022). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrenicilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arıcı, M. A. ve Dilidüzgün, Ş. (2023). C1 düzeyi bağımsız konuşma başarımının değerlendirilmesine yönelik bir dereceli puanlama anahtarı önerisi. *International Journal of Language Academy,* 11(1), 194-206.

Arıkan, A ve Özel, A. G. (2015). The use of the internet and web 2.0 tools among EFL instructors. *Mediterranean Journal of Humanities,* 5(1), 313–325.

Arimbawa, I. N. (2012). Text-based approach to EFL teaching and learning in Indonesia. *PRASI: Jurnal Bahasa, Seni, dan Pengajarannya,* 7(13), 9-13. https://shorturl.at/WvZF2 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Armbruster, B. B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Floodve N. Farnan (Ed.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (2nd ed., pp. 47–58). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H ve Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?. *Reading Research Quarterly*, 331-346.

Armut, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Bahadır Gülbahar, Mesut Gün ve İlhami Kaya (Ed.), *Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı* (1. Baskı, 13. Bölüm) içinde. Eğitim Yayınevi.

Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *ELIA (Estudios de lingüística inglesa aplicada),* 9, 145-151. https://core.ac.uk/download/pdf/51381443.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Arnold, J ve Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (1-24). Cambridge University Press.

Arslan, A. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul B1 ve B2 ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Arslan, K. (2024). *Eğitim diplomasisi ve yükseköğretim politikası bağlamında yumuşak güç unsuru olarak uluslararası öğrenciler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C ve Walker, D. A. (2014) *Introduction to research in education* (9. Baskı). Cengage Learning.

Asakereh, A ve Dehghannezhad, M. (2015). Student satisfaction with EFL speaking classes: Relating speaking self-efficacy and skills achievement. *Issues in Educational Research,* 4, 345–363.

Ataş, N. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf dışı öğretim tasarımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view.* Holt, Rinehart and Winston.

Avcı, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarına etkisi (Somali örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydemir, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyim ve atasözlerinin bağlamdan anlamaya dönük video destekli öğretimi: Bir eylem araştırması.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, G., Şahin, A., Şahin, E. Y., Emre, K ve Salı, M. K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ TÖMER örneği). *Journal of Awareness,* 2(3S), 549 – 564.

Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava harp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BAİBÜ TÖMER. (2024). https://tomer.ibu.edu.tr/tr/page/turkce-yeterlilik-sinavi/16452 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Bailey, K. M. (2020). *Teaching listening and speaking in second and foreign language contexts.* Bloomsbury Academic.

Bailey, K. M ve Savage, L. (1994). *New ways in teaching speaking.* TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.)

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays.* Translated by Vern W. McGee. University of Texas Press.

Balat, V. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma stratejilerini kullanma sıklıklarının cinsiyet yaş ve dil düzeyi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi.

Ballantyne, R ve Packer, J. (1995) *Making connections: Using student journals as a teaching/ learning aid,* HERDSA Gold Guide No. 2, HERDSA.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman and Company.

Banks, P. (2000). Measuring student performance in casual conversation. In H. Joyce (Ed.), *Teachers' voices 6: Teaching casual conversation* (17-28). Sydney: NCELTR (National Centre For English Language Teaching and Research), Macquarie University.

Bao, Y ve Liu, S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences, 9*(3), 463–470. https://doi.org/10.4236/ jss.2021.93030.

Baron, R. A ve Byrne, D. (1994). *Social psychology: Understanding human interaction* (7. Baskı). Allyn and Bacon.

Barrett, D ve Twycross, A. (2018). Data collection in qualitative research. *Evidence Based Nursing,* 21(3), 63-64. http://dx.doi.org/10.1136/eb-2018-102939

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri* (Vardar, B. ve Rifat, M. Çev.) Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baş, B ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6(3), 827-839.

Başar, M., Keklik, S ve Batur, Z. (2015). Konuşma Becerisine İlişkin Bir Yöntem Önerisi: SÖMET Yöntemi. *International Journal of Language Academy,* 3(3), 66-82.

Batdı, V. (2021). Yabancılara dil öğretiminde teknolojinin kullanımı: Bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi,* 50(1), 1213-1244. https://doi.org/10.37669/milliegitim.942631

Bayat, N. (2019). Konuşma modelleri. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (s. 19-41) içinde. Pegem Akademi.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science.* Madison: University of Wisconsin Press.

Bawarshi, A. S ve Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy.* West Lafayette: Indiana, Parlor Press.

Bekdaş, M. (2017). Yabancı dil öğretiminde oyunların konuşma becerisine etkisi. *TÜBAD,* 2(1), 18-26.

Bekfelavi, K. (2017). *Türkiye'nin Balkan ülkeleriyle ilişkilerinde yumuşak güç faktörü olarak Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı ve Yunus Emre Enstitüsü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berkenkotter, C. ve Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique.* Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2000*) Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Genişletilmiş Baskı). Rowman and Littlefield Publishers Inc.

Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: Analytical advances and pedagogical procedures. In Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (279-284). Lawrence Erlbaum.

Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view.* Continuum.

Bhatia, V. K. (2013). *Analysing genre: Language use in professional settings.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315844992

Biber, D. (1988). *Variation across speech and language.* Oxford University Press.

Biber, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics,* 27(3), 3-43.

Biçer, N. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Biliş, Ş. (2022). *Yabancılar için Türkçe öğretim seti ile ilgili yapılan araştırmalar üzerine bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Billups, F. D. (2020). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications.* SAGE.

Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education,* 10(2), 350-371. https://doi.org/10.19126/suje.685534

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain.* University of Chicago Press.

Blommaert, J. (2005) *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.

Bloor, M. (1998). English for Specific Purposes: The preservation of the species (some notes on a recently evolved species and on the contribution of John Swales to its preservation and protection). *English for Specific Purposes,* 17, 47-66.

Borg, S. (2001). The research journal: A tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research,* 5(2), 156-177. https://doi.org/10.1177/136216880100500 20

Botes, E., Dewaele, J.-M ve Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal For The Psychology Of Language Learning*, 2(1), 26-56. https://www.jpll.org/index.php/journal/article/view/botesetal adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action.* Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, par Claire Bourguignon, Maître de conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Bourguignon, C. (2011). *Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action. Powerpoint présenté dans le cadre d'une formation d'enseignants,* Dijon.

Boylu, E ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 349-368.

Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. Nadir Engin Uzun ve Başak Ümit Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10* (75-99) içinde. Okan Üniversitesi Yayınları. https://shorturl.at/gluBH adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Bozkurt, B. Ü. (2019a). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154

Bozkurt, B. Ü. (2019b). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.), *Türkçe eğitimi* (95-112) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Bozkurt, B. Ü. (2019c). Konuşmanın zihinsel ve fiziksel temelleri. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (43-69) içinde. Pegem Akademi.

Bozkurt, B. Ü ve Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 15(2), 935-959. https://doi.org/10.51460/baebd.1478592

Bowers, S. (2012). *The application of Systemic Functional Linguistics to teaching L2 academic writing.* United Kingdom, The Open University. https://shorturl.at/K1d3f adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. Nihat Şad, Niyazi Özer ve Abdullah Atlı (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing.* Oxford University Press.

Brinkmann, S. (2020). Unstructured and semistructured interviewing. In Patricia Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed., 424-456). Oxford University Press.

Brinkmann, S ve Kvale, S. (2005). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* SAGE.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.

Brown, H. D. (2004). *Language assesment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.

Brown, G ve Yule, G. (1983). *Discourse analysis.* Cambridge University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press.

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 7(2), 1210-1238.

Burgess, R. G. (1981). Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education,* 11(1), 75-83. http://dx.doi.org/10.1080/0305764810110106

Burkart, G. S ve Sheppard, K. (2004). *Content-ESL across the USA. Volume III: A Training Packet. A Descriptive Study of Content-ESL Practices*. National Clearinghouse for English Language Acquisition. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386927.pdf adresinden 15 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In C. N. Candlin ve N. Mercer (Ed.), *English language teaching in its social context* (200–207).: Routledge.

Burns, A. (2006). Teaching speaking: A text-based syllabus approach. In Esther Usó-Juan ve Alicia Martínez-Flor (Ed.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (235-258). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110197778

Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *Language Education and Acquisition Research Network Journal,* 12(1), 1-11.

Burns, A ve Coffin, C. (2001). *Analysing English in a global context: A reader*. Routledge.

Burns, A ve Hill, D. (2013). Teaching speaking in a second language. In Brian Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (231-248). Bloomsbury Academic.

Burns, A ve Seidlhofer, B. (2010). Speaking and pronunciation. In Norbert Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2. Baskı). (197-214). Hodder Education.

Burrows, L. P. (2016). Retrospective and current levels of self-efficacy in Japanese learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 30–41. https://doi.org/10.17509/ijal.v6i1.2659.

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S ve Yallop, C. (2000). *Using functional grammar: An explorer's guide* (2nd ed.). Sydney: NCELTR (National Centre For English Language Teaching and Research) Publications.

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S ve Yallop, C. (2012). *Using functional grammar: An explorer's guide* (3rd ed.). NCELTR (National Centre for English Language Teaching and Research)

Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyükikiz, K. K., Tekin, A ve Yıldız, A. G. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (38), 35-72. https://doi.org/10.29000/rumelide.1439579.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Bygate, M. (1987). *Speaking.* Oxford University Press.

Cai, J. (2016). An exploratory study on an integrated genre-based approach for the instruction of academic lexical phrases. *Journal of English for Academic Purposes,* 24, 58–74. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.09.002

Callaghan, M ve Rothery, J. (1988). *Teaching factual writing: Report of the disadvantaged schools program literacy project*. Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Campbell, D. T ve Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1-76). Rand McNally.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Canale, M ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Candan, A. (2022). *Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin sesletim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canfield, A. D. (2013). *Understanding school genres using Systemic Functional Linguistics: A study of science and narrative texts* [Unpublished Master of Arts]. Marshall University.

Carrell, P. L. (1985) Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727-752.

Carstens, A. (2009). *The effectiveness of genre-based approaches in teaching academic writing: Subject-specific versus cross-disciplinary emphases* [Unpublished PhD]. University of Pretoria.

Carter, R ve McCarthy, M. (1997). *Exploring spoken English.* Cambridge University Press.

CCSS (2024). https://learning.ccsso.org/wp-content/uploads/2022/11/ADA-Compliant-ELA-Standards.pdf (s. 20, 42-43) adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

CEFR (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambrigde University Press. https://rm.coe.int/1680459f97 adresinden 25 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.

CEFR (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: companion volume with new descriptors. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 adresinden 25 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.

CEFR (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment: companion volume. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 adresinden 25 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z ve Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics,* 6(2), 5-35.

Celce-Murcia, M ve Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching.* Cambridge University Press.

Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe öğretimi*. Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Chandler, D. (1997). *An introduction to genre theory.* Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/242253420_An_Introduction_to_Genre_Theory adresinden 25 Ekim 2023 tarihinde alınmıştır.

Chen, J. ve Zhang, L. J., (2019). Assessing student-writers' self-efficacy beliefs about text revision in EFL writing. *Assessing Writing,* 40, 27–41.

Chen, Y ve Su, S. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT Journal,* 66(2), 184–192.

Cheng, A. (2007). Transferring generic features and recontextualizing genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework. *English for Specific Purposes*, 26(3), 287–307.

Cheng, A. (2008). Analyzing genre exemplars in preparation for writing: The case of an L2 graduate student in the ESP genre-based instructional framework of academic literacy. *Applied Linguistics*, 29(1), 50–71.

Christensen, L. B., Johnson, R. B ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri* (2. Baskı). (Ahmet Apay Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.

Christie F. (1991). Literacy in Australia. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 142-155.

Christie, F. (1999). Genre theory and ESL teaching: A systemic functional perspective. *TESOL Quarterly,* 33(4), 759-763.

Christie, F. (2002). The development of abstraction in adolescence in subject English. In M. J. Schleppegrell ve M. C. Colombi (Ed.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (45-66). Routledge.

Christie, F ve Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling.* London; Continuum.

Coe, R. M. (2002). The new rhetoric of genre: Writing political briefs. In Johns A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (197–207). Erlbaum.

Coffin, C. (2003). Reconstruing the past: Settlement or invasion? In Martin, J. R. ve Wodak, R. (Ed.), *Re/reading the past: Critical and functional perspectives on time and value* (219-246). Benjamins.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.

Cohen, J. (1962). The statistical power of abnormal–social psychological research: A review. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 65, 145–153. http://dx.doi.org/10.1037/h0045186

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Erlbaum.

Correa, D ve Echeverri, S. (2017), Using a systemic genre-based approach to promote a situated view of academic writing among EFL pre-service teachers. *HOW,* 24(1), 44-62. http://dx.doi.org/10.19183/how.24.1.303.

Coşgun Başar, M ve Özmen, E. R. (2018). Bilgi veren metinleri anlama: Metin yapısına dayalı stratejilerin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 6(4), 1179-1195.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Coşkun, E ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.

Coşkun, E ve Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Journal of Education),* 28(2), 102-115

Crano, W. D., Brewer, M. B. ve Lac, A. (2015). *Principles and methods of social research*. (3rd ed.). Routledge.

Creswell, J. W ve Creswell, J. D. (2018). *Research design- qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (5th ed.). SAGE.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. Baskı) (Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2019). Karma yöntem desenleri (Hilal Çelik Çev.). Halil Ekşi (Çev. Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. Baskı, 696-754) içinde. EDAM Yayıncılık.

Creswell, J. W ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.

Creswell, J. W ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. Baskı). SAGE.

Creswell, J. W ve Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Baskı). Thousand Oaks, SAGE.

Creswell, J. W ve Plano Clark, V. L. (2018). Karma yöntem araştırmalarının doğası. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (3. Baskı, 1-22) içinde. Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed*.), Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (209–240). SAGE.

Crombie, W. (1985). *Discourse and language learning: A relational approach to syllabus design.* Oxford University Press.

Cyr, J ve Goodman, S. W. (Ed.). (2024). *Doing good qualitative research*. Oxford University Press.

Çalışır Zenci, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi,* 10(38), 211-218.

Çalışkan, H ve Şimşek, A. (1999). Bilgisayar destekli öğretimin tasarımlanmasında öğrenme bağlamı. *Kurgu Dergisi,* 16, 243-253.

Çavuş, T. (2012). Dış politikada yumuşak güç kavramı ve Türkiye'nin yumuşak güç kullanımı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 2(2), 23-37.

Çelik, B. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, Y. (2008). Anlatım. Abdurrahman Güzel (Ed.), *Üniversiteler için Türk dili ders kitabı* (229-263) içinde. Başkent Üniversitesi Yayınları.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Celepler Matbaacılık.

Çetin, İ ve Eskimen, A. D. (2016). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 17.

Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin yedi iklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Çotuksöken, Y. (2011). *Uygulamalı Türk dili.* Papatya Yayıncılık.

Dağdeviren, İ. (2018). İkinci dil ediniminde bireylerin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkisi. *Turkish Studies,* 13(15), 131-145.

Dağtan, E. (2015). Konuşma becerisinin öğretimi. Nilüfer Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (334-349) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

De Beaugrande, R. A ve Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.

De Beaugrande, R. A. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society.* Bloomsbury Publishing.

De Bot, K., Lowie, W ve Verspoor, M. (2005) *Second language acquisition: An advanced resource book.* Routledge.

De Fina, A. (2019). The interview as an interactional event. In P. L. Patrick, M. S. Schmidve K. Zwaan (Ed.), *Language analysis for the determination of origin: Current perspectives and new directions* (21–40). Springer.

De Jager, L. J. (2012). *Misunderstanding in second language instructional communication* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Pretoria.

Delen, M. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım filmi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, T. (2010). Konuşma eğitimde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(2), 415-430.

Demirdöven, G. H. (2022). *Ulusal alanda yapılan Türkçe yeterlik sınavlarının Yabancı Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen dil yeterlikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, M. (2006). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi.* Millî Eğitim Basımevi.

Demirel, S. (2019). *Türkçe Yeterlik Sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, S. (2024). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metin odaklı yaklaşımla hazırlanan materyallerin üretimsel dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ş ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 7(3), 1884-1901.

Demirkol, S. (2023). *Konuşma eğitimini etkileyen boyutların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D. ve Vaughn, S. (2007*). Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. University of Texas System/Texas Education Agency, 311-317.

Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work.* Primary English Teaching Association.

Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal,* 34(2), 133–154. https://doi.org/10.1177/003368820303400202

Derewianka, B. (2011). *A new grammar companion for teachers*. Primary English Teaching Association Australia.

De Silva Joyce, H ve Feez, S. (2012). *Text-based language and literacy education: Programming and methodology.* Phoenix Education.

De Silva Joyce, H ve Feez, S. (2016). *Exploring literacies: Theory, research and practice.* Palgrave Macmillan.

Devitt, A. J. (1996). Genre, genres, and the teaching of genre [Review of Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power; Genre and the New Rhetoric; Learning and Teaching Genre, by C. Berkenkotter, T. N. Huckin, A. Freedmanve P. Medway]. *College Composition and Communication, 47*(4), 605–615. https://doi.org/10.2307/358606

Dewaele, J.-M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 523–535. https://doi.org/10.1177/0261927X19864996

Dickson, S. V., Simmons, D. C ve Kameenui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons ve E. J. Kameenui (Ed.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (239–277). Erlbaum.

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Ed.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* (459-476). Die Blaue Eule.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2019). Dilbilim ve metin bilgisi ile ilgili temel kavramlar. Halit Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. Baskı, 151-185) içinde. Asos Yayınları.

Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. Akademik Bilişim.

Doğan, A. (2023). *A contextual investigation into the achievement tests (B1) administered in Turkish language teaching application and research centers (TÖMERs) in Turkey* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, B ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğreticiler tarafından değerlendirilmesi (Malatya Örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.

Doğan Kahtalı, B ve Cayhan, C. (2020). Konuşma kaygısı ve çözüm yolları. Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (1. Baskı, 173-183) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Dolunay, K. S. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. https://shorturl.at/BR5ZT adresinden 8 Ağustos 2023 tarihinde alınmıştır.

Doyle, L., Brady, A. ve Bryne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing,* 14(2), 175–185. https://doi.org/10.1177/1744987108093962

Dölek, O. (2021a). *Konuşma başarımının ve konuşmanın duyuşsal niteliklerinin kültürel sermaye açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dölek, O. (2021b). Konuşma tutumunun konuşma başarımını yordama gücü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 10(4), 1477-1492. https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/67281/1049568 adresinden 16 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

Dölek, O ve Arıcı, M. A. (2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenler için konuşma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy,* 9(3), 190-206.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second Language acquisition*. Erlbaum.

Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. In Coulthard, M. (Ed.), *Talking about text.* Birmingham: English Language Research, Birmingham University.

Dudley-Evans, T. (2000). Genre-analysis: A key to a theory of ESP. *Iberica,* 2, 3-11. https://www.redalyc.org/pdf/2870/287026295001.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Dudley-Evans, T ve St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach.* Cambridge University Press.

Duff, D. (2000). *Modern genre theory* (Longman Critical Readers). Routledge Publishing.

Duranti, A. (2011). Linguistic anthropology: The study of language as a non-neutral medium. In R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (28-46). Cambridge University Press.

Dursun, B. (2017), *Yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duru, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan soruların nitelik araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dyla, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Arnavutluk örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dwyer, K. K ve Fus, D. A. (2002). Perceptions of communication competence, self-efficacy, and trait communication apprehension: Is there an impact on basic course success*? Communication Research Reports*, 19(1), 29-37.

Eagly, A. H ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes.* Harcourt Brace Jovanovich.

Ebadi, S ve Ebadijalal, M. (2020). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning,* 1–27. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854311

Egbert, J. (2020). Engagement, technology, and language tasks: Optimizing student learning. *International Journal of TESOL Studies,* 2(4), 110-118. https://doi.org/10.46451/ijts.2020.12.10

Eggins, S. (2004). *An introduction to Systemic Functional Linguistics.* Continuum.

Eggins, S. ve Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell.

Ekonomim (2023). Yabancı öğrenci sayısı 1 milyona dayandı. t.ly/u1IT8 adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Elhami, A. ve Khoshnevisan, B. (2022). Conducting an Interview in Qualitative Research: The Modus Operandi. *Mextesol Journal,* 46(1), 1-7. https://doi.org/10.61871/mj.v46n1-3

Ellis, N. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning: an overview. In N. Ellis (Ed*.), Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.

Ellis, R. A. (2004). Supporting genre-based literacy pedagogy with technology – the implications for the framing and classification of the pedagogy. In Ravelli, L. J. ve Ellis, R. A. (Ed.), *Analysing academic writing.* Granta Books.

Emilia, E. (2005). *A critical genre-based approach to teaching academic writing in a tertiary level EFL context in Indonesia* [Unpublished doctoral dissertation]. Melbourne University.

Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 296-306.

Englert, C.S. ve Hiebert, E.H. (1984). Children's developing awareness of text structuresin expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-75.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993*). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.

Erol, E. (2009). Yazı türleri 1-resmî ve fikri yazılar. Mustafa Durmuş (Ed.), *Üniversiteler için Türk dili el kitabı* (401-450) içinde. Grafiker Yayınları.

Esin, T. (2012). *Speaking as a skill in second language teaching* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eş, A. T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Eş, A. T ve Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (Ö13), 157-197. 10.29000/rumelide.1379142

Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K ve Wegener, D T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson ve M. P. Zanna (Ed.), *The handbook of attitudes* (79-124). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Fang, X. (2011). Anxiety in EFL listening comprehension. *Theory & Practice in Language Studies,* 1(12), 1709-1717.

Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney, Australia: NCELTR (National Centre For English Language Teaching and Research).

Feez, S. (1999). Text-based syllabus design. *TESOL in Context*, 9(1), 11-14.

Feez, S. (2001). Curriculum evolution in the Australia adult migrant English program. In Hall, D ve Hewings A. (Ed.), *Innovation in English language teaching: A reader.* London: Routledge.

Feez, S. (2002). *Text-based language learning and teaching.* Oxford University Press.

Feez, S ve Joyce, H. (1998). *Text-based syllabus design.* NCELTR (National Centre For English Language Teaching and Research).

Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPPS* (3. Baskı). SAGE.

Firth, J. R. (1935). The technique of semantics. *Transactions of the Philological Society,* 34(1), 36-73. https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1935.tb01254.x

Florez, M. A. (1999). Improving adult English language learners' speaking skills. *ERIC Digest* (ERIC Document Reproduction Service No. ED: 435204), 1-7. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435204.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Flowerdew, J. (1993). An educational or process approach to the teaching of professional genres. *ELT Journal,* 47, 305-316. https://doi.org/10.1093/elt/47.4.305

Flowerdew, J. (2015). John Swales' approach to pedagogy in genre analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes,* 19, 102–112. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011*). How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). McGraw-Hill.

Francis, H ve Hallam, S. (2000). Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education*, 39(3), 279-296. https://doi.org/10.1023/A:1003993801796

Freedman, A. (1994). Do as I say: The relationship between teaching and learning new genres. In A. Freedmanve P. Medway (Ed.), *Genre and The New Rhetoric* (191–210). Routledge.

Freedman, A ve Medway, P. (Eds) (1994a). *Genre and The New Rhetoric*. Taylor & Francis.

Freedman, A ve Medway, P. (1994b). New views of genre and their implications for education. In Freedman, A. ve Medway, P. (Ed.), *Genre and The New Rhetoric* (1-22). Taylor & Francis.

Freedman, A ve Medway, P. (1994c). *Learning and teaching genre.* Boynton/Cook.

Fritz, C. O., Morris, P. E ve Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. https://doi.org/10.1037/a0024338

Fryer, L. K., Bovee, H. N ve Nakao, K. (2022). Self-efficacy latent growth trajectories' longitudinal links with achievement and interest: Both baseline and growth rate are important for interest outcomes. *British Journal of Educational Psychology,* 92(2), 730–747. https://doi.org/10.1111/bjep.12473.

Gan, Z., Yan, Z ve An, Z. (2022). Development and validation of an EFL speaking self-efficacy scale in the self-regulated learning context. *The Journal of Asia TEFL*, 19(1), 35-49.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and social language learning: The role of motivation and attitudes.* Edward Arnold.

Gardner, R. C ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning.* Newbury House.

Gardner, R. C., Lalonde, R.N ve Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning,* 35(2), 207-227.

Gariper, C. (2009). Sözlü anlatım. Nurettin Demir ve Emine Yılmaz (Ed.), *Türk dili-yazılı ve sözlü anlatım* (289-300) içinde. Nobel Akademi Yayınları.

Genç, G., Kuluşaklı, E. ve Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education,* 41(2). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4

Ghaith, G ve Harkouss, S. A. (2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals,* 36(1), 86-96. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01935.x

Ghorbani Shemshadsara, Z., Ahour, T ve Hadidi Tamjid, N. (2019). Raising text structure awareness: A strategy of improving EFL undergraduate students' reading comprehension ability. *Cogent Education,* 6(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1644704

GİB (Göç İdaresi Başkanlığı, 2024a). İkamet izinleri. https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

GİB (2024b). İkamet izinleri. https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (2. Baskı). Heinemann. https://shorturl.at/pbhLE adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gliner, J. A., Morgan, G.A. ve Leech, N. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri.* Nobel Yayınevi.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience.* Northeastern UP.

Goh, C. C. ve Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach.* Cambridge University Press

Goldman, S. R. ve Rakestraw, J. A. (2000) Structural aspects of constructing meaning from text. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D ve Barr, R. (Ed.), *Handbook of Reading Research Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates.

Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(5), 309-326.

Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.

Göçmenler, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı. Arif Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (214-255) içinde. Anı Yayıncılık.

Gök, İ. (2015). *Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde karşılaşılan ses olayları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gökhan, O. (2020). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin konuşma kaygısının konuşma öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göktaş, B. (2024). *Arapça konuşurlarının erken ve geç dil öğrenim süreçlerinde Türkçe sesletim becerileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-genres. In Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (249–267). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Grauberg, W. (1997). *The elements of foreign language teaching (Modern language in practice Vol 7).* Multilingual Matters.

Graziella, K. N., Samsi, Y. S. ve Kamil, A. B. (2023). The exploration of genre based approach in teaching speaking at EFL classroom: A case study at student high school. *Academy of Education Journal,* 14(1), 49-58. https://doi.org/10.47200/aoej.v14i1.1382

Green, J. (1992). *Making the links.* AMES Victoria.

Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse (Vol. 207).* Mouton Publishers

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* Jossey-Bass.

Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* SAGE.

Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students* (5th ed.). Allyn and Bacon.

Gücüyeter, B., Şeref, İ. ve Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- TAED,* (64), 535-552.

Güdük, A. (2023). *Higher education as a soft power tool in international relations (Yükseköğretimin uluslararası ilişkilerde yumuşak güç olarak kullanımı)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülensoy, T. (1998). *Üniversiteler için Türkçe el kitabı.* Kıvılcım Yayınları.

Gültekin, İ. (Ed.). (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı.* Türkiye Maarif Vakfı.

Gün, M., Akkaya, A ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic,* 9(6), 1-16.

Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi.* Multiligual Yayınları.

Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi* (5. Basım). Papatya Yayıncılık Eğitim.

Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, O ve Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı.* Grafiker Yayınları.

Gündüz, O ve Şimşek, T. (2016). *Yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Nobel Akademi Yayınları.

Güngör, F ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 8(2), 124-173.

Gümüş, E. (2023). *Türkiye Cumhuriyeti devlet üniversitelerindeki TÖMER'lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hall, K. M., Sabey, B. L ve McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. https://doi.org/10.1080/02702710590962550

Halliday, M. A. K. (1959*). The language of the Chinese "Secret history of the Mongols" (Publications of the Philological Society, XVII).* Basil Blackwell.

Halliday, M. K. (1961). Categories of the theory of grammar. *WORD,* 17, 242-292. https://doi.org/10.1080/00437956.1961.11659756

Halliday, M. A. K. (1977). Text as semantic choice in social contexts. In Teun A. van Dijk ve Janos S. Petöfi (Ed.), *Grammars and descriptions (*176–225). Walter de Gruyter.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language.* Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116. https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7 https://shorturl.at/6C3kF adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Arnold.

Halliday, M. A. K ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Halliday, M. A. K ve Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective.* Oxford University Press.

Halliday, M. A. K ve Mathiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar.* Edward Arnold.

Halliday, M.A. K ve Matthiessen, C. M. (2014). *An introduction to functional grammar.* Oxford University Press.

Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education.* Primary English Teaching Association.

Hammond, J., Burns, A., Joyce, H., Brosnan, D ve Gerot, L. (1992). *English for social purposes: A handbook for teachers of adult literacy.* NCELTR (National Centre For English Language Teaching and Research).

Hammond, J ve Macken-Horarik, M. (1999). Critical literacy: Challenges and questions for ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 33(3), 528–544. https://doi.org/10.2307/3587678.

Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimi* (1. Baskı, s. 89-103) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Hamzadayı, E ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 19(1), 297-312.

Hancock, B., Windridge, K ve Ockleford, E. (2007*). An introduction to qualitative research*. SAGE.

Hariani, S. ve Rukmi, A. S. (2019). The application of text structure mapping strategy to ımprove speaking skills for student class fifth SDN Babatan 4 Surabaya. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 382, 117-121.https://doi.org/10.2991/icet-19.2019.28

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching.* Longman Publishing.

Hasan, R. ([1984] 1996). The nursery tale as genre. In C. Cloran, D. Butt, D. ve G. Williams (Ed.), *Ways of Saying, Ways Of Meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan* (51–72). Cassell.

Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 314-333.

He, T. (2004). The relations among trichotomous achievement goals, self-efficacy, and self-regulation in EFL sixth-grade classes in Taiwan. *Journal of National Taipei Teachers College,*17(1), 111-134.

Herazo, J. D. R. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal,* 14(2), 109-126. https://shorturl.at/7f27m adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Hewitt , E. (2017) Building bridges: the use of reflective oral diaries as a qualitative research tool. *International Journal of Research & Method in Education,* 40(4), 345-359, https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1114601

Himoğlu, N. M. (2022). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitapları üzerine yapılan incelemelere yönelik bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Hirose, K. (2014). *Effects of text structure ınstruction on Japanese EFL students* [Unpublished doctoral dissertation] UK: University of Leicester.

HİTİT-TÖMER (2024). https://tomer.hitit.edu.tr/sinavlar-hakkinda-genel-bilgiler adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Hobsbaum, A., Gamble, N ve Reedy, D. (2006). *Guiding reading: A handbook for teaching guided reading at Key Stage 2*. Institute of Education, University of London.

Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse.* George Allen & Unwin.

Horn. D. (2024). *Principles of public speaking* (21. Baskı). Routledge.

Horowitz, R. (1985a). Text Patterns: Part I. *Journal of Reading,* 28(5), 448–454. http://www.jstor.org/stable/40029515 adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Horowitz, R. (1985b). Text Patterns: Part II. *Journal of Reading,* 28(6), 534–541. http://www.jstor.org/stable/40029534 adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal,* 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540- 4781.1986.tb05256.x

Howarth, P. (2001). Process speaking: Preparing to repeat yourself. *MET,* 10(1), 39-44.

Hsieh, P. H. P ve Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology,* 33(4), 513–532. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003

Huang, H-T. D. (2022). Examining the effect of digital storytelling on English speaking proficiency, willingness to communicate, and group cohesion. *Tesol Quarterly,* 1–28. https://doi.org/10.1002/tesq.3147

Huang, Y. (2020). *A process-genre approach to teaching writing: Effects on Chinese EFL learners' argumentative writing quality, genre knowledge and metacognitive strategies* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Auckland.

Huang, Y. ve Zhang, L. J. (2020) Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an ınterventıon study. *Reading & Writing Quarterly,* 36(4), 339-364. https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1649223

Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking* (2. Baskı). Pearson.

Hughes, R ve Szczepek Reed, B. (2017). *Teaching and researching speaking* (3. Baskı). (Applied Linguistics in Action Series). Routledge.

Humphrey, S. ve Macnaught, L. (2011). Revisiting joint construction in the tertiary context. *Australian Journal of Language and Literacy,* 34(1), 98–116.

Hurst, A. (2023). *Introduction to qualitative research methods.* Oregon State University, Corvallis, OR. https://shorturl.at/B3nkE adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Hutchison, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes,* 20(3), 207-226. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0

Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual review of applied linguistics,* 22(1), 113-135. https://doi.org/10.1017/S0267190502000065.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing,* 12(1), 17–29. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing.* The University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.23927

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing,* 16(3), 148-164. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005

Hyland, K. (2009). *Academic discourse.* Continuum.

Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3. Baskı). Routledge.

Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722. https://doi.org/10.2307/3587930

Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417–438. https://10.1016/S0889-4906(01)00019-9

Hyon, S. (2017). Using genre analysis to teach writing in the disciplines. In J. Flowerdewve T. Costley (Ed.), *Discipline-specific writing: Theory into practice* (77-94). Routledge.

Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Işıkoğlu, M. (2023). *Ölçme değerlendirme çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İkiel, A. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İlgün, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kültürlerarası yaklaşım modeliyle konuşma becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnal, M ve Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.

İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, 171-179.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim* (6. Baskı). Siyasal Kitabevi.

İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 4, 29-36.

İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi (Journal of Language and Literature Education),* 17, 106-120.

İşcan, A ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 20(4), 1265-1278.

İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim,* 35(156), 190-204.

James, J. (2021). *Systemic Functional Linguistics in the community college composition class: A multimodal approach to teaching composition using the metalanguage of SFL* [Unpublished Doctoral dissertation]. Chapman University. https://shorturl.at/Dvg9F adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Jin, S. ve Lee, H. (2022). Willingness to communicate and its high-evidence factors: A meta-analytic structural equation modeling approach. *Journal of Language and Social Psychology,* 1–30. https://doi.org/10.1177/0261927X221092098

Joanna P. W., Kendra M. H. ve Kristen D. L. (2004) Teaching expository text structure to young at-risk learners: building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality,* 12(3), 129-144. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2.

Joffe, H. ve Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In H. Joffeve L. Yardley (Ed.), *Research methods for clinical and health psychology* (56-68). SAGE.

Johns, A. M. (1997). *Text, role and context: Developing academic literacies.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650

Johns, A. M. (Ed.). (2002). *Genre in the classroom.* Lawrence Erlbaum.

Johns, A. M. (2003). Genre and ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (195–217). CUP.

Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching,* 41(2), 237-252. https://doi.org/10.1017/S0261444807004892.

Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research* (2. Baskı). Pearson Education.

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing*. Rowman and Littlefield Educaiton.

Jung, M. (2011). *Korean EFL university students' willingness to communicate in English* [Unpublished doctoral dissertation] Indiana University.

Kahhaleh, H. M. E. M. (2024). *Ürdünlü üniversite öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisinde yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalaycı, D. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalın Salı, F. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Kan, M. O., Sülüşoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24). 29-24.

Kanat, A. (2024). *Konuşma eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin eğilimleri ve akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir metaanaliz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42, 191, 139-164.

Kansızoğlu, H. B. ve Kansızoğlu, N. (2022). Konuşma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. Mesut Gün ve Muhammet Memiş (Ed.), *Konuşma eğitimi* (1. Baskı, 1-31). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kantar, D. (2004). Tür üzerine kavramsal bir tanımlama denemesi. *Dil Dergisi*, 123, 7-18.

Kaplan, H., Çimen, İ. ve Balcı, E. (2022). Türkiye'nin eğitim diplomasisinde Türkiye Maarif Vakfının rolü. *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi,* 4(2), 118-126. https://doi.org/10.54132/akaf.1209119

Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks,* 3(3), 157-195.

Karabuğa, H. (2022). Konuşma eğitiminin temel kavramları. Gökhan Arı ve Ozan İpek (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (s. 59-122) içinde. İKSAD Yayınevi. https://shorturl.at/zgS37 adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Karadağ, Ö. (2003). Türkçe öğretiminde anlatım tarzları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 79-92.

Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (2), 1-11.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421.

Karci, D., Özdemir, C. ve Balta, N. (2018). In-class and out-of-class anxiety in speaking Turkish as a second language. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(6), 816-833.

Kardaş, D. (2020). Comparison of speaking and writing skills in Turkish teaching or foreigners: A practice for Syrian students. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 8(1), 71-84.

Karçiç, A ve Çetin, M. (2015). Yabancı dil Türkçe öğreniminde konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 10(11), 971-986. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8496

Karslı, S. E. (2021). *Turkish Maarif Foundation as an element of soft power in Turkish foreign policy (Türkiye Maarif Vakfı: Türk dış politikasında yumuşak güç aracı)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavcar, C ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık.

Kavrazlı, İ. (2022). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dil ve yabancı dildeki konuşma kaygıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, İ. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın A1-A2 seviyesinde konuşma becerisinde kullanılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Keçik, İ. (2003). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine. Canan İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* (1-20) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kemiksiz, Ö. (2019). Konuşma ve sınıf içi uygulama örnekleri. Fulya Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (125-149) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Keppel, G ve Wickens, T. D. (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4. Baskı). Pearson.

Kerimoğlu, C. (2017). *Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji genel dilbilime giriş* (Genişletilmiş 3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Keşaplı, G ve Çifci, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygısı. The Journal of *Academic Social Science Studies,* 54, 463-484. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS4830

Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D ve Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition,* 40, 605–624. https://doi.org/10.1017/S0272263117000304

Khatibi, M. B. (2014). The effect of genre-based teaching on EFL learners' speaking performance. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching (IJRELT),* 2(1), 38-52. https://sanad.iau.ir/fa/Journal/relp/DownloadFile/896366 adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıçaslan, R ve Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies,* 9(3), 863-877.

Kılınç, A. (2007). Bir öğretim stratejisi olarak kavram haritalarının kullanımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, IV(II), 21-48.

Kızdırıcı, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayalı etkinlik tasarımı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızıldağ, İ. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma dersleri hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızıltepe, Z. (2017). İçerik analizi. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (2. Baskı, 253-266) içinde. Anı Yayıncılık.

Kim, H. J. (2004). The relationship among perceived competence, actual competence and language anxiety: Biases in self-ratings of second language proficiency. *Modern English Education,* 5, 68-85.

Kintsch, W. (2004) The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Ruddell, R. B. ve Unrau, N. J. (Ed.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association.

Kintsch, W. ve van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review,* 85(5), 363-394.

Kissling, E. M. ve O'Donnell, M. E. (2015). Increasing language awareness and self-efficacy of FL students using self-assessment and the ACTFL proficiency guidelines. *Language Awareness,* 24(4), 283–302. https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1099659.

Knapp, P. (1992) *Resource Book for genre and grammar, Metropolitan West Literacy and Learning Program.* NSW Dept of School Education.

Knapp, P. ve Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing.* University of New South Wales Press.

Kocabaş, Ö. (2017). *Hazırlıksız konuşma becerisinin B1 seviyesinde kazandırılmasına yönelik yaratıcı drama temelli bir süreç önerisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocaman, A ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim-yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Hitit Basım Yayın.

Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139. https://doi.org/10.47948/efad.911870

Kocayanak, D. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma becerisini ölçme sürecine yönelik uygulamaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Koçak, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde telaffuz: Bir karma yöntem araştırması ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koçak, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (A1-A2) konuşma izlence örneğinin hazırlanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach.* Cambridge University Press.

Kojima, S. (2020). *The effect of genre-based instruction on academic speech* [Unpublished doctoral dissertation] Japan: Temple University. http://dx.doi.org/10.34944/dspace/289. https://shorturl.at/V3Aoh adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Korkmaz, C. B. (2019). Metin sınıflandırması bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinleri. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 93-126.

Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 89-105.

Korkut, E. (2016). Metindilbilim ve dil öğretimi. Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır (Ed.), *Dil bilimleri ve dil öğretimi* (173-203) içinde. Seçkin Yayınları.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403. https://doi.org/doi.org10.1016/j.jslw.2012.09.003.

Köksel, S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının konuşma etkinlikleri açısından incelenmesi (Orta ve ileri düzey örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi,* 125, 24-34.

Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.

Köse, H. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Köylü, S. G. ve Işık, A. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 5(2), 167-181. https://doi.org/10.29250/sead.754276

Kress, G. ve Threadgold, T. (1988). Towards a social theory of genre. *Southern Review (Adelaide),* 21(3), 215-243.

Kriaučiūnienė, R., Targamadzė, V ve Arcimavičienė, L. (2020). Insights into the application of action-oriented approach to language teaching and learning at university level: A case of Vilnius University. *International Journal of Multilingual Education,* 16, 1-22.

Kristeva, J. (2024). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art.* Columbia University Press.

Kurnaz, Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beş temel beceriye yönelik yeterlik öz değerlendirmesi (ABD'deki devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurt, B. (2017). Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi sözlü anlatım çalışmalarının "konuşma becerisi değerlendirme ölçeği"ne göre analizi: Gagauz örneği. *Journal of History Culture and Art Research,* 6(2), 358-384. https://doi.org/10.7596/taksad.v6i2.682

Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 73-90.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 287-309.

Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 7(3), 736-750.

Kurudayıoğlu, M ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1105-1121.

Kusumahati, A., Sumarjo ve Yulianti, F. (2023). Efforts to improve speaking ability of Xi Pplg 2 using genre based approach assisted by Canva. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan Profesi Guru*, 1(2) ,439-446.

Küreci, S ve Özden, M. (2017). 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 5(4), 664-684.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* SAGE.

Kyo, O. (2022). The growth trajectories of L2 self-efficacy and its effects on L2 learning: Using a curve-of-factors model. *Applied Linguistics*, 43(1), 147–167. https://doi.org/10.1093/applin/amab005.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning.* Oxford University Press.

Lazaraton, A. (2014). Second language speaking. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton ve M. A. Snow (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language (*4. Baskı, 106–120). Heinle Cengage Learning.

Lee, J. S. ve Taylor, T. (2024). Positive psychology constructs and Extramural English as predictors of primary school students' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 45(7), 2898–2916. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2079650

Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 2(1), 1–18. https://doi.org/10.1186/s40862-017-0035-x.

Lenhard, W. ve Lenhard, A. (2022). Computation of effect sizes. *Psychometrica.* https://www.psychometrica.de/effect_size.html adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır. 10.13140/RG.2.2.17823.92329

Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In Colin M. Brown ve Peter Hagoort (Ed.), *The neurocognition of language* (83-122). Oxford University Press.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge University Press.

Liao, S. (2009). Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1313-1328.

Lin, B. (2006). Genre-based teaching and Vigotskyan principles in EFL: The case of a university writing discourse. *Asian EFL Journal,* 8(3), 226-248. http://asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_Baskıs.pdf adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Lin, J. (2022). A structural relationship model for L2 oral proficiency, L2 interest, perceived importance of speaking, and out-of-class L2 contact. *Language Teaching Research, 0*(0), 1–26. https://doi.org/10.1177/13621688221074027

Lincoln, Y. S .ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE.

Linnenbrink, E. A .ve Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158.

Liu, M ve Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86.

MacIntyre, P. D ve Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning,* 41(4), 513–534. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x

Macken-Horarik M. (2002). Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In Johns A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (43-72). Lawrence Erlbaum.

Mahyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamad, M. F., Noordin, N. ve Abdullah, M. C. (2006). The relationship between students' self efficacy and their English language achievement. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 21, 61–71.

Makarova, A. (2013). *An examination of the concept of "genre" as a tool for the design of speaking activities for English for specific purposes (ESP).* EdD thesis The Open University. https://doi.org/10.21954/ou.ro.0000bfad

Malinowski, B. (1946). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden ve I. A. Richards (Ed.), *The meaning of meaning* [8. Baskı (Supplement I, 296-336)]. Harcourt, Brace & World, Inc.

Mandler, J. M. ve Johnson, N. S. (1977) Remembrance of things parsed: Story structure and recall, *Cognitive Psychology,* 9, 111-151.

Mann, W. C. ve Thompson, S. A. (1988). Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization. *Text-interdisciplinary Journal for the Study of Discourse,* 8(3), 243-281.

Mansour, O. (2016). Türk dizileriyle kültür aktarımı ve Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi,* 1(1), 64-81.

Mansour, O. M. A-H. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filmlerin dinleme/izleme ve konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mart, Ç. T. (2018). From communicative competence to language development. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 163-167.

Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (Ed.), *Children writing: Reader* (21-30). Deakin University Press.

Martin, J. R. (1989). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.

Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins.

Martin, J. R. ve Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture.* Equinox.

Martin, J. R. ve Rothery, J. (1986). What a functional approach to the writing task can show about "good writing". In B. Couture (Ed.), *Functional approaches to writing: Research perspectives* (241-265). Ablex Publishing.

Martin, J. R. ve Rothery, J. (1993). Grammar: Making meaning in writing. In B. Cope ve M. Kalantzis (Ed.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (137–153). University of Pittsburgh Press.

Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems.* International Language Sciences Publishers.

Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Choice in translation: Metafunctional consideration. In Kerstin Kunz, Elke Teich, Silvia Hansen-Schirra, Stella Neumann ve Peggy Daut (Ed.), *Caught in the middle –language use and translation: A festschrift for Erich Steiner on the occasion of his 60th birthday* (271–333). Saarbrücken: Universaar, Saarland University Press.

Maybin, J., Mercer, N. ve Stierer, B. (1992). Scaffolding: Learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the national oracy project* (186– 195). Hodder & Stoughton.

McCormack, R. L. ve Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching reading*. The Guilford Press.

McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: A cognitive view. In Melanie Booth-Butterfield (Ed.), Communication, cognition, and anxiety [Special Issue, (19-37)]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(2). http://www.jamescmccroskey.com/publications/150.pdf adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

McIntosh, A. ve Halliday, M. A. K. (1967). *Patterns of language.* Indiana University Press.

McKenna, M. C. ve Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2. Baskı). New York: The Guilford Press.

MEB (2023). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022-2023. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Resmî İstatistik Programı. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

MEB HBOGM (2024). İzleme ve değerlendirme raporu 2023. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science,* 6(3), 389-404.

Melissourgou, M. N. ve Frantzi, K. T. (2017). Genre identification based on SFL principles: The representation of text types and genres in English language teaching material. *Corpus Pragmatics, 1*, 373-392. https://doi.org/10.1007/s41701-017-0013-z

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* Nobel Yayınları.

Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* (1), 102-125.

Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite programlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,* 1, 121-141.

Mete, F. ve Dağ, M. (2017). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma ve konuşma becerilerinde söz varlığı kullanımının başarı puanlarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences,* 5(1), 126-137.

Meyer, B. J. F. (1975a). *The organization of prose and its effects on memory.* American Elsevier Pub. Co.

Meyer, B. J. F. (1975b). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior,* 7, 7–47.

Meyer, B. J. F. (1981) Basic research on prose comprehension: A critical review. In Fisher, D. F. ve Peters, C. W. (Ed.), *Comprehension and the competent reader: Inter-specialty perspectives.* Praeger.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. ve . Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth grade students. *Reading Research Quarterly,* 16, 72-103.

Meyer, B. J. F. ve Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.

Meyer, B. J. F ve Poon, L. W. (2001). Effects of structure training and signaling on recall of text. Journal of Educational Psychology, 93, 141–159.

Meyer, B. J. ve Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 4(1), 127-152. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Meyer, B. J. F. ve Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155

Meyer, B. J. F., Theodorou, E., Brezinski, K. L., Middlemiss, W., McDougall, J. ve Bartlett, B. J. (2002). Effects of structure strategy instruction delivered to fifth-grade children using the Internet with and without the aid of older adult tutors. *Journal of Educational Psychology,* 94(3), 486-519.

Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167. https://shorturl.at/u8SzI adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher.* Merrill/Prentice Hall.

Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. In S. Mercer ve S. Williams (Ed.), *Multiple perspectives on the self in SLA (6–19).* Multilingual Matters.

Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to motivation and achievement. *Language Learning,* 57(3), 417-442.

Mitchell, R. ve Florence, M. (1998). *Second language learning theories.* Edward Arnold.

Mohan, B. ve Beckett, G. H. (2001). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations. *The Canadian Modern Language Review,* 58, 133–155.

Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449

Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.

Mutlu, H. H. ve Süğümlü, Ü. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde reklam filmlerinin farklı beceri ve seviyelerde kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 13(27), 1039-1053. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14400

Nafa, M. S. (2023). *A broad guide to teaching the skills of listening and speaking*. Cambridge Scholars Publishing.

Nahid, A., Suseno, M., Pujiati, H. ve Juanda (2018). Genre-based approach to teaching speaking of descriptive text (A case study at a rural junior high school in South West Nusa, Indonesia). *Pedagogy: Journal of English Language Teaching,* 6(1), 65-76.

Nakamura, H. ve Hirose, K. (2009) The effect on Japanese EFL learners' reading ability of interactive reading, enriching content schema and formal schema: In the case of nursing students. *Language Education and Technology,* 46, 99-112.

NAP (2024a). https://www.nap.edu.au/naplan/faqs/naplan--general adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

NAP (2024b). https://www.nap.edu.au/about adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

NAP (2024c). https://www.nap.edu.au/naplan/faqs/naplan--writing-test adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

NAP (2024ç). https://www.nap.edu.au/naplan/whats-in-the-tests adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

NAP (2024d). https://www.nap.edu.au/docs/default-source/default-document-library/naplan-information-brochure-for-parents-and-carers.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Nation, I. S. P. (2011). Second language speaking. In Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning volume II (*444-455). Routledge.

Neergaard, H. ve Leitch, C.M. (2015). *Handbook of qualitative research techniques and analysis in entrepreneurship.* Edward Elgar.

Negretti, R. ve Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing,* 20, 95–110.

Neuendorft, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. SAGE.

Noorollahi, N. (2021). On the relationship between iranian English language teaching students' self-efficacy, self-esteem, and their academic achievement. *Language Teaching Research Quarterly,* 21, 84–96. https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.21.06.

Novianti, R. R. (2011). *Developing students' speaking ability through genre-based teaching: Action research with the first year students in a senior high school* [Unpublished Thesis]. Indonesia: Universitas Pendidikan. https://repository.upi.edu/10020/ adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Novianti, R. R. (2015). *Developing students' speaking ability through genre-based teaching.* Lap Lambert.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall.

Nye, J. S. (2005). *Yumuşak güç: Dünya siyasetinde başarının yolu*. Elips Yayınları.

Oakhill, J. ve Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation. In C. Cornoldi ve J. Oakhill (Ed.), *Reading comprehension difficulties*. Erlbaum.

Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. Routledge.

Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oğraş, İ. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve kompozisyon bilgileri.* MEB Yayınları.

Okur, S. (2013). *Diksiyon: Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Öteki Adam Yayınları.

Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Ayşe Kıran, Ece Korkut ve Suna Ağıldere (Ed.), *Günümüz dilbilim çalışmaları* (s. 121-132) içinde. Multilingual. https://shorturl.at/NE6SE adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Oyar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi.* Umuttepe Yayınları.

Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.

Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.

Özcan, M. F. (2020). Konuşma kaygısı. Semra Alyılmaz ve Berna Ürün Karahan (Ed.), *Konuşma eğitimi* (2. Baskı, s. 67-89) içinde. Fenomen Yayıncılık.

Özdemir, E. (1996). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (kompozisyon).* Remzi Kitabevi.

Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, E. S. (2006). *Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3. https://shorturl.at/gYzJe adresinden 20 Ocak 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Özden, M. ve Saban, A. (2017). Nitel araştırmada paradigma ve teorik temeller. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1-29) içinde. Anı Yayıncılık.

Özer, H. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkçe yayımlanmış bilimsel çalışmaların bibliyografyası ve doktora tezlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 4(3), 1290-1301.

Özkırımlı, A. (2007). *Türk dili dil ve anlatım*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 12(28), 593-634. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12437

Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(16), 49-62. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182968 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde ulaşılmıştır.

Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özyıldırım, İ. (2001). Tür çözümlemesi: Yönelimler, yöntem ve sınırlamalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2).

Pakula, H-M. (2019). Teaching speaking. *Apples – Journal of Applied Language Studies,* 13(1), 95–111. http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.201903011691

Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking.* Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Paltridge, B. (2001). *Genre and the language learning classroom.* University of Michigan Press.

Paltridge, B. (2002). Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) Classroom. In Johns, A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (73-90). Lawrence Erlbaum.

Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis: An introduction* (2. Baskı). Bloomsbury.

Pan, H., Xia, F., Kumar, T., Li, X. ve Shamsy, A. (2022). Massive open online course versus flipped instruction: Impacts on foreign language speaking anxiety, foreign language learning motivation, and learning attitude. *Frontiers in Psychology,* 13, 833616. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833616.

Pang, T. T. T. (2002). Textual analysis and contextual awareness building: A comparison of two approaches to teaching genre. In Johns, A. M. (Ed.). *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (145-161). Lawrence Erlbaum.

Pardo, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Paré, A. (1991). Ushering "audience" out: From oration to conversation. *Textual Studies in Canada,* 1, 45-64.

Pasquarelli, S. L. (2006). Expository summary writing: comprehension and composition. In Susan Lee Pasquarelli (Ed.), *Teaching writing genres across the curriculum: Strategies for middle school teachers.* Greenwich, (105-119). Information Age Publishing.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). SAGE.

Patton, M. Q. (2014). Nitel analiz ve yorumlama (1. Baskı). (Ahmet Çekiç ve Arif Bakla Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir Çev. Ed.), (s. 431-534) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Pearson, P. D. ve Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal,* 88, 151–165.

Pehlivan Coşkun, Y. (2022). *Konuşma becerisinin geliştirilmesinde Web 2.0 aracılığıyla oyun temelli öğrenme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion,* 25, 279–306.

Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education,* 29(4), 433-445.

Pertaub, D.-P., Slater, M. ve Barker, C. (2002). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience. *Presence,* 11(1), 68-78. https://doi.org/10.1162/105474602317343668

PETAA (2024a). https://shorturl.at/PMUKA adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

PETAA (2024b). https://shorturl.at/XN50B adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

PETAA (2024c). https://shorturl.at/idej9 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, *76*(1), 14–26. https://doi.org/10.2307/329894

Phipps, J. (2023). A mixed-method analysis of self-efficacy for speaking with university EFL learners. *The Language Learning Journal,* 1–17. https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2227866.

Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher,* 40(9), 838–847. http://www.jstor.org/stable/20199652 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Piechurska-Kuciel, E. (2013). Self-Efficacy in L2: A research proposal. In K. Piątkowskave E. Kościałkowska-Okońska (Ed.), *Correspondences and contrasts in foreign language pedagogy and translation studies* (31-42). Springer.

Piechurska-Kuciel, E. (2015). Correlates and predictors of L2 willingness to communicate in polish adolescents. In Mirosław Pawlak ve Ewa Waniek-Klimczak Ed., *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language, second language learning and teaching* (1. Baskı, s. 124-147). Springer.

Pilav, S. ve Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler*, 3(2), 16-30.

Piniel, K. ve Csizér, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *SSLLT (Studies in Second Language Learning and Teaching),* 3(4), 523-550. https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.4.5

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. Baskı). Merrill Prentice Hall.

Pirim, E. ve Ökten, C. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi B1 seviyesi konuşma becerisi programı önerisi.* Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar-10 (s. 165-208). Okan Üniversitesi Yayınları.

Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (26), 62-75. http://www.dilbilimi.net/polat_yusuf_m03.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, A. O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi.* Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.

Prince, E. F. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In P. Cole (Ed.), *Radical pragmatics* (223-255). Academic Press.

Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal,* 46(1), 39-50.

Pu, L., Heng, R. ve Cao, C. (2022). The effects of genre on the syntactic complexity of argumentative and expository writing by Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology (Front. Psychol.)* 13:1047117, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1047117

Purdue (2024). https://shorturl.at/Hp7VG adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle. *Le Français dans le monde,* 347, 37-40.

Puren, C. (2008). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: Analyse comparative de trois manuels.* https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Putra, H., Mujiyanto, J., Astuti, P., ve Syafri, F. (2023). *The effectiveness of genre based approach to enhance the speaking performance of junior high school students at Sekolah Alam CEFA Kabupaten Kampar Riau registered 2022/2023 academic years.* ISET (2023) Universitas Negeri Semarang, International Conference on Science, Education, and Technology, 9, 320-327. https://proceeding.unnes.ac.id/index.php/ISET/article/download/2438/1923 adresinden 22 Kasım 2024 tarihinde alınmıştır.

Putra, R. M. (2019). A study on ganre-based approach in teaching speaking to Indonesian EFL learners. *Pedagogy Journal of English Language Teaching,* 7(1), 1-9.

Raoofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5, 60–73.

Rashid, A. W. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin konuşma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ray, M. N. (2011). *The development of structural awareness: The relationship between age, skill, and text* (Master of Science Thesis). The Pennsylvania State University.

Ray, M. N. ve Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 4(1), 67–82. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/214/210 adresinden 16 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.

Razzaghi, N., Mobini, F. ve Nasiri, M. (2016). Interface between self-efficacy, proficiency level, and reticence: The case of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Applied Linguistics,* 2(3), 78-104.

Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Reynolds, G. A. ve Perin, D. (2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology,* 30(3), 265–300. https://doi.org/10.1080/02702710802411547

Riasati, M. J. (2014). Causes of reticence: Engendering willingness to speak in language classrooms. *IJRSLL,* 3(1), 115-122. https://doi.org/10.5861/ijrsll.2013.410.

Richards, J. C. ve Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language* teaching (3. Baskı.). Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1971). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social Research*, 38(3), 529–562. http://www.jstor.org/stable/40970072 adresinden 16 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.

Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2. Baskı). University of Chicago Press.

Rocio, S. A. (2012). *The importance of teaching listening and speaking skills* (Master's thesis). Complutense University of Madrid. https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf adresinden 16 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.

Rodgers, T. (2001). Language teaching methodology. *Eric Digest,* September 2001. https://eric.ed.gov/?id=ED459628 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R. ve Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for ımproving expository reading comprehension. *The Reading Teacher,* 71(1), 71–82. https://doi.org/10.1002/trtr.1590

Rose, D. (2012). Genre in the Sydney School. In James Paul Gee ve Michael Handford (Ed.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (1. Baskı). New York: Routledge.

Rose, D. (2015). Genre, knowledge and pedagogy in the 'Sydney School'. In N. Artemevave A. Freedman (Ed.) *Genre studies around the globe: Beyond the three traditions* (299-338). Ottawa: Inkwell. https://www.researchgate.net/publication/355355337_Genre_knowledge_and_pedagogy_in_the_'Sydney_School' adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning).* Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan ve G. Williams (Ed.), *Literacy in society* (86-123). Longman.

RR (2024a). https://www.readingrockets.org/about adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

RR (2024b). https://www.readingrockets.org/classroom/choosing-and-using-classroom-texts/understanding-text-types adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

RR (2024c). https://www.readingrockets.org/classroom/comprehension/teaching-text-structure adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Rudnick, J. J., Roberts, D., Sonsalla, T., Fowler, V. ve Webb, C. (2024). Delivery modes, elements, and exceptions: Exploring and troubling the canon of delivery in public speaking. In Stevie M. Munz, Tim McKenna-Buchanan ve Anna M. Wright (Ed.), *The Routledge handbook of public speaking research and theory* (121-132). Routledge.

Rustipa, K., Yulistiyanti, Y. ve Mulatsih, S. (2021). Text-based language teaching in the new-normal era to achieve communicative competence: Challenges for EFL teachers. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching,* 6(2), 92-109. https://doi.org/10.24903/sj.v6i2.763

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist,* 55(1), 68-78.

Saban, A. (2005). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar* (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlık, H. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin Avrupa Dil Gelişim Dosyası doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sakarya, E. (2019). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı önerisi: A1-A2* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Sallabaş, E. M. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sallabaş, M. E. (2012a). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2199-2218,

Sallabaş, M. E. (2012b). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 16(2), 269-290.

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (36), 261-270.

Santiago Schwarz, V. ve Hamman-Ortiz, L. (2020). Systemic functional linguistics, teacher education, and writing outcomes for U.S. elementary English learners: A review of the literatüre. *Journal of Second Language Writing*, 49, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100727

Saybrook (2024). https://community.saybrook.edu/writingcenter/Pages/academic-writing-genres.aspx adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Saydam, M. ve Çangal, Ö. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science,* 11(2), 342-356.

Schleppegrell, M. J. (2002). Challenges of the science register for ESL students: Errors and meaning-making. In M. J. Schleppegrell ve M. C. Colombi (Ed.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (119-142). Routledge.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective.* Lawrence Erlbaum.

Schumm, J. S. (2006). *Reading assesment and instruction for all learners.* Guilford Press.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159172. https://doi.org/10.1080/10573560308219.

Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (2. Baskı). (Muzaffer Şahin, Çev. Ed.). Nobel Yayınevi.

Schunk, D. H ve Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wenzel ve A. Wigfield (Ed.), *Handbook of motivation at* school (35-53). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek öğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri.* Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Seçkin, M. S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretici görüşleri doğrultusunda incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3. Baskı). New Teachers College Press.

Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.

Sevim, O. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 587-592.

Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2023). Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için üretici dil becerisi öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 33(1), 187-202.

Seyhan, B. (2021). *İletişim oyunlarının yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezen, Y. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde TV dizisi kullanmanın atasözü ve deyim öğretmedeki etkisi (Aslan Ailem TV dizisi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Shadish, W. R., Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Houghton Mifflin.

Sharoff, S. (2015). Approaching genre classification via syndromes. In F. Formato ve A. Hardie (Ed.), *Corpus linguistics 2015 conference abstract book*. UCREL: Lancaster.

Shirvan, M. E., Khajavy, G. H., Nazifi, M. ve Taherian, T. (2018). Longitudinal examination of adult students' self-efficacy and anxiety in the course of general English and their prediction by ideal self-motivation: Latent growth curve modeling. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development,* 30(4), 23–41. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441804.

Shrum, J. L. ve Glisan, E. W. (2000). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction.* Heinle & Heinle.

Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramanın konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Slobin, D. I. (1987). Thinking for speaking. In Jon Aske, Natasha Beery, Laura Michaelisve Hana Filip (Ed.), *Berkeley linguistics society: Proceedings of the thirteenth annual meeting* (435-445). Berkeley Linguistics Society.

Solak, E. M. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(Özel Sayı:1), 308-317.

Soomro, A. F. ve Farooq, M. U. (2018). EFL learners' attitude towards developing speaking skills at the University of Taif, Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics,* 8(3), 318-327. http://doi.org/10.5539/ijel.v8n3p318.

Spurgin, K. M. ve Wildemuth, B. M. (2017). Content analysis. In Barbara M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science (*2. Baskı, 307-317). Santa Barbara, California: Libraries Unlimited

Sun, Y. F. (2008). *Motivation to speak: Perception and attitude of non-English major students in Taiwan* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University: USA.

Sunel, H. (2010). *Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretilmesinde telaffuz ve imlanın önemi.* V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri (s. 85-90), Bilkent Üniversitesi Yayınları.

Sülükçü, Y. ve Seyhan, L. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bir mikro öğretim uygulama çalışması.* UBEK ICSE 2018 Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (23-25 Mart 2018), Afyonkarahisar.

Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions: language studies unit.* University of Aston.

Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology.* Prentice Hall International.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge University Press.

Swales, J. M. (1998). *Language, science and scholarship.* Asian Journal of English Language Teaching, 8, 1-18.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications.* Cambridge University Press.

Swales, J. M. ve Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students* (3. Baskı). University of Michigan Press.

Swales , J. M. ve Lindemann, S. (2002). Teaching the literature review to international graduate students. In Johns A. M. (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (105–119). Erlbaum.

Swanson, P. B. (2012). The congruence of vocational interests and the workplace environment: Reducing the language teacher shortage. *Language Teaching Research,* 16(4), 519–537. https://doi.org/10.1177/1362168812455588.

Şahin, A ve Erdil, T. S. (2024). *Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de üniversite eğitimi tercihlerini etkileyen temel motivasyon faktörleri.* 27. Pazarlama Kongresi Bildiri Kitabı, Pazarlamada Yapay Zeka (30 Mayıs-1 Haziran 2024) Erzurum.

Şen, E. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (GEM örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şen, F. (2019). *Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil partnerliği (TANDEM) yoluyla gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(2), Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı, 163-175. https://doi.org/10.18033/ijla.3545

Şengül, M. ve Demirel, S. (2021). Türkçe Yeterlik Sınavı'nın (TYS) uluslararası geçerliğe sahip bazı dil yeterlik sınavlarıyla içerik açısından karşılaştırılması. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology,* 31(2), 573-598. https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.979947

Şenol, Ç. (2018), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde televizyonda yayımlanan reklamların A2 seviyesinde dinleme ve yazma becerisine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Languages Education and Teaching,* 1(1), 43-60. https://tinyurl.com/86an5gxe adresinden alınmıştır.

Şimşek, A. ve Çevirme, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme

çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (36), 305-325. https://doi.org/10.29000/rumelide.1372349

Şimşek, H. A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin önemi ve geliştirme yolları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, R. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online,* 17(3), 1116-1134.

Tanju, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için önerilen iletişimsel konuşma etkinlikleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıkulu, L. ve Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metininde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212-224. https://doi.org/10.29228/ijlet.39833

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri.* Nobel Yayın Dağıtım.

Tardy, C. M. (2006). Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing*, 15, 79–101. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.04.003

Tardy, C. M. (2009). *Building genre knowledge.* Parlor Press.

Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (485–502). Lawrence Earlbaum.

Taşer, S. (2006). *Örneklerle konuşma eğitimi* (Gen. 8. Baskı). Papirüs Yayınları.

Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarının konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tavşanlı, Ö. F. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology,* 74, 323-340.

Taylor, B. M. ve Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly,* 19, 134-146.

Teimouri, Y., Goetze, J. ve Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition,* 41(2), 363–387. https://doi.org/10.1017/S0272263118000311

Teker, A. D. (2009). Kurgusal yazılar. Mustafa Durmuş (Ed.), *Üniversiteler için Türk dili el kitabı* (s. 450-507) içinde. Grafiker Yayınları.

Tekeş, A. F. (2023). *Göç İdaresi Başkanlığı'nın Türkiye'de 17 milyon yabancı olduğunu açıkladığı iddiası.* https://www.aa.com.tr/tr/teyithatti/aktuel/goc-idaresi-baskanliginin-turkiyede-17-milyon-yabanci-oldugunu-acikladigi-iddiasi/1816277 adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Tekin, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar ve mobil destekli dönüt kullanımının öğrencilerin anlatma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekin, G. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sesletim eğitimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi.* Kriter Yayınları.

Tekşan, K., Mutlu, H. H. ve Çinpolat, E. (2019). The examination of the relationship between the speech anxiety and speaking skill attitudes of middle school students and the opinions of teachers on speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 15(4), 1395-1412. https://doi.org/10.17263/jlls.668527

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Tham, D. (2013). *Expository eureka: Model expository essays for today's secondary school.* Marshall Cavendish International Asia Pte Ltd.

Thomson, E., de Silva Joyce, H. ve Sano, M. (2017). *Mapping genres, mapping culture: Japanese texts in context.* John Benjamins Publishing Company.

Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.

Thornbury, S. (2012). Speaking instruction. In Anne Burns ve Jack C. Richards (Ed.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (s. 198-206). Cambridge University Press.

Tılfarlıoğlu, F. Y. ve Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: Differences among proficiency groups and relationship with success. *Novitas-Royal,* 3(2), 129–142. https://dergipark.org.tr/en/pub/novroy/issue/10818/130408

TMV (2022). 2021 Faaliyet Raporu. https://turkiyemaarif.org/uploads/Baskıs/files/16435827a044b6.pdf adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

TMV (2024). Türkiye Maarif Vakfı öğrencilerinin başarı hikayeleri kitaplaştı. https://turkiyemaarif.org/Baskıs/turkiye-maarif-vakfi-ogrencilerinin-basari-hikayeleri-kitaplasti adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Tokaç Kan, A. (2024). Okul dilinin sistematik işlevsel dilbilimi çerçevesinden gizli müfredat olarak bir değerlendirmesi: Ortaöğretim fen bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında sebep sonuç ilişkilerinin metinsel temsili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 53,109-132. https://doi.org/10.52642/susbed.1405210

Toklu, O. (2009). *Dilbilime giriş.* Akçağ Yayınları

Toledo, P. F. (2005). Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies. *Journal of Pragmatics,* 37(7), 1059-1079.

Tomlinson, B. (2000), A multidimensional approach. *The Language Teacher,* 24(7), 23–27. https://jalt-publications.org/old_tlt/articles/2000/07/tomlinson adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: content and teaching strategies.* Merrill.

Tompkins, G. E. (2005). *Langauage arts patterns of practice.* Pearson.

Topaloğlu, Y. (2008). Yazılı anlatım türleri-sözlü anlatım türleri. Levent Doğan (Ed.), *Üniversiteler için Türkçe yazılı ve sözlü anlatım* (s. 257-385) içinde. Kriter Yayınları.

Topçu, E. ve Başbay, M. (2020). The impact of collaborative activities on EFL learners' speaking anxiety levels and attitudes. *Cukurova University Faculty of Education Journal,* 49(2), 1184-1210. https://doi.org/10.14812/cuefd.649939.

Topçuoğlu Ünal F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Toraman Ünal, E. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarında kullanılan telaffuz yöntem ve uygulamaları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Torky, S. (2006). *The effectiveness of a task-based ınstruction program in developing the English language speaking skills of secondary stage students* [Unpublished Ph.D.] Ain Shams University.

Tribble, C. (1996). *Writing.* Oxford University Press.

Tribble, C. (2015). Writing academic English further along the road. What is happening now in EAP writing instruction? *ELT Journal,* 69(4), 442–462.

Truong, T. N. N. ve Wang, C. (2019). Understanding Vietnamese college students' self-efficacy beliefs in learning English as a foreign language. *System,* 84, 123–132. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.007.

Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,* 2, 107-135.

Turcotte, C., Berthiaume, R. ve Caron, P.-O. (2018). Description and interactions of informative text structure knowledge and skills of French-speaking Grade 6 students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 31(9), 2147–2164. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9875-0

Tutku, G. Y. (2019). *Araplara Türkçe öğretimi: günlük konuşma kılavuzu örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 255-266.

Türkben, T. ve Koca, Z. G. (2024). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin basamaklı öğretim yöntemiyle üretici dil becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 60, 1442-1463. https://doi.org/10.53444/deubefd.1453759

Türkiye Bursları (2024). Türkiye Bursları. https://www.turkiyeburslari.gov.tr/hakkimizda adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Uçan, H. (2016). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat yazıları*. İz Yayıncılık.

Ueasiriphan, T. ve Tangkiengsirisin, S. (2019). The effects of genre-based teaching on enhancement of Thai engineers' technical writing ability. *International Journal of Instruction,* 12(2), 723-738.

Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (15), 217-226.

Uslu, Z. (2005), Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi,* 127, 34-43. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000028

Uyar, S. S. (2022). *Konuşma stratejilerinin öğretiminin konuşma başarımına ve konuşmanın duyuşsal niteliklerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal,G. (2020). *Güncel öğretim tekniklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesi öğrencilerinin hazırlıklı konuşma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzbek, A. (2019). *Gazi TÖMER ile Interchange Fourth Baskı kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi bağlamında karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uzun, L. (2003). Metin üretimi. Canan İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* (s. 21-38) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzun, L. (2011). Metindilbilim temel ilke ve kavramlar. A. Sumru Özsoy ve Zeynep Erk Emeksiz (Ed.), *Genel Dilbilim-2* (s. 152-182) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzun, L. (2013). Metindilbilim: Temel ilke ve kavramlar. A. Sumru Özsoy ve Zeynep Erk Emeksiz (Ed.), *Genel Dilbilim-II* (s. 152-180) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Uzun, Y. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma yanlışları: Bosna-Hersek örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 207-220. https://doi.org/10.29228/ijlet.41478

Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üstyapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: "Giriş" ve "Sonuç" bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi,* 140, 7-18.

Ülper, H. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe söyleyiş akıcılıklarına ilişkin algıları ve etkili olan etmenler. *Başkent University Journal of Education,* 7(2), 328-338.

Ünalmış, A. N. (2019). Yumuşak gücün tesis edilmesinde kültürel diplomasinin önemi ve bir uygulayıcı olarak Yunus Emre Enstitüsü. *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 91, 137-159.

Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi,* 1(1), 108-116.

Üzüm, B. (2007). *Analysis of Turkish learners' attitudes towards English and English speaking societies* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

van Dijk, T. A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In Just, M. A. ve Carpenter, P. A. (Ed.), *Cognitive processes in comprehension.* Lawrence Erlbaum Associates.

van Dijk, T. A. (1985). *Handbook of discourse analysis.* Academic Press.

van Dijk, T. A ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* Academic Press.

van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness.* Penguin Books.

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Varışoğlu, M. C. (2020). Sudanlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede iletişim isteklilikleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi - Journal of Turkish Researches Institute,* (68), 601-614. https://doi.org/10.14222/Turkiyat4290.

Vural, H. (2012). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Taşhan Kitap Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri - yeni yaklaşımlar.* Akçağ Yayınları.

Yang, N.-D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System,* 27, 515–535. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2

Yang, W. (2014). *Mapping the relationships among the cognitive complexity of ındependent writing tasks, L2 writing quality, and complexity, accuracy and fluency of L2 writing* [Unpublished PhD]. Georgia State University. https://doi.org/10.57709/5687326

Yarar, Ö. (2006). *Anlatı metinlerinde metin dünyasını belirginleştiren dilsel düzenlemeler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal,* 86(1), 54-66.

Yashima, T., Zenuk Nishide, L. ve Shimizu, K. (2004). The Influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning,* 54(1), 119-152.

Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing,* 20(2), 111–133. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001

Yasuda, S. (2012). *The implementation of genre-based tasks in foreign language writing instruction: A longitudinal study of writers' rhetorical awareness, writing quality, and lexicogrammatical choices* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Hawaii.

Yaylacık, E. (2015). *Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, M. H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümler: Türkçe üzerine gözlemler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yazıcı, N. ve Günduğdu, G. (2023). Okuma sürecini yönlendiren söylemsel unsurlar: Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde kestirim kategorileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 44-63. https://doi.org/10.35233/oyea.120044

YEE (2018). *Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) uygulama yönergesi (1. Sürüm, 15 Şubat 2018).* Yunus Emre Enstitüsü.

YEE (2024a). *2023 yılı faaliyet raporu.* https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2023-faaliyet-raporu adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

YEE (2024b). *Yunus Emre Enstitüsü.* https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(3), 581-606.

Yeşilbağ, S. ve Korkmaz, Ö. (2021). The effect of Voki application on students' academic achievements and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies,* 26(1), 465-487. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10264-7

Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C. (2019). *Avrupa ortak öneriler çerçevesi bağlamında okuma kazanımlarının (B1 düzeyi) ders kitaplarındaki görünümü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(3), 234-248. https://doi.org/10.18298/ijlet.1885

Yılmaz, F. ve Irşi, A. (2007). Yabancılara Türkçe öğretiminde TV dizilerinin kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5(2), 144-157.

Yılmaz, G. (2018). *Ortaokuldaki sığınmacı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, G. ve Güçlü N. (2021). Türkiye'de uluslararası öğrenci hareketliliğinin görünümü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science,* 11(1), 245256. https://doi.org/10.5961/jhes.2021.444

Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(11), Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 1115-1158.

Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2022). Öğrenci yapısı podcast (ses yayını) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi ile bu becerilerdeki öz yeterliliklerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 26, 256-283. https://doi.org/10.29000/rumelide.1073907

YTB (2024a). *Uluslararası öğrenci hareketliliği.* https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliligi adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

YTB (2024b). *Türkiye bursları*. https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari adresinden 18 Temmuz 2024 tarihinde alınmıştır.

Yu, M. (2009). *Willingness to communicate of foreign language learners in a Chinese setting* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.

Yüce, S. N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi: Öğretici ve akademisyen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zeinivand, T., Azizifar, A. ve Gowhary, H. (2015). The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshehr City. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 199, 240-247. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.512.

Zhang, C. (2010) The teaching of reading comprehension under the psychology Schema Theory. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(4), 457-459.

Zhang, Y. ve Wildemuth, B. M. (2017). Unstructured interviews. In Barbara M. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (2. Baskı, 239-247). Libraries Unlimited

Zhang, X., Ardasheva, Y. ve Austin, B. W. (2020). Self-efficacy and English public speaking performance: A mixed method approach. *English for Specific Purposes*, 59, 1-16.

Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal,* 21(1), 7–27. http://www.jstor.org/stable/24149478 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zusho, A. (2017). Toward an integrated model of student learning in the college classroom. *Educational Psychology Review,* 29(2), 301-324.

Wageeh Megria, N. (2020). Promoting EFL fluency and accuracy skills of secondary school students using genre-based approach. *Journal of Faculty of Education*, 31(123), 49-74.

Wagenaar, T. C. (1984). Using student journals in sociology courses. *Teaching Sociology,* 11(4), 419-437. https://www.jstor.org/stable/1317799 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Wang, Y. ve Sun, P. P. (2024). Development and validation of scales for speaking self-efficacy: Constructs, sources, and relations. *PLoS ONE,* 19(1), e0297517. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297517

Webster, J. J. (2009). An introduction to continuum companion to Systemic Functional Linguistics. In M. A. K. Halliday ve J. J. Webster (Ed.), *Bloomsbury companion to systemic functional linguistics* (1–11). Continuum International Publishing Group.

Weinburgh, M. H. (2000). *Gender, ethnicity, and grade level as predictors of middle school students' attitudes toward science.* Georgia State University. https://eric.ed.gov/?id=ED442662 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Welie, C., Schoonen, R. ve Kuiken, F. (2017). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, 31, 2065 - 2094.

Werlich, E. (1982). *A text grammar of English.* Quelle & Meyer.

Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B. ve Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders,* 30(4), 275-287. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88

Wette, R. (2014). Teachers' practices in EAP writing instruction: Use of models and modeling. *System,* 42, 60–69. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.11.002

Widodo, H. (2006). Designing a genre- based lesson plan for an academic writing course. *English Teaching: Practice and Critique,* 5(3), 173-199. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=67c303aed3a18e966f7a1fdaf8edf713a57a77be adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Wijayanti, S. F., Nurkamto, J. ve Sulistyawati, H. (2018). Genre-based approach: İts contribution to the quality of teaching and learning process. *English Education,* 6(2), 136-144. https://jurnal.uns.ac.id/englishedu/article/view/35936 adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Wilkins, S. (2018). *A genre-based approach to speaking in EFL* [Unpublished doctoral dissertation] UK: Aston University. https://research.aston.ac.uk/files/28773385/Wilkins_S.G._2019.pdf adresinden 6 Eylül 2024 tarihinde alınmıştır.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education,* 39(1), 6-18. https://doi.org/10.1177/00224669050390010201

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328.

Worth, R. (2004). *Career skills library: Communication skills* (2. Baskı). Ferguson.

Wu, Y.-H. S. ve Hung, S.-T. A. (2022). The effects of virtual reality infused instruction on elementary school students' English-speaking performance, willingness to communicate, and learning autonomy. *Journal of Educational Computing Research,* 1–30. https://doi.org/10.1177/07356331211068207

Wu, Z. (2019). Understanding students' mimicry, emulation and imitation of genre exemplars: An exploratory study. *English for Specific Purposes,* 54, 127-138.

# EKLER

**EK 1** Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği

| BOYUTLAR | N. | Konuşmada Aranacak Özellikler | 4- İyi | 3- Kabul Edilebilir | 2- Geliştirilmeli | 1-Zayıf | **Tespitler** Sıkça Yapılan Yanlışlar |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **PLAN ve İÇERİK** | 1 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yapma | | | | | |
| | 2 | Ana fikre ve onunla ilgili değerlendirmeye yer verme | | | | | |
| | 3 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekleme | | | | | |
| | 4 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer verme | | | | | |
| | 5 | Metin türüne uygun şekilde sonuca bağlama | | | | | |
| **DİL ve ANLATIM** | 6 | Nesnel anlatım kullanma | | | | | |
| | 7 | Söz varlığını-jargonu (akademik kavramlar, terimler, kalıp ifadeler vb.) bağlama uygun şekilde kullanma | | | | | |
| | 8 | İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda düzeltme/iyileştirme yapma | | | | | |
| **TUTARLILIK** | 9 | Anlatım bozukluğu olmayan cümleler kullanma | | | | | |
| | 10 | Uygun bağlayıcı ifadeler kullanarak cümleler arasında anlamsal ve mantıksal bütünlük sağlama | | | | | |
| **GÖZLEM NOTLARI** | Bağımsız konuşma sırasında dikkat çeken hatalar - uyarılar | | | | | | |

| **Puanlama Tablosu** | | | |
|---|---|---|---|
| **Plan ve İçerik Puanı (20 p)** | **Dil ve Anlatım Puanı (12 p)** | **Tutarlılık Puanı (8 p)** | **Toplam Puan (40 p)** |
| | | | |

* Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 40 iken en düşük puan 10'dur. Bu ölçekten **10 puan** alanlar **zayıf düzeyde, 11-20 puan** alanlar **geliştirilebilir düzeyde**, **21-30 puan** alanlar **kabul edilebilir düzeyde** ve **31-40 puan** alanlar **iyi düzeyde**dir.

| **Düzeyler** | **Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği** |
|---|---|
| **Zayıf** | 10 puan |
| **Geliştirilmeli** | 11-20 puan |
| **Kabul Edilebilir** | 21-30 puan |
| **İyi** | 31-40 puan |

## Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği Anahtarı

Maddelerin değerlendirilmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

| ÖLÇÜT | BAŞARI DÜZEYİ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **İyi (4)** | **Kabul Edilebilir (3)** | **Geliştirilmeli (2)** | **Zayıf (1)** |
| **1.** | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptı. Girişte "betimleme, tanımlama, retorik soru sorma, anekdot aktarma, edebî alıntı yapma, vecize kullanma, sayısal veri kullanma vb." gibi konuşmayı başlatma stratejilerden özgün bir şekilde yararlandı. | Konuyu tanımlayan bir giriş yaptı ancak girişte kullandığı konuşmayı başlatma stratejisi özgün değildi. Giriş kabul edilebilir düzeyde ilgi çekiciydi. | Konuyu kısmen tanımlayan bir giriş yaptı. Girişte stratejilerden yüzeysel şekilde ya da konuyla alakasız bir biçimde yararlandı. Bu nedenle giriş ilgi çekici değildi. | Girişte konuyu tanımlamadı ve konuşmayı başlatma stratejilerden yararlanmadı. |
| **2.** | Konuşmasını ana fikir ve/veya değerlendirme üzerine tam anlamıyla yapılandırıp konuşmasında ana fikirden ve/veya değerlendirmeden hiçbir zaman sapmadı. | Konuşmasını ana fikir ve/veya değerlendirme üzerine yapılandırdı ancak konuşmasını yaparken nadiren de olsa ana fikirden ve/veya değerlendirmeden sapıp gereksiz ifadeler kullandı. | Konuşmasını kısmen ana fikir ve/veya değerlendirme üzerine yapılandırdı. Konuşmasında ana fikre ve/veya değerlendirmeye kısmen yer verdi. | Konuşmasında ana fikre ve/veya değerlendirmeye yer vermedi. |
| **3.** | Konuşmayı zenginleştiren ve konunun farklı yönlerini içeren ayrıntılara ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere tam anlamıyla yer verdi. Düşünceyi geliştirme yollarını her zaman etkin şekilde kullandı. | Ayrıntılara ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere sıklıkla yer verdi. Yine de aktarılması gereken bazı ayrıntıları, özellikleri göz ardı etti. Düşünceyi geliştirme yollarına başvurdu ancak bazı geliştirmelere ihtiyaç vardı. Nadiren de olsa mantık hatası yaparak anlama ya da konu bütünlüğüne uygun olmayan ifadelere, örneklere yer verdi. | Ayrıntılara ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere nadiren yer verdi. Aktarılması gereken çok sayıda ayrıntıyı ve özelliği aktarmadı. Düşünceyi geliştirme yollarını nadiren kullandı. Genellikle mantık hatası yaparak anlama ya da konu bütünlüğüne uygun olmayan ifadelere, örneklere yer verdi. | Ayrıntılara ve ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermedi. Düşünceyi geliştirme yollarına başvurmadı. |

**Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği Anahtarı (devam).**

| ÖLÇÜT | BAŞARI DÜZEYİ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **İyi (4)** | **Kabul Edilebilir (3)** | **Geliştirilmeli (2)** | **Zayıf (1)** |
| **4.** | Konuşmasında kaynak ve/veya kişilere başvurarak tam anlamıyla güvenilir ve doğru bilgilere yer verdi. | Konuşmasında sıklıkla güvenilir ve doğru bilgilere yer verdi ancak bazı noktalarda verdiği yanlış bilgiler dikkat çekti. | Konuşmasında nadiren güvenilir ve doğru bilgilere yer verdi. Konuşmasında kaynak ve/veya kişilere yer verse de bunlar çok yetersiz ya da yanlıştı. | Konuşmasında güvenilir ve doğru olmayan bilgilere yer verdi. Konuşmasında kaynak ve/veya kişilere yer vermedi. |
| **5.** | Konuşma, metin türüne ve yapısına uygun şekilde sonuca bağlandı. Sonuç, ana fikri barındıran dikkat çekici bir özete ve/veya değerlendirmeye sahipti. | Konuşma, metin türüne ve yapısına uygun bir sonuca bağlandı ancak sonuç yeterince kapsayıcı bir özetlemeye ve/veya değerlendirmeye sahip değildi. | Konuşma, metin türüne ve yapısına uygun olmayan şekilde belli belirsiz bir sonuca bağlandı. Sonuç bölümünde yapılan özetleme ve/veya değerlendirme yetersizdi. | Konuşma, metin türüne ve yapısına uygun şekilde sonuca bağlanmadı. Sonuç bölümünde özetleme ve/veya değerlendirme yapmadı. |
| **6.** | Konuşurken daima nesnel anlatımı kullandı. | Konuşurken sıklıkla nesnel anlatımı kullandı. Nadiren de olsa öznel anlatıma başvurdu. | Konuşurken nadiren nesnel anlatımı kullandı. Genellikle öznel anlatıma yer verdi. | Konuşurken hiç nesnel anlatımı kullanmadı. |
| **7.** | Söz varlığını, jargonu daima bağlama uygun şekilde kullandı. Akademik kavram ve terimleri her zaman etkin şekilde kullandı. | Söz varlığını, jargonu sıklıkla bağlama uygun şekilde kullandı. Nadiren göze çarpan hata veya hatalar yaptı. Akademik kavram ve terimleri sıklıkla kullandı. Yine de hatırlamadığı ya da farklı kelimelerle açıklamaya çalıştığı bazı akademik kavram ve terimler vardı. | Söz varlığını, jargonu bazen bağlama uygun şekilde kullandı. Akademik kavram ve terimlerden nadiren yararlandı. Akademik kavram ve terimlerin yerine sıklıkla başka kelimeler tercih etti. | Söz varlığını, jargonu bağlama uygun şekilde kullanmadı. Akademik kavram ve terimlerden yararlanmadı. |

**Açıklayıcı Bağımsız Konuşma İçin Dereceleme Ölçeği Anahtarı (devam).**

| ÖLÇÜT | BAŞARI DÜZEYİ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **İyi (4)** | **Kabul Edilebilir (3)** | **Geliştirilmeli (2)** | **Zayıf (1)** |
| **8.** | İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda hatalarını her zaman kendiliğinden düzelterek iyileştirmeler yaptı. Uyarıya asla ihtiyaç duymadı. | İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda hatalarını sıklıkla kendiliğinden düzeltti. Yine de bazı durumlarda uyarılara ihtiyaç duydu. | İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda hatalarını nadiren düzeltti. Uyarıları tam olarak anlamadı. | İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda hatalarını hiçbir zaman düzeltmedi. |
| **9.** | Cümlelerinde anlatım bozukluğu yoktu. Sözcükler arasında her zaman dil bilgisel bütünlüğü sağladı. | Cümlelerinde nadiren anlatım bozukluğu yaptı. Cümleler arasında sıklıkla dil bilgisel bütünlük sağladı. Yine de birkaç cümlede çekim eklerinin yanlış kullanımı dikkat çekti. | Cümlelerinde sık sık anlatım bozukluğu yaptı. Cümleler arasında nadiren dil bilgisel bütünlük sağladı. Genellikle çekim eklerini yanlış kullandı. | Cümlelerinin tamamında anlatım bozukluğu vardı. |
| **10.** | Konuşmanın tamamında uygun bağlayıcı ifadeler kullanarak cümleler arasında anlamsal ve mantıksal bütünlük sağladı. | Konuşmanın genelinde uygun bağlayıcı ifadeler kullanarak cümleler arasında anlamsal ve mantıksal bütünlük sağladı. Kullandığı bağlayıcı ifadeler nadiren anlamsal ve mantıksal bütünlüğü bozdu. | Konuşurken kısmen anlamsal ve mantıksal bütünlük sağladı. Kullandığı bağlayıcı ifadeler genellikle anlamsal ve mantıksal bütünlüğü bozdu. | Cümleler arasında anlamsal ve mantıksal bütünlük sağlamadı. |

**EK 2** Öz Değerlendirme Kontrol Listesi (Öz Denetim)

| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| **HAZIRLIK*** | 1 | Konuşmanın konusunu iyice düşünüp sınırlandırdın mı? | | |
| | 2 | Konuşmanın amacını belirledin mi? | | |
| | 3 | Konuşmanı kime yapacağına dikkat ettin mi? | | |
| | 4 | Konuşmanın ana fikrini düşündün mü? | | |
| | 5 | Açıklayıcı metin türünün özelliklerini düşündün mü? | | |
| **GİRİŞ** | 6 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptın mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 7 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladın mı? | | |
| **GELİŞME** | 8 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledin mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdun mu? | | |
| | 9 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer vermek için kaynakları kontrol ettin mi? | | |
| **SONUÇ** | 10 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladın mı? | | |
| | 11 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptın mı? | | |
| | 12 | Yardımcı fikirleri özetledin mi? | | |
| **DİL VE ANLATIM** | 13 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandın mı? | | |
| | 14 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandın mı? | | |
| | 15 | Konuşma sırasında muhatabın seni anlamadığı yerlerde neler yapabileceğini düşündün mü? (İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda düzeltme/iyileştirme yapmak için neler yapacağına dikkat ettin mi?) | | |

**EK 3** Akran Değerlendirme Kontrol Listesi (Akran Denetimi)

| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| **GİRİŞ** | 1 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptı mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 2 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladı mı? | | |
| **GELİŞME** | 3 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledi mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdu mu? | | |
| | 4 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer verdi mi? | | |
| **SONUÇ** | 5 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladı mı? | | |
| | 6 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptı mı? | | |
| | 7 | Yardımcı fikirleri özetledi mi? | | |
| **DİL VE ANLATIM** | 8 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandı mı? | | |
| | 9 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandı mı? | | |
| | 10 | Konuşma sırasında iletişim aksaklığı yaşanan noktalarda cümlelerinde düzeltme veya iyileştirme yaptı mı? | | |

**Yapılabilecek Geliştirmeler**

| **Taslakta Geliştirilmesi Gereken Husus (Örnek)** | **Geliştirme Önerileri** |
|---|---|
| İlgi Çekici Giriş Tekniği Kullanma | |
| Gelişmede Duyulara ve Duygulara Yer Verme | |
| Sonuç Bölümünde Ana Fikri Vurgulama | |
| … | |

**EK 4** Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekte sıralanan maddeler, Türkçe konuşma kaygınızı belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen ölçekteki cümleleri okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette "doğru" veya "yanlış" diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| **Hiç kaygılanmam.** | **Biraz kaygılanırım.** | **Orta derecede kaygılanırım.** | **Fazla kaygılanırım.** | **Çok fazla kaygılanırım.** |

| **Durum** | **Kaygı** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 1. Öğretmen, sınıfta Türkçe bir soru sorduğunda | | | | | |
| 2. Sınıf dışında Türkçe öğretmenimle konuştuğumda | | | | | |
| 3. Sınıfta bir grup tartışmasına katıldığımda | | | | | |
| 4. Sınıfın önünde bir diyaloga ya da dramaya katıldığımda | | | | | |
| 5. Sınıf arkadaşlarıma sözlü bir sunum yaptığımda | | | | | |
| 6. Sınıfta dersle ilgili bir tartışmaya katkıda bulunmak istediğimde | | | | | |
| 7. TÖMER'deki idari çalışanlarla konuştuğumda | | | | | |
| 8. Sınıf dışında ana dili Türkçe olan birden fazla kişi ile konuştuğumda | | | | | |
| 9. Ana dili Türkçe olan arkadaş ya da meslektaşlarımla konuşmaya başladığımda | | | | | |
| 10. Bir okutman ya da danışman, üniversitedeki çalışmalarım hakkında bana Türkçe soru sorduğunda | | | | | |
| 11. Üniversitedeki çalışmalarım hakkında bir okutman ya da danışmana, tavsiye almak için Türkçe soru sorduğumda | | | | | |
| 12. Ana dili Türkçe olan birinin bana ne sorduğunu anlamadığımda | | | | | |

**EK 5** Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Motivasyonu Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekte sıralanan maddeler, Türkçe konuşma motivasyonunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen ölçekteki cümleleri okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette "doğru" veya "yanlış" diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

**1:** Hiç katılmıyorum. **3:** Orta düzeyde katılıyorum. **5:** Kesinlikle katılıyorum.

| **Maddeler** | **Hiç katılmıyorum.** | **Katılmıyorum.** | **Orta düzeyde katılıyorum.** | **Katılıyorum.** | **Kesinlikle katılıyorum.** |
|---|---|---|---|---|---|
| ***İçsel motivasyon*** | | | | | |
| **1.** Türkçe yazmak yerine Türkçe konuşmayı tercih ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2.** Türkçe konuşmaya karşı istekliyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3.** Türkçe konuşmaktan zevk alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4.** Türkçe konuşma etkinlikleri beni mutlu eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5.** Türkçe konuşmak için çaba gösteririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6.** Türkçe konuşmak benim için önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ***Motivasyonsuzluk*** | | | | | |
| **7.** Türkçe konuşmak bana sıkıcı gelir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8.** Türkçe konuşmanın gereksiz olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9.** Türkçe konuşmaktan çekinirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10.** Türkçe konuşurken gerilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11.** Türkçe konuşurken dikkatim dağılır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12.** Türkçe konuşmanın zor bir iş olduğunu düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ***Dışsal motivasyon*** | | | | | |
| **13.** Türkçe konuştuğumda, konuşmamın dinleyenler tarafından beğenilmesini isterim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14.** Türkçe konuşmak çevremdeki insanları etkileyebilmemi sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15.** Türkçe konuşmak sosyal statüme katkı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16.** Türkçe konuşmak ekonomik olarak bana fayda sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**EK 6** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekte sıralanan maddeler, Türkçe konuşma yeterliliğinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen ölçekteki cümleleri okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette "doğru" veya "yanlış" diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

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

| No | TÜRKÇE KONUŞURKEN | 0 | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 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. | | | | | | | | | | | |

**EK 7** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçekte sıralanan maddeler, Türkçe konuşma tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen ölçekteki cümleleri okuyunuz ve size en uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette "doğru" veya "yanlış" diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size en uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

| Sıra | Maddeler | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her Zaman |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Arkadaşlarımın konuşma becerisinde benden daha iyi olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 2 | Konuşurken anlatacaklarımı toparlamakta zorlanırım. | | | | | |
| 3 | Kelimeleri doğru telaffuz edemediğimde kaygılanırım. | | | | | |
| 4 | Konuşmada kötü olduğumu düşünürüm. | | | | | |
| 5 | Ne demek istediğimi öğretmenime Türkçe anlatamadığımda rahatsız olurum. | | | | | |
| 6 | Ders dışında arkadaşlarımla Türkçe konuşmayı tercih ederim. | | | | | |
| 7 | Dil bilgisi kurallarını iyi bilmiyorsam konuşmak istemem. | | | | | |
| 8 | Türkçe konuşurken telaffuzum nedeniyle beni dinleyenlerden utanırım. | | | | | |
| 9 | Öğretmenimin konuşma hatalarımı düzeltmesinden mutlu olurum. | | | | | |
| 10 | Konuşma pratiğimin yeterli olmadığını düşünürüm. | | | | | |
| 11 | Konuşacaklarımı önce ana dilimde düşünürüm daha sonra Türkçeye çeviririm. | | | | | |
| 12 | Dil bilgisi kurallarına uyma endişesinden söyleyeceklerimi unuturum. | | | | | |
| 13 | İzlediğim film ve dizilerdeki sanatçılar gibi Türkçe konuşmak isterim. | | | | | |
| 14 | Ben konuşurken arkadaşlarımın benimle alay etmesinden çekinirim. | | | | | |
| 15 | Konuşma becerimin değerlendirilmesinden korkarım. | | | | | |
| 16 | Derste konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesini isterim. | | | | | |
| 17 | Konuşma etkinliklerinden zevk alırım. | | | | | |
| 18 | Konuşma konusu ilgimi çekmezse konuşmak istemem. | | | | | |
| 19 | Konuşurken utanırım. | | | | | |
| 20 | Konuşurken kekelemekten endişelenirim. | | | | | |

**EK 7 (devam).** Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Tutumu Ölçeği

| Sıra | Maddeler | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her Zaman |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | Türkçe söz varlığımın konuşmak için yeterli olmadığını düşünürüm. | | | | | |
| 22 | Konuştuklarımın anlaşılmamasından huzursuz olurum. | | | | | |
| 23 | Konuşmama duygu değeri verememek beni rahatsız eder. | | | | | |
| 24 | Türkçe konuşabilmek Türkçe bildiğim konusunda beni cesaretlendirir. | | | | | |
| 25 | Türkçe konuşmak benim için eğlencelidir. | | | | | |
| 26 | Konuşurken hatırlayamadığım kelimeler yerine ana dilimdeki karşılıklarını kullanmaktan huzursuz olurum. | | | | | |
| 27 | Konuşmaya başlamadan önce güzel bir konuşma yapacağıma inanırım. | | | | | |
| 28 | Ana dili Türkçe olan insanlarla konuşmaktan mutlu olurum. | | | | | |
| 29 | Konuşurken yanlış sözcükler kullanmaktan korkarım. | | | | | |
| 30 | Konuşurken gergin olduğumu hissederim. | | | | | |
| 31 | Konuşma hatalarımı görmekten mutlu olurum. | | | | | |
| 32 | Konuşurken fikirlerimi bir araya getirmekte zorlanırım. | | | | | |
| 33 | Türkçe konuşmanın benim için kötü bir deneyim olduğunu düşünürüm. | | | | | |

**EK 8** Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcılar,

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilerin bağımsız konuşma becerilerinin metin yapısı öğretimi yoluyla geliştirilmesidir. Sizlerden elde edilen veriler, doktora tez çalışmasında bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle veri toplamak için hazırlanan bu formu dikkatlice okuyup bütün soruları hiçbir baskı altında kalmadan ve samimi şekilde yanıtlamanızı rica ediyoruz.

Hüseyin KARABUĞA

**1. Cinsiyetiniz:** a) Erkek ( ) b) Kadın ( )

**2. Yaşınız:** .....

**3. Hangi ülkeden geldiniz?** …….

**4. Kaç yıldır/aydır Türkiye'de yaşıyorsunuz?**
…….

**5. Konuşabildiğiniz yabancı dil sayısı:**

( ) 1-2 ( ) 3-4 ( ) 5-6 ( ) 7 ve üstü

Konuşabildiğim yabancı diller (İngilizce, Rusça, Fransızca vb.):
……

**6. Babanızın eğitim durumu:**
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü

**7. Annenizin eğitim durumu:**
( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü

**8. Ailenizin aylık geliri:**
( ) 6000 TL'den az ( ) 6000-10.000 ( ) 10.001-14000 ( ) 15000 TL üzeri
( ) 200 $'dan az ( ) 200-900 $ ( ) 901-1600 $ ( ) 1600 $ üzeri

**9. Ailenizdeki çocuk sayısı:** …

**Lütfen boş bırakılmamış bir madde olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkürler…**

**EK 9** Katılımcı Görüşlerini Belirlemek İçin Kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**Yönerge:** Bu form, bağımsız konuşma becerinizi geliştirmek için yapılmış olan metin yapısı öğretimi ile ilgili deneyimlerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatlice cevaplayınız.

*Görüşmeyi yapan kişinin adı:*

*Görüşme yapılan katılımcı/Rumuz:*

*Ana Dili ve Uyruğu:*

*Tarih:*

**1.** Sizce hangi bağımsız konuşma türünde konuşmak daha zordur? Anlatısal mı, açıklayıcı mı yoksa tartışmacı mı? Bunun sebebini açıklar mısınız?

**2.** Anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı bağımsız konuşma türlerinden hangisi daha çok ilginizi çekti? Bunun sebebini açıklar mısınız?

**3.** Sizce bağımsız konuşma yapmak için metin türleri hakkında önceden bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

**4.** Bağımsız konuşma yapmak için aldığınız bu eğitim hakkında neler düşünüyorsunuz?

- ❖ Bu eğitimde olumlu bulduğum yönler
- ❖ Bu eğitimde olumsuz bulduğum yönler
- ❖ Önerilerim

**5.** Katıldığınız metin yapısı öğretiminin gündelik ve akademik yaşamınıza etkisi olduğuna/olacağına inanıyor musunuz? Açıklayınız.

**6.** Bağımsız bir konuşma yaparken konuşmanızın başlangıcından bitişine kadar neler yapardınız? Bu eğitimi aldıktan sonra kullandığınız konuşma stratejileri değişti mi?

a) Konuşmanızı yapmadan önce ne/neler yapardınız? Şimdi ne/neler yapıyorsunuz?
b) Konuşma sırasında ne/neler yapardınız? Şimdi ne/neler yapıyorsunuz?
c) Konuşmanızı tamamladıktan sonra ne yapardınız? Şimdi ne/neler yapıyorsunuz?

**7.** Verilen konuşma öğretiminin konuşma kaygınıza, özgüveninize ve özyeterliliğinize etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?

a) Aldığınız eğitim, konuşma yaparken kaygınızı (stres, endişe vb.) nasıl etkiledi?
b) Aldığınız eğitim, konuşma yaparken kendinize olan güveninizi nasıl etkiledi? (Kendinize olan güveniniz arttı mı, yoksa azaldı mı?)
c) Aldığınız eğitimden sonra kendinizi bağımsız konuşmada daha yeterli mi, yoksa yetersiz mi hissediyorsunuz?

**EK 10** Eğitimci Görüşlerini Tespit Etmek İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**Yönerge:** Bu form, öğrencilerin bağımsız konuşma becerisini geliştirmek için yapılmış olan metin yapısı ile ilgili öğretim deneyimlerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen soruları dikkatlice cevaplayınız.

*Görüşmeyi yapan kişinin adı:*

*Görüşme yapılan kişinin adı: (isteğe bağlı olarak)*

*Öğretmenlik Deneyimi:*

*Mezun Olunan Bölüm:*

*Tarih:*

1. Sizce hangi bağımsız konuşma türünün öğrenilmesi ve öğretilmesi daha zordur?
a) Anlatı türündeki bağımsız konuşma mı?
b) Açıklayıcı türde bağımsız konuşma mı?
c) Tartışmacı türde bağımsız konuşma mı?

2. Sizce öğrenciler için hangi bağımsız konuşma türünde konuşmak daha zordur? Bunun sebebini açıklar mısınız?

3. Anlatısal, açıklayıcı ve tartışmacı bağımsız konuşma türlerinden hangisi öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir? Bunun sebebini açıklar mısınız?

4. Sizce öğrencilerin bağımsız konuşma yapabilmesi için metin türleri hakkında önceden bilgi sahibi olmaları önemli ve gerekli midir? Düşüncenizi sebepleriyle ve örnek vererek açıklar mısınız?

5. B1-B2 kuru boyunca gerçekleştirilen eylem planı hakkında neler düşünüyorsunuz? Düşüncenizi sebepleriyle ve örnek vererek açıklar mısınız?

- ❖ Bu eğitimde <u>olumlu</u> bulduğum yönler
- ❖ Bu eğitimde <u>olumsuz</u> bulduğum yönler
- ❖ <u>Önerilerim</u>

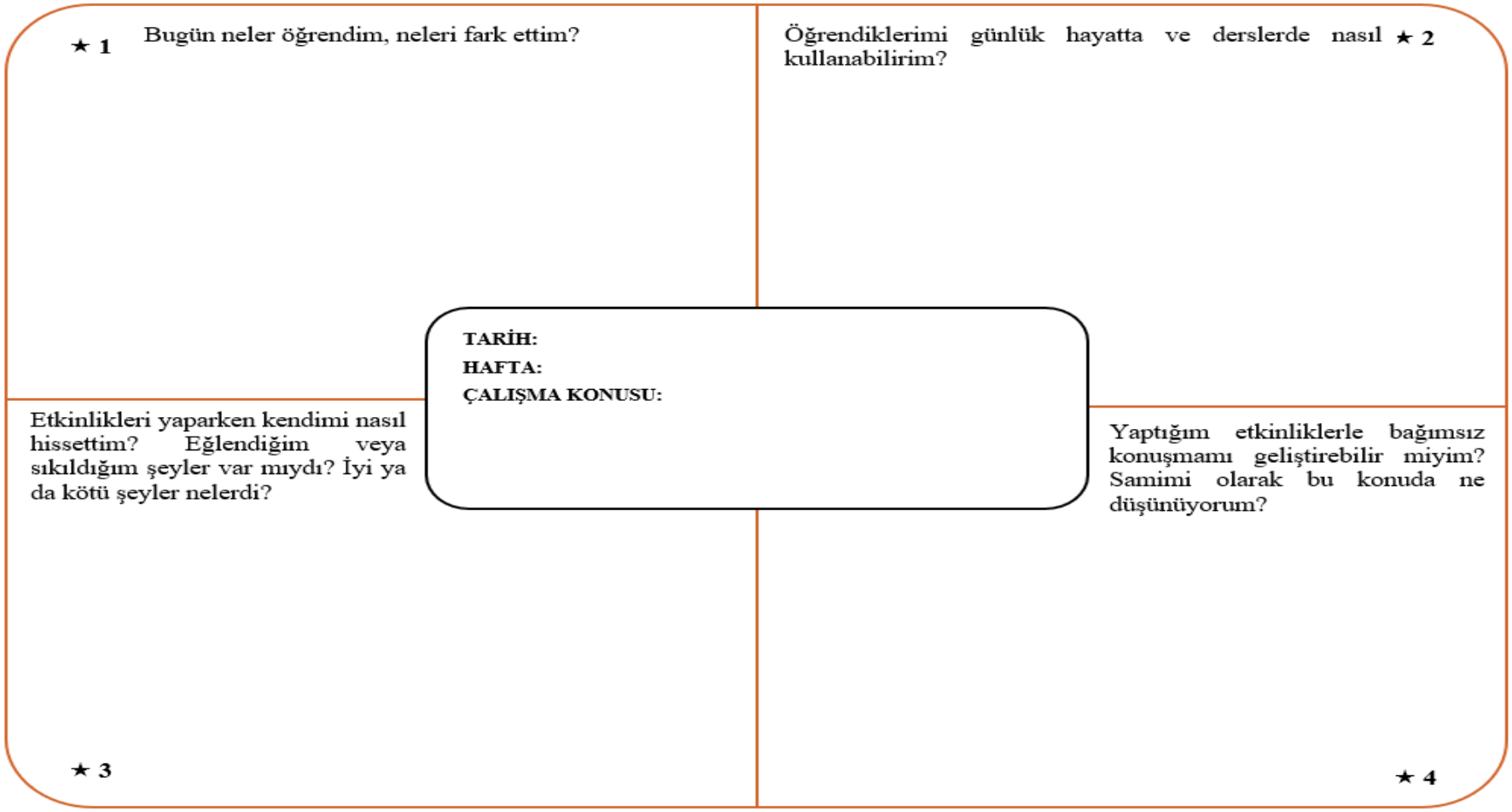
Konuşma öğretiminin öğrencilerin bağımsız konuşma becerisine etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz? (Konuşmaları gelişti mi, yoksa beklediğiniz kadar kendilerini geliştiremediler mi? Eğitim süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir?)

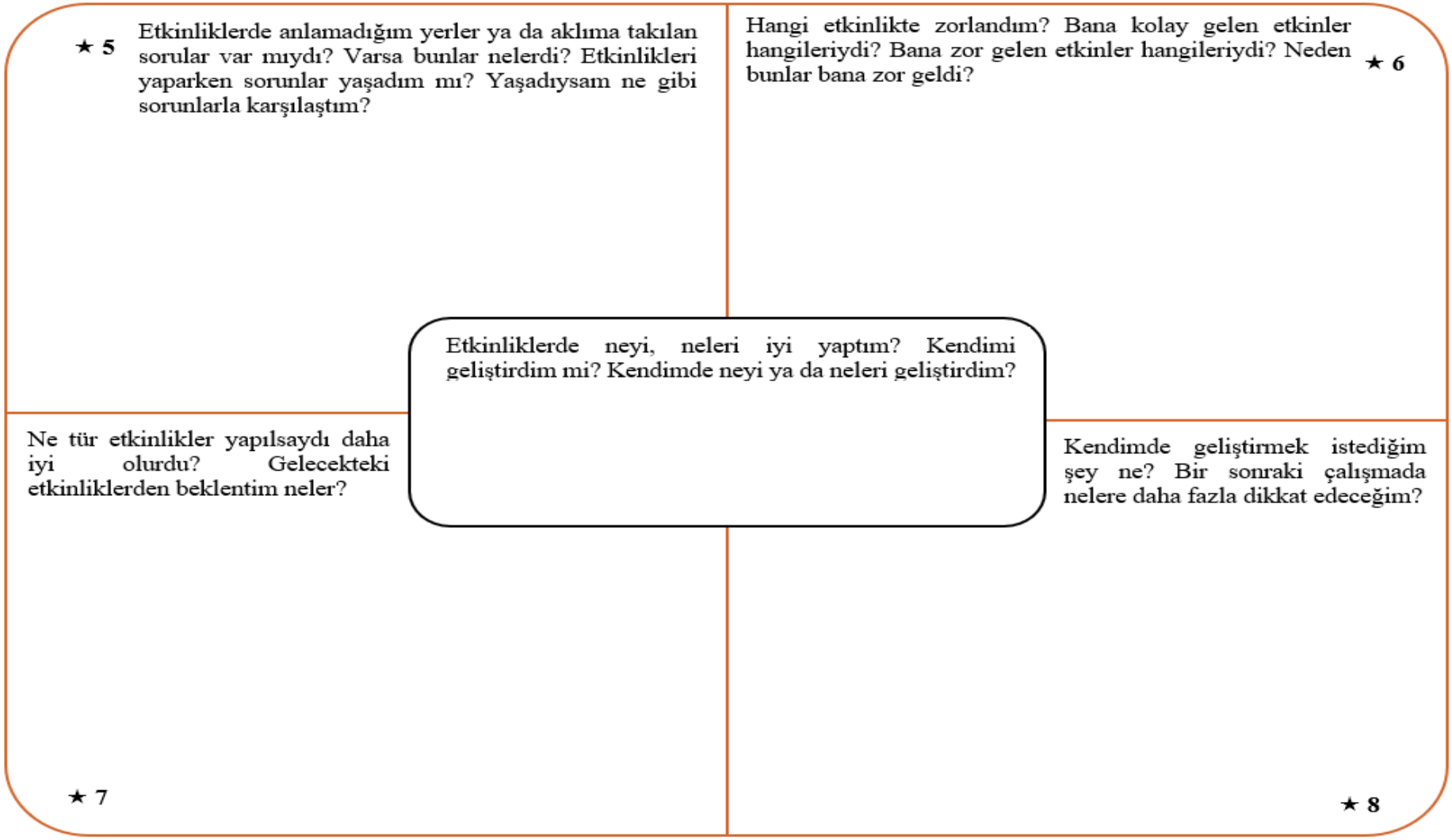
6. Verilen bu eğitimle öğrenciler sizce konuşma stratejileri edindiler mi?

a) Konuşma yapmadan önce öğrenciler ne/neler yapardı? Şimdi ne/neler yapıyorlar?
b) Konuşma sırasında öğrenciler ne/neler yapardı? Şimdi ne/neler yapıyorlar?
c) Konuşmayı tamamladıktan sonra öğrenciler ne yapardı? Şimdi ne/neler yapıyorlar?

7. Konuşma öğretimi sürecinde öğrencilerin endişeli ya da rahatsız olduklarını hissettiğiniz anlar oldu mu? Olduysa, sizce öğrencileri rahatsız eden şeyler nelerdi? Açıklar mısınız

**EK 11** Yansıtıcı Günlük




★ 5
Etkinliklerde anlamadığım yerler ya da aklıma takılan sorular var mıydı? Varsa bunlar nelerdi? Etkinlikleri yaparken sorunlar yaşadım mı? Yaşadıysam ne gibi sorunlarla karşılaştım?
Hangi etkinlikte zorlandım? Bana kolay gelen etkinler hangileriydi? Bana zor gelen etkinler hangileriydi? Neden bunlar bana zor geldi?
★ 6
Etkinliklerde neyi, neleri iyi yaptım? Kendimi geliştirdim mi? Kendimde neyi ya da neleri geliştirdim?
Ne tür etkinlikler yapılsaydı daha iyi olurdu? Gelecekteki etkinliklerden beklentim neler?
Kendimde geliştirmek istediğim şey ne? Bir sonraki çalışmada nelere daha fazla dikkat edeceğim?
★ 7
★ 8

**EK 12 Açıklayıcı Bağımsız Konuşma Formu**

Değerli Öğrencim,

Açıklayıcı bağımsız konuşma yapmanız için sizlere aşağıdaki konu başlıkları verilmiştir. Bu konulardan bir tanesini seçerek bağımsız konuşma yapmanızı istiyoruz. Eğer bu konulardan birisini seçmek istemiyorsanız kendi belirlediğiniz bir konuda da konuşabilirsiniz.

**Karşılaştırma**

- Ülkeniz ile Türkiye'yi karşılaştırınız.
- Lise ile üniversiteyi karşılaştırınız.
- Bolu ile ailenizin yaşadığı şehri karşılaştırınız.
- Zenginlik ile fakirliği karşılaştırınız.
- Otobüsle yolculuk ile uçakla yolcuğu karşılaştırınız.
- Evde yaşamak ile yurtta yaşamayı karşılaştırınız.
- Türk kültürü ile kendi kültürünüzü karşılaştırınız.
- Apple ürünleri ile Android ürünleri karşılaştırınız.
- Televizyon ile radyoyu karşılaştırınız.
- Ülkenizdeki giyim tarzı ile Türkiye'deki giyim tarzını karşılaştırınız.
- Türk yemekleri ile ülkenizin yemeklerini karşılaştırınız.
- İki spor türünü ya da iki müzik türünü karşılaştırınız.

**Sebep-Sonuç**

- Okumaktan en çok keyif aldığınız kitap hangisidir? Neden bu kitaptan keyif aldınız ve bu kitaptan sonra kitap okuma konusunda fikriniz değişti mi? Bunun sonuçları hakkında bilgi veriniz.
- İzlemekten en çok keyif aldığınız film ya da dizi hangisidir? Neden bu filmden, diziden keyif aldınız ve bu filmden, diziden sonra bir şeyler izleme konusunda fikriniz değişti mi? Bunun sonuçları hakkında bilgi veriniz.
- Hayalleriniz nelerdir? Bu hayalleri neden kuruyorsunuz? Hayallerinizin sonuçları neler olabilir?
- Bu hayattaki beklentiniz ya da isteğiniz nedir? Bu beklentinizin, isteğinizin nedeni nedir? Bunların sonuçları ne olabilir?
- Kültür neden önemlidir? Kültürel yozlaşmasının sonuçları nelerdir? Açıklayınız.
- Sağlıksız beslenme neden tehlikelidir? Sağlıksız beslenmenin sonuçları nelerdir? Açıklayınız.
- Spor yapmak neden önemlidir? Spor yapmanın sonuçları nelerdir? Açıklayınız.

- Sanat neden önemlidir? Sanat olmayan bir toplumun karşılaşacağı sonuçlar nelerdir? Açıklayınız.
- Bir kişi dünya turuna çıkmak istiyor. Sizce insanlar neden dünya turuna çıkar? Bunun sonuçları neler olabilir? Açıklayınız.
- Bir kişi işinden ayrılmak istiyor. Sizce bu kişi neden işten çıkmak isteyebilir? Bunun sonuçları neler olabilir? Açıklayınız.
- Bir kişi yurt dışında okumak istiyor. Sizce bu kişi neden yurt dışında okumak isteyebilir? Bunun sonuçları neler olabilir? Açıklayınız.

**EK 13** Uygulama İçeriği

## 1. TÜRE GİRİŞ: TÜRÜN ÖZELLİKLERİNİ TANIMA

### Açıklama Yapmak

**Etkinlik 1**

"Açıklama yapmak" ifadesi size neleri çağrıştırıyor? Yazınız.




**Açıklama yapmak ne demektir?**

Açıklama; bir konu ile ilgili gerekli bilgileri vermek, izah etmek, bir sorunla ilgili olarak aydınlatıcı bilgi vermek, bir sözün ya da yazının ne anlatmak istediğini belirtmek, yorumlamak (Türkçe Sözlük 1998, s. 14) gibi anlamlara gelmektedir. Kısacası, tam olarak anlaşılmayan bir konuda, insanlara o konu hakkında sözlü (konuşma) veya yazılı (yazı) olarak bilgi vermeye açıklama denir. Ayrıca, toplumu ilgilendiren konularda yetkililerin, görevlilerin yaptığı duyurular da açıklama olarak kabul edilir.

Açıklamalar sözlü veya yazılı olarak yapılabilir. Yine de sözlü açıklama yapmak ile yazılı açıklama yapmak arasında önemli farklar vardır. Sözlü açıklama yaparken ses tonunuza, kullandığınız kelimelere ve özellikle beden dili kullanımınıza dikkat etmeniz gerekmektedir. Diğer yandan, sözlü açıklamalarda hazırlık yapmanız, göz teması kurmanız, açık ve anlaşılır şekilde konuşmanız önemlidir.

## Karşılaştırma Nedir?

**Etkinlik 2**

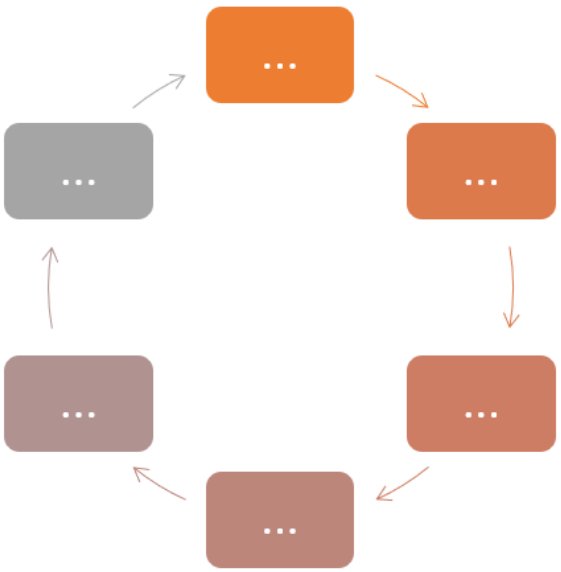
"Karşılaştırma" kavramı size neleri çağrıştırıyor? Aklınıza gelenleri aşağıya yazınız.




## Sebep Sonuç İlişkisi Nedir?

**Etkinlik 3**

"Sebep sonuç" ifadesi size neleri çağrıştırıyor? Aklınıza gelenleri aşağıya yazınız.



## Açıklayıcı Konuşmalar Neden Önemlidir?




İnsanlara herhangi bir konuda bilgi vermek, açıklama yapmak ve insanlara bir şeyler öğretmek amacıyla açıklayıcı konuşmalar yaparız. Açıklayıcı konuşmaların temel amacı, insanları belirli bir konu hakkında bilgilendirmektir. Bu nedenle bu tür konuşmalara bilgilendirici konuşmalar da denir.

Açıklayıcı konuşmalara hem günlük hayatta hem de iş hayatında sıklıkla başvururuz. Örneğin, bir eşyanın, cihazın özelliklerini anlatırken, yol tarif ederken, bir işlemin nasıl yapılacağını anlatırken açıklayıcı konuşmalar yaparız. Ayrıca güncel veya tarihsel olayların, geleneklerin, icatların vb. nasıl ortaya çıktığını bunların insanlara etkilerini anlatırken açıklayıcı konuşmalar yaparız. Benzer şekilde, bir iş yerinde yöneticiler çalışma kurallarını açıklarken ya da çalışan biri ortaya çıkan bir problemin nedenlerini ve sonuçlarını anlatırken açıklayıcı konuşmalara başvurur. Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi hem günlük hayatta hem de iş hayatında açıklayıcı konuşmalar yapmaya sıklıkla ihtiyaç duyarız.

Açıklayıcı konuşmalar, bilgilendirici niteliğe sahip oldukları için bu türden konuşmaların çeşitli bilgileri ve düşünceleri içermesi gerekir. Öte yandan, bu bilgilerin ve düşüncelerin gerçeklere, farklı kaynak ya da tanıklara dayalı olması önem taşır. Bu yüzden açıklayıcı konuşmalarda araştırma yapmak, bilgileri düzenleyip sıralamak, bunları dikkat çekici şekilde sunmak çok önemlidir.

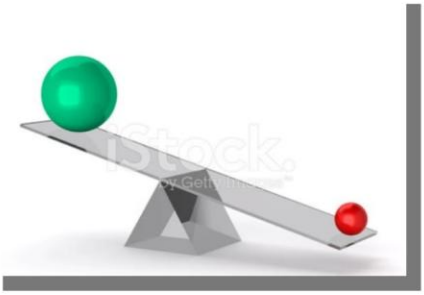
Açıklayıcı konuşmalarda; nesnelere (insan, hayvan, yer, ürün, cihaz vb.), kavramlara (inanç, düşünce, teori vb.), süreçlere (işlem, talimat, tarif vb.) ve olaylara/etkinliklere yer verilir. Örneğin, bir hayvanın ya da elektronik cihazın özelliklerini anlatırken, bir teoriyi açıklarken, bir yemeğin nasıl yapılacağını adım adım anlatırken veya bir olayın nedenlerinden ve sonuçlarından (II. Dünya Savaşı vb.) bahsederken açıklayıcı konuşmalar yaparız.

Açıklayıcı konuşmaları, beş alt başlıkta incelemek mümkündür. Bunlar: tanımlayıcı, kronolojik sıralamaya dayalı, karşılaştırma yapılan, sebep-sonuç ilişkisini ele alan ve problem çözümü içeren konuşmalardır. CEFR'deki (2020) kazanımlar ve B1-B2 düzeylerinde ihtiyaç duyacağınız beceriler dikkate alınarak sizlere iki alt türe yönelik eğitimler verilecektir. Bunlar:

- Karşılaştırma yapılan konuşmalar
- Sebep-sonuç ilişkisini içeren konuşmalar

## Karşılaştırmacı Konuşmalar Neden Önemlidir?

Karşılaştırmacı konuşmalar, iki veya daha fazla insan, yer, nesne, düşünce, olay gibi unsurların benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan konuşmalardır. Bu tür konuşmalarda, bir değerlendirme yapılır. Karşılaştırmacı konuşmalarda, karşılaştırılan şeylerin (insan, nesne, yer, düşünce vb.) güçlü ve zayıf yönleri belirlenip açıklanır.



Karşılaştırmacı konuşmalar, insanların değerlendirmelerini içerir. Bu yönüyle de karşılaştırmacı konuşmalar yapmak, insanların nesneleri, yerleri, fikirleri ve olayları sınıflandırmalarına olanak tanır. Sınıflandırma yaparken insanlar, karşılaştırma ve karşıtlık oluşturma becerisini kullanır. Bu beceriler kişilerin nesneler, fikirler ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca karşılaştırmacı konuşmalar, insanların karşılaştırılan unsurlarla ilgili önceki bilgilerini gözden geçirmelerine ve bu bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmelerine fırsat verir.

Karşılaştırmacı konuşmalarla ilgili önemli bir diğer husus da iki şeyi karşılaştırırken uygun bağlayıcı ifadelerin ve anahtar sözcüklerin kullanılmasıdır. Bu tür konuşmalarda karşılaştırma anlamını vermek için bağlaç, edat gibi dil bilgisi yapıları ve çeşitli sözcükler sıklıkla kullanılır. Böylece karşılaştırmacı konuşmalar yapan insanlar, kelime dağarcığını ve konuşma yaparken uygun bağlayıcıları kullanma becerisini de geliştirebilir.

**Örnekler**

Aşağıdaki QR kodları tarayın. Örnek cümleleri ve örnek karşılaştırmacı konuşmaları dinleyin. Lütfen kullanılan sözcüklere ve dil bilgisi yapılarına dikkat edin.

**Etkinlik 4**

**Günlük hayatta karşılaştırma içeren konuşmaları neden yaparız?**

| *Kişi* | Neden karşılaştırmacı konuşma yapar? |
|---|---|
| *Öğrenci* | |
| *Öğretmen* | |
| *Satış Görevlisi* | |
| *Garson* | |
| *Kuaför* | |

## Sebep-Sonuç İlişkisine Dayanan Konuşmalar Neden Önemlidir?

Sebep sonuç ilişkisine dayanan konuşmalar, genellikle bir eylemin, olayın, duygunun, düşüncenin ya da durumun hangi sebeple, neden ortaya çıktığını ve yaşananların etkilerini yani sonuçlarını anlatan konuşmalardır. Sebepler bir şeyin neden, niçin olduğunu açıklar. Bazen bir kişi bazen de bir olay, durum vb. birçok şeyin olmasına, başlamasına neden olur. Sonuçlar ise ne olduğunu anlatır. Yani yaşananların etkileri, sonuçta neler olduğu sonuç kısmında açıklanır.




Sebep-sonuç, bir gerçeğin iki yüzü gibidir. Sebep olmadan sonuç, sonuç olmadan da sebep olmaz. Örnek: Pazar günü arkadaşlarınızla pikniğe gitmek istiyordunuz. Herkese haber verdiniz ve hep birlikte karar aldınız. Ancak bir sonraki gün hava durumuna baktınız. Pazar günü havanın yağmurlu ve çok soğuk olacağını öğrendiniz. Bu sebeple de pikniği iptal ettiniz. Bu durumda pikniği iptal etme sebebiniz nedir? Pikniği iptal etme sebebiniz, havanın yağmurlu ve çok soğuk oluşudur. Peki, bu durumda sonuç nedir? Elbette ki sonuç, pikniğin iptal edilmesidir. Bu örnekte olduğu gibi sebep-sonuç ilişkisine dayanan konuşmalarda, olaylar arasında açık ve doğrudan bir ilişki olduğu görülür. Bir olayın veya durumun, bir sonucu nasıl tetiklediği açıklanır.

Sebep-sonuç ilişkisine dayanan konuşmalarda, birden fazla sebebe ve birden fazla sonuca yer verilebilir. Örneğin, çevre kirliliğinin pek çok nedeni ve sonucu vardır. Bu konuda

konuşmak istediğimiz zaman, konuşmamızda çok sayıda nedene ve sonuca değinmemiz gerekir. Öte yandan, sebep-sonuç ilişkisine dayanan konuşmalarda önce sebepler sonra sonuçlar ele alınabileceği gibi önce sonuçlar ardından da sebepler de ele alınabilir.

Sebep-sonuç, olaylar ve süreçler arasında birinin diğerine neden olduğu içsel bir ilişkidir. Bu ilişkiyi tarihten bilime, hatta doğadan edebiyata, günlük hayata kadar her yerde görebiliriz. Bu ilişkiyi içeren konuşmalara da bu nedenle pek çok yerde rastlayabiliriz. Aşağıdaki sorulara verilecek sözlü cevaplar, sebep-sonuç ilişkisine dayanan konuşmaların ortaya çıkmasını sağlayacaktır:

- Tarih alanında – II. Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve sonuçlarını açıklayınız.
- Bilim alanında – Salgın hastalıkların nedenlerini ve sonuçlarını açıklayınız.
- Ekonomi alanında – Ekonomik krizlerin nedenlerini ve sonuçlarını açıklayınız.
- Doğa alanında – Hayvanların kış uykusuna yatmasının nedenlerini ve sonuçlarını açıklayınız.
- Günlük hayatta – Yeni bir dil öğrenmenin nedenlerini ve sonuçlarını açıklayınız.

Peki, sebep-sonuç ilişkisine dayanan konuşmalar neden önemlidir? Her şeyden önce bu tür konuşmalar, etrafımızda olup biten her şeyi mantıklı bir şekilde açıklamamıza yardımcı olur. Sebep-sonuç ilişkisi kurarak konuşmak, nedenleri ve sonuçları anladığımız anlamına gelir. Nedenler ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi rahatça anlatmak problemleri çözmek için de gereklidir. Hayatımızın her aşamasında problemlerle karşılaşıyoruz. Bu problemlerin nedenlerini ve etkilerini anlatmak problemlerin çözümünü de kolaylaştırır. Olayları mantıksal olarak açıklamamız problemleri çözmemizi ve başarılı olmamızı sağlar. Sonuç olarak sebep-sonuç ilişkisine dayanan başarılı konuşmalar yapmak, bizi hem günlük hayatta hem de eğitim hayatında, iş hayatında başarılı kılar.

**Örnekler**

Aşağıdaki QR kodları tarayın. Örnek cümleleri ve sebep-sonuç ilişkisi içeren konuşmaları dinleyin. Lütfen kullanılan sözcüklere ve dil bilgisi yapılarına dikkat edin.

**Etkinlik 5**

**Günlük hayatta sebep-sonuç ilişkisi içeren konuşmaları neden yaparız?**

| *Kişi* | Neden sebep-sonuç ilişkisi içeren konuşma yapar? |
|---|---|
| *Öğrenci* | |
| *Öğretmen* | |
| *Satış Görevlisi* | |
| *Bilim İnsanı* | |
| *Doktor* | |
| *Avukat* | |

## Açıklayıcı Konuşmaların Dil ve Anlatım Özellikleri

Açıklayıcı konuşmaların dil ve anlatım özellikleri şunlardır:

❖ **Açıklayıcı konuşmalar bilgi verme amacını taşır. Bu sebeple de açıklayıcı konuşmalarda nesnel bir anlatım kullanılır. Bu tür konuşmalarda kişisel görüşlere değil, tarafsız, gerçek bilgilere yer verilir.**

**Örneğin:** Bolu, Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ildir. Bolu'nun batısında Düzce ve Sakarya, güneybatısında Bilecik ve Eskişehir, güneyinde Ankara, doğusunda Çankırı, kuzeyinde Zonguldak ve kuzeydoğusunda Karabük illeri yer alır. Bolu ilinin nüfusu 314.802'dir. Bu nüfusun %74,4'ü şehirlerde yaşamaktadır. İlin yüzölçümü 8.458 km²dir. İl arazisinin yaklaşık %18'ini tarım arazileri ve %64'ünü orman alanları oluşturmaktadır.

**Etkinlik 6**

Ülkenizi ya da ülkenizin başkentini nesnel anlatım kullanarak tanıtınız.

……
……
……
……

❖ **Açıklayıcı konuşmalarda karşılaştırmalara ve sebep-sonuç ilişkilerine yer verilir.**

**Örnek 1:** Bugün, Türkiye'nin yerli otomobili TOGG ile dünya devi Tesla'nın Model Y aracını karşılaştırmak istiyorum. İki araç arasında bazı temel teknik farklar ve benzerlikler var. Öncelikle iki araç da tamamen elektrikli. İkisi de sekiz yıllık garanti süresine sahip. Ayrıca ikisinde de otonom sürüş bulunuyor. Gelelim biraz da araçlar arasındaki farklara. TOGG, tam dolu batarya ile 500 km yol giderken Tesla Model Y ancak 475 km yol gidiyor.

TOGG, 400 beygir güce sahipken Tesla Model Y 376 beygir güce sahiptir. Ayrıca TOGG 0'dan 100 km'ye 4,8 saniyede ulaşırken Tesla Model Y 0'dan 100 km'ye 5,4 saniyede ulaşır. Menzili, beygir gücü ve hızlanma süresi açısından TOGG, Tesla Model Y'den daha üstün bir araçtır.

**Etkinlik 7**

**Aşağıdaki + / - listesini doldurarak büyük şehirde yaşamayı küçük şehirde yaşamak ile karşılaştırınız.**

| **Büyük şehirde yaşamak** | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Olumlu yönleri** | - | **Olumsuz yönleri** |
| | | | |

| **Küçük şehirde yaşamak** | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Olumlu yönleri** | - | **Olumsuz yönleri** |
| | | | |

**Örnek 2:** Hava kirliliği, atmosferde bulunan gaz, toz, duman gibi zararlı maddelerin yoğunluğunun artması sonucunda oluşan bir sorundur. Endüstriyel faaliyetler, enerji üretimi, taşıtlar ve insan etkinlikleri hava kirliliğinin başlıca sebepleridir. Endüstriyel faaliyetlerde özellikle fabrikalardan ortaya çıkan gazlar, partiküller hava kirliliğine sebep olur. Benzer şekilde, araçların egzozlarından çıkan gazlar, partiküller ve kimyasallar da hava kirliliğine sebep olur. Bu durum ise insan sağlığına, hayvanlara ve bitki örtüsüne ciddi zararlar verir. Mesela, hava kirliliği cilt hastalıklarına, saç dökülmesine, akciğer hastalıklarına ve hatta kansere yol açabilir.

**Etkinlik 8**

**Aşağıdaki grafik düzenleyiciyi doldurarak su kirliliği hakkında sebep-sonuç ilişkisini içeren bir konuşma yapınız.**




❖ **Açıklayıcı konuşmalarda genellikle geniş zaman (-r, -mAktA) ve geçmiş zaman (-DI, -mIş) kullanılır.**

**Örneğin:** "Kış mevsiminden hiç ama hiç hoşlanmam. Soğuk oluşuyla ulaşım zorluğuyla yiyecek ve giyecekleriyle insana birçok sıkıntı yaşatır. Oysa yaz mevsimi öyle mi? Bir kere üşüme diye bir sorununuz, donma diye bir korkunuz olmaz. Bunun için de kat kat giyinmeye gerek yoktur."

**Etkinlik 9**

**Aşağıdaki boşlukları uygun zaman ekleri ile tamamlayınız.**

Oyun, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimi için önemli….. Özellikle iki ve altı yaşları arasında çocuklar oyuna ihtiyaç duy……. Bu nedenle de bu dönemde çocuklar genellikle oyun oyna….. Oyun döneminde çocuklar günün yarısında uyu…… ve yemek yemedikleri zamanlarda da oyun oyna…. Oyun, çocuklar için en önemli iş….. Oyuncaklar da en önemli aletler…..

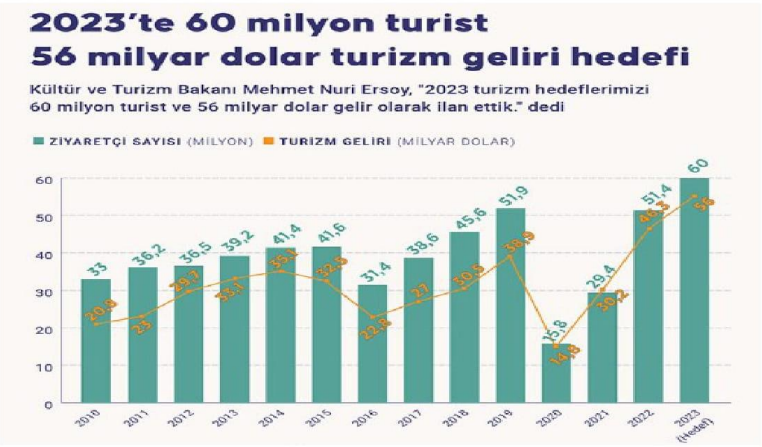
❖ **Açıklayıcı konuşmalarda verilen bilgiler gerçek yaşamla ilgilidir. Bu bilgilerin gerçek hayatta karşılığı vardır.**

**Örneğin:** "Ulaşım" artık gelişen dünyanın ve medeniyetin vazgeçilmez bir parçasıdır. İnsanoğlu, insanlık tarihinin ilk başlarında hayvan gücünü kullandı. Örneğin, insanlar yükleri develerle ya da atlarla taşıdı. Yine insanlar kilometrelerce yolu at ya da deve sırtında gitti. Teknoloji geliştikçe hayvanların yerini trenler, arabalar vb. aldı. Değişen teknoloji ile ulaşım daha hızlı ve daha kolay bir hâl aldı. Bu durum da bugünkü kentlerin temelini attı. Çünkü kentler önemli ulaşım yollarının üzerine veya yakınına kuruldu.

❖ **Açıklayıcı konuşmalar somut bilgiler ve veriler içerir. Bu bilgiler, çoğunlukla grafiklerle, şekillerle ya da tablolarla açıklanır. Ayrıca açıklayıcı konuşmalarda sıklıkla tanımlar, belirli alanlara özgü terimler ve teknik ifadeler kullanılır.**




Kültür ve Turizm Bakanı Mehmet Nuri Ersoy, Türkiye'nin turizm gelirlerinin 2023'te yıllık bazda yüzde 17 artarak 54,3 milyar dolara çıktığını açıkladı. İstanbul'da düzenlenen toplantıda konuşan Ersoy, sektörün 2023 yılını bir önceki yıla göre yüzde 10 artışla 56,7 milyon ziyaretçiyle kapattığını belirtti. Bakan Ersoy, Türkiye'nin 2018 yılından itibaren strateji değiştirdiğini açıkladı. Ersoy, "2018 yılından beri uluslararası etkinlikler, spor turnuvaları ve festivaller düzenliyoruz. Bu etkinlikler ile kısa süreli konaklamayı içeren yeni turizm ürünleri oluşturduk. Yani, uzun ya da kısa süreli konaklamayı beraberinde getiren turizm ürünlerini çeşitlendirdik. Diğer yandan, kısa süreli konaklayan turistlerin Türkiye'ye daha fazla döviz bırakmasını sağladık." dedi. Yapılan açıklamaya göre 2023 yılında Türkiye, Rus turistlerin en çok ilgi gösterdiği destinasyon oldu.



❖ **Açıklayıcı konuşmalarda "tanımlama, benzetme, karşılaştırma, örnek verme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma" gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılır. Lütfen aşağıdaki örnekleri dikkatlice inceleyiniz.**

| **Düşünceyi Geliştirme Yolu** | **Örnek** |
|---|---|
| Tanımlama | Bağımlılık; kişinin kullandığı bir madde, alkol, nesne veya yaptığı bir davranış (eylem) üzerinde kontrolünü kaybetmesidir. Kontrolsüzce kullanılan her madde ya da gerçekleştirilen her davranış bağımlılık oluşturma riski taşır. Kişiler hayatta birçok şeye karşı bağımlı olabilir. Çünkü bağımlılık pek çok etkenin bir araya gelerek oluşturduğu bir tablodur. |
| Benzetme | Ormanlar, dünyamızın akciğerleri gibidir. Ağaçların ve ormanın insan hayatına doğrudan ve dolaylı o kadar çok faydası vardır ki… Aklıma gelen birkaç faydayı sıralayayım isterseniz. O zaman ne demek istediğimi daha iyi anlamış olursunuz. Tabiatın harika, sessiz süpürgeleri ormanlar yaratılmasaydı yaşadığımız dünya tozdan geçilmeyecekti. 1000 m² ladin ormanı yılda 32 ton, kayın ormanı 68 ton ve çam ormanı ise 30-40 ton tozu hüp diye emebilir ve havadaki zehirli gazları da filtre eder. |
| Karşılaştırma | Arı, on binlerce yıldır aynı işi en kusursuz biçimde yapar: Düzgün, geometrik ölçülerle peteğini örer. Topladığı bin bir çiçek tozundan, bir kimya laboratuvarının damıtıcılarından daha üstün biçimde balını süzer. Oysa insanoğlu uğraştığı on binlerce işi binlerce yıldır geliştirmeye çalışmaktadır. İşte, insan budur. |
| Örnek Verme | Ankara, tarihin şaşırtıcı birleşimleriyle doludur. Burada kerpiç bir duvardan İyonya tarzında bir sütun başlığı fırlar. Bir türbe merdiveninin basamağında bir Roma konsülünün şehre gelişini kutlayan bir baş görünür. Ahi Şerafettin'in türbesini, asırlardır Greko Romen aslanları bekler. Bu yüzden türbenin de içerisinde bulunduğu camiye Aslanhane denir. Yine bu caminin mihrabında Etilerin toprak ve bereket ilahesi olan bir yılan, meyveler arasında dolanır. |
| Tanık Gösterme | Başarıyı elde etmek kolay değildir. Başarı için yılmadan denemek ve mücadeleyi bırakmamak gerekir. İnsanlar hemen başarıyı yakalayamaz. Önemli olan başarıyı yakalamak için her başarısızlıktan sonra pes etmeyip yine denemektir. Bu nedenle Mandela, "Hayattaki en büyük zafer hiçbir zaman düşmemekte değil, her düştüğünde ayağa |

| | |
|---|---|
| | kalkmakta yatar." demiştir. |
| Sayısal Verilerden Yararlanma | Türkiye birçok gıdanın üretiminde dünyada ilk sıralarda yer alır. 2018'de yapılan araştırmaya göre Türkiye, 515.000 ton fındık üreterek dünyadaki fındık üretiminin %60'ını karşılamaktadır. Benzer şekilde Türkiye, dünyadaki incir üretiminin %27'sini ve kiraz üretiminin %26'sını gerçekleştirmektedir. Sadece geçtiğimiz yıl Türkiye; incir ihracatından 286 milyon dolar, kiraz üretiminden de 162 milyon dolar gelire ulaştı. |

**Etkinlik 10**

**Yukarıdaki örnekleri tekrar inceleyiniz. Aşağıdaki tabloyu düşünceyi geliştirme yollarına ait örneklerle doldurunuz.**

| **Düşünceyi Geliştirme Yolu** | **Örnek** |
|---|---|
| Tanımlama | |
| Benzetme | |
| Karşılaştırma | |
| Örnek Verme | |
| Tanık Gösterme | |
| Sayısal Verilerden Yararlanma | |

❖ **Açıklayıcı konuşmalarda sözcükler ve cümleler genellikle gerçek anlamda kullanılır. Yani söz sanatları ve mecaz anlamlı ifadeler nadiren kullanılır.**

**Örnek:** Küresel ısınma, atmosferdeki sera gazlarının birikimi sonucu dünya yüzeyindeki ortalama sıcaklıkların artması olarak tanımlanabilir. Bu artışın temel nedeni ise insan faaliyetlerinin sonucunda ortaya çıkan sera gazı emisyonlarıdır. Fosil yakıtların kullanımı, sanayi üretimi, ormansızlaşma ve tarım faaliyetleri gibi faktörler, atmosfere sera gazları salınımını artırmaktadır. Küresel ısınma, dünyamızı etkileyen birçok olumsuz sonuçla birlikte gelir. Örneğin, küresel ısınma sebebiyle iklim değişikliği yaşanır, deniz seviyesi yükselir ve tarımsal üretim azalır. İnsanoğlunun yaşamını devam ettirebilmesi için küresel ısınmaya çözüm bulması gerekir.

❖ **Açıklayıcı konuşmalarda 3. tekil veya çoğul şahıs anlatımı vardır. Bu nedenle genellikle "o" ya da "onlar" zamiri kullanılır.**

**Örnek:** Kuş gözlemcilerinin uğrak yerleri arasında bulunan Yeniçağa Gölü, Kovid-19 önlemleri nedeniyle en sessiz günlerini yaşadı. İstanbul ve Ankara'nın ortasında bulunan göl, kapsadığı 2 bin 780 dekar alanda birçok kuş türüne ev sahipliği yapar. Yeniçağa Gölü, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğünce koruma altındadır. Bu gölü her sene göç mevsimlerinde 264 türde binlerce kuş ziyaret eder. Göç mevsimlerinde gölü ziyaret eden 90 türden fazlası ise burada yumurtlayarak kuluçkaya yatar. Yeniçağa Gölü her sene turna, arı şahini, angut, balık kartalı, flamingo, ördek, kaz, şah kartalı, ak kuyruklu kartal ve bıldırcın kılavuzunun yanı sıra onlarca farklı kuş türünü ağırlar.

❖ **Açıklayıcı konuşmalarda sıklıkla bağlayıcı ifadeler kullanılır. Bağlayıcı ifadeler, cümleleri anlamlı ve tutarlı bir şekilde birbirine bağlar. Bu ifadeler sayesinde cümleler arasında tutarlı bir düzen kurulur. Karşılaştırma yaparken ve sebep-sonuç ilişkisini açıklarken genellikle şu bağlayıcı ifadeler kullanılır:**

**Karşılaştırmacı konuşmalarda**

**Sebep-sonuç ilişkisini içeren konuşmalarda**

| | |
|---|---|
| nedeniyle/ sebebiyle | sonuçta |
| bu sebeple/bu yüzden | tüm bunların sonucunda |
| göz önüne alınca | o zamandan beri |
| bunun için | sonuç olarak, neticede |
| etkisi / etkisiyle | çıkarılacak ders |
| öyleyse | çünkü / yani |
| …DAn dolayı | …DIğI için |

| | |
|---|---|
| benzer şekilde | buna karşılık |
| ortak olarak | yine de / zıt olarak |
| aynı şekilde | aksine / tersine |
| tıpkı / gibi | ne var ki / ancak |
| yalnız / ayrıca | her şeye rağmen |
| nihayet | diğer taraftan |
| ek olarak / ise | ama/fakat/lakin |
| …DIğI hâlde | daha / en /…DAn |

**Etkinlik 11**

**Aşağıdaki metni ve metinde kullanılan bağlayıcı ifadeleri inceleyiniz. Ardından siz de yukarıdaki listeden seçtiğiniz bağlayıcı ifadeler ile cümleler yazınız.**

Hikâye olay, kişiler ve mekân yönüyle sınırlı bir türdür. Onun bu özelliği sayfa sayısına da yansır ve **bu nedenle** çoğunlukla hikâyeler üç beş sayfa olur. **Bu nedenle** kişiler ve olaylar derinlemesine ele alınamaz. Bir roman **ise** yüzlerce sayfadan oluşabilir. **Ayrıca** romanda olay, mekân ve kişiler ayrıntılı bir şekilde ele alınır. **Diğer taraftan**, kişiler fiziksel ve ruhsal bakımdan ayrıntılı biçimde tanıtılır. **Yine de** hikâyeleri de romanları da okumak insanlara büyük bir zevk verir.

……...…
……...
……...
……...
……...
……...
……...
……...

❖ **Açıklayıcı konuşmalarda anlaşılır, kısa cümleler kullanılır.**

**Örnek:** Baklava, özel günlerde dev tepsilerde kırk kat incecik yufkadan yapılır. Dünyanın pek çok yerinde bilinir. Temel malzemesi nişastadır. İncecik yufkaların arasına ceviz, Antep fıstığı, badem veya fındık konulur. Özel şerbeti en sıcak haliyle üzerine dökülür ve soğumasının ardından servis edilir. İçerisine yöresel özelliklere ve damak zevkine göre farklı malzemeler eklenir. Tek başına servis edilebileceği gibi kaymak ve dondurmayla da servis edilebilir. İç malzemesinin bol, şerbetinin kıvamlı olması baklavanın kalitesini gösterir. Yaş ve kuru olmak üzere çeşitleri vardır. Fıstıklı, cevizli, kaymaklı, sütlü ve sarma ilk akla gelen çeşitleridir.

❖ **Açıklayıcı konuşmaların sonunda genellikle bir mesaj (bir ders) bulunur. Bu mesaj, açık ve net şekilde söylenir.**

**Örnek:** Dünyada her geçen gün yeni teknolojik ürünler ortaya çıkıyor. Her gün kullandığımız ürünlerin yeni modelleri yapılıyor. Bu gelişmeler hayatımıza sayısız fayda sağlıyor. Bununla birlikte teknoloji kullanımı üzerindeki kontrolümüzü kaybetmememiz de gereklidir. Teknolojik ürünleri kullanırken ölçüsüz ve sınırsız davranırsak sağlığımızı kaybederiz, ailemizin üyeleriyle ve diğer insanlarla ilişkilerimizde ciddi sorunlar yaşarız. **Bu nedenle teknolojiye kendimizi kaptırmadan teknolojiyi kontrollü bir şekilde kullanmamız gerekir.**

## 2. METİN ANALİZİ: TÜRÜ ÇÖZÜMLEME VE TÜRE ÖZGÜ MODELLEME ÇALIŞMALARI

**Model Metin Örneği 1: Karşılaştırmacı Metin**

**Talimatlar:** "Üniversiteye Başlamak" isimli metni okuyun ve ardından gelen soruları yanıtlayın.

**ÜNİVERSİTEYE BAŞLAMAK**

Liseden üniversiteye geçmek genel anlamda korkutucudur. Öğrencilerin bu denli korkmasının sebebi ise onların neyi beklediğini pek bilmemeleridir. Yeni arkadaşlar, yeni öğretmenler, yeni bir kampüs ve en önemlisi de yepyeni dersler… Elbette ki lise ile üniversite arasında farklılıklar vardır. Ancak ikisi arasında benzerlikler de bulunur. Öğrenciler bu benzerlikleri ve farklıları bilmeyince doğal olarak da korkar. Bu nedenle bu süreçte öğrencilere rehberlik yapılması cidden önemlidir.

Lise ile üniversitenin birçok benzerliği vardır. Örneğin, lisede de üniversitede de öğrenciler, zamanlarının çoğunu ders çalışmaya ayırmak zorundadır. Benzer şekilde hemen her gün ders vardır. Öğrenciler tıpkı lisedeki gibi derslere zamanında girip derslerden zamanında çıkmak zorundadır. Ayrıca üniversitede de sık sık ödevler verilir. Bu ödevleri yapmak için de öğrenciler, arkadaşlar bir araya gelir. Diğer yandan, tıpkı lisedeki gibi üniversitede de sınavlar vardır. Her ne kadar üniversitede sınavların ismi "vize, final" şeklinde değişse de öğrenciler benzer şekilde bu sınavlara girip başarılı olmak zorundadır. Aslında belirli bir çalışma disiplininiz varsa bu sınavlardan korkmanıza da gerek yoktur. Gördüğünüz gibi lise ile üniversitenin pek çok ortak noktası vardır.

Öte yandan, lise ile üniversite arasında bazı farklılıklar da vardır. İlk olarak, lisedeki öğrencilerin neredeyse tüm günü derslerde geçer. Ayrıca öğrenciler zorunlu olarak çok sayıda ders alır. Oysaki üniversitede ders saatleri daha azdır ve öğrenciler sadece ders zamanı üniversiteye gider. Üstelik üniversitede öğrenciler sadece kendi bölümlerine ait dersleri alır. Lise ile üniversite arasındaki ikinci farklılık da üniversitede zil vb. olmamasıdır. Yani teneffüsler ya da ders başlangıcı için üniversitede zil vb. çalmaz. Üçüncüsü, üniversite hayatında öğrenciler yepyeni insanlarla tanışır ve genellikle yurtta yaşar. Bununla birlikte, lisede öğrenciler genellikle sınıf arkadaşları ile takılır ve kendi evlerinde aileleriyle yaşar. Dördüncü bir fark ise üniversitenin liseden daha özgür bir yer olmasıdır. Lisede mutlaka

kıyafetlerine, saçına sakalına, makyajına dikkat etmen gerekir. Oysaki üniversitede görünüşüne kimse karışmaz. İşte, bu farklılıklar üniversiteyi liseden farklı kılar.

Sonuç olarak üniversite liseden farklı olsa bile üniversitedeki her şey liseden farklı değildir. Üniversitedeki dersler, ödevler, sınavlar öğrencilere tanıdık gelir. Üniversiteye başlarken öğrencilerin üniversitedeki yaşam ve eğitim hakkında bilgi alması faydalı olur. Çünkü üniversite hakkında bilgi alan öğrenciler daha az stres yapar ve onları neyin beklediğini bilir. Bu da onların rahatlamasını sağlar ve böylece onlar, üniversitenin ilk döneminde fazla zorlanmaz.

**Etkinlik 12: Model Metni Çözümleme**
**Soruları cevaplayın.**

**1. Yazının konusu nedir?**

**2. Yazının ana fikri nedir?**

**3. Girişte nasıl bir başlangıç yapılmış? Sizce yazar bu yazıya neden böyle başladı?**

**4. İlk paragraftaki hangi cümle okuyucuya yazının tam olarak ne hakkında olacağını anlatıyor?**

**5. Bu yazıda kaç tane gelişme paragrafı vardır?**

**6. Sizce yazar neden bu sayıda gelişme paragrafına yer verdi?**

**7. Gelişme paragrafları nasıl düzenleniyor?**

**8. Metnin düzenlenme şeklini hangi anahtar kelimeler gösteriyor?**

**9. Yazar her bir gelişme paragrafını ayrıntılandırmak için ne tür bilgiler kullanıyor?**

**10. Son paragrafın amacı nedir?**

**1. Model Metnin Çözümlenmesi**

| **Karşılaştırma Metni: Üniversiteye Başlamak** | **Metin Birimi** |
|---|---|
| Liseden üniversiteye geçmek genel anlamda korkutucudur. Öğrencilerin bu denli korkmasının sebebi ise onların neyi beklediğini pek bilmemeleridir. Yeni arkadaşlar, yeni öğretmenler, yeni bir kampüs ve en önemlisi de yepyeni dersler… Elbette ki lise ile üniversite arasında farklılıklar vardır. Ancak ikisi arasında benzerlikler de bulunur. Öğrenciler bu benzerlikleri ve farklıları bilmeyince doğal olarak da korkar. Bu nedenle bu süreçte öğrencilere rehberlik yapılması cidden önemlidir. | **GİRİŞ**<br>Dikkat Çekici Giriş<br>Konuyu Tanıtma<br>Savunduğu Görüş<br>(Yazının amacı) |
| Lise ile üniversitenin birçok benzerliği vardır. Örneğin, lisede de üniversitede de öğrenciler, zamanlarının çoğunu ders çalışmaya ayırmak zorundadır. Benzer şekilde hemen her gün ders vardır. Öğrenciler tıpkı lisedeki gibi derslere zamanında girip derslerden zamanında çıkmak zorundadır. Ayrıca üniversitede de sık sık ödevler verilir. Bu ödevleri yapmak için de öğrenciler, arkadaşlar bir araya gelir. Diğer yandan, tıpkı lisedeki gibi üniversitede de sınavlar vardır. Her ne kadar üniversitede sınavların ismi "vize, final" şeklinde değişse de öğrenciler benzer şekilde bu sınavlara girip başarılı olmak zorundadır. Aslında belirli bir çalışma disiplininiz varsa bu sınavlardan korkmanıza da gerek yoktur. Gördüğünüz gibi lise ile üniversitenin pek çok ortak noktası vardır. | **GELİŞME 1**<br>**Benzerlikler**<br>Karşılaştırma yapılır.<br>Benzerlikler anlatılır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Öte yandan, lise ile üniversite arasında bazı farklılıklar da vardır. İlk olarak, lisedeki öğrencilerin neredeyse tüm günü derslerde geçer. Ayrıca öğrenciler zorunlu olarak çok sayıda ders alır. Oysaki üniversitede ders saatleri daha azdır ve öğrenciler sadece ders zamanı üniversiteye gider. Üstelik üniversitede öğrenciler sadece kendi bölümlerine ait dersleri alır. Lise ile üniversite arasındaki ikinci farklılık da üniversitede zil vb. olmamasıdır. Yani teneffüsler ya da ders başlangıcı için üniversitede zil vb. çalmaz. Üçüncüsü, üniversite hayatında öğrenciler yepyeni insanlarla tanışır ve genellikle yurtta yaşar. Bununla birlikte, lisede öğrenciler genellikle sınıf arkadaşları ile takılır ve kendi evlerinde aileleriyle yaşar. Dördüncü bir fark ise üniversitenin liseden daha özgür bir yer olmasıdır. Lisede mutlaka kıyafetlerine, saçına sakalına, makyajına dikkat etmen gerekir. Oysaki üniversitede görünüşüne kimse karışmaz. İşte, bu farklılıklar üniversiteyi liseden farklı kılar. | **GELİŞME 2**<br>**Farklılıklar**<br><br>Karşılaştırma yapılır.<br><br>Farklılıklar anlatılır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Sonuç olarak üniversite liseden farklı olsa bile üniversitedeki her şey liseden farklı değildir. Üniversitedeki dersler, ödevler, sınavlar öğrencilere | **SONUÇ**<br>Özetleme<br>Savunduğu Görüşü |

| | |
|---|---|
| tanıdık gelir. Üniversiteye başlarken öğrencilerin üniversitedeki yaşam ve eğitim hakkında bilgi alması faydalı olur. Çünkü üniversite hakkında bilgi alan öğrenciler daha az stres yapar ve onları neyin beklediğini bilir. Bu da onların rahatlamasını sağlar ve böylece onlar, üniversitenin ilk döneminde fazla zorlanmaz. | Tekrarlama<br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |

**Model Metin Örneği 2: Karşılaştırmacı Metin**

**Talimatlar:** "Hangisi Doğru Tercih?" isimli metni okuyun ve ardından gelen soruları yanıtlayın.

## HANGİSİ DOĞRU TERCİH?

Elektrikli Araç Satışları Raporu'na göre dünyada 2022 yılının ilk altı ayındaki elektrikli araç satışları, 2021 yılının aynı dönemine göre %81 arttı. Türkiye'de ise 2022 yılının ilk yarısındaki elektrikli araç satışları, bir önceki yıla göre %154 artış gösterdi. Görülen o ki elektrikli araçlar çok kısa sürede yollardaki yerini aldı. Peki, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları biliyor musunuz? Bu yazıda sizlere bu benzerliklerden ve farklılıklardan bahsedeceğiz. Böylece sizin için hangisinin daha uygun olduğunu belirleyebilirsiniz.

Aslında dışarıdan bakınca elektrikli araçlar ile benzinli araçları birbirinden ayırt etmek pek de kolay değil. Çünkü her ikisinin çok sayıda ortak noktası var. İster elektrikli ister benzinli olsun araçların genel görüntüsü büyük oranda aynıdır. Her iki tür araçta da aydınlatma, yön kontrol, süspansiyon, elektronik gibi sistemler benzer mantıkla çalışır. Ayrıca her iki tür araç da benzer bir kullanım amacına sahiptir. Her ikisi de insanları, yükleri vb. güvenli ve hızlı bir şekilde bir yerden başka bir yere taşıma amacıyla üretilir. Bu sebeple de hem elektrikli hem de benzinli araçlarda benzer aktif güvenlik sistemleri bulunur. Örneğin, her iki araç türünde de hava yastıkları, park sensörleri, şerit takip, kilitlenmeyi önleyici frenleme (ABS), patinaj önleme (ASR) gibi sistemler bulunur. Bu saydığımız özelliklerden de anlaşılacağı üzere elektrikli araçlar ile benzinli araçların ortak noktası çoktur.

Diğer yandan, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında ciddi farklılıklar da vardır. Bunları maliyet, yakıt tüketimi, menzil ve emisyon başlıkları altında açıklamak mümkündür. Günümüzde elektrikli araçlar, benzinli araçlardan daha pahalıdır. Bunun sebebi kullanılan elektrik bataryalarının ve teknolojilerin daha pahalı olmasıdır. Yani, günümüzde maliyet açısından benzinli araçlar daha avantajlıdır. Gelelim yakıt tüketimine. Burada ise belirgin bir fark ortaya çıkar. Çünkü elektrikli araçların yakıt tüketimi, benzinli araçlardan oldukça azdır. Bunu da sağlayan şeyler, elektrikli araçların daha hafif olması ve elektrik motorundan alınan gücün doğrudan tekerleklere aktarılmasıdır. Böylece elektrikli araçlar daha verimli hâle gelir. Ancak burada dikkate alınması gereken bir diğer husus da menzildir. Yani araçların durmaksızın kat edebileceği mesafe. Günümüzde elektrikli araçların en büyük handikabı menzildir. Pahalı olmalarına karşılık elektrikli araçların günümüzdeki ortalama menzili 400 km kadardır. Oysaki benzinli araçlar, günümüzde ortalama 700 km menzile sahiptir. Özellikle uzun yollarda araç kullanan pek çok insan, bu sebeple elektrikli araçlardan uzak durmaktadır. Bununla birlikte gözden kaçırılmaması gereken bir diğer konu da emisyondur. Emisyon; bir kaynaktan yayılan ve çevre için zararlı etkileri olan is, duman gibi kirleticilerdir. Elektrikli araçlar 0 emisyon ile çalışır ve bu yönüyle de

çevre dostudur. Oysaki benzinli araçlar yüksek emisyon değerlerine sahiptir ve çevreye zarar verir. Diğer yandan, elektrikli araçlar neredeyse hiç ses çıkarmadan çalışır. Yani, benzinli araçların motorundan ya da egzozundan gelen sesler elektrikli araçlarda yoktur.

Özetle, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında benzerlikler olduğu kadar ciddi farklılıklar da vardır. Her iki tür araçta da benzer aktif güvenlik sistemlerine ve aydınlatma, yön kontrol, süspansiyon gibi özelliklere yer verilir. Buna karşılık, maliyet, yakıt tüketimi, menzil ve emisyon açısından elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında ciddi farklılıklar vardır. Bu noktada ise sizin için hangisinin daha uygun olduğunu belirlemeniz gerekir. Çünkü insanların öncelikleri, ihtiyaçları ve beklentileri birbirinden farklıdır. Size uygun olan aracı bulmak için yukarıdaki karşılaştırmalardan faydalanabilirsiniz.

**Etkinlik 13: Model Metni Çözümleme**
**Soruları cevaplayın.**

**1. Yazının konusu nedir?**

**2. Yazının ana fikri nedir?**

**3. Girişte nasıl bir başlangıç yapılmış? Sizce yazar bu yazıya neden böyle başladı?**

**4. İlk paragraftaki hangi cümle okuyucuya yazının tam olarak ne hakkında olacağını anlatıyor?**

**5. Bu yazıda kaç tane gelişme paragrafı vardır?**

**6. Sizce yazar neden bu sayıda gelişme paragrafına yer verdi?**

**7. Gelişme paragrafları nasıl düzenleniyor?**

**8. Metnin düzenlenme şeklini hangi anahtar kelimeler gösteriyor?**

**9. Yazar her bir gelişme paragrafını ayrıntılandırmak için ne tür bilgiler kullanıyor?**

**10. Son paragrafın amacı nedir?**

**2. Model Metnin Çözümlenmesi**

Okuduğunuz metnin yapısını aşağıdaki ipuçlarından yararlanarak belirleyiniz. Metnin yapısı hakkındaki tespitlerinizi arkadaşlarınıza açıklayınız.

| **Karşılaştırma Metni: Hangisi Doğru Tercih?** | **Metin Birimi** |
|---|---|
| | **GİRİŞ**<br>Dikkat Çekici Giriş<br>Konuyu Tanıtma<br>Savunduğu Görüş<br>(Yazının amacı) |
| | **GELİŞME 1**<br>**Benzerlikler**<br>Karşılaştırma yapılır.<br><br>Benzerlikler anlatılır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| | **GELİŞME 2**<br>**Farklılıklar**<br><br>Karşılaştırma yapılır.<br><br>Farklılıklar anlatılır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |

| | |
|---|---|
| | **SONUÇ**<br>Özetleme<br>Savunduğu Görüşü Tekrarlama<br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |
| **Karşılaştırma Metni: Hangisi Doğru Tercih?** | **Metin Birimi** |
| Elektrikli Araç Satışları Raporu'na göre dünyada 2022 yılının ilk altı ayındaki elektrikli araç satışları, 2021 yılının aynı dönemine göre %81 arttı. Türkiye'de ise 2022 yılının ilk yarısındaki elektrikli araç satışları, bir önceki yıla göre %154 artış gösterdi. Görülen o ki elektrikli araçlar çok kısa sürede yollardaki yerini aldı. Peki, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları biliyor musunuz? Bu yazıda sizlere bu benzerliklerden ve farklılıklardan bahsedeceğiz. Böylece sizin için hangisinin daha uygun olduğunu belirleyebilirsiniz. | **GİRİŞ**<br>Dikkat Çekici Giriş<br>Konuyu Tanıtma<br>Savunduğu Görüş (Yazının amacı) |
| Aslında dışarıdan bakınca elektrikli araçlar ile benzinli araçları birbirinden ayırt etmek pek de kolay değil. Çünkü her ikisinin çok sayıda ortak noktası var. İster elektrikli ister benzinli olsun araçların genel görüntüsü büyük oranda aynıdır. Her iki tür araçta da aydınlatma, yön kontrol, süspansiyon, elektronik gibi sistemler benzer mantıkla çalışır. Ayrıca her iki tür araç da benzer bir kullanım amacına sahiptir. Her ikisi de insanları, yükleri vb. güvenli ve hızlı bir şekilde bir yerden başka bir yere taşıma amacıyla üretilir. Bu sebeple de hem elektrikli hem de benzinli araçlarda benzer aktif güvenlik sistemleri bulunur. Örneğin, her iki araç türünde de hava yastıkları, park sensörleri, şerit takip, kilitlenmeyi önleyici frenleme (ABS), patinaj önleme (ASR) gibi sistemler bulunur. Bu saydığımız özelliklerden de anlaşılacağı üzere elektrikli araçlar ile benzinli araçların ortak noktası çoktur. | **GELİŞME 1**<br>**Benzerlikler**<br>Karşılaştırma yapılır.<br>Benzerlikler anlatılır.<br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Diğer yandan, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında ciddi farklılıklar da vardır. Bunları maliyet, yakıt tüketimi, menzil ve emisyon başlıkları altında açıklamak mümkündür. Günümüzde elektrikli araçlar, benzinli araçlardan daha pahalıdır. Bunun sebebi kullanılan elektrik bataryalarının ve teknolojilerin daha pahalı olmasıdır. Yani, günümüzde maliyet açısından benzinli araçlar daha avantajlıdır. Gelelim yakıt tüketimine. Burada ise belirgin bir fark ortaya çıkar. Çünkü elektrikli araçların yakıt tüketimi, benzinli araçlardan oldukça azdır. Bunu da sağlayan şeyler, elektrikli araçların daha hafif olması ve elektrik motorundan alınan gücün doğrudan tekerleklere aktarılmasıdır. Böylece elektrikli araçlar daha verimli hâle gelir. Ancak burada dikkate alınması gereken bir diğer husus da menzildir. Yani araçların durmaksızın kat edebileceği mesafe. Günümüzde elektrikli araçların en büyük handikabı menzildir. Pahalı olmalarına karşılık elektrikli araçların günümüzdeki ortalama menzili 400 km kadardır. Oysaki benzinli araçlar, günümüzde ortalama 700 km menzile sahiptir. Özellikle uzun yollarda araç kullanan pek çok insan, bu sebeple elektrikli araçlardan uzak durmaktadır. | **GELİŞME 2**<br>**Farklılıklar**<br>Karşılaştırma yapılır.<br>Farklılıklar anlatılır.<br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |

| | |
|---|---|
| Bununla birlikte gözden kaçırılmaması gereken bir diğer konu da emisyondur. Emisyon; bir kaynaktan yayılan ve çevre için zararlı etkileri olan is, duman gibi kirleticilerdir. Elektrikli araçlar 0 emisyon ile çalışır ve bu yönüyle de çevre dostudur. Oysaki benzinli araçlar yüksek emisyon değerlerine sahiptir ve çevreye zarar verir. Diğer yandan, elektrikli araçlar neredeyse hiç ses çıkarmadan çalışır. Yani, benzinli araçların motorundan ya da egzozundan gelen sesler elektrikli araçlarda yoktur. | |
| Özetle, elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında benzerlikler olduğu kadar ciddi farklılıklar da vardır. Her iki tür araçta da benzer aktif güvenlik sistemlerine ve aydınlatma, yön kontrol, süspansiyon gibi özelliklere yer verilir. Buna karşılık, maliyet, yakıt tüketimi, menzil ve emisyon açısından elektrikli araçlar ile benzinli araçlar arasında ciddi farklılıklar vardır. Bu noktada ise sizin için hangisinin daha uygun olduğunu belirlemeniz gerekir. Çünkü insanların öncelikleri, ihtiyaçları ve beklentileri birbirinden farklıdır. Size uygun olan aracı bulmak için yukarıdaki karşılaştırmalardan faydalanabilirsiniz. | **SONUÇ**<br>Özetleme<br><br>Savunduğu Görüşü Tekrarlama<br><br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |

**Model Metin Örneği 3: Sebep-Sonuç Metni**

**Talimatlar:** "Her Şey İçin Bir Sebep" isimli metni okuyun ve ardından gelen soruları yanıtlayın.

**Her Şey İçin Bir Sebep**

Hamza pazar gecesi, yarınki matematik sınavına çalışmaya karar verdi. Yatağına keyifle uzandı ve notlarını birkaç kez okudu. Ertesi gün matematik sınavına girerken kendinden emindi. Ancak, sınavın ortalarında özgüvenini kaybetti. Soruların çoğuna cevap veremedi ve sınavda başarısız olduğunu biliyordu. Bunun hakkında konuşmak için öğretmenle buluştuğunda, öğretmeni ona sınava nasıl çalıştığını sordu. Sonra öğretmeni ona, notunun düşük olmasının kötü çalışma alışkanlıklarının sonucu olduğunu söyledi. Son olarak da zayıf not almasının tam olarak nedenini açıkladı.

Hamza'nın zayıf not almasına neden olan ilk alışkanlık, çalışmak için pazar gecesini beklemesiydi. Öğretmeni sınavdan bir hafta önce sınav tarihini öğrencilere duyurmuştu. Hamza, sınava ondan haberdar olduğu ilk günden itibaren çalışmaya başlamalıydı. Eğer Hamza her akşam biraz çalışsaydı her şeyi son geceye bırakmazdı. Böylece daha fazla soru çözerdi ve başarılı olurdu.

Hamza'nın zayıf not almasına neden olan ikinci alışkanlık ise yatakta ders çalışmasıydı. Hamza yatakta çalıştığı için konulara ve sorulara yeterince odaklanamadı. Ayrıca kısa süre sonra yatakta uykusu geldi. Oysa öğrenciler odaklanmak ve uyanık kalmak için masada çalışmalıdır. Hamza, o gece ders çalışırken uyuyakaldığını öğretmenine de itiraf etti.

Hamza'nın başarısız olmasına neden olan üçüncü alışkanlık ise çalışma yöntemiydi. Başarılı olmak için sadece ders notlarını okumak yeterli değildir. Hamza, o gece sadece matematik formüllerini ezberlemek istemişti. Ama bu formülleri ezberlemek için bir şeyler yazmamış ya da bilgi kartlarını kullanmamıştı. Ayrıca Hamza bol bol alıştırma yapmalıydı. Ama o, soru çözmemişti. Aslında internette onlarca çevrimiçi kaynak ve test vardı. Hamza

bunların hiçbirini kullanmamıştı. Eğer bunları kullansaydı Hamza her şeyi daha iyi anlayacaktı.

Hamza sınav notunun neden düşük olduğunu anlamıştı. Çünkü Hamza kötü çalışma alışkanlıklarına sahipti. Çalışmak için son dakikaya kadar beklemiş, yatakta çalışmış ve sadece ders notlarını okumuştu. Tüm bunlar Hamza'nın düşük not almasına sebep olmuştu. Ancak, Hamza artık ne yapması gerektiğini biliyor. Hatalarından ders alıp birkaç basit çalışma değişikliği ile sınav notlarını kesinlikle yükseltecek. Zaten önemli olan da hataları fark etmektir. Yaşadığımız sıkıntılardan ders çıkarıp nedenlere değil, çözüm yollarına odaklanmalıyız.

**Etkinlik 14: Model Metni Çözümleme**
**Soruları cevaplayın.**

**1. Yazının konusu nedir?**

**2. Yazının amacı nedir?**

**3. Yazar yazıya nasıl başladı? Sizce yazar bu yazıya neden böyle başladı?**

**4. Ana fikir cümlesi hangi cümledir? Ana fikri bulup aşağıya yazınız.**

**5. Bu yazıda kaç tane gelişme paragrafı vardır?**

**6. Sizce yazar neden bu sayıda gelişme paragrafına yer verdi?**

**7. Gelişme paragrafları nasıl düzenleniyor? Yazar hangi metin yapısını kullandı?**

**8. Metnin bu şekilde düzenlendiğini nasıl kanıtlarsınız? Kanıtlar nelerdir?**

**9. Yazar her bir gelişme paragrafını geliştirmek için ne tür bilgiler kullanıyor?**

**10. Sonuç paragrafı hangi amaca hizmet ediyor?**

**3. Model Metnin Çözümlenmesi**

| SEBEP SONUÇ METNİ: HER ŞEY İÇİN BİR SEBEP | METİN BİRİMİ |
|---|---|
| Hamza pazar gecesi, yarınki matematik sınavına çalışmaya karar verdi. Yatağına keyifle uzandı ve notlarını birkaç kez okudu. Ertesi gün matematik sınavına girerken kendinden emindi. Ancak, sınavın ortalarında özgüvenini kaybetti. Soruların çoğuna cevap veremedi ve sınavda başarısız olduğunu biliyordu. Bunun hakkında konuşmak için öğretmenle buluştuğunda, öğretmeni ona sınava nasıl çalıştığını sordu. Sonra öğretmeni ona, notunun düşük olmasının kötü çalışma alışkanlıklarının sonucu olduğunu söyledi. Son olarak da zayıf not almasının tam olarak nedenini açıkladı. | **GİRİŞ**<br>Dikkat Çekici Giriş<br>Konuyu yani Sorunu Tanıtma<br>Savunduğu Görüş (Yazının amacı) |
| Hamza'nın zayıf not almasına neden olan ilk alışkanlık, çalışmak için pazar gecesini beklemesiydi. Öğretmeni sınavdan bir hafta önce sınav tarihini öğrencilere duyurmuştu. Hamza, sınava ondan haberdar olduğu ilk günden itibaren çalışmaya başlamalıydı. Eğer Hamza her akşam biraz çalışsaydı her şeyi son geceye bırakmazdı. Böylece daha fazla soru çözerdi ve başarılı olurdu. | **GELİŞME 1**<br>**Sebepler**<br>Soruna ne neden oldu? Sorunun sebebi açıklanır.<br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Hamza'nın zayıf not almasına neden olan ikinci alışkanlık ise yatakta ders çalışmasıydı. Hamza yatakta çalıştığı için konulara ve sorulara yeterince odaklanamadı. Ayrıca kısa süre sonra yatakta uykusu geldi. Oysa öğrenciler odaklanmak ve uyanık kalmak için masada çalışmalıdır. Hamza, o gece ders çalışırken uyuyakaldığını öğretmenine de itiraf etti | **GELİŞME 2**<br>**Sebepler**<br>Sorunun sebebi açıklanır.<br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Hamza'nın başarısız olmasına neden olan üçüncü alışkanlık ise çalışma yöntemiydi. Başarılı olmak için sadece ders notlarını okumak yeterli değildir. Hamza, o gece sadece matematik formüllerini ezberlemek istemişti. Ama bu formülleri ezberlemek için bir şeyler yazmamış ya da bilgi kartlarını kullanmamıştı. Ayrıca Hamza bol bol alıştırma yapmalıydı. Ama o, soru çözmemişti. Aslında internette onlarca çevrimiçi kaynak ve test vardı. Hamza bunların hiçbirini kullanmamıştı. Eğer bunları kullansaydı Hamza her şeyi daha iyi anlayacaktı. | **GELİŞME 3**<br>**Sebepler**<br>Sorunun sebebi açıklanır.<br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Hamza sınav notunun neden düşük olduğunu anlamıştı. Çünkü Hamza kötü çalışma alışkanlıklarına sahipti. Çalışmak için son dakikaya kadar beklemiş, yatakta çalışmış ve sadece ders notlarını okumuştu. Tüm bunlar Hamza'nın düşük not almasına sebep olmuştu. Ancak, Hamza artık ne yapması gerektiğini biliyor. Hatalarından ders alıp birkaç basit çalışma değişikliği ile sınav notlarını kesinlikle yükseltecek. Zaten önemli olan da hataları fark etmektir. Yaşadığımız sıkıntılardan ders çıkarıp nedenlere değil, çözüm yollarına odaklanmalıyız. | **SONUÇ**<br>Özetleme<br>Savunduğu Görüşü Tekrarlama<br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |

*Bu metinde ağırlıklı olarak sebepler anlatılmıştır. Başarısızlığın nedenleri sıralanmıştır. Birçok neden, tek bir sonuca götürür: başarısız olmak.

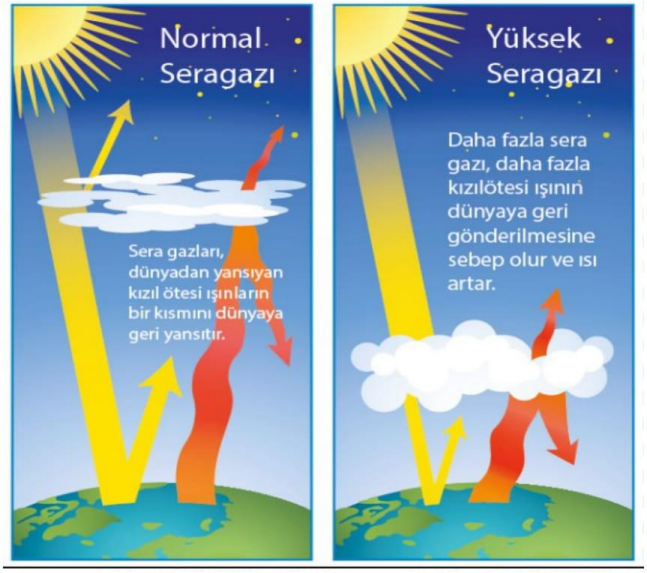
*Bazı metinlerde ağırlıklı olarak sonuçlar anlatılabilir. Gelişme bölümünde sonuçlar sıralanır.

*Bazı metinlerde ise önce sebepler anlatılır, daha sonra sonuçlardan bahsedilir. Bununla birlikte metnin dil ve anlatım özellikleri değişmez.

**Model Metin Örneği 4: Sebep-Sonuç Metni**

**Talimatlar:** "İklim Değişikliğinin Etkileri" isimli metni okuyun ve ardından gelen soruları yanıtlayın.

**İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN ETKİLERİ**




Gezegenimizin atmosferi tıpkı bir sera gibi çalışır. Yeryüzüne ulaşan güneş ışınlarının neredeyse yarıya yakını yeryüzünden yansır. Atmosferimiz, sera gazı olarak da nitelendirilen gazlar (karbondioksit, metan, ozon vb.) sayesinde yeryüzünden yansıyan güneş ışınlarının bir kısmını tekrar yeryüzüne gönderir. Bir battaniye işlevi gören sera gazları sayesinde yeryüzündeki ortalama sıcaklık, canlıların hayatını sürdürmesine imkân verecek bir düzeye ulaşır. Buna karşılık, ısıyı tutan sera gazlarının atmosferde artması ise ortalama sıcaklıkların yükselmesine neden olur. Ayrıca bu durum, iklimde beklenmeyen değişimlerin yaşanmasına sebep olur. İşte, yaşanan bu değişimler de iklim değişikliği adıyla anılmaktadır. Bu yazıda iklim değişikliğinin nedenlerine ve etkilerine yer vereceğiz. Öğreneceğiniz bilgilerle sorumluluklarınızı ve iklim değişikliğini engellemek için yapmanız gerekenleri fark edeceksiniz.

İklim değişikliğinin en büyük nedeni atmosferdeki ısı artışıdır. Bu da genel olarak kontrolsüz ve aşırı insan faaliyetleri nedeniyle ortaya çıkar. Başta kömür olmak üzere fosil yakıtların ısınma amacıyla evlerde, iş yerlerinde kullanılması atmosferdeki ısı artışına neden olur. Ayrıca, araçlarda kullanılan benzin, motorin gibi fosil yakıtlar da bu duruma neden olur. Bir diğer neden de fabrika bacalarından kontrolsüzce havaya karışan gazlardır. Fabrikalarda genellikle fosil yakıtlar kullanılır ve bunlar büyük miktarda karbondioksit salınımına neden olur. Bununla birlikte, orman alanlarının tahrip edilmesi de iklim değişikliğine neden olur. Çünkü dünyamızın akciğerleri olan ormanlar yok edildikçe atmosferdeki sera gazları da artar.

İklim değişikliği, yaşadığımız gezegeni değiştirir. Bu değişimin, gezegenimiz için çok ciddi sonuçları vardır. Bu sonuçlar neler midir? İlk olarak iklim değişikliği, buzulların erimesine yol açar. Eriyen buzullar deniz seviyesini yükseltir. Bu da yüksek dalgalara ve büyük tsunamilere neden olur. Bununla birlikte, kutup bölgesinde yaşayan hayvanların yaşamı da tehlike altına girer. İkincisi, iklim değişikliği şiddetli hava olaylarına neden olur. Bu

şiddetli hava olayları kendisini sadece sıcaklık artışları ile göstermez. Bir anda yağışlar da artar. Artan yağışlar selleri meydana getirir. Diğer yandan, yüksek sıcaklık ve az yağış ise kuraklığı beraberinde getirir. Bir anda kasırgalar ortaya çıkar. Tüm bu olumsuz hava olayları da orman yangınlarına, çölleşmeye ve canlıların yok olmasına sebep olur. Üçüncü olarak iklim değişikliği, hastalıkların kolayca yayılmasına neden olur. Aşırı sıcaklarda ve yağışlarda, virüs ve alerji kaynaklı hastalıklar artar. Dördüncü ve son olarak, tüm bu olaylar neticesinde su ve gıda kaynakları azalır. İklim değişikliği yüzünden tatlı su bulmak zorlaşır. Tarım yapmak imkânsız bir hâl almaya başlar. Bu durum da insanların yok olmasına neden olur.

Atmosferdeki sera gazlarının artması sonucunda iklim değişikliği meydana gelir. Bu değişimlerin ana sebebi ise insanlar ve onların faaliyetleridir. İklim değişikliğinin gezegenimiz için çok sayıda olumsuz sonucu vardır. İklim değişikliği nedeniyle buzullar erir, şiddetli hava olayları ortaya çıkar, hastalıklar yayılır ve kaynaklar azalır. Bütün bunlar ekosistemi bozar ve canlıların yok olmasına sebep olur. Gördüğünüz üzere iklim değişikliği, çözüm üretilmesi gereken çok ciddi bir problemdir. Peki, sizler bu problemin çözümüne nasıl katkı sunabilirsiniz? Unutmayın ki her insanın bu konuda sorumlulukları vardır. Öncelikle iklim değişikliğini önlemek için yapmanız gerekenleri öğrenmelisiniz. Ardından da yaşam tarzınızda değişiklikler yapmalısınız. Yapacağınız basit değişiklikler ile bu problemin çözümüne yardımcı olabilirsiniz.

**Etkinlik 15: Model Metni Çözümleme**

**1. Yazının konusu nedir?**

**2. Yazının amacı nedir?**

**3. Yazar yazıya nasıl başladı? Sizce yazar bu yazıya neden böyle başladı?**

**4. Ana fikir cümlesi hangi cümledir? Ana fikri bulup aşağıya yazınız.**

**5. Bu yazıda kaç tane gelişme paragrafı vardır?**

**6. Sizce yazar neden bu sayıda gelişme paragrafına yer verdi?**

**7. Gelişme paragrafları nasıl düzenleniyor? Yazar hangi metin yapısını kullandı?**

**8. Metnin bu şekilde düzenlendiğini nasıl kanıtlarsınız? Kanıtlar nelerdir?**

**9. Yazar her bir gelişme paragrafını geliştirmek için ne tür bilgiler kullanıyor?**

**10. Sonuç paragrafı hangi amaca hizmet ediyor?**

**4. Model Metnin Çözümlenmesi**

| SEBEP SONUÇ METNİ: İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN ETKİLERİ | METİN BİRİMİ |
|---|---|
| | **GİRİŞ**<br><br>Dikkat Çekici Giriş<br><br>Konuyu yani Sorunu Tanıtma<br><br>Savunduğu Görüş (Yazının amacı) |
| | **GELİŞME 1**<br>**Sebepler**<br>Soruna ne neden oldu? Sorunun sebebi açıklanır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| | **GELİŞME 2**<br>**Sonuçlar**<br>Sorunun etkileri açıklanır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| | **SONUÇ**<br><br>Özetleme |
| | Savunduğu Görüşü Tekrarlama<br><br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |

*Bu metinde ağırlıklı olarak sonuçlar anlatılmıştır. İklim değişikliğinin sonuçları sıralanmıştır.

**Model Metnin Çözümlenmesi**

| SEBEP SONUÇ METNİ: İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN ETKİLERİ | METİN BİRİMİ |
|---|---|
| Gezegenimizin atmosferi tıpkı bir sera gibi çalışır. Yeryüzüne ulaşan güneş ışınlarının neredeyse yarıya yakını yeryüzünden yansır. Atmosferimiz, sera gazı olarak da nitelendirilen gazlar (karbondioksit, metan, ozon vb.) sayesinde yeryüzünden yansıyan güneş ışınlarının bir kısmını tekrar yeryüzüne gönderir. Bir battaniye işlevi gören sera gazları sayesinde yeryüzündeki ortalama sıcaklık, canlıların hayatını sürdürmesine imkân verecek bir düzeye ulaşır. Buna karşılık, ısıyı tutan sera gazlarının atmosferde artması ise ortalama sıcaklıkların yükselmesine neden olur. Ayrıca bu durum, iklimde beklenmeyen değişimlerin yaşanmasına sebep olur. İşte, yaşanan bu değişimler de iklim değişikliği adıyla anılmaktadır. Bu yazıda iklim değişikliğinin nedenlerine ve etkilerine yer vereceğiz. Öğreneceğiniz bilgilerle sorumluluklarınızı ve iklim değişikliğini engellemek için yapmanız gerekenleri fark edeceksiniz. | **GİRİŞ**<br>Dikkat Çekici Giriş<br><br>Konuyu yani Sorunu Tanıtma<br><br>Savunduğu Görüş (Yazının amacı) |
| İklim değişikliğinin en büyük nedeni atmosferdeki ısı artışıdır. Bu da genel olarak kontrolsüz ve aşırı insan faaliyetleri nedeniyle ortaya çıkar. Başta kömür olmak üzere fosil yakıtların ısınma amacıyla evlerde, iş yerlerinde kullanılması atmosferdeki ısı artışına neden olur. Ayrıca, araçlarda kullanılan benzin, motorin gibi fosil yakıtlar da bu duruma neden olur. Bir diğer neden de fabrika bacalarından kontrolsüzce havaya karışan gazlardır. Fabrikalarda genellikle fosil yakıtlar kullanılır ve bunlar büyük miktarda karbondioksit salınımına neden olur. Bununla birlikte, orman alanlarının tahrip edilmesi de iklim değişikliğine neden olur. Çünkü dünyamızın akciğerleri olan ormanlar yok edildikçe atmosferdeki sera gazları da artar. | **GELİŞME 1**<br>**Sebepler**<br>Soruna ne neden oldu? Sorunun sebebi açıklanır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| İklim değişikliği, yaşadığımız gezegeni değiştirir. Bu değişimin, gezegenimiz için çok ciddi sonuçları vardır. Bu sonuçlar neler midir? İlk olarak iklim değişikliği, buzulların erimesine yol açar. Eriyen buzullar deniz seviyesini yükseltir. Bu da yüksek dalgalara ve büyük tsunamilere neden olur. Bununla birlikte, kutup bölgesinde yaşayan hayvanların yaşamı da tehlike altına girer. İkincisi, iklim değişikliği şiddetli hava olaylarına neden olur. Bu şiddetli hava olayları kendisini sadece sıcaklık artışları ile göstermez. Bir anda yağışlar da artar. Artan yağışlar selleri meydana getirir. Diğer yandan, yüksek sıcaklık ve az yağış ise kuraklığı beraberinde getirir. Bir anda kasırgalar ortaya çıkar. Tüm bu olumsuz hava olayları da orman yangınlarına, çölleşmeye ve canlıların yok olmasına sebep olur. Üçüncü olarak iklim değişikliği, hastalıkların kolayca yayılmasına neden olur. Aşırı sıcaklarda ve yağışlarda, virüs ve alerji kaynaklı hastalıklar artar. Dördüncü ve son olarak, tüm bu olaylar neticesinde su ve gıda kaynakları azalır. İklim değişikliği yüzünden tatlı su bulmak zorlaşır. Tarım yapmak imkânsız bir hâl almaya başlar. Bu durum da insanların yok olmasına neden olur. | **GELİŞME 2**<br>**Sonuçlar**<br>Sorunun etkileri açıklanır.<br><br>**Düşünceyi Geliştirme Yolları** |
| Atmosferdeki sera gazlarının artması sonucunda iklim değişikliği meydana gelir. Bu değişimlerin ana sebebi ise insanlar ve onların faaliyetleridir. İklim değişikliğinin gezegenimiz için çok sayıda olumsuz sonucu vardır. İklim değişikliği nedeniyle buzullar erir, şiddetli hava olayları ortaya çıkar, hastalıklar yayılır ve kaynaklar azalır. Bütün bunlar ekosistemi bozar ve canlıların yok olmasına sebep olur. Gördüğünüz üzere iklim değişikliği, çözüm üretilmesi gereken çok ciddi bir problemdir. Peki, sizler bu problemin çözümüne nasıl katkı sunabilirsiniz? Unutmayın ki her insanın bu konuda sorumlulukları vardır. Öncelikle iklim değişikliğini önlemek için yapmanız gerekenleri öğrenmelisiniz. Ardından da yaşam tarzınızda değişiklikler yapmalısınız. Yapacağınız basit değişiklikler ile bu problemin çözümüne yardımcı olabilirsiniz. | **SONUÇ**<br>Özetleme<br><br>Savunduğu Görüşü Tekrarlama<br><br>Ana Fikri Tekrar Edip Açıkça Söyleme |

*Bu metinde ağırlıklı olarak sonuçlar anlatılmıştır. İklim değişikliğinin sonuçları sıralanmıştır.

**GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**Dikkat Çekici Giriş Tekniği:**

**Konuyu Tanıtma (Arka Plan Bilgisi):**

**Savunduğun Düşünce:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **BENZERLİKLER / FARKLILIKLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**KARŞILAŞTIRMA METNİ**

**Konu:**

**Amaç – Ana Fikir:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **BENZERLİKLER / FARKLILIKLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SONUÇ BÖLÜMÜ**

**Savunduğun Düşünceyi Tekrarla:**

**Ana Noktaları Özetle:**

**Ana Fikir Cümleni Tekrarla:**

**GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**Dikkat Çekici Giriş Tekniği:**

**Konuyu Tanıtma (Ayrıntıları açıklama):**

**Savunduğun Düşünce:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **SEBEPLER ya da SONUÇLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SEBEP SONUÇ METİNLERİ**

**Konu:**

**Amaç – Ana Fikir:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **SONUÇLAR ya da SEBEPLER**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SONUÇ BÖLÜMÜ**

**Savunduğun Düşünceyi Tekrarla:**

**Ana Noktaları Özetle:**

**Ana Fikri Söyle:**

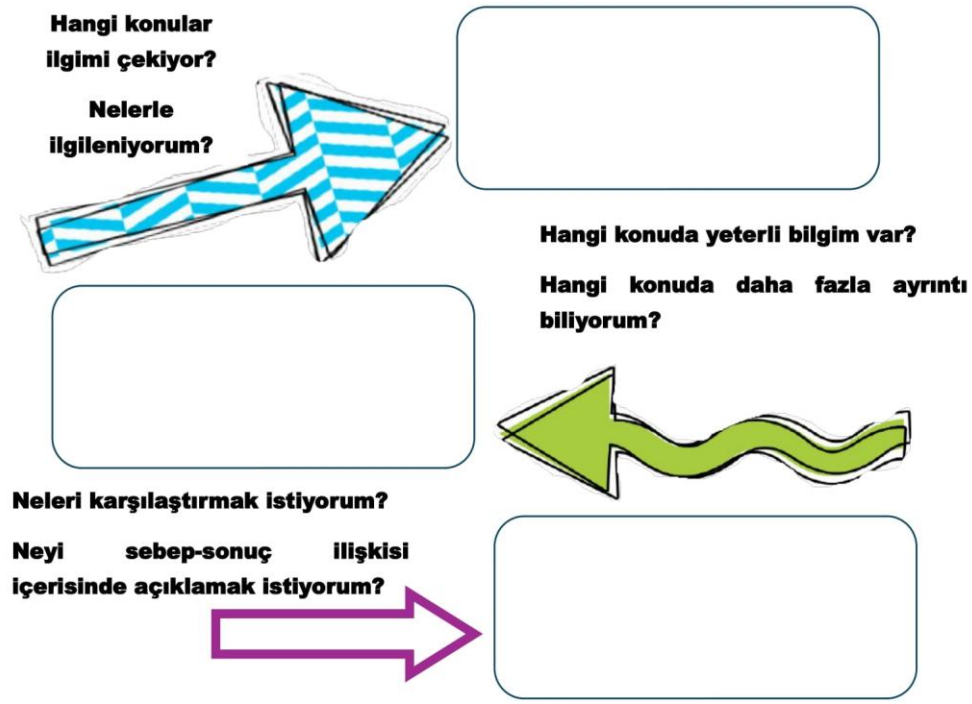
## 3. ORTAK ÜRETİM: EĞİTİMCİ KILAVUZLUĞUNDA AÇIKLAYICI BAĞIMSIZ KONUŞMA

### A) Bağımsız Konuşmaya Hazırlık Çalışmaları

**Adım 1. Konu Belirleme**

Bu bölümde karşılaştırma ve sebep-sonuç ilişkisi içeren açıklayıcı bağımsız konuşmalar yapmak için konu belirleyeceğiz. Konuşma konusu belirlemek için öncelikle aşağıdaki soruları okuyunuz ve cevaplayınız. Aklınıza gelen muhtemel konuşma konularını not ediniz.

**KONU SEÇİMİ**




**Muhtemel Konularım (Karşılaştırma-Sebep-Sonuç)**



33

**Etkinlik 16: Beyin Fırtınası Tekniğini Kullanma**

Henüz aklınıza bir şey gelmedi mi? O zaman birlikte aşağıdaki soruları okuyalım. Bu sorulardan hangisi hakkında konuşabilirsiniz? Hangi soru sizin için daha uygun? Peki, bu sorular aklınıza başka bir konuşma konusu getirdi mi? Cevabınız evet ise "Sıra Sizde" bölümüne aklınıza gelen konuyu ya da soruyu yazınız.

| **Olaylar/Durumlar** | **Mekânlar** | **İnsanlar** | **Eserler** | **Ürünler/Cihazlar** |
|---|---|---|---|---|
| Başımıza çok sayıda olay gelmektedir. Bunların bazıları iyidir bazıları ise kötüdür. Ancak her olaydan bir şeyler öğreniriz. Başınıza gelen en kötü ve en iyi olay hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Tarihi olayları sever misiniz? II. Dünya Savaşı'nın nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz?<br><br>Ülkenizin tarihi üzerine düşünün. Ülkenizdeki tarihi bir olayın nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz? | Gezip gördüğünüz iki farklı şehir ya da ülke hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizde ya da yaşadığınız yerde en çok sevilen kafe, restoran hangisidir? Burası hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizdeki en turistik mekân neresidir? Bu mekânın şöhretinin nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz? | Hayatımız boyunca pek çok insanla arkadaş oluyoruz. Peki, en iyi ve en kötü arkadaşınız hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Hayatınızda iz bırakan, sizin için çok değerli olan bir insan var mı? Bu insanın neden önemli olduğu hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizdeki en büyük bilim insanı ya da siyasetçi kimdir? Bu kişinin başarıları hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? | Okuduğunuz en güzel ve en kötü kitap hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İzlediğiniz en güzel ve en kötü film hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Bir eser neden başarılı olur? Bir eserin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizde en beğenilen dizi hangisidir? Bu dizinin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? | Hayatımız boyunca pek çok eşya ya da cihaz kullandık. Bu eşyaların, cihazların bazılarını çok sevdik bazılarını ise sevmedik. Peki, en sevdiğiniz eşyanız ile en sevmediğiniz eşyanız hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İki ürünü, cihazı (telefon, bilgisayar, araba vb.) karşılaştıran bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İnsanlar neden dijital saat kullanmayı tercih eder? Dijital saatlerin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? |
| **Sıra sizde! Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** |

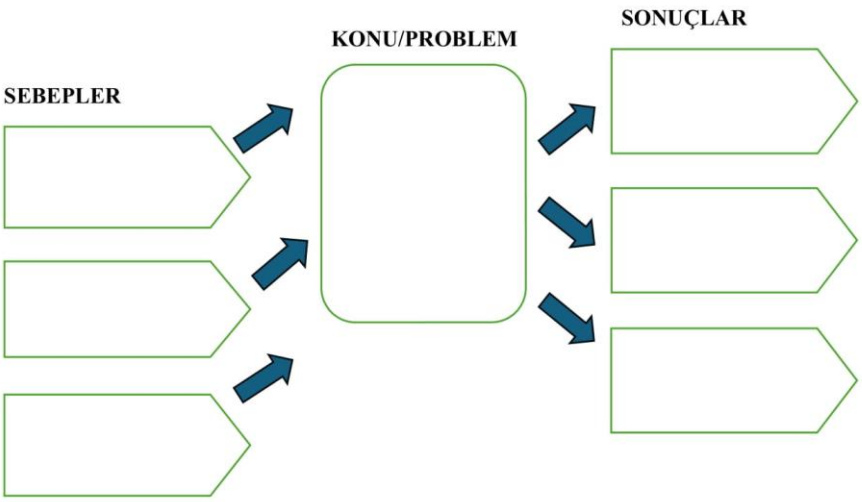
Şimdi de aşağıdaki grafik düzenleyicileri kullanacağız. Belirlediğiniz muhtemel konuşma konusunu grafik düzenleyiciler ile gözden geçirmelisiniz. Konuyla ilgili bilgilerinizi kontrol ederek bu konuda konuşup konuşamayacağınızı belirleyebilirsiniz.

**Aşağıdaki + / - listesini doldurarak karşılaştırma amaçlı muhtemel konuşma konunuzu gözden geçiriniz.**

| … | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Olumlu yönleri/Avantajları** | - | **Olumsuz yönleri/Dezavantajları** |
| | | | |

| … | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Olumlu yönleri/Avantajları** | - | **Olumsuz yönleri/Dezavantajları** |
| | | | |

**Sebep-sonuç ilişkisine dayanan muhtemel konuşma konunuzu aşağıdaki grafik düzenleyiciyi kullanarak gözden geçiriniz.**




Ağırlıklı olarak sebeplerden mi yoksa sonuçlardan mı bahsedeceksiniz? Bunu belirleyiniz.

**Etkinlik 17: Anlatılacak Konuya Son Şeklini Verme**

"Düşün-Eşleş-Paylaş" – Grup Çalışması

**Muhtemel Konuşma Konum:**

Öncelikle bireysel olarak muhtemel bir konuşma konusu buldunuz. Şimdi bu konuyu küçük gruplar hâlinde ve sınıfça tartışacağız. Gruplarınızı öğretmeniniz belirleyip sizlere söyleyecek. Herkes grubundaki yerini aldıktan sonra şunları yapacağız:

**1.** Herkes konuşma konusunu grubundaki arkadaşlarına söyleyecek ve bu konuyu neden seçtiğini arkadaşlarına açıklayacak.

**2.** Ardından, seçtiğiniz konu hakkında bir önceki sayfada bulunan grafik düzenleyicileri kullanarak arkadaşlarınızla konuşacaksınız. Grafik düzenleyicileri incelerken birbirinize mutlaka şu iki soruyu sormalısınız:

- *Bu konu, konuşma yapmak için uygun mu? Karşılaştırma ya da sebep-sonuç ilişkisi var mı?*
- *Bu konu hakkında yeterince ayrıntı biliyor musun? Grafik düzenleyicilerde yeterince ayrıntıya yer verdin mi? Kullanacağın ayrıntıları yazdın mı?*

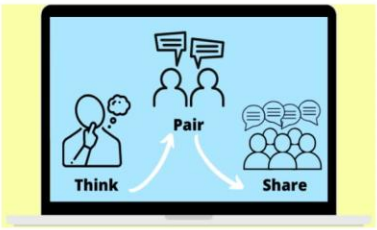
İsterseniz birkaç farklı gruba giderek konunuz hakkında konuşabilirsiniz.

**3.** Konuşmaların ardından konunuzu değiştirebilir ya da konunuzla ilgili küçük değişiklikler yapabilirsiniz. Şayet değişiklik yaparsanız bunu neden yaptığınızı aşağıya yazınız.




4. En sonunda, sınıftaki herkes konuşma konusunu belirleyecek. Ayrıca herkes hangi konuda konuşmak istediğini hem öğretmenine hem de sınıf arkadaşlarına söyleyecek.






Eşleş

Paylaş

**Adım 2. Ana Fikir Belirleme**

Konumuzu belirledik. Şimdi sırada, ana fikrimizi belirlemek var. Ana fikir, aslında insanlara vermek istediğimiz mesajdır (ileti). Yani, anlattığınız konu ile insanlara ne öğretmek istiyorsunuz? Bu anlatılanlar ile onlara nasıl bir bakış açısı kazandırmak veya ders vermek istiyorsunuz? Sonuçta konuşmanızın temel amacı nedir? Kısacası, konuşmalarınızda konu hakkındaki bakış açınızı ve insanlara konuyla ilgili mesajınızı aktarmak için ana fikir cümlesine ihtiyaç vardır.

- Ana fikir cümlesini belirlerken karşılaştırılan ya da sebep sonuç ilişkisi kurulan konuları, durumları, cihazları vb. incelemelisiniz. Burada siz hangisinden yana görüş bildireceksiniz? Öncelikle bunu düşünmelisiniz. Ayrıca insanları hangi konuda uyarmak istiyorsunuz? İşte, tam olarak buna yönelik bir cümle oluşturmalısınız. İnsanları konu hakkında uyarmak ve onları bilinçlendirmek için ana fikir cümlenizi kullanmalısınız.

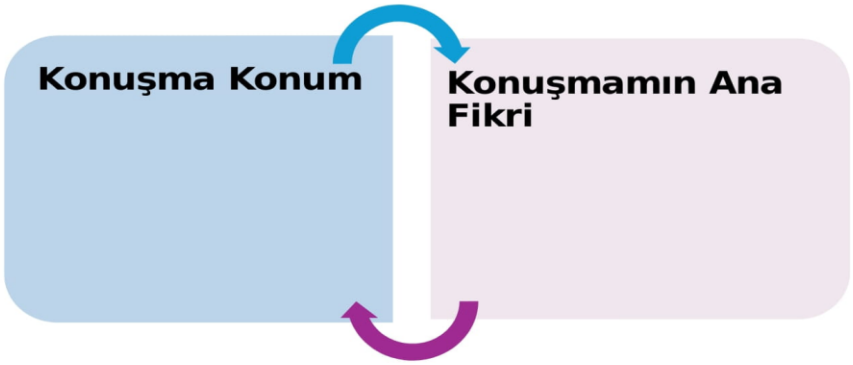
**Örnek:** "Hayatın anlamı, sizi korkutsa bile, her günü dolu dolu, sanki son gününüzmüş gibi yaşadığınızda anlaşılabilir."

- Ana fikir cümlesi hayattaki pek çok durumu, olayı kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Yani ana fikir cümlesi sadece belirli kişilerle, olaylarla ilgili değildir. O cümle genelleyicidir. Ayrıca insanları, insanlığın ortak sorunları hakkında uyarma amacına sahiptir.

**Örnek:** "Ön yargılar, insanları yanlış düşüncelere ve davranışlara sürükler. Ön yargılı olmak insanın trajik hatalar yapmasına sebep olur."

**Etkinlik 18: Konuşmanın Ana Fikrini Belirleme**

Bütün bu açıklamalardan ve etkinlerden yola çıkarak konuşmanızın ana fikrini belirleyiniz.



**Adım 3. Hedef Kitleyi Belirleme**

Bu adımda, açıklayıcı konuşmanızı (karşılaştırma ve sebep-sonuç) kimlere yapacağınızı belirleyeceğiz. Peki, bu neden önemli? Çünkü konuşmanızı dinleyecek insanların özellikleri, konuşmanızın dil ve anlatım özelliklerini etkilemektedir. Şimdi açıklayıcı bağımsız konuşmanızın hedef kitlesini belirleyiniz.

**Etkinlik 19: Konuşmanın Hedef Kitlesini Belirleme**
**Hedef kitleniz kim? Konuşmanızın hedef kitlesi hakkında kısa bir açıklama yazınız.**

**Hedef Kitleme Uygun Şekilde Konuşmama Ekleyeceğim Ayrıntılar**

Kullanabileceğim Kelimeler-Atasözleri:

**Adım 4. Ayrıntıları Belirleme – Yardımcı Düşünceler**

Bu adımda, karşılaştırma ve sebep-sonuç içeren açıklayıcı konuşmalarınızı ayrıntılandıracağız. Bunun için iki farklı teknikten yararlanmanız mümkün. Bunlar:

**Etkinlik 20: Konuşmanın Ayrıntılarını Belirleme**
**a) Karşılaştırma İçeren Konuşmalar**

Karşılaştırma içeren konuşmalarınızı +/- listesi kullanarak detaylandırabilirsiniz. Ele alınan iki şeyi (ülke, insan, cihaz vb.) benzerlikleri ve farklılıkları ya da avantajlı ve dezavantajlı yönleri açısından karşılaştırabilirsiniz. Ardından bunların her biri için bir örnek yazmanız ya da bir tanığın görüşüne yer vermeniz mümkün olabilir.

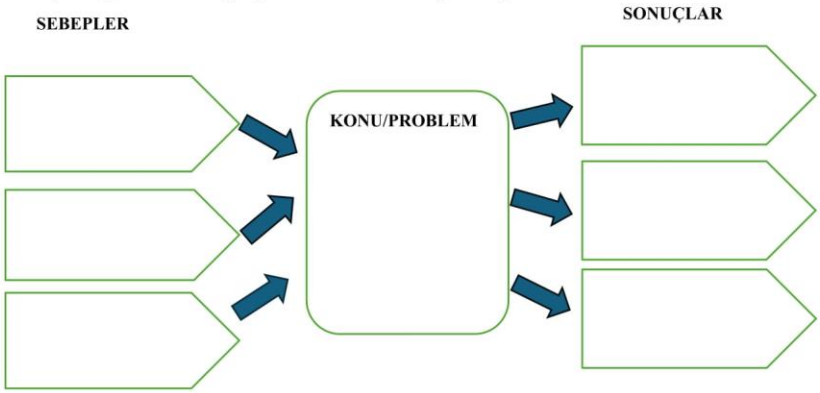
| … | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Benzerlikler/Avantajlar** | - | **Farklılıklar/Dezavantajlar** |
| ▪<br>▪ | | ▪<br>▪ | |

**b) Sebep-Sonuç İlişkisi İçin Konuşmalar**

Sebep-sonuç ilişkisi içeren konuşmalarınızda öncelikle konunuzla ilgili şu soruları sormalısınız:

- Konunuzla ilgili sebepler mi, yoksa sonuçlar mı ağır basıyor? Hangisine daha fazla yer vermelisiniz?

Bu soruya cevap vermek için grafik düzenleyici ya da bir tablo kullanmalısınız. Aşağıdaki tabloyu ve grafik düzenleyiciyi kullanarak bu soruya cevap bulunuz.




**Hangisi ağır basıyor? Sebepler mi? Sonuçlar mı? Sorunuzun cevabı konuşmanızı da şekillendirecek.**

| KONU/PROBLEM | SEBEPLER | SONUÇLAR |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

- Örnekler, tanıklar veya istatiksel veriler bulmak hangisi için daha kolaydır?

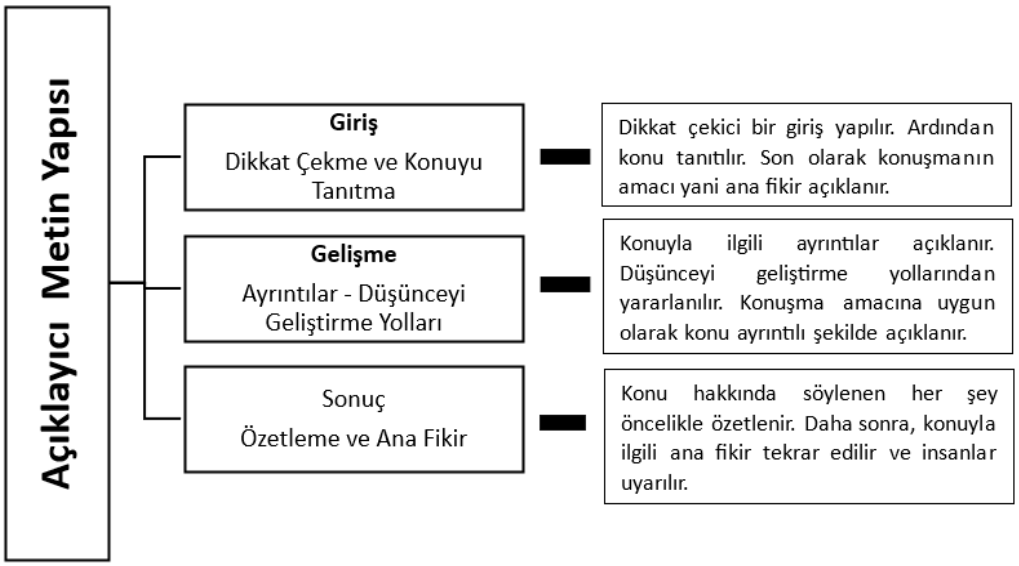
Konunuzla ilgili sebepleri ve sonuçları sıraladınız. Hangisi ağır basıyor ise konuşmanızı o yönde geliştirmeniz gerekmektedir. Örneğin, konuşma konunuz "başarısızlıklar" ise bu konuda ağırlıklı olarak sebeplerden bahsedebilirsiniz. Oysaki konuşma konunuz "iklim değişikliği" ise bu konuda ağırlıklı olarak sonuçlardan bahsedebilirsiniz. Sıradaki adım ise bunları daha ayrıntılı açıklamak için örnekler, tanıklar veya istatiksel veriler bulmaktır.

| SEBEPLER | ÖRNEK/TANIK | İSTATİKSEL VERİ |
|---|---|---|
| 1. | | |
| 2. | | |

**B) Bağımsız Konuşma Taslağı Hazırlama Çalışmaları**

**Açıklayıcı Metin Yapısı**

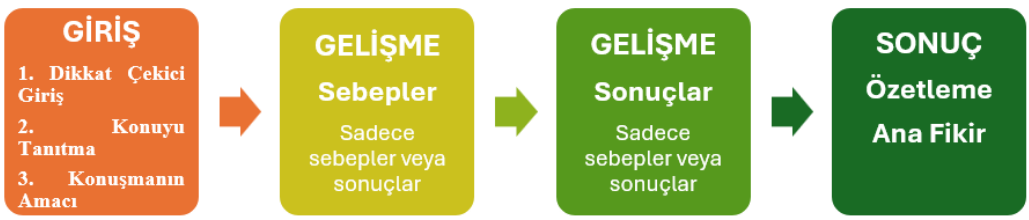
Açıklayıcı metin yapısı "giriş, gelişme ve sonuç" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ancak karşılaştırma ve sebep-sonuç içeren konuşma metinlerinde özellikle gelişme bölümünde farklılıklar olduğu unutulmamalıdır. Aşağıda genel bir şablon bulunmaktadır:




**Karşılaştırma**




**Sebep-Sonuç**



**1. Dikkat çekici bir giriş yapın:** Dikkat çekici bir giriş, dinleyicilerin konuyu merak etmesini ve konuşmayı dinlemeye devam etmesini sağlar. Bunun için bazı teknikler kullanılır. Siz de aşağıdakilerden birini denemelisiniz:

| KULLANILAN TEKNİK | ÖRNEK CÜMLE |
|---|---|
| Alıntı Yapmak (Ünlü Bir Kişiden) | Nathaniel Hawthorne, "Mutluluk bir kelebektir" diye yazmıştı. |
| İstatistiki Veri Paylaşımı | Geçen hafta Türkiye'de yapılan bir araştırmaya 500'den fazla lise öğrencisi katıldı. Bu araştırmada öğrencilere okulda cep telefonu kullanıp kullanmadıkları soruldu. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin %95'inden fazlası, ders sırasında kısa mesaj göndermek ve sosyal medya hesaplarını kontrol etmek için cep telefonunu kullanıyor. |
| Güçlü Bir Açıklamaya Yer Vermek | İlkokuldan ortaokula geçmek genel anlamda korkutucudur. Öğrencilerin bu denli korkmasının sebebi ise onların neyi beklediğini pek bilmemeleridir. |
| Soru Sormak | Sınavlara çalışmak için daha az zaman harcayıp daha iyi notlar almaya ne dersiniz? |
| Anekdot Paylaşmak | Hamza, pazar gecesi pazartesi günkü matematik sınavına çalışmaya karar verdi. Rahatça yatağına oturdu ve notlarını birkaç kez okudu. |

**2. Konuyu tanıtın:** Konuyu kısaca açıklayın. Karşılaştırmanın ya da sebep-sonuç ilişkisinin önemi veya bunun neden açıklanması gerektiği hakkında kısaca bilgi verilir.

"Güneş enerjisi ve rüzgâr enerjisi arasında verimlilik açısından kesin bir karşılaştırma yapmak zor olsa da bu enerji kaynaklarının avantaj ve dezavantajlarına bakarak bir değerlendirme yapılabilir."

**3. Ana fikir cümlenizi yazın:** Burada, konuşmanızın tam olarak ne hakkında olduğunu belirtmelisiniz. Ana fikir cümlesi ile dinleyiciye, konuşmada konuyu hangi bakış açısıyla ele alacağınızı açıklamalısınız. İnsanları uyarmak istediğiniz asıl şey nedir? Bunu söylemelisiniz.

"Başarıyı elde etmek kolay değildir. Başarı için yılmadan denemek ve mücadeleyi asla bırakmamak gerekir."

**NOT:** Konuşmanıza asla, "Bu konuşma, şu konu hakkındadır: …" diyerek başlamayın.

Cümleler bu sırada olmalıdır ancak her bölümde birden fazla cümle olabilir. Örneğin, iki ya da üç cümleden oluşan ilgi çekici bir giriş planlayabilirsiniz.

**Etkinlik 21: Dikkat Çekici Giriş Yapma**

Daha önce belirlediğiniz konuşma konunuz için ilgi çekici bir giriş planlayınız. Bunun için bir önceki sayfada yer alan dikkat çekici giriş tekniklerinden yararlanınız.

**Konuşma Konum:**

**Dikkat Çekici Girişim:**

**Etkinlik 22: Konuyu Tanıtma**

Konuşma konunuzu tanıtmak için cümlelerinizi planlayınız. Bunu yaparken lütfen şu uyarıları dikkate alınız: Karşılaştırma yapacaksanız konuyu hangi açılardan ele alacağınızı açıklamalısınız. Neden böyle bir karşılaştırmaya ihtiyaç duyulduğunu anlatmalısınız. Sebep-sonuç ilişkisini içeren bir konuyu ele alacaksanız bunun insan yaşamındaki öneminden bahsetmelisiniz. Ayrıca konuyu açıklarken hangi bakış açısı ile konuyu açıklayacağınızı belirtmelisiniz.

**Konuyu Tanıtma:**

**Etkinlik 23: Ana Fikir Cümlesi**

Konuşma konunuzun ana fikrini yazınız. İnsanları uyarmak istediğiniz asıl şey nedir? İnsanlara bu konuda ne öğretmek ya da neyi nasihat etmek istiyorsunuz? Bunu açıklayınız.

**Adım 2. Bağımsız Konuşmanın Gelişme Bölümü**

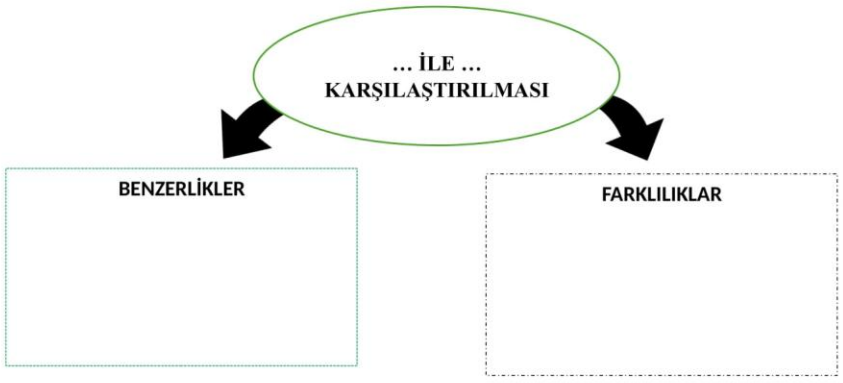
**Karşılaştırma içeren konuşmalarda gelişme bölümü nasıl planlanır?**

Bu tür konuşmalarda, birden fazla olay, durum, kavram, kurum, kişi vb. arasındaki benzerlikler ve karşıtlıklar açıklanır. Amaca göre bazen benzerlikler/avantajlar bazen de farklılıklar/dezavantajlar ön plana çıkar. Karşılaştırma konuşmalarının gelişme bölümünde iki hususa dikkat edilmelidir:

- Gelişme bölümünün bir paragrafında benzerliklerden, diğer paragrafında karşıtlıklardan bahsedin. Örneğin, lise ile üniversite eğitimini karşılaştırırken gelişme bölümünün birinci paragrafında lise ile üniversite arasındaki benzerlikleri anlatın. Gelişme bölümünün ikinci paragrafında ise lise ile üniversite arasındaki karşıtlıkları anlatın.
- Benzerliklerden ve karşıtlıklardan bahsederken mutlaka olgulara, tanımlara, somut ayrıntılara, bilgilere ve örneklere yer verin. Örneğin, lise ile üniversite arasındaki karşıtlıkları anlatırken derslerden, yurtlardan, yemekhaneden ya da not sisteminden bahsedebilirsiniz.

Karşılaştırma metinlerinde sıklıkla şu ifadelere yer verilmektedir: "Benzer olarak, benzer biçimde, farklı olarak, ve, veya, buna rağmen, bunun yerine, buna karşılık, karşılaştırdığımızda, karşılaştırdığımız zaman, her ikisi de, her ikisinde de, ancak, ama, fakat, lakin, diğer taraftan, aksine, ne … ne, ne… ne de, tıpkı, … iken…"

| **Canlı Türü** | **Kurtlar** | **Köpekler** |
|---|---|---|
| Benzerlikleri | | |
| Farklılıkları | Yaşam Alanı:<br>Besini/Avı:<br>İnsanlarla İlişkisi: | Yaşam Alanı:<br>Besini/Avı:<br>İnsanlarla İlişkisi: |

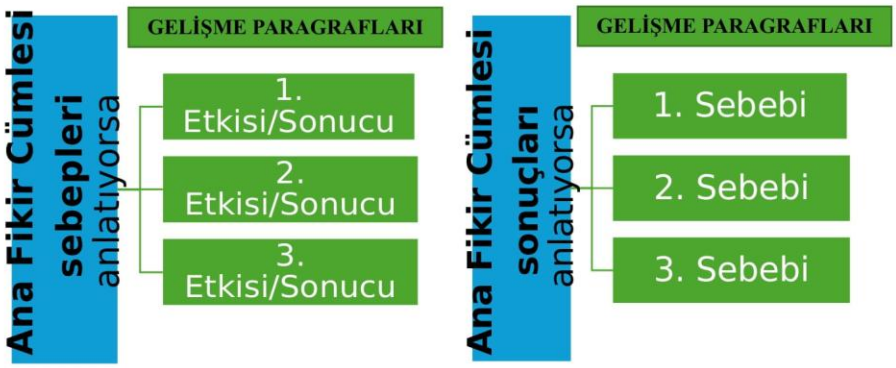


**Sebep-sonuç ilişkisi içeren konuşmalarda gelişme bölümü nasıl planlanır?**

Bu tür konuşmalarda olaylar, durumlar, düşünceler vb. neden sonuç ilişkisi ile anlatılır. Genellikle bir tür değerlendirme yapılır. Yani bir olayın ya da durumun nedeni ve ortaya çıkan etkileri açıklanır. Bu tür konuşmalarda bazen daha çok nedenlerden bazen de daha çok sonuçlardan bahsedilir. Bu durum tamamen giriş bölümündeki ana fikir cümlesi ile ilgilidir. Giriş bölümünde yer alan ana fikir cümlesi gelişme bölümünü de etkiler. Sebep-sonuç konuşmalarının gelişme bölümünde şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Ana fikir cümlesi bir olayın, durumun, düşüncenin sebeplerine odaklanıyorsa gelişme paragraflarında olayın, durumun, düşüncenin sonuçları anlatılır.
- Ana fikir cümlesi bir olayın, durumun, düşüncenin sonuçlarına odaklanıyorsa gelişme paragraflarında olayın, durumun, düşüncenin sebepleri anlatılır.
- Sebeplerden ve sonuçlardan bahsederken mutlaka olgulara, tanımlara, somut ayrıntılara, bilgilere ve örneklere yer verin.

Sebep-sonuç konuşmalarında sıklıkla şu ifadelere yer verilmektedir: " Bu nedenle, bu yüzden, bunun sonucunda, sonuç olarak, çünkü, sonra, böylece, bu şekilde, …Dan dolayı, neden olmak…"



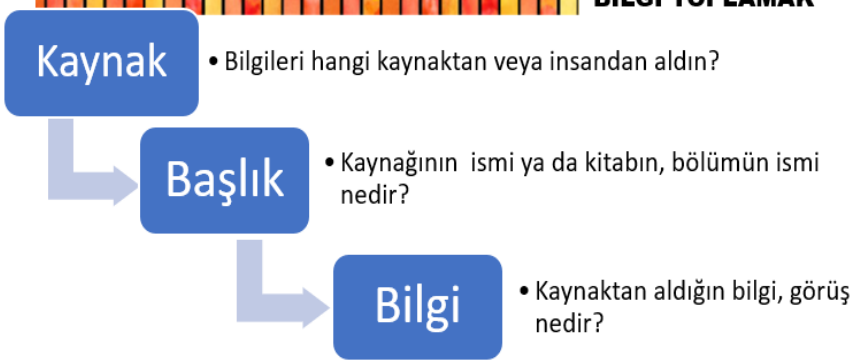

**Ana fikir cümlesi = Bakış açısı, savunulan düşünce**

**Etkinlik 24: Konuşmanın Gelişme Bölümünü Planlama**

İster karşılaştırma ister sebep-sonuç ilişkisi içeren bir açıklayıcı konuşma yapalım ayrıntıları açıklarken mutlaka düşünceyi geliştirme yollarından yararlanırız. Lütfen aşağıdaki örnekleri dikkatlice inceleyiniz. Ardından konunuza uygun olan iki farklı düşünceyi geliştirme yolunu kullanınız.

| **Düşünceyi Geliştirme Yolu** | **Örnek** |
|---|---|
| Benzetme | Ormanlar, dünyamızın akciğerleri gibidir. Ağaçların ve ormanın insan hayatına doğrudan ve dolaylı o kadar çok faydası vardır ki… Aklıma gelen birkaç faydayı sıralayayım isterseniz. O zaman ne demek istediğimi daha iyi anlamış olursunuz. Tabiatın harika, sessiz süpürgeleri ormanlar yaratılmasaydı yaşadığımız dünya tozdan geçilmeyecekti. 1000 $m^2$ ladin ormanı yılda 32 ton, kayın ormanı 68 ton ve çam ormanı ise 30-40 ton tozu hüp diye emebilir ve havadaki zehirli gazları da filtre eder. |
| Karşılaştırma | Kış aylarında sazan balığı avlamak, diğer mevsimlere nazaran çok daha zordur. Bu aylarda su yüzeyi çok soğuk olduğu için sazanlar, yaşadığı göletlerin en derin yerlerine gider ve kolay kolay sığ bölgelere uğramazlar. Zira göletlerin en derin yerleri, kış aylarında en sıcak alanlardır. Suyun soğukluğundan dolayı hareketsiz kaldıkları için de çok yemlenme ihtiyacı hissetmezler. Doğal olarak, oltadaki yemi bir sazanın önüne rast getirmediğiniz sürece kışın sazan yakalamanız neredeyse imkansızdır. |
| Örnek Verme | Akarsulardan, göl ve baraj göletlerinden alınan sular içilebilecek hâle gelmesi için çeşitli işlemlerden geçirilir. Bunlardan biri olan dinlendirme, suların büyük havuzlarda bekletilmeye alınarak içindeki taş, toprak gibi taneciklerin dibe çökmesidir. |
| Tanık Gösterme | Başarıyı elde etmek kolay değildir. Başarı için yılmadan denemek ve mücadeleyi bırakmamak gerekir. İnsanlar hemen başarıyı yakalayamaz. Önemli olan başarıyı yakalamak için her başarısızlıktan sonra pes etmeyip yine denemektir. Bu nedenle Mandela, "Hayattaki en büyük zafer hiçbir zaman düşmemekte değil, her düştüğünde ayağa kalkmakta yatar." demiştir. |
| Sayısal Verilerden Yararlanma | Türkiye birçok gıdanın üretiminde dünyada ilk sıralarda yer alır. 2018'de yapılan araştırmaya göre Türkiye, 515.000 ton fındık üreterek dünyadaki fındık üretiminin %60'ını karşılamaktadır. Benzer şekilde Türkiye, dünyadaki incir üretiminin %27'sini ve kiraz üretiminin %26'sını gerçekleştirmektedir. Sadece geçtiğimiz yıl Türkiye; incir ihracatından 286 milyon dolar, kiraz üretiminden de 162 milyon dolar gelire ulaştı. |

## BİLGİ TOPLAMAK









**Karşılaştırma İçeren Konuşmalar**

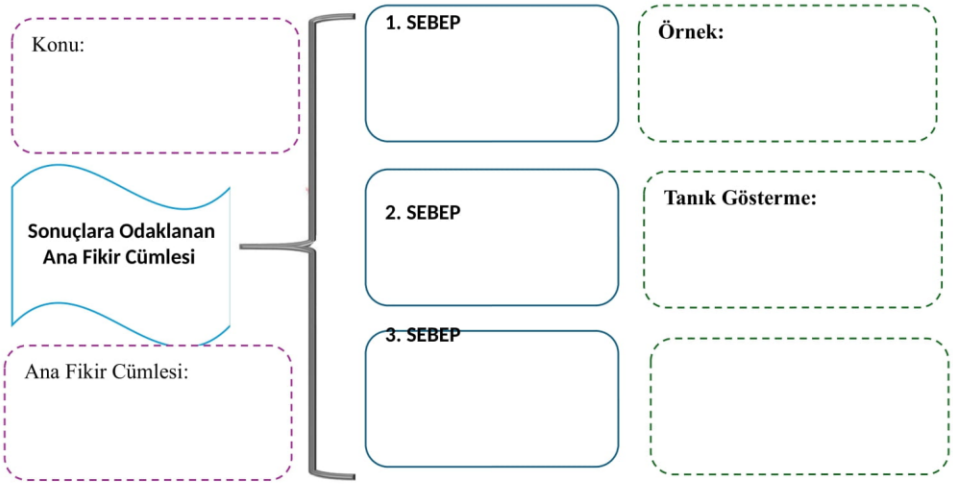
Belirlediğiniz konu karşılaştırma içeriyorsa lütfen aşağıdaki +/- tablosunu eksiksizce doldurunuz. Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak konuşmanızı ayrıntılandırınız.

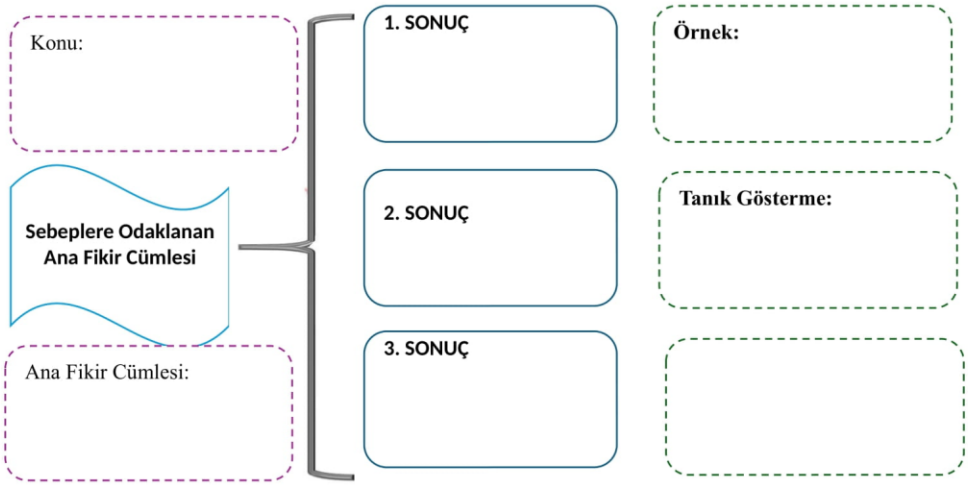
| **Konu:** | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Benzerlikler/Avantajlar** | - | **Farklılıklar/Dezavantajlar** |
| ▪<br>▪<br>**Örnek:**<br><br>**Tanık Gösterme:** | | ▪<br>▪<br>**Örnek:**<br><br>**Tanık Gösterme:** | |

| **Konu:** | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Benzerlikler/Avantajlar** | - | **Farklılıklar/Dezavantajlar** |
| ▪<br>▪<br>**1)**<br><br>**2)** | | ▪<br>▪<br>**1)**<br><br>**2)** | |

**Sebep-Sonuç İlişkisi İçeren Konuşmalar**

Belirlediğiniz konu sebep-sonuç ilişkisi içeriyorsa lütfen aşağıdaki grafik düzenleyiciyi eksiksizce doldurunuz. Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak konuşmanızı ayrıntılandırınız.



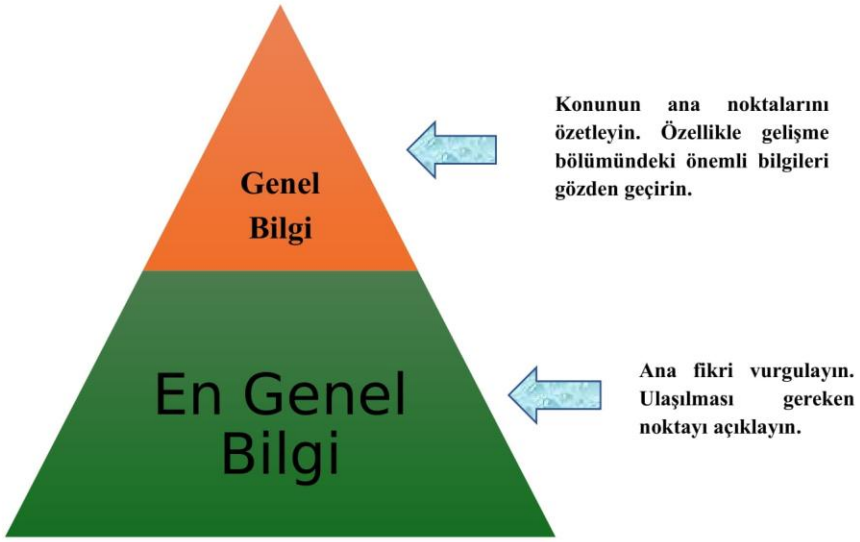
**Adım 3. Bağımsız Konuşmanın Sonuç Bölümü**

Açıklayıcı konuşmaların sonuç bölümünü planlarken iki şeye dikkat etmelisiniz:

**1. Konunuzun ana noktalarını özetleyin:** Sonuç bölümünde öncelikle konuşmanızın ana noktalarını düşünüp bunları özetlemelisiniz. Öncelikle girişte konuyu tanıtmak için söylediklerinizi düşünün. Daha sonra özellikle gelişme bölümünde verdiğiniz önemli bilgilere kısaca değinin. Bu bölümde gereksiz ayrıntılardan bahsetmeyin. Örneklerinizi ya da farklı ayrıntıları tekrar söylemeyin.

**2. Ana fikrinizi vurgulayın:** Sonuç bölümünde ikinci olarak vermek istediğiniz mesajı, dersi iletmelisiniz. Muhatabınıza son olarak ne söylemek istiyorsanız onu söyleyin. Verilen bütün bilgilerden sonra ulaşılması gereken noktayı açıklayın. Burada insanları uyarın ya da onlara öğrendiğiniz önemli dersi açıklayın. Sonuç olarak insanların konu üzerine daha derin bir şekilde düşünmesini sağlayın.

Açıklayıcı metinlerin sonuç bölümü piramit gibi biçimlenir.



**Etkinlik 25: Konuşmanın Sonuç Bölümünü Planlama**

**1. Konunuzun ana noktalarını özetleyin:**

Konuşma konunuzun ayrıntılarını düşünün. Konuşmanızın en önemli noktalarını açıklayın. Özellikle gelişme bölümünde verdiğiniz önemli bilgileri hatırlayın. Konuşmanızı özetleyin.

**Özet:**

**2. Ana fikrinizi vurgulayın:**

Konuşma konunuzun ana fikrini hatırlayın. İnsanları uyarmak istediğiniz asıl şey nedir? İnsanlara bu konuda ne öğretmek ya da neyi nasihat etmek istiyorsunuz? Bunu cümleler hâlinde son defa açıklayınız.

❖ **Şu bağlayıcı ifadeleri unutmayın!**

**Karşılaştırmacı konuşmalarda**

| | |
|---|---|
| benzer şekilde | buna karşılık |
| ortak olarak | yine de / zıt olarak |
| aynı şekilde | aksine / tersine |
| tıpkı / gibi | ne var ki / ancak |
| yalnız / ayrıca | her şeye rağmen |
| nihayet | diğer taraftan |
| ek olarak / ise | ama/fakat/lakin |
| …DIğI hâlde | daha / en /…DAn |

**Sebep-sonuç ilişkisini içeren konuşmalarda**

| | |
|---|---|
| nedeniyle/ sebebiyle | sonuçta |
| bu sebeple/bu yüzden | tüm bunların sonucunda |
| göz önüne alınca | o zamandan beri |
| bunun için | sonuç olarak, neticede |
| etkisi / etkisiyle | çıkarılacak ders |
| öyleyse | çünkü / yani |
| …DAn dolayı | …DIğI için |

**C) Konuşma Taslağı Düzenleme ve Geliştirme Çalışmaları**

1. Sınıfça hazırladığımız konuşma taslağını kullanarak açıklayıcı türde bağımsız konuşmalar yapalım. Bu konuşmalardan birkaçını kayıt cihazı ile kaydedeceğiz. Bu ses kayıtlarını düzenleme ve düzeltme bölümlerinde kullanacağız.

2. Ses kayıtlarını dinleyelim. Aşağıdaki kontrol listeleriyle konuşmaları düzenleyelim ve geliştirelim.

**Öz Değerlendirme Kontrol Listesi (Öz Denetim)**



| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| HAZIRLIK* | 1 | Konuşmanın konusunu iyice düşünüp sınırlandırdın mı? | | |
| | 2 | Konuşmanın amacını belirledin mi? | | |
| | 3 | Konuşmanı kime yapacağına dikkat ettin mi? | | |
| | 4 | Konuşmanın ana fikrini düşündün mü? | | |
| | 5 | Açıklayıcı metin türünün özelliklerini düşündün mü? | | |
| GİRİŞ | 6 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptın mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 7 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladın mı? | | |
| GELİŞME | 8 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledin mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdun mu? | | |
| | 9 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer vermek için kaynakları kontrol ettin mi? | | |
| SONUÇ | 10 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladın mı? | | |
| | 11 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptın mı? | | |
| | 12 | Yardımcı fikirleri özetledin mi? | | |
| DİL VE ANLATIM | 13 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandın mı? | | |
| | 14 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandın mı? | | |
| | 15 | Konuşma sırasında muhatabın seni anlamadığı yerlerde neler yapabileceğini düşündün mü? (İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda düzeltme/iyileştirme yapmak için neler yapacağına dikkat ettin mi?) | | |

**Akran Değerlendirme Kontrol Listesi (Akran Denetimi)**

| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| GİRİŞ | 1 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptı mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 2 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladı mı? | | |
| GELİŞME | 3 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledi mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdu mu? | | |
| | 4 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer verdi mi? | | |
| SONUÇ | 5 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladı mı? | | |
| | 6 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptı mı? | | |
| | 7 | Yardımcı fikirleri özetledi mi? | | |
| DİL VE ANLATIM | 8 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandı mı? | | |
| | 9 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandı mı? | | |
| | 10 | Konuşma sırasında iletişim aksaklığı yaşanan noktalarda cümlelerinde düzeltme veya iyileştirme yaptı mı? | | |

**Yapılabilecek Geliştirmeler**

| Taslakta Geliştirilmesi Gereken Husus | Geliştirme Önerileri |
|---|---|
| İlgi Çekici Giriş Tekniği Kullanma | |
| Gelişmede Duyulara ve Duygulara Yer Verme | |
| Sonuç Bölümünde Ana Fikri Vurgulama | |
| … | |

**Ç) Konuşma Taslağını Düzeltme ve Konuşmaya Son Şeklini Verme Çalışmaları**

Bu bölümde bağımsız konuşmamıza dil ve anlatım özellikleri açısından tekrar bakacağız. Konuşmamızdaki dil bilgisi hatalarını gidereceğiz. Hatalı cümlelerimiz varsa bunları düzelteceğiz. Ayrıca kullandığımız bağlayıcı ifadeleri ve bölümler arası yaptığımız geçişleri kontrol edeceğiz. Geçişlerde ya da bağlayıcı ifadelerin kullanımında hatalar varsa bunları düzelteceğiz. Diğer yandan, tespit ettiğimiz eksikleri gidereceğiz. Son olarak cümlelerin söyleyişindeki duraklama, vurgu ve tonlama gibi sesletim özelliklerini de inceleyeceğiz. Bütün bu çalışmalarda yine ses kayıtlarını kullanacağız.





Ses kaydını birkaç kez dinleyelim. Ardından, aşağıdaki sorulara cevap verelim:

**1.** Her şeyi nesnel anlatım (o, onlar) kullanarak anlattı mı? Hatalı cümleler varsa yazınız.

**2.** Cümlelerde uygun zaman eklerini (-r, -mAktA vb.) kullandı mı? Ekleri kullanmayı unuttuğu cümleler var mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**3.** Dil bilgisi yapılarını (bağlayıcı ifadeler, isim tamlaması vb.) doğru ve eksiksiz kullandı mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**4.** Söz varlığını (özel terimler, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri vb.) bağlama uygun şekilde kullandı mı? Hatalı cümleler varsa yazınız.

**5.** Geçişlerde, bağlayıcı ifadelerin kullanımında hatalar ya da eksikler var mı? Hatalı ya da eksik cümleleri yazınız.

**6.** Konuşmada duraklama, vurgu ve tonlama gibi sesletim hataları ya da eksikleri var mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

7. Konuşma sırasında iletişim aksaklığı yaşanan noktalarda cümlelerinde düzeltme veya iyileştirme yaptı mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**D) Bağımsız Konuşma**

Ses kayıtlarını dinledik. Önce "Konuşma Taslağını Düzeltme" bölümünde konuşmaları düzenleyip geliştirdik. Daha sonra "Konuşma Taslağını Düzeltme" bölümünde cümlelerdeki eksikleri giderdik, hatalı cümleleri düzelttik. Böylece konuşmamıza son hâlini verdik. Şimdi tüm bu çalışmaları dikkate alarak son bir defa bağımsız konuşma yapacağız.





## 4. BAĞIMSIZ ÜRETİM: AÇIKLAYICI TÜRDE BAĞIMSIZ KONUŞMA

### A) Bağımsız Konuşmaya Hazırlık

**Adım 1. Konu Belirleme**

| Olaylar/Durumlar | Mekânlar | İnsanlar | Eserler | Ürünler/Cihazlar |
|---|---|---|---|---|
| Başımıza çok sayıda olay gelmektedir. Bunların bazıları iyidir bazıları ise kötüdür. Ancak her olaydan bir şeyler öğreniriz. Başınıza gelen en kötü ve en iyi olay hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Tarihi olayları sever misiniz? II. Dünya Savaşı'nın nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz?<br><br>Ülkenizin tarihi üzerine düşünün. Ülkenizdeki tarihi bir olayın nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz? | Gezip gördüğünüz iki farklı şehir ya da ülke hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizde ya da yaşadığınız yerde en çok sevilen kafe, restoran hangisidir? Burası hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizdeki en turistik mekân neresidir? Bu mekânın şöhretinin nedenleri ve sonuçları hakkında konuşabilir misiniz? | Hayatımız boyunca pek çok insanla arkadaş oluyoruz. Peki, en iyi ve en kötü arkadaşınız hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Hayatınızda iz bırakan, sizin için çok değerli olan bir insan var mı? Bu insanın neden önemli olduğu hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizdeki en büyük bilim insanı ya da siyasetçi kimdir? Bu kişinin başarıları hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? | Okuduğunuz en güzel ve en kötü kitap hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İzlediğiniz en güzel ve en kötü film hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Bir eser neden başarılı olur? Bir eserin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>Ülkenizde en beğenilen dizi hangisidir? Bu dizinin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? | Hayatımız boyunca pek çok eşya ya da cihaz kullandık. Bu eşyaların, cihazların bazılarını çok sevdik bazılarını ise sevmedik. Peki, en sevdiğiniz eşyanız ile en sevmediğiniz eşyanız hakkında karşılaştırma içeren bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İki ürünü, cihazı (telefon, bilgisayar, araba vb.) karşılaştıran bir konuşma yapabilir misiniz?<br><br>İnsanlar neden dijital saat kullanmayı tercih eder? Dijital saatlerin başarısı hakkında sebep-sonuç ilişkisi içeren bir konuşma yapabilir misiniz? |
| **Sıra sizde! Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** | **Muhtemel Konum** |

Şimdi anahtar kelimelerinizi yazıp sonra konunuzu ve konuşma amacınızı bir cümle şeklinde yazınız.

**Anahtar Kelimelerim (Konu):**

**Belirlediğim Konum (Ne anlatmak istiyorum?):**

**Amacım (Hangi amaçla bunları anlatmak istiyorum?)**

Şimdi de belirlediğiniz muhtemel konu için aşağıdaki listeyi doldurunuz.

| **Muhtemel Konu**<br>**Cümlem** | **Sorular** | **Konunun Değerli Yönü (+)** | **Konunun Değersiz Yönü (-)** |
|---|---|---|---|
| | Konu herkesin ilgisini çekebilir mi? | | |
| | Toplumunla ya da kültürünle ilişkili mi? | | |
| | Ders verici mi? İçerisinde bir mesaj var mı? | | |
| | Basit bir konu mu, yoksa karmaşık bir konu mu? | | |
| | Konunun ayrıntıları var mı? Ayrıntıları kolayca anlatabilir misin? | | |
| | Konu hakkında düşünceyi geliştirme yollarından yararlanabilir misin? Örneğin, yeterli sayıda örnek verebilir misin? | | |

**Adım 2. Ana Fikir Belirleme**

Seni dinleyecek insanlara hangi mesajı vermek istiyorsun? Konuşmanın ana fikri ne?




**Adım 3. Hedef Kitleyi Belirleme**

Sizin hedef kitleniz yani sizi dinleyecek kişi ya da kişiler kim?

**Hedef kitleniz kim? Hedef kitleniz hakkında kısa bir açıklama yazın.**

**Hedef Kitleme Uygun Şekilde Konuşmama Ekleyeceğim Ayrıntılar**

Kullanabileceğim İfadeler:

**Adım 4. Ayrıntıları Belirleme – Yardımcı Düşünceler**

**a) Karşılaştırma İçeren Konuşmalar**

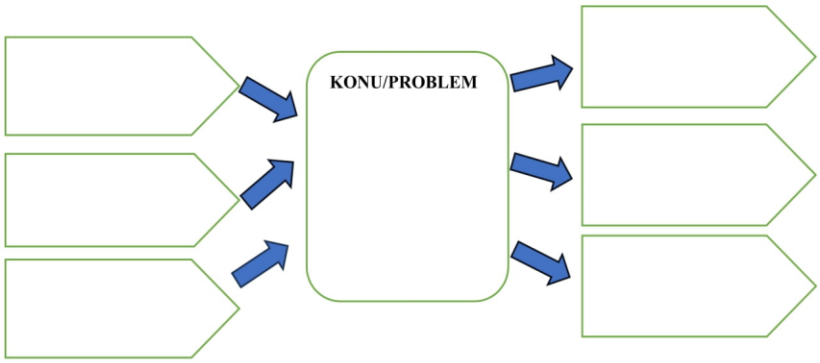
| ... | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Benzerlikler/Avantajlar** | - | **Farklılıklar/Dezavantajlar** |
| ▪<br>▪ | | ▪<br>▪ | |

57

| ... | | | |
|---|---|---|---|
| + | **Benzerlikler/Avantajlar** | - | **Farklılıklar/Dezavantajlar** |
| ▪<br>▪ | | ▪<br>▪ | |

**b) Sebep-Sonuç İlişkisi İçin Konuşmalar**

**SEBEPLER**




**Hangisi ağır basıyor? Sebepler mi? Sonuçlar mı? Sorunuzun cevabı konuşmanızı da şekillendirecek.**

| KONU/PROBLEM | SEBEPLER | SONUÇLAR |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**B) Bağımsız Konuşma Taslağı Hazırlama**

**GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**Dikkat Çekici Giriş Tekniği:**

**Konuyu Tanıtma (Arka Plan Bilgisi):**

**Savunduğun Düşünce:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **BENZERLİKLER / FARKLILIKLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**KARŞILAŞTIRMA METNİ**

**Konu:**

**Amaç – Ana Fikir:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **BENZERLİKLER / FARKLILIKLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SONUÇ BÖLÜMÜ**

**Savunduğun Düşünceyi Tekrarla:**

**Ana Noktaları Özetle:**

**Ana Fikir Cümleni Tekrarla:**

**GİRİŞ BÖLÜMÜ**

**Dikkat Çekici Giriş Tekniği:**

**Konuyu Tanıtma (Ayrıntıları açıklama):**

**Savunduğun Düşünce:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **SEBEPLER ya da SONUÇLAR**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SEBEP SONUÇ METİNLERİ**

**Konu:**

**Amaç – Ana Fikir:**

**GELİŞME BÖLÜMÜ**

- **SONUÇLAR ya da SEBEPLER**
- **Düşünceyi Geliştirme Yollarından yararlan**

**SONUÇ BÖLÜMÜ**

**Savunduğun Düşünceyi Tekrarla:**

**Ana Noktaları Özetle:**

**Ana Fikri Söyle:**

**1. Konuşma:**

**Bireysel Konuşma**

- Şimdi, tüm yaptığınız hazırlığı gözden geçirin.
- Konunuzu ve ana fikrinizi hatırlayın.
- Konuşma taslağınızı dikkatlice inceleyin.
- Ayrıntıları anlatmayı unutmayın!
- Telefonunuzun ses kayıt özelliğini açın. Kayıt tuşuna basın.
- Konuşma taslağınızdan yararlanarak açıklayıcı türde bağımsız konuşmanızı yapın.
- Ses kaydını kontrol edin. Ses kaydını yaptığınızdan emin olun!

**C) Konuşma Taslağı Düzenleme ve Geliştirme**

Şimdi ses kaydını dinleme zamanı. Ancak ses kaydını dinlerken aşağıdaki "Öz Değerlendirme Kontrol Listesi"ni de doldurmalısın.



**Öz Değerlendirme Kontrol Listesi (Öz Denetim)**

| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| HAZIRLIK* | 1 | Konuşmanın konusunu iyice düşünüp sınırlandırdın mı? | | |
| | 2 | Konuşmanın amacını belirledin mi? | | |
| | 3 | Konuşmanı kime yapacağına dikkat ettin mi? | | |
| | 4 | Konuşmanın ana fikrini düşündün mü? | | |
| | 5 | Açıklayıcı metin türünün özelliklerini düşündün mü? | | |
| GİRİŞ | 6 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptın mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 7 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladın mı? | | |
| GELİŞME | 8 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledin mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdun mu? | | |
| | 9 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer vermek için kaynakları kontrol ettin mi? | | |
| SONUÇ | 10 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladın mı? | | |
| | 11 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptın mı? | | |
| | 12 | Yardımcı fikirleri özetledin mi? | | |



| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| DİL VE ANLATIM | 13 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandın mı? | | |
| | 14 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandın mı? | | |
| | 15 | Konuşma sırasında muhatabın seni anlamadığı yerlerde neler yapabileceğini düşündün mü? (İletişim aksaklığı yaşanan noktalarda düzeltme/iyileştirme yapmak için neler yapacağına dikkat ettin mi?) | | |

**2. Konuşma:**

**Akranla Bağımsız Konuşma**

- Kontrol listesi ile konuşmanızı değerlendirin.
- Konuşmanızdaki eksiklikleri tamamlayın.
- Konuşmanızda fark ettiğiniz hataları düzeltin.
- Konuşma taslağınızı düzenleyin ve geliştirin.
- **Şimdi, arkadaşınızla konuşma zamanı. Önce siz konuşacaksın. Daha sonra arkadaşınız konuşacak.**
- Konuşma taslağından yararlanarak arkadaşınıza açıklayıcı türüdeki bağımsız konuşmanızı yapın.
- Konuşmalarınızı ses kaydına alabilirsiniz.



**Akran Değerlendirmesi Zamanı**

Öncelikle birbirinizin konuşmalarını dinleyin. İsterseniz arkadaşınızın konuşmasını ses kaydına alabilirsiniz. **Arkadaşınız konuştuktan sonra ya da ses kaydını tekrar dinledikten sonra "Akran Değerlendirme Kontrol Listesi"ni doldurun.** Arkadaşınıza onun konuşması hakkındaki düşüncelerinizi söyleyin. Ayrıca arkadaşınıza, düşüncelerinizi not alması gerektiğini de hatırlatın.

**Akran Değerlendirme Kontrol Listesi (Akran Denetimi)**

| BOYUTLAR | N. | Konuşma Planını Kontrol Ederken Kullanılacak Maddeler | Evet | Hayır |
|---|---|---|---|---|
| GİRİŞ | 1 | Konuyu tanımlayan ilgi çekici bir giriş yaptı mı? (Giriş tekniklerinden birini kullandın mı?) | | |
| | 2 | Konuyu tanıtıp konuyu hangi yönlerden ele alacağını açıkladı mı? | | |
| GELİŞME | 3 | Ana fikri, yardımcı fikirlerle destekledi mi? Bunun için düşünceyi geliştirme yollarına başvurdu mu? | | |
| | 4 | Güvenilir kaynaklara dayanan doğru bilgilere yer verdi mi? | | |
| SONUÇ | 5 | Anlattıklarını, metin türüne uygun şekilde sonuca bağladı mı? | | |
| | 6 | Ana fikri vurgulayıp onunla ilgili kısa bir gerekçelendirme yaptı mı? | | |
| | 7 | Yardımcı fikirleri özetledi mi? | | |
| DİL VE ANLATIM | 8 | Açıklamalarında nesnel anlatım kullandı mı? | | |
| | 9 | Konuşurken konuyla ilişkili özel terimler, kalıp ifadeler kullandı mı? | | |
| | 10 | Konuşma sırasında iletişim aksaklığı yaşanan noktalarda cümlelerinde düzeltme veya iyileştirme yaptı mı? | | |

**Yapılabilecek Geliştirmeler**

| Taslakta Geliştirilmesi Gereken Husus | Geliştirme Önerileri |
|---|---|
| İlgi Çekici Giriş Tekniği Kullanma | |
| Gelişmede Duyulara ve Duygulara Yer Verme | |
| Sonuç Bölümünde Ana Fikri Vurgulama | |
| … | |

**Ç) Konuşma Taslağını Düzeltme ve Konuşmaya Son Şeklini Verme**

İki defa konuşma yaptınız. Ses kayıtları aldınız. Konuşmalarınızı hem siz hem de sınıf arkadaşınız değerlendirdi. Özellikle sınıf arkadaşınızın fikirlerini not aldınız. Konuşma taslağınızı birkaç defa gözden geçirdiniz. Şimdi, cümlelerinize ve tüm konuşmaya odaklanma zamanı. Burada dilerseniz ses kayıtlarını ya da sadece notlarınızı kullanabilirsiniz. Lütfen aşağıdaki sorulara dikkatlice cevap verin:

**1.** Her şeyi nesnel anlatım (o, onlar) kullanarak anlattı mı? Hatalı cümleler varsa yazınız.

**2.** Cümlelerde uygun zaman eklerini (-r, -mAktA vb.) kullandı mı? Ekleri kullanmayı unuttuğu cümleler var mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**3.** Dil bilgisi yapılarını (bağlayıcı ifadeler, isim tamlaması vb.) doğru ve eksiksiz kullandı mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**4.** Söz varlığını (özel terimler, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri vb.) bağlama uygun şekilde kullandı mı? Hatalı cümleler varsa yazınız.

**5.** Geçişlerde, bağlayıcı ifadelerin kullanımında hatalar ya da eksikler var mı? Hatalı ya da eksik cümleleri yazınız.

**6.** Konuşmada duraklama, vurgu ve tonlama gibi sesletim hataları ya da eksikleri var mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

7. Konuşma sırasında iletişim aksaklığı yaşanan noktalarda cümlelerinde düzeltme veya iyileştirme yaptı mı? Hatalı ya da eksik cümleler varsa yazınız.

**D) Bağımsız Konuşma**

**3. Konuşma:**

**Toplulukla Bağımsız Konuşma**

Ses kayıtlarını dinledik. Önce "Konuşma Taslağını Düzeltme" bölümünde konuşmaları düzenleyip geliştirdik. Daha sonra "Konuşma Taslağını Düzeltme" bölümünde cümlelerdeki eksikleri giderdik, hatalı cümleleri düzelttik. Böylece konuşmamıza son hâlini verdik. Bütün bu çalışmaları dikkate alarak son bir defa bağımsız konuşma yapacağız. Şimdi, konuşmamızı sınıf önünde yapacağız. Bütün arkadaşlarımız bağımsız konuşmamızı dinleyecek.



**AÇIKLAYICI TÜRDE BAĞIMSIZ KONUŞMA**

65