

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
PODCAST (SESLİ YAYIN) KULLANIMININ ÜRETİCİ  
DİL BECERİLERİNE ETKİSİ**

**OSMAN KÜRŞAT YORGANCI  
17746003**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. BAYRAM BAŞ**

**İSTANBUL  
2021**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE  
ÖĞRETİMİNDE PODCAST (SESLİ YAYIN)  
KULLANIMININ ÜRETİCİ DİL BECERİLERİNE  
ETKİSİ**

**OSMAN KÜRŞAT YORGANCI  
17746003  
ORCID NO: 0000-0001-8230-219X**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. BAYRAM BAŞ**

**İSTANBUL  
2021**

**T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**DOKTORA TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE  
ÖĞRETİMİNDE PODCAST (SESLİ YAYIN)  
KULLANIMININ ÜRETİCİ DİL BECERİLERİNE  
ETKİSİ**

**OSMAN KÜRŞAT YORGANCI  
17746003**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:**

**Tezin Savunulduğu Tarih: 02.06.2021**

**Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur**

**Unvan Ad Soyad**

**İmza**

**Tez Danışmanı**

**: Doç. Dr. Bayram BAŞ**

**Jüri Üyeleri**

**: Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN**

**Doç. Dr. Yusuf UYAR**

**Doç. Dr. Talat AYTAN**

**Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ**

**İSTANBUL  
HAZİRAN 2021**

## ÖZ

### **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PODCAST (SESLİ YAYIN) KULLANIMININ ÜRETİCİ DİL BECERİLERİNE ETKİSİ**

**Osman Kürşat Yorgancı**

**Haziran, 2021**

Bu çalışmada öğrenci yapısı podcast (ses yayını/sesli yayın) oluşturma süreçlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretici dil becerilerine ve üretici dil becerilerindeki öz yeterlilik düzeylerine etkisinin incelenmesi araştırılmaktadır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden eşleştirilmiş ön test son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'nde, B1 bağımsız düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ile ilgili araştırmacılar tarafından izinleri alınarak uygulanan “Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öncelikle Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme metni “Ortak Öneri Düzeyleri” ile “Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlilikleri” merkeze alınarak geliştirilen “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ve “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı” madde havuzlarından ön-son testlerde yer almayacak sorulardan seçilerek oluşturulan bağımsız bir beceri sınavı ve "Kişisel Bilgi Formu" yardımıyla elde edilen verilerden hareketle araştırmanın yürütüleceği eşleştirilmiş deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

B1 kuru süresince altı hafta boyunca devam edecek olan çalışma öncesinde ön test olarak “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı”, “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ve “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ile “Konuşma Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra öğrenci yapısı sesli yayınlar (podcastler) oluşturacak olan deney grubu öğrencileri Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme metni “Öneriler

Çerçevesi'nin Yaklaşımı'nda belirtilen Eylem Odaklı Yaklaşım ve takip edilen öğretim setine göre gerçekleştirilen normal öğretime destek olarak kullanılacak olan öğrenci yapısı ses yayını oluşturma sürecinde Görev Temelli Yöntem ve ilkelerine göre sınıf içerisinde 4'er kişiden oluşan 5 farklı çalışma grubuna ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine altı hafta içerisinde oluşturacakları üç sesli yayın hakkında Görev Temelli Yöntem ilkeleri gözetilerek detaylı bilgi verilmiş; kontrol grubuna çalışma öncesinde herhangi bir müdahalede bulunulmamakla birlikte çalışma süresince deney grubu öğrencilerinin normal öğretime destek olarak oluşturacağı sesli yayınlara karşılık gelecek sayıda takip edilen öğretim seti konuşma ve yazma etkinliklerine destek etkinlik ödevlendirmeleri yapılmıştır.

Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine son test olarak tekrar "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı", "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı" ve "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı" ile "Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır.

Eşleştirilmiş deney ve kontrol grupları beceri sınavlarının analizinde Kendal ve T Testi; ön-son test "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı", "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı" ve "Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı" ile "Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği" analizlerinde ise ön-son test puanlarının normal dağılım gösterme durumları ile ön-son test puan farklarının normal dağılım gösterme durumları için Shapiro Wilk Testi, bağımsız gruplar parametrik analizleri için T-Testi ve tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci yapısı sesli yayın oluşturma sürecine dâhil olan öğrencilerin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eylem Odaklı Yaklaşım'a destek olarak Görev Temelli Yöntem'den hareketle öğrenci yapısı sesli yayın oluşturma sürecine göre öğretim gerçekleştirilen deney grubu ile deney grubunda uygulanan destek öğretime karşılık gelecek sayıda sadece destek etkinlik ödevlendirmeleriyle öğretim yapılan kontrol grubu arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerisi ile konuşma ve yazma öz yeterliliklerini geliştirmede etkili bir yenilikçi teknolojik öğretim aracı olan öğrenci yapısı ses yayınlarının (podcastler) kullanılabilmesi düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Konuşma ve Yazma Becerisi, Konuşma ve Yazma Öz Yeterliği, Podcast (Sesli Yayın).

## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF PODCAST (AUDIOS) USE ON PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Osman Kürşat Yorgancı**

**June, 2021**

This study investigates the effects of student structure podcast (audio broadcast/audio broadcast) creation processes on the productive language skills of Turkish learners as a foreign language. In addition, this study also investigates the effects of audio broadcasts on self-efficacy levels in practical language skills.

In the study, quantitative research methods, paired pretest-posttest, experimental and control groups quasi-experimental design were used.

The research group consists of 40 students learning Turkish as a foreign language at the B1 level. These students received education at Yıldız Technical University Turkish and Foreign Language Application and Research Center (TÖMER) in the 2019-2020 academic year.

In the research, forms and exams developed by the researcher were used as data collection tools. In addition, scales with permission from the relevant researchers were also used in the study. The forms and exams developed by the researcher are as follows: "Personal Information Form," "Intermediate (B1-Independent) Level Independent Speaking Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Conversation Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Turkish Proficiency Exam") Level Writing Turkish Proficiency Exam," "B1 Level Independent Speaking Skill Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language", "B1 Level Cross-Speaking Rubric for Learners of Turkish as a Foreign Language", "B1 for Learners of Turkish as a Foreign Language" Level Writing Skills Rubric." The scales applied with the permission of the relevant researchers are as follows: "Speaking Self Efficacy Scale" and "Writing Self Efficacy Scale."

In the research, "Intermediate (B1-Independent) Level Independent Speaking Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Conversational Turkish Proficiency Exam" and "Intermediate (B1-Independent) Level Writing Turkish Proficiency Exam" were developed. The exams have been developed based on the "Common Suggestion Levels" of the European Common Recommendations Framework for Languages and "The Competencies of Language Users/Learners." Skill tests were also created from the questions that will not be used in the pre-post tests of these developed exams. Based on the data obtained with the help of the "Personal Information Form" and these skill exams, paired experimental and control groups were formed to carry out the research.

Before the B1 level, which will continue for six weeks, the following were administered as a pre-test: "Intermediate (B1-Independent) Level Independent

Speaking Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Conversational Turkish Proficiency Exam" and "Intermediate (B1-Independent) Level Writing Turkish Proficiency Exam" and "Speaking Self-Efficacy Scale" and "Writing Self-Efficacy Scale." Then, the experimental group of students, who will create student-structured audio broadcasts (podcasts) supporting regular teaching, were divided into five different study groups consisting of 4 people in the class according to the Task-Based Method and principles. Experimental group students were given detailed information about the three audio broadcasts they would create in six weeks, taking into account the principles of the Task-Based Method. The control group did not receive any intervention before the study. In addition, the experimental group students were assigned many supporting speaking and writing activities corresponding to the audio broadcasts that they would create as support for regular teaching during the study.

At the end of the study, the final tests applied to the experimental and control group students are as follows: "Intermediate (B1-Independent) Level Independent Speaking Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Conversational Turkish Proficiency Exam" and "Intermediate (B1-Independent) Level Writing Turkish Proficiency Exam" and "Speaking Self-Efficacy Scale" and "Writing Self-Efficacy Scale."

Kendal and T-Tests were used in the analysis of paired experimental and control group skill tests. Pre-post test "Intermediate (B1-Independent) Level Independent Speaking Turkish Proficiency Exam", "Intermediate (B1-Independent) Level Conversational Turkish Proficiency Exam" and "Intermediate (B1-Independent) Level Writing Turkish Proficiency Exam" and "Speaking" Shapiro Wilk Test, T-Test and ANOVA were used in the analyzes of "Self-Efficacy Scale" and "Writing Self-Efficacy Scale."

Thanks to the findings obtained from the study, it was concluded that the speaking and writing success scores of the students who were included in the process of creating student structure audio broadcasts in teaching Turkish as a foreign language increased. In addition, it was concluded that the speaking and writing self-efficacy levels of the students who were included in the same process increased. In the research, the experimental group created a student-structured audio broadcast based on the Task-Based Method in support of the Action-Oriented Approach. The control group only supported homework corresponding to the supportive teaching applied in the experimental group. There were significant differences between the experimental and control groups in favor of the experimental group students. Due to this critical difference, it is thought that students structure audio broadcasts (podcasts), a practical, innovative technological teaching tool, can improve speaking and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. In addition, it is thought that the same device can be used to develop speaking and writing self-efficacy.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Speaking and Writing Skills, Speaking and Writing Self-Efficacy, Podcast (Audio).

## ÖN SÖZ

Varlığına, birliğine ve yücelerin en yücesi olduğuna inandığımız; ol deyince olduran, gönüllerimizi iman nuruyla dolduran Allah'a bana bu çalışmayı tamamlamayı nasip ettiği için hamdederim.

Doktora tez çalışmamı tarih okutacakken tarih yazarak bayraklaşan, bayrak adam Şehit Fırat Yılmaz ÇAKIROĞLU'nun aziz hatıralarına ithaf ediyorum.

Her şeyden önce doktora tezime yeniden dönmemin ve tezimi tamamlayabilmemin sebebi tez danışmanım Prof. Dr. Bayram BAŞ Hocama çalışmam süresince şahsıma vermiş oldukları destekten dolayı ne kadar teşekkür etsem azdır. Müteşekkirim, minnettarım.

Çalışmam süresince destekleriyle çalışmama devam etme gücünü kendimde bulduğum değerli büyüğüm, kıymetli ağabeyim Doç. Dr. Yusuf UYAR Hocama müteşekkirim.

Destekleriyle her daim yanımda olduğunu gösteren kıymetli kardeşim Mustafa Özgün HARMANKAYA'ya teşekkür ederim.

Sadece doktora tez çalışmam süresince değil yollarımızın kesiştiği günden bu yana en büyük destekçim, en kıymetlim evdeşim hanımefendiye, Didem YORGANCI'ya müteşekkirim.

Çalışmalarım boyunca bir tebessümle bütün yorgunluğumu alan oğullarım Muhsin YORGANCI ile Selim Aziz YORGANCI'ya minnettarım.

İstanbul; Haziran, 2021

Osman Kürşat Yorgancı



## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xiii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.2.1. Problem Cümlesi .....	8
1.2.2. Alt Problemler .....	9
1.3. Araştırmanın Önemi .....	10
1.4. Varsayımlar .....	11
1.5. Sınırlılıklar .....	12
1.6. Tanımlar .....	12
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>13</b>
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	13
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım .....	16
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Yöntem.....	21
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üretici Dil Becerileri.....	30
2.2.1. Konuşma Becerisi .....	30
2.2.2. Yazma Becerisi .....	32
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Öz Yeterliliği	35
2.4. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Teknoloji Kullanımı.....	37
2.5. Ses Yayını/Sesli Yayın (Podcast) .....	42
2.6. İlgili Araştırmalar .....	46
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>50</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	50
3.1.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma .....	50
3.1.1.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği.....	52
3.1.1.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği .....	54
3.2. Çalışma Grubu .....	55
3.3. Veri Toplama Araçları .....	59
3.3.1. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı .....	59
3.3.2. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı .....	61

3.3.3. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı .....	64
3.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	65
3.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	69
3.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	72
3.3.7. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği .....	75
3.3.8. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği .....	75
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	76
3.5. Deneysel İşlem .....	78
<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>81</b>
4.1. Deneysel İşlemin Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi .....	81
4.2. Deneysel İşlemin Bağımsız Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi .....	84
4.3. Deneysel İşlemin Karşılıklı Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi .....	86
4.4. Deneysel İşlemin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi .....	87
4.5. Deneysel İşlemin Konuşma Öz Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi .....	90
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>94</b>
5.1. Sonuç .....	94
5.2. Tartışma .....	96
5.3. Öneriler .....	98
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>100</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>110</b>
Ek 1. Etik Kurul İzni .....	110
Ek 2. Kişisel Bilgi Toplama Formu .....	111
Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	112
Ek 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	113
Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı .....	114
Ek 6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği .....	115
Ek 7. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği .....	120
Ek 8. Bireysel Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri .....	122
Ek 9. Gruplarla Yapılan Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri .....	125
Ek 10. Grupların Yeniden Ürettikleri Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri .....	129
Ek 11. Deney İşlemin Yapıldığı Ortama Dair Görsel Örnekleri .....	132

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b>	İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın Güçlü Yönleri .....	18
<b>Tablo 2:</b>	İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın Temel Amaçları .....	18
<b>Tablo 3:</b>	Karşılaştırmalı Görev Türleri.....	23
<b>Tablo 4:</b>	Görev Çerçevesi.....	25
<b>Tablo 5:</b>	Göreve Dayalı Öğrenme Yöntemi .....	29
<b>Tablo 6:</b>	Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri .....	56
<b>Tablo 7:</b>	Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri.....	61
<b>Tablo 8:</b>	Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri.....	63
<b>Tablo 9:</b>	Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri .....	65
<b>Tablo 10:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri .....	67
<b>Tablo 11:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları .....	68
<b>Tablo 12:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri .....	70
<b>Tablo 13:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları .....	71
<b>Tablo 14:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri .....	73
<b>Tablo 15:</b>	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları .....	74
<b>Tablo 16:</b>	Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları .....	81
<b>Tablo 17:</b>	Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	82
<b>Tablo 18:</b>	Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	82
<b>Tablo 19:</b>	Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları .....	84
<b>Tablo 20:</b>	Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 21:</b>	Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Anlamlılığına İlişkin T-Tesi Sonuçları .....	85
<b>Tablo 22:</b>	Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları .....	86
<b>Tablo 23:</b>	Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları .....	87

<b>Tablo 24:</b>	Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Anlamlılığına İlişkin T-Tesi Sonuçları .....	87
<b>Tablo 25:</b>	Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları	88
<b>Tablo 26:</b>	Yazma Öz Yeterlilik Algıları Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	88
<b>Tablo 27:</b>	Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	89
<b>Tablo 28:</b>	Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları	91
<b>Tablo 29:</b>	Konuşma Öz Yeterlilik Algıları Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	91
<b>Tablo 30:</b>	Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları .....	92

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b>	Yazma Üretim Aşamaları .....	33
<b>Şekil 2:</b>	Google Trends.....	44
<b>Şekil 3:</b>	Ülkelere Göre 2018 Yılı Podcast Dinleme Oranları .....	44
<b>Şekil 4:</b>	Ülkelere Göre 2019 Yılı Podcast Dinleme Oranları .....	45
<b>Şekil 5:</b>	Yazma Başarısı Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü.....	84
<b>Şekil 6:</b>	Yazma Öz Yeterlik Algıları Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü....	90
<b>Şekil 7:</b>	Konuşma Öz Yeterlik Algıları Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü	93

## KISALTMALAR

<b>AASL</b>	: American Association of School Librarians
<b>ADİÖÖÇ</b>	: Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi
<b>CEFR</b>	: Common European Framework Reference
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	: Organisation for Economic Co-operation and Development
<b>RSS</b>	: Real Simple Syndication
<b>TÖMER</b>	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
<b>TYÇ</b>	: Türkiye Yeterlikler Çerçevesi
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>www</b>	: World wide web

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Problem Durumu

Küresel ölçekteki hızlı teknolojik gelişmelerin içerisinde bulunduğumuz yüzyılda iletişimi bir önceki yüzyıla göre önemli derecede etkilediği ve değiştirdiği inkâr edilemez bir gerçektir. 21. yüzyıldaki bu gelişmeler insanların özel hayatlarından eğitim yaşamlarına, meslek hayatlarından kamusal yaşam alanlarına kadar köklü değişikliklere sebep olmuştur. New London Group (1996), bu önemli etkinin 21. yüzyılın son yıllarında insan yaşamını şekillendirecek karakteristik özellik olacağını iddia etmektedir.

ABD’de 21 eyalette uygulanan ve 33 kurum tarafından desteklenen “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi (P21-Partnership for 21st Century Learning)”, her çocuğun öğrenciliğinde gerek duyacağı 21. yüzyıl hazır bulunuşlukları ile eğitim, vatandaşlık ve kariyer ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Proje, ABD’de ve tüm dünyada küresel ölçekte etkili olan gelişmelerin eğitim ortamlarına yansımalarının farkına varılmasını sağlamayı hedeflemektedir. Projede “21. Yüzyıl Becerileri (Partnership for 21st Century Skills)” başlığı altında 21. yüzyıl insanından beklenen beceriler 3 ana ve 12 alt başlık altında şu şekilde verilmektedir (Battleforkids, 2019; OECD, 2021, Gelen, 2017):

- “1. Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri
  - a. Eleştirel düşünme
  - b. Yaratıcılık
  - c. İş birliği
  - d. İletişim
- 2. Yaşam ve Kariyer Becerileri
  - a. Esneklik (Uyum)
  - b. Liderlik
  - c. Girişimcilik
  - d. Üreticilik
  - e. Sosyalik
- 3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
  - a. Bilgi Okuryazarlığı
  - b. Medya Okuryazarlığı
  - c. Teknoloji Okuryazarlığı”

21. yüzyıl insanından gerçek yaşamda başarılı olabilmesi için beklenen beceriler dikkate alındığında 3 ana başlık altında sayılan alt becerilerin neredeyse tamamına

yakınının eğitim, teknoloji ve dille doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu açıkça görülmektedir.

Gelişen ve değişen dünya düzeni insan yaşamını etkilerken tüm bu teknolojik gelişmelerin eğitime yansımalarının olacağı da muhakkaktır. Günümüzde eğitimi insan yaşamından bağımsız düşünmek imkânsız görünmektedir. Geleceği ve gelişen teknolojilerin gelecekteki etki gücünü öngörebilen eğitimciler yaklaşık otuz yıldır bu teknolojik imkânlardan yararlanmaktadır. 20. yüzyılın sonlarında internetin yaygın bir kullanım alanı bulması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeni fırsatlar sunması eğitimde; öğretim ve öğrenimde ciddi değişikliklere sebep olmuştur. Bu sebeple günümüzde tüm dünyada bir vizyon değişikliği yaşanmakta; iletişim, eğitim, zaman ve mekan gibi kavramlar yeniden şekillenmekte ve tanımlanmaktadır. Dünyayı anlama, algılama ve kavrama biçimleri değişmektedir. Geçmişteki gelişmelerin neredeyse hiçbiri iletişim ve etkileşim ile öğretme ve öğrenmede günümüzdeki teknolojik gelişmelerin yol açtığı kadar tarihi bir fırsat sunmamıştır. O kadar ki günümüzde arka planında herhangi bir bilgi iletişim teknolojisi bulunmayan eğitim ortamı düşünmek neredeyse mümkün olmamaktadır (Görgün, 2015).

Amerikan Okul Kütüphanecileri Derneği (American Association of School Librarians, AASL, 2007)'nin yayınladığı "21. Yüzyıl Öğrencisi için Standartlar" raporunda "21. Yüzyıl Öğrenen Standartları" olarak adlandırılan temel ilkeler öğrenenler için olduğu kadar eğitimciler ve eğitim kurumları adına da bir rehber niteliğindedir. Raporda öğrencilerin becerilerini kaynakları ve araçları kullanma sebepleri dört ana tema altında verilmektedir (Köğce ve diğ., 2014):

1. Araştırmak, eleştirel düşünmek ve bilgi edinmek
2. Sonuçlar çıkarıp bilinçli kararlar vermek
3. Bilgiyi yeni durumlara uygulayıp yeni bilgiler üretmek
4. Bilgiyi paylaşan toplum üyeleri olarak katkıda bulunmak"

AASL'nin temel ilkeleri incelendiğinde sayılan becerilerin yaşam boyu öğrenme için gerekli beceriler olduğu göze çarpmakla beraber bu becerilerin edinilebilmesi için gerekli eğitim ortamlarının düzenlenmesi ihtiyacı da dikkat çekmektedir. Gerek öğrenenlerin gerekse öğretmenlerin araştırma ve bilgi edinme, bilgiyi yeni durumlara uyarlayarak yeni bilgiler üretme ile bilgiyi paylaşma gibi becerileri yetkinlikle kullanabilmelerini günümüzde teknolojiden bağımsız eğitim ortamlarında hayal etmek zor görünmektedir.



Amerikan Eğitim Bakanlığı (U.S. Department of Education, 2017), Eğitim Teknolojileri Ofisi'nin yayınladığı “Öğretmen Eğitimcilerinin Teknoloji Yeterlilikleri” isimli editör davetli makalede ABD Ulusal Eğitim Teknolojisi Planı çerçevesinde öğretmen yetiştiricilerinin teknoloji yeterliliklerinin oluşturulmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Araştırmada aday öğretmenlerin gelecekte teknolojiyi kullanan öğretmenler olmaya hazırlanabilmesi için tüm öğretmen yetiştiricilerinin ihtiyaç duyacağı teknoloji yeterlilikleri tanımlanmış, öğretmen eğitimcilerinin görev ve sorumluluklarına ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen eğitimcilerinde olması gereken şu 12 teknoloji yeterliliği belirlenmiştir (Foulger ve diğ., 2017):

1. Öğretmen eğitimcileri, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için içeriğe özgü teknolojileri kullanan öğretim tasarlayacaklardır.
2. Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarını teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaya hazırlayan pedagojik yaklaşımları eğitimlerine dâhil edeceklerdir.
3. Öğretmen eğitimcileri; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişimini destekleyeceklerdir.
4. Öğretmen eğitimcileri, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için çevrimiçi araçları kullanacaklardır.
5. Öğretmen eğitimcileri, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretimi farklılaştırmak için teknolojiyi kullanacaklardır.
6. Öğretmen eğitimcileri, değerlendirme için uygun teknoloji araçlarını kullanacaklardır.
7. Öğretmen eğitimcileri, çevrimiçi ve/veya harmanlanmış/hibrit öğrenmeyi öğretmek için etkili stratejiler kullanacaklardır.
8. Öğretmen eğitimcileri, çeşitli bölge ve kültürlerle küresel olarak bağlantı kurmak için teknolojiyi kullanacaklardır.
9. Öğretmen eğitimcileri; eğitimde teknolojinin yasal, etik ve sosyal açıdan sorumlu kullanımına değineceklerdir.
10. Öğretmen eğitimcileri, teknolojinin öğretime entegrasyonunu iyileştirmek için sürekli mesleki gelişim ve iletişim faaliyetlerinde bulunacaklardır.

11. Öğretmen eğitimcileri, teknolojiyi kullanmak için liderlik ve savunuculuk yapacaklar.

12. Öğretmen eğitimcileri, teknoloji sorunlarını çözmek için temel sorun giderme becerilerini uygulayacaklardır.

ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan makaleden de anlaşılacağı üzere günümüz eğitim ortamlarının teknolojiden bağımsız yapılandırılması mümkün görünmemektedir. İçerisinde yaşadığımız zaman diliminde eğitimde teknoloji kullanımı için her şeyden önce teknolojik yeterliliklere sahip nitelikli öğretmen ihtiyacı karşılanmalıdır. Nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi ancak ve ancak donanımlı öğretmen yetiştiricileri ile mümkün olacaktır. Bununla birlikte eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının 21. yüzyıl ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi de gerekmektedir.

Gerek “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı Projesi”nde gerek “21. Yüzyıl Öğrencisi için Standartlar” raporunda gerekse “Öğretmen Eğitimcilerinin Teknoloji Yeterlilikleri” makalesinde 21. yüzyıl insanı yaşamının eğitimden bağımsız düşünülmemeyeceği, günümüz eğitim sistemlerinin teknoloji gözetilmeden düzenlenemeyeceği, maddi sınırların kalktığı bir dünyada iletişim ve etkileşimin öneminin giderek arttığı, dolaylı olarak yapılabilecek bir çıkarımla da iletişim için temel aracın dil olduğu vurgusu öne çıkmaktadır.

OECD tarafından 2019 yılında yayınlanan “Becerilerin Görünümü 2019: Dijital Dünyaya Doğru Gelişim” başlıklı raporda teknolojiyle ilişkilendirilmiş becerilerin 1. dijital iş dünyası için beceriler, 2. dijital bir toplum için beceriler ve 3. dijital ortamda öğrenme olarak üç başlık altında toplandığı görülmektedir. “Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilik Çerçevesi” ile bilgi okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme şeklinde sayılan 5 yeterlik altında bireylerin iş ve özel hayatlarında bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik bir rehber olunmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. “Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler (DigCompEdu) Çerçevesi” ise öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri 1. profesyonel katılım (professional engagement), 2. dijital kaynaklar (digital resources), 3. öğrenme ve öğretme (teaching and learning), 4. değerlendirme (assessment), 5. öğrenenleri güçlendirme (empowering learners) ve 6. öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma olmak üzere altı başlık altında ele almaktadır (Toker ve diğ., 2021, 3-6).

OECD'nin ilgili çalışmasından, Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilikler Çerçevesi ile Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Çerçevesi'nden hareketle dijital dünyaya doğru hızlı bir yönelimin söz konusu olduğu günümüzde eğitime ve eğitimin temel taşıyıcısı dile vurgu yapıldığı, iletişimin ve dilin teknolojiye bağımsız düşünülmemeyeceğinin altının çizildiği görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2013, 2018, 2020) metni "Avrupa Konseyi'nin Dil Politikasına İlişkin Amaçları" başlıklı bölümde "kültürel alanda ortak adımlarla üye ülkeler arasında geniş kapsamda birlik sağlamak" hedefi açıkça belirtilmektedir. Belirtilen hedefe ulaşmak için Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan tavsiye niteliğindeki kararlarda şu üç temel ilke üzerinde durulmaktadır:

1. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin karşılıklı anlaşmayı sağlayabilmek adına bir engelden ziyade korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir hazine olarak kabul edilebilmesi için eğitim alanında çok çaba harcamak gerekmektedir.

2. Farklı ana dillere sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği arttırmak, ortak anlayış ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek ancak modern Avrupa dillerini bilmekle mümkün görünmektedir.

3. Üye ülkelerin Avrupa genelinde sürekli iş birliği ve eş güdümü için modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri belirlemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bakanlar Komitesi, Avrupa Konseyi dil politikasına ilişkin üç temel ilkenin üye ülkelerce uygulanabilmesi için de şu iki maddenin göz önünde bulundurulmasını talep etmektedir:

"1. Modern dil öğreniminde öğrenim yöntem ve değerlendirmesi, materyal geliştirme ve kullanımı ile ilgili resmî ve özel kamu kurumlarının ve kuruluşlarının arasındaki – multimedya materyallerinin üretimi ve kullanımı da dâhil olmak üzere – ulusal ve uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlamak gerekmektedir.

2. Dil öğrenim, öğretim ve araştırma boyutlarının tümünü kapsayan – tüm bilgi teknolojisinin de katılımıyla – etkili bir Avrupa bilgi alışverişi düzeninin kurulması için önlemler almak gerekmektedir."

Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerine rehberlik etmek amacıyla ortaya koymuş olduğu Çerçeve Metin'de modern dünyada modern yöntemlerle yabancı dil öğrenmenin olmazsa olmaz olduğu vurgusu dikkat çekmektedir. Bu vurguyla birlikte temel ilkelerin uygulanmasında göz önünde bulundurulması istenen taleplerde multimedya materyallerinin üretimi ve kullanımı ile

tüm bilgi teknolojisinin sürece dâhil edilmesi teknolojiyle doğrudan ilgili olması bakımından öne çıkmaktadır. 21. yüzyılda yaşamın eğitimden, eğitimin iletişimden, iletişimin dilden ve yabancı dilden bağımsız düşünülemediği bir gerçekken yabancı dil öğretim süreçlerinin de modern dil öğretim yöntemlerinden ve yenilikçi teknolojik dil öğretim araçlarından bağımsız düşünülemediği muhakkaktır.

Uluslararası zeminde olduğu gibi ülkemizde de hızla gelişen ve değişen teknolojiye ayak uydurup çağın gereklerine göre donatılacak nitelikte öğrenciler yetiştirebilmek amacıyla çeşitli önemli çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ, 2015)'nde bireyin kazanmasının beklenildiği hayat boyu öğrenme becerileri kapsamında sayılan anahtar kavramlar şunlardır:

- “1. Anadilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
4. Dijital yetkinlik
5. Öğrenmeyi öğrenme
6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
7. İnisiyatif alma ve girişimcilik,
8. Kültürel farkındalık”

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile dijital yetkinlik gibi sayılan anahtar kavramlar arasında ana dilinde iletişim ve yabancı dillerde iletişime birinci ve ikinci sıralarda yer verilmiş olması eğitimde dil ve yabancı dil eğitiminin önemine açıkça dikkat çekildiğini göstermektedir. Ana dilinde iletişim ile yabancı dillerde iletişimin bir ve ikinci sırada yer aldığı anahtar kavramların devamında sayılan anahtar kavramlar arasında matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ile dijital yetkinliklere yer verilmiş olması 21. yüzyılda gerek ana dilinde gerekse yabancı dillerde teknolojiden bağımsız bir dil öğretiminin düşünülemediğini göstermektedir.

Teknolojinin insan yaşamının hemen her alanında, eğitimde ve dil eğitiminde önemli seviyede yer aldığı bir zaman diliminde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinin de günün gerekleri ve ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerine yenilikçi teknolojik eğitim ve öğretim araçlarının dâhil edilmesi gerekmektedir.

Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle anketlerin de yapıldığı “21. Yüzyıl Öğrenci Profili” ( MEB, 2011) araştırması dikkat çekici bazı bulguları barındırmaktadır: Bu dikkat çekici bulgulardan birinde ankete katılan 10912 öğretmenden %65'i Türk eğitim sisteminin küreselleşme sürecinde gerektiği gibi olmadığını düşünmektedir. Dikkat

çekici bulguların bir diğesinde ise öğretmenlerin yaklaşık %73'ü okulların öğrencilere sözlü ve yazılı ifade becerileri kazandırmada yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Yapılan araştırmadaki küreselleşme sürecinde Türk eğitim sistemine dönük öğretmen kanaatleri dikkat çekmektedir. Günümüzün küreselleşen dünyasına uyum sağlayabilmede en önemli etkenlerden birinin de çağın teknolojisini yakalayabilmek olduğu düşünüldüğünde öğretmen görüşleri daha da dikkat çekmektedir. Okulların sözlü ve yazılı ifade becerisi kazandırmada yetersiz olduğu yönündeki bir diğ öğretmen görüşü de oldukça dikkat çekmektedir. Ana dilinde eğitimin yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de özellikle üretici dil becerilerinde yeterlilik kazandırmada karşılaşılan zorluklar düşünüldüğünde öğretmen görüşleri farklı bir anlam kazanmaktadır. Ancak eğitim ortamlarının küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmesi için gerekli teknolojilerle donatılması; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle de yazma ve konuşma becerilerinde çağın gereklerine uygun yenilikçi teknolojik araçlarla öğretim yapılması ile beklenen ve istenilen seviyeye ulaşabileceğini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilir yenilikçi teknolojik araçlardan biri de dil eğitiminde kullanımı bakımından “öğrenci yapısı/üretimi (student generated/created)” ve “öğretmen yapısı/üretimi (teacher generated/created)” olarak ikiye ayrılan podcastlerdir (ses yayınları) (Koçak, 2019; Kooten, Bia, 2019).

Ses yayını, ipod (mp3 oynatıcısı) kelimesinin “pod” bölümü ile İngilizcede yayın anlamına gelen broadcast kelimesinin “cast” bölümünün bir araya gelmesiyle oluşmuş, genel olarak RSS tekniğiyle taşınabilir araçlara dağıtımı sağlanabilen bir tür ses içeriği; yabancı dil öğrenme süreci için hazırlanmış, öğrencilerin yeni bir dil öğrenmesini kolaylaştıran yapılandırılmış ses kayıtları ve RSS teknolojileri kullanılarak bilgisayar ve taşınabilir araçlara uygun teknolojiler aracılığıyla indirilebilen işitsel malzemeler olarak çeşitli ve farklı biçimlerde tanımlanmaktadır (Cayhan, Karakaş, 2019; Şendağ ve diğ., 2019).

Genel ağ (internet) ve kablosuz genel ağın yaygınlaşması neticesinde taşınabilir (mobil) cihazlardan akıllı telefon, tablet ve dizüstü bilgisayarların kullanımının artması; abonelik sistemi ve bir kez indirildiğinde tekrar tekrar erişilebilmesiyle diğ ses dosyalarından ayrılması; içeriğe istenilen zaman ve mekânda ulaşılabilmesi dolayısıyla zamandan ve mekândan bağımsızlığı gibi özellikleri sayesinde sesli

yayınlarnın yabancı dil öğretiminde yenilikçi teknolojik araçlar olarak kullanılabilceği ve yeni fırsatlar sunabileceği bilinmektedir (Berk, 2019).

Yapılan araştırmalarda ses yayınlarnının yabancı dil öğrenenlerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdikleri yönünde sonuçlar ortaya konulmuştur (Berk, 2019; Cayhan, Karakaş, 2019).

Alan yazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ses yayınları üzerine yok denecek kadar az çalışmanın bulunduğu, var olan çalışmaların da daha çok öğretmen yapısı ses yayınları ve genellikle dinleme becerisi üzerine yoğunlaştığı görölmektedir. Bununla birlikte yabancı dillerde öğrenci yapısı ses yayını araştırmalarına ve bu yayınlarnın konuşma becerisi üzerindeki etkileri üzerine incelemeler yapıldığına rastlanılsa da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci yapısı ses yayınları ile bunların konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerine değinen araştırmalara rastlanılmamaktadır.

Öğrenci yapısı ses yayını kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algısı üzerindeki etkileri araştırılmaya değer görölmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma temel olarak Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen dil öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini inceleme amacı etrafında şekillenmiştir.

### **1.2.1. Problem Cümlesi**

Araştırma amacıyla ilgili olarak şu soruya cevap aranmıştır:

Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma sürecinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?

### 1.2.2. Alt Problemler

Araştırma amacıyla ilgili olarak cevabı aranan temel probleme yönelik alt problemler şunlardır:

1. Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile bu desteğe karşılık gelecek sayıda ek konuşma ve yazma etkinlik ödevleriyle desteklenen kontrol grubu öğrencileri yazma becerisi başarıları ön ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile bu desteğe karşılık gelecek sayıda ek konuşma ve yazma etkinlik ödevleriyle desteklenen kontrol grubu öğrencileri bağımsız konuşma becerisi başarıları ön ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile bu desteğe karşılık gelecek sayıda ek konuşma ve yazma etkinlik ödevleriyle desteklenen kontrol grubu öğrencileri karşılıklı konuşma becerisi başarıları ön ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile bu desteğe karşılık gelecek sayıda ek konuşma ve yazma etkinlik ödevleriyle desteklenen kontrol grubu öğrencileri yazma öz yeterlilik algıları ön ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreciyle desteklenen deney grubu öğrencileri ile bu desteğe karşılık gelecek sayıda ek konuşma ve yazma etkinlik ödevleriyle desteklenen kontrol grubu öğrencileri konuşma öz yeterlilik algıları ön ve son test puanları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğrenme amaçlarının başında hedef dilde yazılı ve sözlü etkileşim kurabilmek için gerekli iletişim becerilerini edinip hedef dili yaşamın bir parçası haline getirme amacı yatmaktadır. Bu düşünceden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de konuşma ve yazma becerilerinin en önemli beceriler olarak kabul edilmesi yerinde olacaktır. Yabancı dil öğrenenlerin geneli henüz temel düzeyde hedef dili öğrenemeyecekleri algısı geliştirseler de hedef dilde iletişim kurulmaya başlandığı anda bu algı da yıkılmaya başlamaktadır. Bu yüzdendir ki yabancı dil öğreniminde hedef dil üretici becerilerinin niteliği yabancı dil öğrenenlerin bu becerilere dönük öz yeterlilik algılarını da doğrudan etkilemektedir. (Kurudayıoğlu, Güngör, 2017, 1106-1109).

Üretici dil becerileri, yabancı dil öğretimi süreçlerinde en zor gelişen beceriler olarak kabul edilmektedir. Eğitim sürecinde bu becerilerin geliştirilmesinde bilişsel yeterliklerin yanında öz yeterlilik gibi duygusal algı ve inançlar da başarıda önemli rol oynamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin üretici dil becerilerine ilişkin öz yeterlilik algılarının bu becerilerdeki başarılarını etkilediği bilinmektedir (Altunkaya, Ateş, 2017, 88-89).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde eğitim kurumlarımızda gerçekleştirilen öğretimin üretici dil becerilerini öğrenenlere ne derece kazandırdığı tartışılabilir. Çünkü daha önce de ifade edildiği gibi hem yurt içinde hem yurt dışında yapılan çalışmalarda gerek genel olarak yabancı dil öğretiminde gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde konuşma ve yazma becerilerinin kazanılmasında ve kazandırılmasında güçlükler yaşandığı, öğrenenlerin bu becerilere yönelik öz yeterlilik algılarının düşük olduğu ve bu becerilere yönelik öz yeterlilik algılarının düşüklüğü sebebiyle becerilerin edinilmesi ve edindirilmesinde zorluklar yaşandığı kabul görmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilgili becerilerdeki zayıflığa ve becerilere yönelik öz yeterlilik algılarının düşüklüğüne dönük bugüne kadar pek çok çalışma yapılmış olsa da bu beceriler ile becerilere yönelik öz yeterlik algıları üzerine 21. yüzyıl yenilikçi teknolojik araçlarını da sürece dâhil ederek yapılan çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu sebeple konuyla ilgili daha çok bilimsel çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Son dönemde dünyada bu tür çalışmaların



başladığı ancak ülkemizde birkaç örnek dışında nerdeyse çalışma bulunmadığı, dolayısıyla da çalışmaların istenen düzeye tam olarak ulaşmadığı görülmektedir.

Ses yayınları günümüz yenilikçi teknolojik araçlarından kabul edilmektedir. Eğitimde kullanılan ses yayınlarından biri de öğrenci yapısı ses yayınlarıdır. Mevcut çalışma öğrenci yapısı ses yayını oluşturma süreçlerinin konuşma ve yazma becerisi başarısı ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algılarını ele alması bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerek ülkemizde yapılan ilk çalışma olması gerekse uluslararası alanda farklı dillerde yapılan benzeri birkaç çalışmadan biri olması sebebiyle önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların hem konuyla ilgili gelecekte yapılacak yeni araştırmalara yol gösterici olacağı hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırma aşağıdaki varsayımların kabulünden hareketle yürütülmüştür:

1. Öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerisi yeterlilik sınavlarından aldıkları puanlar gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerden formlar ve ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler öğrencilerin gerçek inanç ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler çalışma süreci boyunca bedensel, zihinsel ve duygusal bakımdan hemen hemen aynı düzeyde gelişim ve değişim göstermişlerdir.
4. Deney grubunda yer alan öğrenciler uygulama süreci boyunca oluşturdukları ses yayınlarını kontrol grubundaki öğrencilerle paylaşmamışlardır.
5. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında oluşan farklılıkları etkileyen konuşma ve yazma becerisi başarısı ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algılarını desteklemeyi hedefleyen eğitim dışındaki diğer bütün faktörler (öğrencilerin ön bilgileri, okula yönelik tutumları, ailevi faktörler vb. ) deney ve kontrol gruplarına aynı oranda etki etmiştir.
6. Deneysel çalışma öncesinde deney grubuna yönelik gerçekleştirilen farkındalık eğitimi öğrencilerin çalışmaya karşı farkındalıklarını geliştirmede yeterli olmuştur.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

1. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında YTÜ-TÖMER’de B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 40 öğrencinin deney ve kontrol gruplarına atanmasıyla sınırlıdır.
2. Araştırma B1 kurunun devam ettiği altı haftalık süreyle sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları; deney ve kontrol gruplarına uygulanan form, ölçek, beceri sınavları ve doküman incelemelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Action-Oriented Approach:** Eylem Odaklı Yaklaşım

**Podcast/podcasting:** Ses yayını

**Student generated/created/procuded podcast:** Öğrenci yapısı/üretimi ses yayını, öğrenci tarafından oluşturulan ses yayını

**Task Based Learning/Teaching/Approach:** Göreve Dayalı Öğretim/Görev Temelli Öğrenme

**Teacher generated/created/procuded podcast:** Öğretmen yapısı/üretimi ses yayını, hazır ses yayını

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Değişen dünya düzeni, gelişen teknoloji, fiziksel sınırların kalkması, bilgiye erişmenin ve bilgiyi aktarmanın kolaylaşması ile birlikte günümüzde iletişimin önemi giderek artmaktadır. Böylesi bir zaman diliminde en önemli iletişim araçlarından bir tanesinin dil olduğu da apaçık bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Dil bu özelliği ile insanların yaşamlarını anlamlandırmak için ihtiyaç duydukları en temel araçların başında gelmektedir.

Ergin (1994, 7)'e göre “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessesese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemi”, Göçer ve Moğul (2011, 798)'a göre “insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir beceri” ve Banguoğlu (2015, 10)'na göre “insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayarak toplumların oluşması ve medeniyet kurmasında önemli bir rol üstlenen” şeklinde yapılan dil tanımları, toplumu meydana getiren en önemli unsurlardan birinin dil olduğunu göstermekle kalmayıp sosyal bir varlık olan insanın toplumun bir parçası olduğunu, toplumla çok güçlü bir bağı olduğunu da vurgulamaktadır.

Toplumu meydana getiren başlıca unsurlardan birinin dil olması gibi sosyal bir varlık olarak toplum içinde yaşayan bireylerin toplumla güçlü bağlar kurmasını sağlayan da ana dilidir. Aksan (1975, 427)'a göre “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan yapı”, Korkmaz (1992, 8)'a göre “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil”

biçimindeki ana dili tanımlarıyla anne, aile, yakın çevre, toplum ve doğup büyüdüğümüz ülke kavramlarına dikkat çekildiği anlaşılmaktadır.

Bütün diller, dünyayı kendine özgü bir biçimde algılayıp yorumlamaya çalışmakta, her dilin dünyayı anlama ve anlatmada takip ettiği yol birbirinden farklılaşmaktadır. Her çocuk, kendisini tamamen saran bir dil içinde, ana dili içinde gözünü açmakta ve ana dili içinde doğmaktadır (Adalı, 1983, 31). Bu münasebetle bireyler, üzerinde doğduğu toprakların yanında dünyaya da ana dili penceresinden bakmakta, dünyayı da ana dili ile anlayıp yorumlamaya çalışmaktadırlar.

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğal bir sonucu, dünyaya açılıp kendini geliştirme ve gerçekleştirme arzusu, hızlı bir değişim ve dönüşümün görüldüğü eğitim sistemlerine uyum sağlama ve farklı eğitim fırsatlarından yararlanma isteği ile yabancı dil bilmenin bir ayrıcalık olmaktan çıkıp her insanda bulunması gereken bir özellik olması gerektiği görüşü gibi pek çok sebepten ana dili ile dünyayı anlayıp yorumlamakta yetersiz kalan insanlar günümüzde yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar.

Durmuş (2013, 16)'a göre "Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan", Richards ve Schmidt (2002, 206)'e göre "Belirli bir ülke veya bölgede yaşayan bireylerin büyük bir bölümünün ana dili olmayan, gerek eğitim sürecinde gerekse resmi işlerde iletişim aracı olarak kullanılmayan" yabancı dil, günümüzde dünden çok daha büyük bir önem arz etmektedir.

Ortaya çıkan yabancı dil öğrenme gerekliliği neticesinde insanlar çeşitli amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadırlar. Yabancı dil öğrenme amaçları bireysel, toplumsal ve kültürel durumlara bağlı olarak değişebilmektedir.

İçerisinde bulunduğumuz çağda iyi bir eğitim almak, yurt dışına seyahat etmek, zengin bir kültürel ve entelektüel olgunluğa erişmek, değişik kültürleri tanımak, iletişim kurmak, iş hayatında başarıya ulaşmak, ekonomik düzeyi ve refah seviyesini yükseltmek, bilimsel, teknik ve edebi metinleri okumak gibi çok farklı amaçlarla birlikte eğitim, kültür, ticaret, turizm ve göç gibi çok farklı sebeplerle yabancı dil öğrenilmektedir (Barın, 1992, 6; Stern, 2003, 16; Erol, 2019, 8-9).

Uluslararası gelişmeler neticesinde gerçekleşen çok yönlü ilişkilerin ve bu çok yönlü ilişkiler sonucu ortaya çıkan küresel etkileşimin doğal bir sonucu olarak Türkiye'nin, Türkçenin ve elbette yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi de her geçen gün giderek artmaktadır. Bölgesinde ve dünyada, konum ve önemini giderek güçlendiren ülkemiz adına, yurt içi ve yurt dışında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi artarak devam edecektir.

Türkçe, günümüzde pek çok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan ve yaygın olarak kullanılan bir dildir (Erdem, 2009, 889).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin amacı Türkçeyi öğrenmek isteyen bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir (Karagöl, 2019, 1).

Günümüzde hemen her dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de beceri temelli bir öğretim esas alınmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin serüveni çok eskilere dayanmaktadır.

İslam'ın kabulüyle başlayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme arzusu sonucu Türkçenin Arapçadan geride olmadığını göstermek üzere Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınmış bir başyapıt olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk eseri Divanü Lügat-it Türk ile Ali Şir Nevâî'nin Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdığı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ikinci muhteşem eseri Muhakemetü'l Lügateyn ortaya çıkmıştır. Yakın tarihimizde Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi çeşitli üniversiteler Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine öncülük etmiş ve alana yönelik ilk kaynakların hazırlanmasını sağlamıştır. Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kurumsallaşmış, Ankara'dan sonra Gaziantep ve İzmir'de de kurulan TÖMER'ler sayesinde kurumsallaşma yaygınlaşmış ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in kurulmasıyla da yabancılara Türkçe öğretimi alanına farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır (Erdem, 2009, 889-891).

Son yıllarda çeşit sebeplerle Türkçe öğrenmeye olan ilginin artması sonucu sadece Türkçe öğretmekle kalmayıp Türk kültürünü de tanıtan kurumların sayısı da artmaktadır. Yurt içinde üniversiteler tarafından kurulan TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezleri) ve Dil Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (Halk Eğitim Merkezleri), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kursları, özel kurslar ve çevrimiçi (online) kurslar; yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Merkezleri (YETEM), Maarif Vakfına bağlı Türk okulları,

çeşitli kültürel kurumlar ve yükseköğretim kurumlarına ait Türkoloji Bölümleri sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde de sürdürülmektedir (Özaydın, 2019, 20).

### **2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım**

Yabancı dil öğretiminde asırlar boyunca çok sayıda yaklaşım ve yöntem kullanılmış, hangi yaklaşım ve yöntemin kullanılması hâlinde daha başarılı bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirileceği üzerine sayısız tartışma ve çalışma yapılmıştır. Daha uygulanabilir, kolay, etkili, hızlı, sistemli ve ekonomik bir yabancı dil öğretimi için günümüzde de yeni yaklaşım ve yöntem arayışları devam etmektedir.

Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (DİAOÖÇ/CEFR) metni ile dil öğretiminde uzun zamandır yaygın bir şekilde kullanılmakta olan İletişimsel Yaklaşım yerini Eylem Odaklı Yaklaşım'a bırakmıştır.

Güzel ve Barın (2013, 169-170)'a göre "...dil öğrencilerinin ve kullanıcılarının, yani özel bir durum yahut saha içerisinde görevleri olan kişilerin dile bakış açısının 'sosyal bir aracı' olduğu eylem yönelimli (işlevsel/kavramsal) yaklaşımdır", Güneş (2013, 43)'e göre "Etkinlik Yaklaşımı: Piaget, Vygotsky, Bruner gibi uzmanların görüşlerinden hareketle geliştirilen bu yaklaşım günümüzde çoğu ülkede uygulanmaktadır. Son yıllarda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de benimsenen ve ele alınan yeni bir yaklaşımdır." tanımları ile Derya ve Demet (2011, 22)'e göre "Göreve Dayalı öğrenme, iletişimsel bir dil öğrenme yaklaşımı olması bakımından son yıllarda dil öğrenimi alanında saygın bir yer edinmiştir." ve Büyükkız (2013, 121)'e göre "Göreve Dayalı Dil Öğretimi, İletişimsel Yaklaşımına göre oluşturulmuş bir dil öğretim yöntemidir." ifadelerinden anlaşılmaktadır ki Eylem Odaklı Yaklaşım bazı kaynaklarda İşlevsel Yaklaşım/Kavramsal Yaklaşım, Etkinlik Yaklaşımı ve İletişimsel Yaklaşım şeklinde isimlendirilmektedir.

Uysal (2019, 35)'in "Göreve Dayalı Öğrenme Yaklaşımı: Göreve Dayalı Öğrenme, Prabhu (1987) tarafından Hindistan'da gerçekleştirilen bir proje sonucunda popülerlik kazanmıştır. Bu yaklaşımın Willis (1996) gibi bazı savunucuları Göreve Dayalı Öğrenme'nin İletişimsel Yaklaşım'ın daha mantıklı ve geliştirilmiş şekli olduğunu iddia etmişlerdir." açıklamalarından anlaşılmaktadır ki alan yazında genellikle bir

yöntem olarak kabul gören Göreve Dayalı Öğrenme, Uysal tarafından bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Aslan (2018), tez çalışmasında; İngilizcesi TBLT (Task-based Language Teaching), TBA (Task- Based Approach), TBI (Task-Based Instruction) ve TBL (Task-Based Learning) olan bu yaklaşımın Görev Odaklı Yaklaşım (Task-Based Approach), Eylem Odaklı Dil Öğretim Yöntemi (Task-Based Language Teaching) ve Göreve Dayalı Öğrenim Yöntemi (Task-Based Instruction ) biçiminde üç farklı çeviriyle Türkçeye aktarıldığını ifade etmektedir. Aslan'ın ifade ettiklerinden Eylem Odaklı Yaklaşım ile Görev Temelli Yöntem'in aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Yukarıdaki Eylem Odaklı Yaklaşım tanım ve açıklamalarından yaklaşımla ilgili bir kavram karmaşası olduğu açıkça görülmektedir. Eylem Odaklı Yaklaşım kimi zaman İletişimsel Yaklaşım'la bir ve aynı kabul edilmekte kimi zaman da Görev Temelli Yöntem'le aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Bu kavram karmaşasının yaklaşım ve yöntem kelimelerinin farklı yorumlanması, çeviri farklılıkları ve DİAOÖÇ (CEFR) metninin yayımlandığı tarihten günümüze kadar geçen zaman diliminde ortaya çıkan yeni gelişmeler gibi pek çok sebebi olabilir. Bununla birlikte DİAOÖÇ (2001) metni, Öneriler Çerçevesi'nin Yaklaşımı başlığı altında Eylem Odaklı Yaklaşım şu şekilde ifade edilmektedir:

“Kapsamlı, saydam ve tutarlı bir dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan Öneriler Çerçevesi, dil kullanımı ve öğrenimi açısından çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmalıdır. Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel görevlerden bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar.”

DİAOÖÇ metni tanımında tercih edilen kavramın Eylem Odaklı Yaklaşım olduğu, eylem odaklılığın bir yaklaşım olarak kabul edildiği açık bir biçimde görülmektedir.

“İletişimsel Yaklaşım temelde bilginin iletişimini hedeflerken, Eylem Odaklı Perspektif bilginin sadece iletişimini yeterli görmeyip bilginin seçimi, incelenmesi, yönetimi, organizasyonunu, bilgi iletişiminin yönetimini de öngörmektedir (Günday, Atmaca, 2017, 444). Günday ve Atmaca'nın bu ifadelerinden İletişimsel Yaklaşım ile Eylem Odaklı Yaklaşım'ın bir yönü ile karşılaştırıldığı, dolayısıyla da iki yaklaşımın birbirinden farklı görüldüğü anlaşılmaktadır.

Göçmen (2018), tez çalışmasında yer verdiği Tablo 1 ve Tablo 2 ile İletişimsel Yaklaşım ile Eylem Odaklı Yaklaşım'ın güçlü yönleriyle temel amaçlarının karşılaştırılmasını aktarmaktadır:

**Tablo 1: İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın Güçlü Yönleri**

<b>Güçlü Yönler</b>	
<b>İletişimsel Yaklaşım</b>	<b>Eylem Odaklı Yaklaşım</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anlama verilen önem (öğrenene esnek bir ilerleme sağlayarak anlam üretme ve anlama imkânı sağlayan kavramsal gramer aracılığıyla).</li><li>• Öğrenciyi merkeze alma (öğrenimin konusu ve temel elemanıdır).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ortak anlam oluşturmaya verilen önem (iletişimsel olarak harekete geçmek ayrıcalıklı bir önem taşır).</li><li>• Grubu (sınıfı) odak noktasına alma, öğrenin aktif birey olduğu kolektif bakış açısı.</li></ul>

Göçmen, Emrah. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Dokümanların Kullanımı ve 1-A2 Düzeyinde Dil Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

**Tablo 2: İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın Temel Amaçları**

<b>Eğitimde belirlenen amaçlar</b>	<b>İletişimsel Yaklaşım</b>	Yabancı dilde iletişim kurmayı öğrenmek	Bir başkasıyla konuşmak
	<b>Eylem Odaklı Yaklaşım</b>	Yabancı dilde ortak, kolektif eylemler gerçekleştirmek	Bir başkasıyla harekete geçmek

Aktaran: Göçmen, Emrah. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Dokümanların Kullanımı ve 1-A2 Düzeyinde Dil Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşım'ın güçlü yönleri ve temel amaçları bakımından karşılaştırıldığı bu tablolar, bu iki yaklaşımın birbirinden farklı yaklaşımlar olarak değerlendirildiğini göstermektedir.



Göçmen (2018) ve Aslan (2018), doktora tezlerinde, İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşım'ı ayrı başlıklar hâlinde ele almış; Delibaş (2019), doktora tezinde, Eylem Odaklı Yaklaşım kavramını tercih ettiği gibi İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşım kavramlarının kimi araştırmacılar tarafından neden birbirlerinin yerine kullanıldığını ve bu iki yaklaşımın birbirleriyle benzeşen ve ayrışan yönlerini tartışmış; Fişekçioğlu (2019), doktora tezinde, Eylem Odaklı Yaklaşım'ı DİAOÖÇ (CEFR) metninin getirdiği yeni kavramlar biçiminde ve bir yaklaşım olarak değerlendirmiştir. Karataş (2019), yüksek lisans tezinde, İletişimsel Yaklaşım ve Eylem Odaklı Yaklaşım'ı ayrı başlıklar hâlinde incelemiştir; Koparıcı (2019) ise yüksek lisans tezinde Eylem Odaklı Yaklaşım başlığını tercih ettiği gibi Görev Odaklı Öğretim Yöntemi'ni bu yaklaşımın alt başlığında incelemiştir. Koparıcı (2019, 17), ayrıca "Görev odaklı dil öğretim yöntemi, eylem odaklı yaklaşımın ortaya koyduğu öğretim/öğrenim ilkelerini sınıf ortamındaki plan, kazanım, etkinlik, öğrenci-öğretmen etkileşimi bağlamında ele almaktadır." ifadelerine yer vermiştir.

Tüm bu tartışmalardan, özellikle de yakın tarihli güncel araştırmalardan hareketle günümüzde Eylem Odaklı Yaklaşım'ın başlı başına bir yaklaşım olarak ele alınmasının, Eylem Odaklı Yaklaşım ile İletişimsel Yaklaşım'ın farklı yaklaşımlar olarak değerlendirilmesinin daha yerinde ve daha uygun bir inceleme ve araştırma zemini oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca Eylem Odaklı Yaklaşım'ın DİAOÖÇ (CEFR) metninin dil öğrenme uygulamalarına ve ilkelerine kaynaklık eden dilin doğası ile ilgili kuramsal ve felsefi boyutu olması özelliği dolayısıyla bir yaklaşım, Görev Temelli Yöntem'in ise Eylem Odaklı Yaklaşım'ın uygulamaya yönelik belirginleştirilmiş ve detaylandırılmış yönü olması dolayısıyla bir yöntem olarak değerlendirilmesinin günümüzde daha yerinde ve daha uygun bir inceleme ve araştırma zemini oluşturacağı düşünülmektedir.

Avrupa Konseyi, yeni tanımlamalara yer vererek güncellediği 2018 tarihli metninde Eylem Odaklı Yaklaşım'la ilgili olarak "DİAOÖÇ (CEFR) 'eylem odaklı yaklaşım' 1970'lerin ortalarında dil gereksinimlerinin ilk işlevsel/kavramsal belirtimi olan Eşik Düzey'de önerilen iletişimsel yaklaşıma dayanır ve bunun ötesine geçer (Concil of Europe, 2018, 25)." demektedir.

ADİOÖÇ (CEFR)'in 2018 tarihli ve yeni tanımlayıcı son güncel metninde Eylem Odaklı Yaklaşım için "action-oriented approach" kavramını, İletişimsel Yaklaşım için ise "communicative approach" kavramını tercih etmiş olması; bu iki kavramı aynı

paragraf içerisinde tek bir cümlede kullanmış ve Eylem Odaklı Yaklaşım'ın İletişimsel Yaklaşım'a dayalı olarak ortaya çıkmakla birlikte İletişimsel Yaklaşım'ın da ötesine geçtiğini ifade etmiş olması artık Eylem Odaklı Yaklaşım ile İletişimsel Yaklaşım'ın farklı iki yaklaşım olarak ele alınması gerektiğini perçinlemektedir.

Eylem Odaklı Yaklaşım; çok kapsamlı, saydam ve tutarlı bir öğrenim, öğretim ve değerlendirme anlayışını temel almaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım; dil kullanan ve öğrenenleri belli koşul, belirli çevre ve eylem alanlarında sadece dilsel olmayıp etkileşim gerektiren görevlerin sorumluluğunu yüklenen toplum üyeleri olarak kabul ettiği için eylem odaklı bir yaklaşımdır. Yaklaşımına göre dil kullanan ve öğrenenler her şeyden önce birer sosyal aktördürler. Sosyal aktör olan bireyler, toplumda yüklendikleri görevleri eylem alanlarında gerçekleştirebildikleri ölçüde rollerinin gereğini yapmaktadırlar. Dilsel eylemler her ne kadar dil etkinleri biçiminde ortaya çıksalar da aslında bu eylemler geniş bir sosyal yapının parçası olmaları dolayısıyla anlam kazanmaktadırlar. Eylem Odaklı Yaklaşım; bireylerin bilişsel ve duyuşsal olanakları, niyetleri ile sosyal aktörler olarak sahip oldukları ve kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar (Telc, 2013, 18).

Eylem Odaklı Yaklaşım, geleneksel uygulamaların aksine ihtiyaç analizine dayalı gerçek yaşam görevleri ile amaca dönük ders programları oluşturulması yönünde bir anlayış geliştirilmesinin önemi vurgulamaktadır. Gerçek dünyanın iletişimsel ihtiyaçlarına dayalı öğretim programlarına yönelimi teşvik etmektedir. ADİÖÖÇ (CEFR) metninin "Eylem odaklı yaklaşımın uygulanması" başlığı altında yaklaşım; öğrencileri dil kullanıcıları ve sosyal araçlar, dili ise öğrenim konusu olmaktan ziyade iletişim için bir araç olarak kabul ederek yenilikçi bir anlayış sergilemektedir. Yaklaşım ile asıl anlatılmak istenilenin dil öğrenmenin öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında hareket etmeleri, kendilerini ifade etmeleri ve farklı ortamlarda görevlerini yerine getirmeleri anlamına geldiği vurgulanmaktadır. Eylem Odaklı Yaklaşım'da ölçüte göre değerlendirmenin temel alınması gerektiği, bu değerlendirmede ölçüt kavramıyla tam olarak anlatılmak istenilenin ise devamlılığı önemsenen gerçek hayattaki iletişim yeteneği olduğu belirtilmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinin eylem tarafından yönlendirildiği, eylem odaklı olduğu ima edilmektedir. Yaklaşımına göre sosyal araçlar olarak görülen öğrencilerin tanımlayıcı iletişim araçlarıyla öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda dil öğreniminin sosyal doğası ve dil kullanımı ile dil öğrenme sürecinde birey ve toplum

arasındaki etkileşimin tanınması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin çok dilli, çok kültürlü varlıklar olarak görüldüğü Eylem Odaklı Yaklaşım gerektiğinde tüm dil kaynaklarının kullanımına izin vermeyi, diller ve kültürler arasındaki benzerliklerin yanı sıra farklılıkların da görülebilmesini sağlamayı gerektirmektedir. Eylem Odaklı Yaklaşım, her şeyden önce sınıfta birincil odağı dil olmayan amaçlı, işbirlikçi görevler anlamına gelmektedir (Concil of Europe, 2018, 25).

### **2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Yöntem**

Yabancı dil öğretiminin tarihi süresince dilin öğretilme biçimi daima tartışılmıştır. Bu durum da süreç içinde farklı yöntemlerin geliştirilmesine ve kullanılmasına sebep olmuştur. Dil öğretimi sürecinde yöntem, öğrenciyi eğitimsel amaçlara en hızlı ve en güvenilir biçimde ulaştıracak olan bir öğretim ortamıdır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genellikle, hâlihazırda kullanılan bir yöntemin eksik veya yetersiz yönlerini gidermek amacıyla geliştirilmiştir. Bu girişimler yabancı dil öğretimine katkı sağlamakla birlikte alana yönelik alternatif yöntemlerin gelişmesine de zemin hazırlamıştır. Fakat günümüzde varılan noktada mükemmeliyete ulaşmış bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceği anlaşılmaktadır (Memiş, Erdem, 2013, 297).

Avrupa ülkelerinin dil eğitim ve öğretim durumlarını ortak bir anlayışa göre düzenleyip sürdürmeleri amacıyla Eylem Odaklı Yaklaşım'ı merkeze alarak 2001 yılında yayımlanan DİÖÖÇ (CEFR) metninin günümüzde yaygın bir biçimde tercih edilen Görev Temelli Yöntem sayesinde öğretim ortamlarında uygulamaya koşulduğu görülmektedir.

Görev Temelli Yöntem; Prabhu tarafından Bangalore'de gerçekleştirilen bir proje sonrası tanınır ve bilinir olmaya başlamış (Yaylı, Yaylı, 2011, 22), uygulamaya dönüklüğü ve öğrenen özerkliğini ortaya çıkarması sayesinde önem kazanmış (Güzel, Barın, 2013, 178), dört temel dil becerisinin aynı derecede geliştirilmesini esas almış (Memiş, Erdem, 2013, 314), dilin günlük yaşamda olduğu gibi anlamlı bir bütün içinde öğretilmesi gerektiğini savunmuştur (Büyükikiz, 2013, 121).

Uygulamaya dönük olması, öğrenen özerkliğini önemsemesi, gerçek yaşam durumlarını dikkate alması, doğal ortamda dil edinimine önem vermesi, anlamlı öğrenmeyi vurgulaması, iletişim ve etkileşimi incelemekle birlikte dili iletişimde bir amaç değil araç olarak kabul etmesi ve dört temel dil becerisini birlikte ve aynı seviyede geliştirmeyi hedeflemesi gibi özelliklerinden dolayı dil öğretim yöntemleri

arasında önemli ve saygın bir yere sahip, ilk kez Prabhu tarafından Hindistan Bangalore'deki ilköğretim okullarında uygulanarak ortaya çıkmış Göreve Dayalı Öğrenme Yöntemi, günümüzde de dil öğretiminde yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Göreve Dayalı Öğrenme, öğrencilere görev vererek onların etkileşim içinde görevi yaparken dili öğrenmelerini sağlayan bir yöntemdir (Yaylı, 2004, 15).

Bu yöntemde görev, önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Görev; Prabhu (1987, 24)'ya göre öğretici tarafından kontrol edilip düzenlenebilecek bir süreçte öğrenenlerin kendilerine verilen bilgilerden hareketle sonuca ulaşmalarını sağlayacak bir etkinlik, Skehan (1996, 20)'a göre birincil amacı anlam olan etkinlikler, Willis (1996, 53)'e göre öğrencilerin problem çözme, bulmaca yapma ve deneyimleri paylaşma gibi gerçek bir sonuç elde etmek için dili kullandıkları hedefe yönelik bir faaliyet, Richards ve Rodgers (2001, 24)'a göre dili kullanarak gerçekleştirilen bir etkinlik veya amaç, Numan (2004, 4)'a göre öğrencilerin hedef dilde anlama, manipüle etme, üretme veya etkileşime girmelerini içeren bir sınıf çalışması ve Doğan (2012, 382)'a göre ise öncelikli dil öğrenim hedeflerinin anlamlı etkinliklere dönüşmüş hâli şeklinde tanımlanmaktadır.

Araştırmacılar görevi her ne kadar farklı tanımlanmış olsalar da tanımlardaki anlamlılık, amaçlılık, süreç ve etkinlik ortak vurguları görevde bulunması gereken dört temel özellik olarak dikkat çekmektedir.

Görevler anlam odaklıdır ve öğrenenler hedefledikleri anlamı iletmek için dili diledikleri gibi kullanma konusunda özgürdürler (Koçak, 2018, 12; Aslan, 2018, 22).

Görev, Görev Temelli Öğrenme Yöntemi'nin mihenk taşı olduğundan pek çok araştırmacı bu kavram üzerinde durmuş, görevleri farklı şekillerde sınıflamış ve türlere ayırmışlardır. Çalışmalar incelendiğinde görev kavramı üzerinde en çok duran araştırmacının Willis J. ve Willis D. (1996, 2004, 2007) olduğu görülmektedir.

Yaylı (2004), Halıcı Page (2016), Baklacı (2018) ve Şahin (2019) çalışmalarında Willis (1996)'e göre altı tür görev; Aslan (2018) çalışmasında Willis ve Willis (2007)'e göre altı tür görev; Günal Şahan (2019) çalışmasında Willis (2004)'e göre altı tür görev, karşılaştırmalı tablosunda Sıralama ve Gruplandırma ayrı başlıklarda incelenerek yedi tür görev; Balaman (2016) çalışmasındaki Numan (2004)'dan uyarladığı karşılaştırmalı tablosunda Willis ve Willis (2007)'e göre yedi tür görev;

Koçak (2018) ise çalışmasında Willis ve Willis (2007)'e göre yedi tür görev olduğunu aktarmaktadır.

Alan yazın araştırmalarının bir bölümünde Listeleme, Sıralama ve Sınıflandırma (Düzenleme/Gruplama/Ayırma), Karşılaştırma, Problem çözme (Sorun çözme), Kişisel deneyimlerin paylaşımı ve Yaratıcı görevler (Proje ve Üretim) olmak üzere altı görev türü sayıldığı görülmektedir (Yaylı, 2004, 22; Halıcı Page, 2016, 17-18; Baklacı, 2018, 16; Şahin, 2019, 34; Aslan, 2018, 25; Günal Şahan, 2019, 23-25).

Bir bölüm araştırmada da Listeleme, Düzenleme ve Sınıflandırma, Eşleştirme, Karşılaştırma, Problem çözme, Kişisel deneyimlerin paylaşımı ve Yaratıcı görevler (Proje ve Yaratıcı görevler) olmak üzere yedi görev sayıldığı görülmektedir (Balaman, 2016, 31; Koçak, 2018, 15-17). Karşılaştırmalı görev türleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3: Karşılaştırmalı Görev Türleri**

<b>Prabhu 1987</b>	<b>Pattison 1987</b>	<b>Richards 2001</b>	<b>Nunan 2004</b>	<b>Willis ve Willis2 2007</b>
Bilgi boşluğu	Sorular ve cevaplar	Yapboz görevleri	Gerçek yaşam görevleri	Listeleme
Akıl yürütme boşluğu	Diyaloglar ve rol yapma	Bilgi boşluğu	Eğitimsel görevler	Düzenleme
Fikir boşluğu	Eşleştirme etkinlikleri	Problem çözme		Eşleştirme

**Tablo 3- devam**

İletişim stratejileri	Karar verme	Karşılaştırma
Resimler ve resim hikâyeleri	Görüş alışverişi	Problem çözme
Bulmacalar ve problemler		Kişisel deneyimlerin paylaşımı
Tartışmalar ve karar vermeler		Projeler ve yaratıcı görevler

Nunan, David. 2004. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press (Aktaran: Balaman, (2016). A Conversation Analytic Study on The Development of Interactional Competence in English in an Online Task-Oriented Environment. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Balaman (2016, 31)'ın Nunan (2004)'dan uyarladığı tabloya bakarak görev kavramı gibi görev türlerinin de araştırmacılara göre farklılaşabildiği görülmektedir.

Görev tanımlamaları ve türlerinden görevin sadece sınıf içi etkinlikler olmadığı, gerçek yaşamdaki eylemlerin de birer görev olabileceği anlaşılmaktadır. Odak noktasını dil ve iletişimin oluşturduğu görevlerin bütüncül olması ve bir sonuçtan çok bir süreci kapsamaları gerekmektedir. Görevlerle hedeflenmesi gerekenin anlam olması beklenmektedir. Görevlerin sadece dile odaklanmak yerine sürece yoğunlaşarak dil aracılığıyla hedef dilde etkileşime dayalı iletişim kurmayı sağlayacak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmesi önemsenmektedir.

Merkezinde görev kavramı bulunan Görev Temelli Yöntem'in amacına ulaşması için öğretim ortamında ve sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanımının somutlaştırılması gerekmektedir. Willis (1996, 38) bu ihtiyacı gidermek için Görev Öncesi, Görev Döngüsü ve Dile Odaklanma (Görev Sonrası) aşamalarından oluşan ve Tablo 4'te gösterilen bir Görev Çerçevesi oluşturmuştur.

**Tablo 4: Görev Çerçevesi**

<b>Görev Çerçevesi</b>			
<b>Görev Öncesi</b>	<b>Görev Döngüsü</b>		<b>Dile Odaklanma</b>
<p>Konu ve göreve öğrencilerle birlikte karar verilir. Kurallar birlikte oluşturulur. Konu ve görev öğrencilere detaylıca tanıtılır. Görev süreci hakkında bilgi verilerek öğrenciler görev sürecine hazırlanır. Öğrencilerde görevle ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılır. Öğrencilerin dikkatleri göreve çekilir. Görev sürecinde ihtiyaç duyulabilecek önemli kelime, kavram ve ifadelerle değinilir. Benzer bir görev örnek gösterilir.</p>	<p><b>Görev</b></p>	<p>Öğrenci grupları oluşturulur. Öğrenciler gruplar hâlinde görev üzerinde çalışmaya başlarlar. Öğretmen gözlemcidir, yanlışları düzeltmez, rehber rolüyle sadece yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere yardımda bulunabilir.</p>	<p><b>İnceleme</b></p> <p>Dille ilgili konular çalışılır. Dil yapıları incelenir. Dilin kullanımını üzerine odaklanılır. Dil kullanımıyla ilgili bir bilinç oluşturulmaya çalışılır.</p>

**Tablo 4 - devam**

	<b>Planlama</b>	<p>Öğrenciler bir sonraki aşama olan Sunum/Raporlama hazırlıklarına başlarlar. Göreve nasıl başlayıp görevi nasıl tamamladıklarını, neler öğrendiklerini ve görev sürecinin tamamını bütün sınıfa nasıl sunacaklarını, dili nasıl kullanacaklarını planlarlar. Öğretmen raporlama ve sunum hazırlıklarına tavsiyeleriyle rehberlik eder.</p>	<b>Uygulama</b>	<p>Görev sürecinde öğrenilen kelime, kavram ve kalıp ifadeler tekrar edilir. Görev sürecinde kullanılan ve öğrenilen dil yapıları tekrar edilir, bunlarla ilgili etkinlikler gerçekleştirilir.</p>
--	-----------------	--	-----------------	--



**Tablo 4 - devam**

	<b>Raporlama/Sunum</b>	Öğrenciler hazırladıkları raporları sunar. Sunumların dinlenilmesi sağlanır. Sunumların değerlendirilmesi ve karşılaştırılması istenir. Öğretmen sunumlar hakkında yanırları düzeltmeksizin yorum yapıp tavsiyede bulunur.		
--	------------------------	--	--	--

Willis, Jane. 1996. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow, UK: Longman (Aktaran: Balaman, Ufuk. 2016. A Conversation Analytic Study on The Development of Interactional Competence in English in an Online Task-Oriented Environment. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Görev Çerçevesi; Yaklaşım, Desen ve Uygulama bölümlerinden oluşan Görev Temelli Yöntem'in Uygulama bölümünün öğretim ortamları ve sınıf içerisindeki kullanımına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Yaylı (2004, 18-21), Yorulmaz (209, 27-30) ve Baklacı (2018, 10-15) da çalışmalarında Göreve Dayalı Öğrenme Yöntem'ini oluşturan öğeleri Richards ve Rodgers (1986, 2001)'in tasnifine uygun bir biçimde Yaklaşım, Desen (Tasarım) ve Uygulama Süreci (Öğrenme Öğretme Süreci) olmak üzere üç başlık altında incelemektedirler.

Yaklaşım ögesi Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi'nin Dil Kuramı ve Öğrenme Kuramı hakkında bilgiler vermektedir. Yöntem; Dil Kuramı açısından Yapısalcı, İşlevsel ve Etkileşimsel özellikler taşımaktadır. Yapısalcı ölçüt ile dil bilgisi merkezde olmasa ve amaç dil bilgisi öğretmek olmasa da görevlerin dil bilgisi ve dil yapılarına göre

düzenlenmesi amaçlanmaktadır. İşlevsel ölçüt ile gerek öğretim ortamlarında gerekse gerçek yaşam durumlarında bir görevin yerine getirilebilmesi için kurulacak iletişimin temelinde yatanın anlam olduğu vurgulanmaktadır. Etkileşimsel ölçüt ile ise gruplar hâlinde çalışan öğrencilerin görevlerini yerine getirirken hem grup içerisinde hem de diğer gruplarla gireceği etkileşim anlatılmaktadır. Öğrenme Kuramı ile öğrencilerin öğrenme süreçlerinde etkin olmalarının ve sorumluluk üstlenmelerinin desteklenmesi, yanlışlarının öğrenme sürecinin bir parçası kabul edilmesi ile daima iletişim ve etkileşim kurmaya yönlendirilerek cesaretlendirilmesi gibi psikolojik ve bilişsel durumlar ifade edilmektedir.

Desen ögesi ile Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi'nde öğrenci gereksinimlerine göre ihtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaçlardan hareketle hedeflerin saptanması, hedeflere yönelik içerik oluşturulması ve içeriğin düzenlenmesi, belirlenen içeriğe uygun görev izlenince türlerine göre öğrenme-öğretme sürecinin ve etkinliklerin planlanması ile öğrenci ve öğretmen rolleri anlatılmak istenmektedir. Yönteme göre her biri birer grup üyesi olan öğrencilerden arkadaşlarıyla mümkün olduğunca fazla iletişim kurup etkileşime geçmesi, kendilerine verilen görevlerin tamamlanmasına katkıda bulunması gibi rolleri yerine getirmesi beklenirken öğretmenlerden de öğrenci düzeyine uygun görevler seçmesi, görevi ve süreci olabildiğince detaylı bir şekilde öğrencilere tanıtması, öğrenciler görevlerini gerçekleştirirken yanlışları düzeltme amacı gütmeksizin onlara rehberlik etmesi, süreç sonunda öğrencilerin kendi yanlışlarını kendilerinin fark etmelerini ve bu yanlışları yine öğrencilerin düzeltmelerini sağlaması, yeni öğrenilen dil konularının tekrar edilmesine yönelik etkinlikler oluşturması ve varsa eksiklerin giderilmesi için tekrar etkinlikleri düzenlemesi gibi rolleri yerine getirmesi beklenmektedir.

Uygulama ögesi Görev Çerçevesi ile gerçekleştirilen aşamaları ifade etmektedir.

Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi'ni Tablo 5 ile özetlemenin yararlı olacağı düşünülmektedir:

**Tablo 5: Göreve Dayalı Öğrenme Yöntemi**

<b>Göreve Dayalı Öğrenme Yöntemi</b>			
<b>Yaklaşım</b>		<b>Desen</b>	<b>Uygulama Süreci</b>
1. Dil Kuramı	1.1. Yapısalcı	İhtiyaçlar Hedefler İçerik Görevler Öğrenme-öğretme süreci Etkinlikler Öğrenci rolleri Öğretmen rolleri	Görev Çerçevesi
	1.2. İşlevsel		1. Görev Öncesi
2. Öğrenme Kuramı	1.3. Etkileşimsel		2. Görev Döngüsü
	2.1. Psikolojik Durumlar		2.1. Görev 2.2. Planlama 2.3. Raporlama (Sunum)
	2.2. Bilişsel Durumlar		3. Dile Odaklanma
			3.1. İnceleme 3.2. Uygulama

## 2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üretici Dil Becerileri

### 2.2.1. Konuşma Becerisi

Bir dili öğrenmek ve yetkinliğe ulaşabilmek için alıcı becerilerden dinleme ve okumanın üretici becerilerden ise konuşma ve yazmanın akıcı ve doğru bir biçimde kullanılabilmesi gerekir. Dili bilmenin en büyük göstergelerinden biri o dille konuşmak ve yazmaktır. Yabancı dil öğretiminin en zor yanlarından biri de bunu harekete geçirebilmektir. Ancak dil öğrenenler için bu durum her zaman çok kolay olmamaktadır. Nitekim konuşmanın özellikle karşılıklı konuşma boyutunun anlık gelişen yapısı bu durumu zorlaştırmaktadır.

Konuşma becerisi ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar konuşmanın farklı boyutlarına değinmektedir. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2007, 247)'a göre konuşma “zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesi”, Ergenç (1995, 43)'e göre “konuşmacının amacı ve sezdirmeleriyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamı”, Thornbury (2005, 2)'ye göre “gerçek zamanlı, doğrusal, plansız, duruma bağlı olarak kendiliğinden gerçekleşen bir etkinlik”tir. Yani konuşma; karşılıklı etkileşimde sese dayalı, bağlama bağlı olarak anlık olarak değişen ve gelişen, kesilen ve yeniden başlayan döngüsel bir süreç olarak görülebilir. Bu bakımdan konuşmanın pek çok unsuru ve boyutu olduğu ifade edilebilir. Konuşmanın ortak özellikleri Güneş (2013, 107) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

“Fiziksel özellikler: Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

Psikolojik özellikler: Bireyin psikolojik özellikleri, öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansımakta, ses tonunu, hızını, kullanılan kelimeleri etkileyici olmaktadır. Yani konuşmada birey iç dünyasını sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de yansımaktadır.

Toplumsal özellikler: İnsanlar birlikte yaşamaya başladığı günden bu yana iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmektedir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durumlarda farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu yönüyle konuşma bireyin gelişimi, toplumsallaşması, başkalarıyla iletişim kurma biçimini vb. öğretici olmaktadır.”

Yukarıdaki özellikler dikkate alındığında etkili bir konuşmanın gerçekleşmesi için bireyin fiziksel bakımdan sağlıklı, psikolojik olarak farkında ve kültürel olarak yetkin olması ve bunları işe koşabilmesi gerekir. Ön şartlar yeterli duruma geldiğinde bireyden konuşma davranışı beklenebilir.

“Bygate'e (2001) göre, konuşma davranışında genel olarak dört belirleyici temel süreç bulunur. Bunlar; anlamlandırma, şekillendirme, uygulama ve kişisel denetim aşamalarıdır. Anlamlandırma aşamasında beynimiz aldığı mesajı algılayıp vereceği mesajı planlamaktadır. Bu aşamada konuyla ilgili bilgi, konuşulacak ortam, konuşma tonu ve süreci planlanmaktadır. İkinci aşama olan şekillendirmede ise; konuşmada kullanılacak kelimeler, deyimler anlama

uygun dil bilgisi yapıları şekillendirilir. Üçüncü aşama uygulama aşamasıdır; burada, konuşan kişi konuşmayı uygulayacak ağız, dil, dış nefes ve ses gibi organları uygun şekilde kullanmaya çalışır ve son bölümde ise aktarmak üzere olduğu fonetik yapıyı otomatik olarak dil bilgisi hataları, kelime ve harf yanlışları gibi açılardan kişisel denetimden geçirir.” (Aktaran Köksal, Pestil, 2014, 298-299).

Thornbury (2005, 10) ise bu aşamaları konuşmacının öz düzenleme becerisinin aktif olduğu kavramsallaştırma, düşünceyi formülleştirme ve ifadelendirme olarak ele alır. Levelt, konuşma üretiminde bağımsız üç aşamaya dikkat çeker. Bu aşamalar: 1. Mesajı kavramsallaştırmak (Conceptualizing the message), 2. Dil sunuşunu formüle etmek (Formulating the language representation), 3. Mesajı düzgün bir biçimde ifade etmektir (Articulating the message). Bu aşamaların konuştuğça gelişeceğinin de altını çizer (1989, 192’den aktaran Arslan, 2019, 39).

Bireyler ana dillerinde konuşma becerisini anne karnında dinlemenin başladığı andan itibaren edinmeye başlarlar ve çevreyle etkileşim düzeylerinin artmasına bağlı olarak geliştirirler. Bygate (2001) ve Thornbury (2005)’nin ele aldığı süreçler ana dilinde hızlı ve çoğu zaman da otomatik olarak gerçekleşir. Ancak yabancı dil öğretiminde bu süreç daha farklı bir biçimde ilerler. Yabancı dil öğrencisi özellikle denetim sürecini daha yoğun yaşar. Bu bakımdan yabancı dil öğrencinin hedef dille ilgili pek çok bilgiye sahip olması gerekir.

Tüm (2014, 255)’e göre yabancı dil eğitiminde dil becerilerinin tümünde yetkinlik amaçlansa da hedef dilde iletişim için öncelik konuşma becerisindedir. “Zira dil edinimini gösteren temel gösterge konuşmadır.” (Uçak, Gökçü, 222). Konuşmanın, hedef dile ait mevcut bütün bilgileri anlık olarak gösterdiği düşünülürse bu eylemin gerçekleşmesi dilin göstergesidir. Bu bakımdan yabancı dil öğrenenler öncelikli olarak konuşma becerisi ile ilgilenirler (Ur, 1996, s. 120). Demirel (2016, s. 102)’e göre yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi dilin iletişimsel yönünü baskın olarak ortaya çıkarır. Nunan (1996, 67’den aktaran Tanju, 2019, 75) başarılı bir sözlü iletişim için bazı özellikleri dile getirmiştir:

- Dilin sesbilimsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde telaffuz etme becerisi,
- Vurgu, ritim, tonlama ve kabul edilebilir ölçüde akıcılık,
- Karşılıklı ve kişiler arası beceriler,
- Kısa ve uzun şekilde konuşma becerisi,
- Etkileşimi idare edebilme becerisi,
- Anlam görüşmesi becerisi,
- Konuşma yaparken dinleme becerisi (başarılı konuşmalar iyi konuşmacıları gerektirdiği gibi iyi dinleyicileri de gerektirir),
- Konuşmanın amacını bilme ve ifade etme becerisi,

- Konuşmada uygun olan deyimleri ve konuşmadaki boşlukları dolduran öğeleri (fillers) kullanma”

Konuşma becerisinin kazanılması için dilin sözel olarak akıcı ve doğru kullanılması gerekir. Buna karşın özellikle yabancı bir ülkede iletişimde sözel olmayan davranışlar da önemli olup dilin kurallarının ve telaffuzunun bilinmesi yeterli olmamaktadır (Demirel, 2016, 102). Konuşma yalnızca sözcükleri birleştirmekle kalmaz aynı zamanda hızlı karar vererek bu kararları aynı anda uygulamayı, uygun bağlamda kullanmayı da gerektirir (Bygate, 1987, 3). Bu bakımdan konuşma; gramer birimlerinin bir araya gelmesi, doğru telaffuz vb. gibi öğelerden ziyade konuşmanın bağlamını (nerede, ne zaman, kim) ve gerekçesini de göz önüne almayı gerektirir.

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin konuşma becerisindeki yeterliliğini sağlama, bir başka deyişle yeterlilik odaklı öğretim için Hadley (1993, 77) beş ilke önermiştir (Aktaran Büyükkiz, 2013, 900-901). Bu ilkeler şunlardır:

1. Hedef kültürle işlenmiş bir dizi bağlamda dili kullanmaya yönelik öğrencilere uygulama için fırsatlar sağlanmalıdır.
2. Hedef kültürdeki kişilerle anlaşmak için gerekli bir dizi görevi uygulamaya yönelik öğrencilere fırsatlar sağlanmalıdır.
3. Gelişimsel doğruluk, yeterlilik odaklı öğretimle desteklenmelidir. Öğrenenlerin dilsel üretimi kadar çeşitli öğretim biçimleri ve değerlendirici geribildirim de daha hassas ve tutarlı dil kullanımı yönünde dilsel becerilerin ilerlemesini kolaylaştırmada kullanışlı olabilir.
4. Eğitim, öğrencilerin bilişsel gereksinimlerini, farklı kişiliklerini, tercihlerini ve öğrenme stillerini dikkate almalıdır. Bunların yanı sıra duygulara karşı duyarlı olmalıdır.
5. Öğrencilerin, hedef dilin konuşulduğu toplulukta daha uyumlu yaşamaya hazırlanması ve diğer kültürlerle karşı duyarlı olması için kültürel anlayış, çeşitli yollarla desteklenmelidir.”

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerinde yeterlilik sağlamaları için öğrencilere çeşitli bağlamlarda dil kullanma uygulama fırsatları sunulması yerinde olacaktır.

### **2.2.2. Yazma Becerisi**

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ilettikleri en etkili yöntemlerden biri olan yazı, en geniş kapsamlı iletişim yollarından da biridir. Yazma, semboller aracılığıyla fikir alış veriş olarak tanımlanabilir. Yazma hem günlük hayatta hem eğitim ortamlarında sıkça kullanılır. Günlük hayatta pek çok sosyal medya (twitter, facebook, wordpress, e-posta) platformunda ortamlar yazılı görüş aktarımına dayanırken yine sınıf içerisinde ya da uzaktan eğitim aşamasında bilgiyi kaydetmek amacıyla da yazmaya başvurulur.

Yabancı dil öğrenme süreci ana diliyle beraber ya da ana dili öğrenme sürecinden daha sonra başlar. Bireyler ana dillerinde iyi bir yazar olabilir ancak yabancı dilde yazmak daha farklı bir süreçtir. Bireyin doğumundan itibaren maruz kaldığı dilin temel, yan, mecaz tüm anlam bilgisi ve figüratif dil özellikleri doğal olarak üretici açıdan kendi

ana dilinde yazma becerisini destekler. Bireyin ana dilinde edindiği, kazandığı ve öğrendiği zihinsel sözlüğü ile ikinci dil olarak öğrendiği yabancı dilin zihinsel sözlüğü özellikle yazma becerisinde sınırlıklar oluşturur.

Yazma süreç olarak bazı aşamalara göre yapılan bir beceridir. Sokolik (2003, 88) yazmayı; fikir oluşturma, bu fikirler üzerine düşünme ve bunları okuyucuya açık bir biçimde ifade edecek biçimde düzenleme bakımından zihinsel, bunları araçlar vasıtasıyla iletme bakımından da fiziksel bir eylem şeklinde tanımlar. “Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir.” (Ungan, 2007, 462). Düşüncelerin fiziksel olarak yazı aracına geçirilmeden önce zihinsel bir süreç şeklinde başlayan, kaynağını bireyin sosyal etkileşiminden alan ve bu etkileşimin planlı bir şekilde uygun bağlamda ifade edilmesi olarak değerlendirilen yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir aktarım aracı olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dil bilgisi kurallarının kullanımı, şekil bilgisi ve cümle bilgisi farkındalığı, söz varlığı düzeyi vb. ölçütleri dayanak alarak gelişim gösterir.” (Baş, Turhan, 2017, 1233). Raimes (1983’ten aktaran Selvikavak, 2006, 19) ise yazma aşamalarını şu şekilde göstermektedir.



**Şekil 1: Yazma Üretim Aşamaları**

Raimes, Ann. 1983. **Techniques in Teaching Writing**. Oxford: Oxford University Press. (Aktaran: Selvikavak, Esra. 2006. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Demirel (2016, 117-118) yazma etkinliklerindeki aşamaları şu şekilde sınıflandırmaktadır:

**“Yazma Öncesi Etkinlikler**

A. Öğrenci Yönünden

Hangi konu hakkında çalışma yapacağını belirleme

Konunun kime hitap edeceğine karar verme

Konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama

Konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme

B. Öğretmen Yönünden

Konuyu belirleme

Konuya ilişkin kelime ve kalıpları aktarma

Konuyla ilişkin verilen kelime ve dil yapıları hakkında açıklama yapma

Konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma

**Yazma Sırasındaki Etkinlikler**

A. Öğretmen Yönünden

Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma

Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak yardımcı olma

B. Öğrenci Yönünden

Verilen kelime ve dil yapılarını paragraf içinde kullanma

Sözcülerden yararlanma

**Yazma Sonrasındaki Etkinlikler**

A. Öğretmen Yönünden

İlk paragrafı oluşturan konuların öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme

B. Öğrenci Yönünden

Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı hususunda kendini sorgulama

Konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme

Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme

Konuya uygun dil yapılarını kullanabilme

Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme”

Yazma sırasında öğrenilen pek çok dil yapısını aynı anda düşünmek ve kullanmak söz konusu olduğu için öğrenciler zorlanmaktadır (Yıldırım, 2018, 16). Pek çok araştırmacı (Açık, 2008; Bağcı, Başar, 2013, 310; Erol, 2016, 183; Çakır, 2010, 167; Durmuş, 2013, 206; Genç, 2017, 40; Genç İlter, 2014, 38; Alan, 2019, 23) yazmanın en son ve en zor gelişen beceri olduğu hususunda fikir birliğindedir. Collins ve Gentner (1980, 67)’e göre de yazma becerisinin zor olarak görülme nedeni aynı anda dört yapısal özeliğin dikkate alınmasıdır. Bunlar genel metin yapısı, paragraf yapısı, cümle yapısı (söz dizimi) ve kelime yapısıdır (yazım). Çetin (2017, 399-400) yazmada; doğru sözcükleri seçebilme, sözcükleri uygun bağlam içinde kullanabilme, hedef dilin söz dizimine uygun ve birbiriyle bağlantılı cümleler oluşturabilme, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme gibi çok sayıda becerinin bir arada kullanımının gerekli olduğunu dile getirir. Bu bakımdan yazma; okuma, düşünme, doğru ifade becerilerini içerdiği ve öğrencilerin birbiri ile ilişkili cümle düzeyinde pek çok yapıyı dilbilgisi kurallarına uygun bir biçimde sıralamayı gerektirdiği için zor bir eylemdir (Ungan, 2007, 462). Nitekim öğrencilerin çoğunun bu beceriyi kullanırken pek çok hata yaptığı da aşikârdır.



Byrne (1988, 10'dan aktaran Özarslan, 2018, 19)'ye göre yazmanın farklı öğrenim şekillerine sahip olması ve farklı ihtiyaçları karşılaması, ayrıca öğrencinin dili öğrenirken kat ettiği bazı somut aşamaları takip etmek açısından eğitimdeki rolü ve yeri tartışılmazdır. Tiryaki (2013, 38) yazmanın kazanılan bilgileri somut bir biçimde göstermesi ve bireysel geri bildirim sağlatarak dilin eksiklerini orataya çıkarması bakımından önemli olduğunu belirtir. Çakır (2010, 167) ise yazmanın öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrenci seviyesini belirlemeye, öğrenilenlerin pekiştirilmesine, dil hatalarının belirlenmesine ve noktalama işaretlerinin öğretilmesine katkı sağladığını ifade eder. Yazmanın eğitimdeki faydalarını Byrne (1993, 6-7) şöyle sıralamaktadır.

- Farklı yazı türleriyle yapılan etkinlikler farklı öğrenme stillerini ve öğrenme ihtiyaçlarını geliştirmemizi sağlar.
- Dildeki ilerleme durumuna ilişkin somut kanıtlar sunar.
- Becerileri etkin bir biçimde bütünleştirir.
- Sınıf içi etkileşim biçimlerine çeşitlilik sağlar.
- Ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlar.

Tiryaki (2013, 40) cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere aşamalı bir biçimde yabancı dilde de yazma eğitimi verilebileceğini belirterek yazma eğitimi aşamalarını alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimi olarak sıralamaktadır. Alyılmaz ve Şengül (2017, 44) ise ilk aşamada harf, hece, sözcük, sözcük grupları, bağlaç, edat ve söz dizimi bilgisi yapılarının; ikinci aşamada ise üretime dönük olan cümle, paragraf ve metin gibi temel bileşenlerin öğretilmesinin uygun olacağı görüşündedir. Bu anlamda araştırmacıların farklı görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir.

### **2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Öz Yeterliliği**

Bireylerin bir işi başarmalarında önemli etkenlerden biri bireylerin o işe karşı geliştirmiş oldukları öz yeterlik düzeyleridir. Bandura tarafından ortaya atılan “öz yeterlik” kavramı sosyal bilişsel kuramın kavramsal temellerindedir. Öz yeterlik Bandura (1986, 391) tarafından belirli işlerin yapılabilmesi için gerekli süreçleri organize edebilme ve uygulayabilme bakımından kişinin kendi kapasitesiyle ilgili

inançları olarak tanımlanır. Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin yaptıkları eylemlerin arkasındaki en temel güdüsel yapı, öz yeterlilik inançlarıdır. Artan öz yeterlilik inancı, azmi ve kararlılığı artırarak daha üst düzey performans oluşumunu sağlar (Kurt, 2012, 197). Bandura (1995) öz yeterlilik algılarının şu dört temel kaynağa dayandığını ifade etmektedir:

1. Bireylerin uzmanlaşmış olduğu deneyimler
2. Kendisi ile benzer özellikler gösteren başka bireyleri gözleme
3. Çevre etkisiyle inandırılma (sosyal ikna)
4. Fizyolojik ve duygusal durumlarına güven

Bandura (1995)'nin ifade etmiş olduğu dört kaynağı esas alan çeşitli davranış biçimleriyle ilgili öz yeterlilik algı biçimleri vardır. Bunlardan biri de akademik öz yeterliktir. Zimmerman (1995, 203-204) akademik öz yeterliklere yönelik olarak şunları ifade eder:

1. Öz yeterlilik, kişinin fiziksel özellikleri veya psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerden ziyade aktiviteleri gerçekleştirme yeteneklerinin yargılanmasını içerir.
2. Yeterlilik inançları farklı alanlarla bağlantılı ve çok boyutludur. Matematik, İngilizce ya da sanat için inançlar farklı olabilir.
3. Öz yeterlilik duruma bağlı değişebilir. Örneğin, öğrenciler rekabetçi sınıf yapılarında işbirlikli yapılara göre daha düşük bir etkinlik duygusuna sahip olabilir.
4. Öz yeterlilik ölçümleri normlar ya da diğer ölçütlerden çok performansa bağlıdır. Değerlendirmeler başkalarıyla kıyaslanmaya değil ilgili performansın gereklerine bağlıdır.

Öz yeterlilik algısı ile yüksek ya da düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yüksek başarıya sahip bireyler genellikle sahip oldukları yeteneklerden ötürü üstlendikleri görevleri başarıyla gerçekleştirebileceklerine inanırlar. Ancak düşük başarıya sahip bireyler herhangi bir görevi başarıyla tamamlama hususunda kendilerinden yeterli bir biçimde emin değillerdir ve bunu da davranışlarıyla gösterirler (Karabay, 2013, 1109). Bandura'nın araştırmaları, kişilerin sahip oldukları beceriler hususundaki inançlarının yalnızca davranışlarını değil motivasyonlarını da etkilediğini göstermektedir (Henson, 2001, 3'ten aktaran Aksoy, 2017, 85). Bu bakımdan dil sınıflarında öz yeterlilik algısının yüksek olması dil öğrenmeye karşı

psikolojik değişkenleri etkileyebileceği gibi aynı zamanda davranışsal göstergelere de yansır.

Öz yeterlik kavramına yabancı dil öğrenimi açısından bakıldığında, öğrencinin hedef dili öğrenmeye karşı duyuşsal durumu, dile yönelik algısı, hedef dille iletişim kurma, dil becerilerini kullanabilme gibi durumlarla yakından ilgili olduğu ve bu becerilerin edinimini belirleyici en büyük etkenlerden biri (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017, 1109) olduğu görülmektedir. Nitekim yabancı dil öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının öğrenme sürecinde üretici dil becerilerine yönelik akademik başarıda önemli bir etken olduğu pek çok dil eğitimcisi tarafından da ifade edilmektedir.

#### **2.4. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Teknoloji Kullanımı**

Günümüzde teknoloji; kara tahtadan akıllı tahtaya, radyodan televizyona, bilgisayardan genel ağa, çevrim içinden etkileşimli ortamlara kadar maddi çevrenin kontrol edilmesi ve şekillendirilmesi amacıyla geliştirilen araç gereçlerle bunların yapım yöntemlerini ve uygulama biçimlerini kapsayan, tanımlanması zor ve oldukça geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramları kimi zaman birbirinin yerine kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim kavramının öğretim kavramına göre daha kapsamlı olması gibi eğitim teknolojisi kavramı da öğretim teknolojisi kavramından daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Eğitim teknolojisi bir sistemler bütünüyken öğretim teknolojisi bu sistemler bütünüünün bir parçasını oluşturmaktadır.

Demirel ve Yağcı (2012, 10-15)'ya göre eğitim teknolojisi programların bütünüyle ilgili bir süreç, öğretim teknolojisi öğretimin gerçekleştirilmesi için gerekli ortamların düzenlenerek uygun araçların seçildiği bir süreç; Yalın (2014, 6) ve Seferoğlu (2011, 3)'na göre ise eğitim teknolojisi öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili bir disiplini vurgulama, öğretim teknolojisi de bir konunun öğretimi için öğrenme etkinliklerine rehberlik etme olarak kabul edilmektedir.

Eğitim teknolojisi genel manada akademik sistemler bütünü (Vural, 2013, 32), öğretim teknolojisi ise öğrenme ortamlarının düzenlenmesi (Şahin, Yıldırım, 2001, 4) şeklinde değerlendirilmektedir.

Kara tahta, tebeşir, tepegöz ve benzerleri gibi geçmişte kullanılan teknolojiler günümüzde çağın ihtiyaçlarına, değişen ve gelişen şartlara göre yerlerini çoktan yeni öğretim teknolojilerine bırakmış bulunmaktadır. Eğitim sistemleri değişen ve gelişen öğretim teknolojilerinden etkilenmekte, bu etki doğal olarak öğretim durumlarına da yansımaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde de öğretim teknolojilerindeki gelişmeleri takip etmek, bu gelişmelere uygun öğretim süreçleri düzenlemek önem arz etmektedir.

Değişen dünya düzeni 21. yüzyılda kendi kendine öğrenebilen ve gelişim sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Günümüzde eski yöntemlere ek olarak geliştirilen yeni yöntemlerle yaşam boyu öğrenme giderek önemini arttırmaktadır. Bu süreçte öğretim teknolojilerinin getirdiği kolaylıklar ve sağladığı yararlar dikkat çekmektedir. Farklı öğretim teknolojileri yardımıyla sınıf ortamları dışında başka öğretim ortamlarının tercih edilebilmesi, zaman kısıtlamalarının ortadan kaldırılması, bilgiye erişimin kolaylaşması ve aynı anda çok sayıda insanın bilgiden istifade edebilmesi mümkün olmaktadır (Ural, 2016, 6).

Eğitimde dolayısıyla da yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı; alışılmışın dışında yenilikçi sınıf ortamları oluşturma, öğrencilerin ilgi ve heyecanlarını arttırma, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırma, öğrencilerin öğrenen özerkliğini destekleme, yeteneklerini ortaya koyabilmeleri adına öğrenciler için daha özgür ortamlar oluşturma ve internet aracılığıyla geniş bir düşünce yelpazesi sunma gibi pek çok fayda sağlamaktadır (Hennessy, Ruthven, Brindley, 2005, 172-175).

Herhangi bir teknolojinin öğrenmeye etkisi, ilgili teknolojinin nasıl kullanıldığına bağlıdır. Herhangi bir teknoloji, büyük bir eğitim potansiyeli barındırabilir ama doğru kullanılmadığı takdirde öğrenme üzerinde herhangi bir olumlu etki oluşturmayabilir. Bir teknolojinin etkililiğini değerlendirmek, aslında teknolojinin kendisinden çok kullanımını değerlendirmek anlamına gelmektedir. Bu sebeple dil öğretmenlerin dil sınıflarında teknoloji kullanımına özel önem vermeleri gerekmektedir. Teknolojinin doğru kullanımı hâlinde hem öğrenmenin hem de öğrenci güdülenmesinin artacağı öngörülmektedir (İnce, 2015, 12).

Günümüzde dil öğretiminde kullanılan teknolojilerin farklı başlıklar ve sınıflandırmalar altında ele alındığı görülmektedir. Dil öğretiminde kullanılan teknolojilerin belli başlıklar altında toplanmaksızın ve bir sınıflama gözetilmeksizin

genel olarak televizyon, video-film ve akıllı tahta teknolojileri; bilgisayar destekli dil öğretim ve cep telefonu (mobile) destekli dil öğretim teknolojisi; genel ağ (internet) tabanlı dil öğretim teknolojileri; uzaktan eğitim ve e-öğrenme teknolojileri ile çevrim içi ve çevrim dışı öğretim teknolojileri gibi çeşitli biçimlerde ele alınarak araştırma ve inceleme konusu edildiği görülmektedir.

Ural (2016, 21-77) çalışmasında Çevrim İçi Öğretim Teknolojileri’ni Ağ 1.0 / Ağ 2.0 / Ağ 3.0 (Web 1.0 / Web 2.0 / Web 3.0), E-Posta Toplulukları, Uygulamalar, Sosyal Ağlar, E-Dergi, E-Gazete, E-Kitap, Forumlar, Ağ Araştırması, Çevrimiçi Sözlükler, Bloglar, Viki (Wiki), Çevrimiçi Konferans, Benzetim (Simülasyon), Canlandırma (Animasyon), Çevrimiçi Dersler, Oynatıcı Yayın Aboneliği (Podcast), Video, Ölçme ve Değerlendirme Yazılımları; Çevrim Dışı Öğretim Teknolojileri’ni ise Çoklu Ortam (Multimedya), Eğitim Yazılımları, Elektronik Sözlükler ve Akıllı (Etkileşimli) Tahta alt başlıkları altında incelemektedir.

Karaoğlan Yılmaz (2014, 14-18) çalışmasında Uzaktan Eğitim, E-Öğrenme ve Podcast üzerinde durmaktadır. Birinci (2019, 37-61) ise çalışmasında Bilgisayar Uygulamaları, Web Siteleri, İnternet Kaynaklı Uygulamalar ve Çevrim İçi Öğretim gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim teknolojilerine değinmiştir.

Çelik (2014, 17-20) ve Güler (2014, 11-20) çalışmalarında yabancı dil öğretiminde kullanılan Web 2.0 (Ağ 2.0) teknolojilerini ele almaktadırlar.

Teknolojinin oldukça kapsamlı ve geniş bir kavram olması sebebiyle yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda araştırmacıların teknolojiyi bütüncül bir bakış açısıyla ele almak yerine sınırlandırılmış bölümler veya başlıklar altında inceledikleri dikkat çekmektedir.

Matbaanın icadıyla birlikte teknolojinin eğitim ve öğretimde etkisi giderek artmıştır. Matbaanın ardından radyo, televizyon, ses ve videokasetleri ile bilgisayarlar eğitim-öğretim ortamlarına ulaşmıştır. Ama bu teknolojik cihazların hiçbirinin günümüzde sahip olduğumuz internet ve ilgili teknolojiler kadar öğrenme ve öğretmeye katkıda bulunmadığı genel kabul gören bir gerçektir. İnternet; öğrenen ve öğretenler ile araştırmacılar için günümüze kadar görülen en büyük bilgi kaynağı olmuştur. Sayısız insan için neredeyse sonsuz erişim imkânı sunan internet, hayal edilemez ve vazgeçilemez bir kaynak hâline dönüşmüştür.

Genişletilerek yeniden tanımlanmış internet ve internetle bağlantılı uygulama teknolojileri anlamına gelen web 2.0 teknolojileri, öğrenme ve öğretme ortamlarını ciddi biçimde değiştirmiştir. Kablosuz internet (Wi-Fi) teknolojisi ile cep telefonları, tabletler ve dizüstü bilgisayarlar gibi hareketli cihazlar sayesinde bilgiye ulaşmada yer ve zaman kısıtlaması ortadan kaldırılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), 21. yüzyıl insanı için bir vazgeçilmez olmuştur. Dil öğreticileri, dil öğretme ve öğrenme süreçlerini desteklemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin en gelişmiş ve en yeni araçlarıyla sayısız çevrim içi öğrenme malzemesine ulaşıp bunları öğrencileriyle paylaşmışlardır. Dil öğretmenler, öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın hız, çeşitlilik, esneklik ve özgünlük gibi faydalar sağlamakla kalmayıp öğretimlerini daha ilginç, dikkat çekici ve güdüleyici hâle getirdiğini ifade etmektedirler (Görgün, 2019, 35-36).

Değişimin en önemli unsuru olarak görülen, gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ile eğitim kurumlarında bir istisnadan çok bir norm hâline dönüşmüş teknolojinin, özellikle de sayısal verileri bir ekran üzerinde gösteren (dijital) teknolojinin yabancı dil öğretimi üzerinde köklü ve nitelikli bir değişim yaptığı kabul edilmektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan son teknoloji destekli uygulamalar ile bu uygulamaların olumlu sonuçları hakkında rapor veren çok sayıda makale ve başarı öyküsü bulunmaktadır. Bu çok sayıda çalışmanın teknolojinin ve de özellikle sayısal verileri bir ekran üzerinde gösteren (dijital) teknolojinin yabancı dil öğretiminde köklü ve nitelikli bir etkiye sahip etkisinin ispatı bir gösterge olduğu kabul edilmektedir (Başaran, 2010, 27-28).

Hamzaoğlu (2015, 14-15) çalışmasında internetin hayatımıza girip yerleşmesinin ardından bu konu üzerinde yapılan araştırmalar ile internet nesli, dijital yerli ve dijital yabancı kavramlarına Prensky (2001)'den hareketle açıklık getirmektedir. Neredeyse tüm yaşamları bilgisayarlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, video kameralar, cep telefonları ve dijital çağın diğer tüm oyuncak ve araçlarıyla çevrelendiği gibi tüm yaşamlarında bütün bu araçları kullananlar internet nesli olarak tanımlanmaktadır. Dijital yerliler içerisinde doğdukları dünyanın teknolojisi ile yetişip büyüdükları için bu teknolojileri rahatlıkla kullanabilirlerken dijital yabancılar günün gereği teknolojiye uzak olup teknolojiyi kullanma noktasında yetersizler olarak betimlenmektedir. Dijital yerliler teknolojiyi ana dilleri gibi kullanabilmekteyken dijital yabancılar teknolojiye yabancı bir dil gibi bakmaktadırlar.

Dijital yerli ve dijital yabancı kavramlarının dil öğrenen ve öğretmenler için birlikte düşünülüp değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Yabancı dil öğretiminde teknolojiyi etkili bir biçimde kullanıp hedeflenen başarıya ulaşabilmek için öğrenen ve öğretmenlerin teknoloji, teknolojiyi kullanma ve uygulama bilgisi noktasında ya aynı ya da benzer özellikler sergilemesi gerekmektedir. Öğrenen veya öğretmenlerden herhangi birisinin dijital yabancı olması hâlinde yabancı dil öğretiminde teknolojinin etkin kullanımının mümkün olamayacağı dikkat çekmektedir.

Bilgi toplumundan ağ toplumuna geçen dünya internet teknolojileriyle birlikte dijital iletişim gibi pek çok yeni kavramla tanışmaktadır.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci bilgi toplumundan ağ toplumuna geçiş şeklinde bir değişikliğe uğramıştır. Ağ toplumu; bilgiye farklı şekillerde ulaşmayı becerebilen, bilgiyi, bilgisayar ve haberleşme ağlarını yerinde kullanabilen 21. yüzyıl bireyleri tarafından oluşturulmuştur. Ağ toplumu bireylerinin ilişkileri, iletişim ve eylemleri birbirini etkileyerek bütünleşik bir toplum doğurmuştur. İnternet nesli, dijital yerliler ve dijital yabancılar olarak adlandırılan 21. yüzyıl bireylerinin günümüzde sahip olmaları gereken beceriler Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği (International Society for Technology in Education-ISTE) tarafından Yaratıcılık ve yenilik, İletişim ve işbirliği, Araştırma ve bilgi akışı, Eleştirel düşünme, Problem çözme ve karar verme, Dijital vatandaşlık ve teknoloji kullanımı şeklinde gruplandırılmaktayken 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills) bu becerileri Öğrenme ve yenilik becerileri, Bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile Yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç ana başlık altında toplamaktadır. 21. yüzyıl bireyleri, elektronik ortamdaki iletişim ve bilgi transferi şeklinde tanımlanan dijital iletişim sürecinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Ayrıca çağımız insanının dijital teknolojileri oldukça yoğun bir biçimde iletişim amaçlı kullandığı ifade edilmektedir (Fiş Erümit, Keleş, 2018; Abdüsselam, Tatlı, 2018).

Dijital dünya bireylerinin sahip olmaları gereken beceriler arasında en başta sayılanlardan bir tanesinin iletişim ve hatta dijital iletişim olduğu dikkat çekmektedir. İletişimin en temel yollarından bir tanesinin dil ve yabancı dil olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil eğitim ve öğretiminde dijital iletişim için gerekli olan teknoloji ve dijital teknoloji bilgisi ihtiyacı önemini daha da ciddi hissettirmektedir.

“22. yüzyıl sınıfının önemli bir teknolojisi de dijital oyunlar olacaktır” (Bardakçı, 2018, 91). Bu cümleden hareketle sınıf ortamına taşınacak dijital oyunlar yardımıyla yabancı dil öğretiminin de desteklenebileceği sonucuna ulaşmak mümkün olmaktadır.

Yine Bardakçı (2018, 87-93)’ya göre hareketli cihazlar, açık içerik ve öğrenme kaynakları, e-kitaplar, arttırılmış gerçeklik, hologramlar ve robotlar geleceğin sınıfının önemli bileşenlerini oluşturacak unsurlar olarak sayılmaktadır.

Günümüzde dil eğitiminde kullanılan teknoloji tabanlı öğretim sistemlerinden bir diğeri de açık ve uzaktan öğrenme olarak adlandırılan kavramlarla karşılanmaktadır. Pilancı (2009, 2-3)’ya göre açık ve uzaktan öğrenme sistemleri öğrenci merkezli öğrenme malzemeleri barındırmakta, öğrencinin kendi kendine çalışmasına imkân sağlamaktadır. Eş zamanlı veya eş zamansız kullanılabilen bu öğrenme malzemeleri, etkileşimli öğrenme ve bireysel öğrenme olmak üzere iki önemli özellik taşımaktadır. Eş zamanlı teknolojiler ile öğreten ve öğrenenler aynı ortamda bulunmakta, sanal sınıflarla gerçek iletişim hissi sağlanmaktadır. Eş zamansız teknolojiler ise öğreten ve öğrenenlerin aynı zaman diliminde iletişim kurma sınırlılığını ortadan kaldırmaktadır.

## **2.5. Ses Yayını/Sesli Yayın (Podcast)**

Ses yayını terim olarak Apple firması tarafından üretilen ve “taşınabilir müzik çalar” anlamına gelen “iPod” ile İngilizce “yayın” anlamına gelen “broadcast” kelimelerinin birleşiminden doğmuştur (Brachet, 2007, 2; Giordano, 2017, 430).

Kavram, Şubat 2004’te İngiliz gazeteci Ben Hammersley tarafından The Guardian için kaleme alınan makalenin ardından ortaya çıkmış ve kullanıma girmiştir. Bilinen ses yayını örnekleri arasında ilklerden sayılabilecek yayınlardan birisi ise Ağustos 2004’te Adam Curry’nin “Daily Source Code” isimli gösterisinin isteyen herkesin erişebilmesi adına çevirim içi yayınlanması olmuştur. Fakat kavramın yaygın kabul ve kullanımının Eylül 2004’te Dave Slusher’ın “Evil Genius Chronicles”da sesli yayın hakkında yazdığı yazıdan sonra gerçekleştiği belirtilmektedir (Bonini, 2015, 21; Geoghegan, Klass. 2007, 3-4).

Ses yayınları; bilgisayarda çalınabilen veya diğer dijital ses cihazlarına indirilebilen dosyalar (Mao ve diğ., 2019), dijital bir ses dosyası veya bir ses yayınının internet üzerinden küçük parçalar halinde yayını (Coşkun, Demirkan, 2015), dijital medya dosyalarının taşınabilir medya oynatıcılarında veya bilgisayarlarda oynatılmak üzere



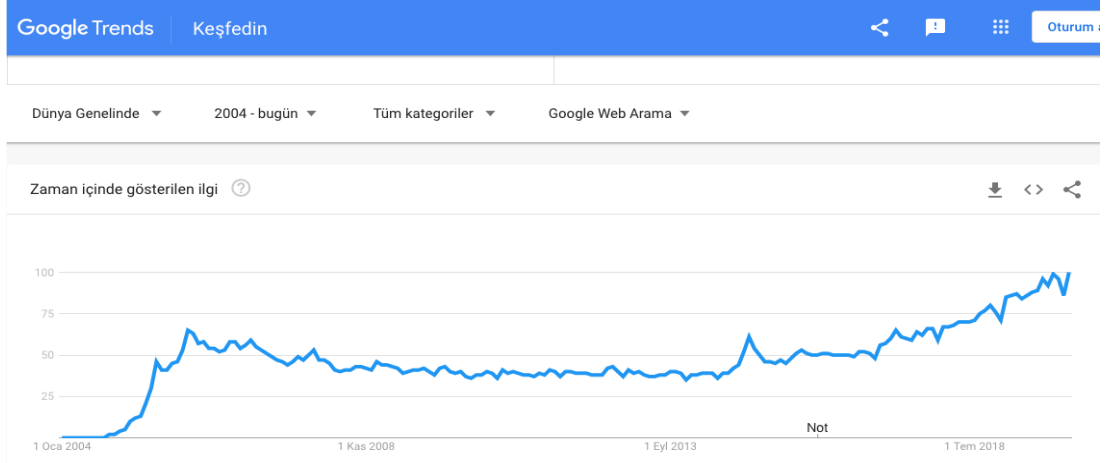
internet üzerinden dağıtılması (Özcan Kutlu, 2020), RSS (Really Simple Syndication) teknolojileri kullanılarak uygun teknolojiler yardımıyla bilgisayar veya mobil cihazlara indirilebilip çevrim içi veya çevrim dışı ulaşılması mümkün işitsel malzemeler (Faramarzben, Bagherben, 2015), genel olarak RSS tekniğiyle mobil cihazlara dağıtımı sağlanabilen ses içeriği (Cebeci, 2008, 377) ve kullanıcıların kolaylıkla dinleyebileceği ses dosyalarının (genel olarak MP3 şeklinde) otomatik olarak indirilmesine izin veren herhangi bir yazılım ve donanım düzeneği (Educase, 2015) olarak farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Ses yayınlarını abonelik sisteminin olması ve eş zamanlı dinleme mecburiyetinin bulunmaması özellikleriyle radyo yayınlarından farklı, kullanım ve erişim kolaylığı bulunan, RSS teknolojisi ile internet üzerinden taşınabilir cihazlara veya bilgisayarlara dağıtılabilen, uygun yazılım ve donanım düzeneği içeren teknolojilerin kullanımıyla taşınabilir cihazlara ve bilgisayarlara indirilip çevrim içi veya çevrim dışı oynatılabilen, çalınabilen veya dinlenebilen ses dosyaları olarak tanımlayabiliriz.

Herhangi bir etkinlikle birlikte kullanılabilmesi, yer ve zaman sınırlamasının olmaması, taşınabilir ve kullanışlı olması, tekrar tekrar dinlemeye imkân tanınması, durdurulabilmesi ve durdurulan yerden tekrar devam etmeye izin vermesi, hızının ayarlanabilmesi ile özgür bireysel kullanımı ses yayınlarının yararları arasında sayılabilir (Cayhan, Karakaş, 2018, 337).

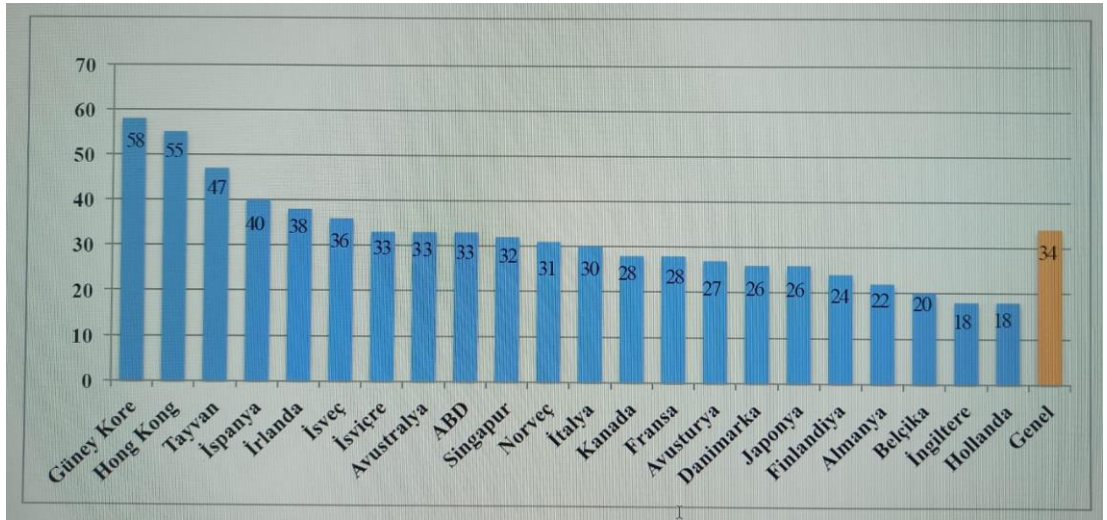
Ses yayınlarında genellikle ses dosyaları kullanılmakla birlikte video gibi içeriklerle hazırlanan görüntülü yayınların yapılması da mümkündür (Özcan Kutlu, 2020, 2).

Sadece ses içeren dosya yayını ile sesle birlikte görüntü de içeren dosya yayınının aynı şeyler olmadığı gerçeğinden hareketle sadece ses içeren dosya yayını ses yayını (podcast), sesle birlikte görüntü de içeren dosya yayını ise sesli görüntülü yayın (vidcast veya vodcast) biçiminde isimlendirmenin kavramların anlaşılabilirliğini kolaylaştırma ve kavram karmaşasını giderme adına yerinde olacağı düşünülmektedir.



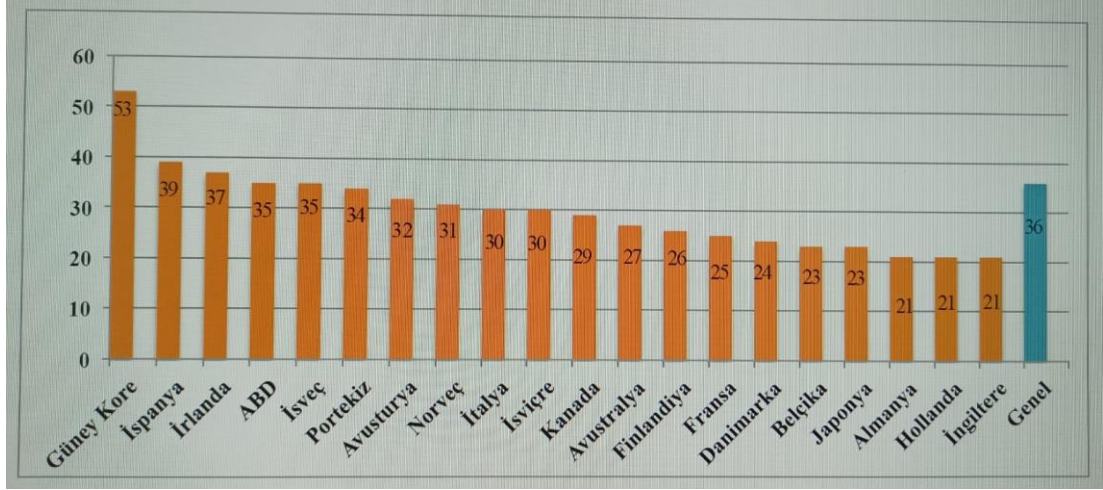
**Şekil 2: Google Trends**

<https://trends.google.co.uk/trends/explore?date=all&q=podcast> (Aktaran: Özkan Kutlu, Tezcan. 2020. Sosyal Medya ve Yeni Yayıncılık Formları: Türkiye’de Podcast Yayıncılığının Gelişimi. **Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya.** ed. Ali Emre Dingin. Konya: Literatürkacademia Yayınları: 213-240).



**Şekil 3: Ükelere Göre 2018 Yılı Podcast Dinleme Oranları**

Newman, Nic, Richard Fletcher, Antonis Kalogeropoulos, David A. L. Levy, Rasmus Kleis Nielsen. 2018. **Reuters Institute Digital News Report.** Oxford: Oxford University (Aktaran: Özkan Kutlu, Tezcan. 2020. Sosyal Medya ve Yeni Yayıncılık Formları: Türkiye’de Podcast Yayıncılığının Gelişimi. **Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya.** ed. Ali Emre Dingin. Konya: Literatürkacademia Yayınları: 213-240).



**Şekil 4: Ükelere Göre 2019 Yılı Podcast Dinleme Oranları**

Newman, Nic, Richard Fletcher, Antonis Kalogeropoulos, Rasmus Kleis Nielsen. 2019. **Reuters Institute Digital News Report**. Oxford: Oxford University (Aktaran: Özkan Kutlu, Tezcan. 2020. Sosyal Medya ve Yeni Yayıncılık Formları: Türkiye’de Podcast Yayıncılığının Gelişimi. **Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya**. ed. Ali Emre Dingin. Konya: Literatürkacademia Yayınları: 213-240).

Şekil 2, 3 ve 4’te gösterilen Özcan Kutlu (2020)’nun paylaştığı ses yayınlarına dönük Google Trends verileri ile Reuters Enstitüsü Dijital Haberler Raporu verileri dikkat çekicidir. Ses yayını kavramı Google aramalarında Ocak 2018 ila 2020 yılları arasında diğer yıllara göre hem çok ciddi bir artış göstermiş hem de zirveye ulaşmıştır. Reuters Enstitü’nün her yıl yayınladığı dijital medya raporlarındaki 2018 ve 2019 yıllarına ait verilere göre ses yayını dinleme oranı dünya genelinde %34’ten %36’ya yükselmiştir. Eğitimin günümüz yaşamının vazgeçilemez bir parçası hâline geldiği, sınırların kalktığı dünyada farklı dilleri bilmenin gerektiği, bu sebeple de yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde ses yayınlarına dönük yukarıdaki veriler oldukça önem ifade etmektedir.

Dil öğreniminde en çok başvuru araçlarından biri de ses yayınlarıdır (İspir, 2013). Eğitimde ve yabancı dil öğretiminde kullanımı bakımından ses yayınları, öğrencilerin yeni bir dil öğrenmesini kolaylaştıran yapılandırılmış ses kayıtlarıdır (Şendağ ve diğ., 2017, 116).

Ses yayınları eğitimde; başkaları tarafından oluşturulan ses yayınları, öğretmenler tarafından oluşturulan ses yayınları ve öğrencilerin tarafından oluşturulan ses yayınları olmak üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır (Mao ve diğ., 2019, 20).

Başkaları veya öğretmen tarafından oluşturulan ses yayınları genellikle dinleme eğitiminde kullanılırken öğrenciler tarafından geliştirilecek ses yayınlarının oluşturulma süreçlerinde çalıştırılacak dil becerileri düşünüldüğünde öğrenci yapısı ses yayınlarıyla da konuşma ve yazma eğitimlerine destek sağlanabileceği göz ardı edilmemelidir.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Atal (2010) yüksek lisans çalışmasında informal öğrenme bağlamında öğrencilerin teknoloji kullanım durumları, beklentileri ve Web 2.0 uygulamaları konusundaki görüşlerini tespit etmiş; öğrencilerin derslerde Facebook (% 58,5), MSN uygulamaları (% 36,6), viki (% 4,14) ve podcast (% 0,59) araçlarına dair kullanım beklentisi içinde oldukları sonucuna varmıştır.

Başaran (2010) doktora çalışmasında podcastlerin üniversite birinci sınıfta okuyan Türk öğrencilerin dil öğrenme yargıları ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini belirlemiş, öğrencilerin ilgili etkinliklere ve podcastlere dair görüş ve duygularının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Engin (2012) İngilizce kelime öğreniminde MP3 kullanımı üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenirken MP3 kullanımından faydalanmak istediklerini belirtmiştir.

Çelik (2014) öğretmen adaylarının eğitsel podcastlere yönelik görüşleri, özyeterlilik algıları ve durum kaygılarını belirlediği yüksek lisans tezinde, aday öğretmenlerin eğitsel içerikli podcastler, podcast oluşturma süreci ve deneyimleri ile ilgili görüşlerini almış, öğretmen adaylarının podcastlere, podcast geliştirme süreci ve deneyimlerine dair görüşlerinin olumlu yönde olduğunu aktarmıştır. Çalışmada podcast etkinliklerinden sonra öğretmen adaylarının podcastlere yönelik özyeterliliklerinde artış olmuştur. Araştırmada, ayrıca podcast geliştirme sürecinin aday öğretmenleri mesleğe hazırlamada ve güncel teknolojilere yönelik olarak eğitmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler (2014) yabancı dil öğretmeni eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde podcast kullanımı üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, podcast kullanımına yönelik olarak öğretmen adaylarının genelde olumlu görüşlere sahip olduklarını ve

gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında podcast kullanımına eğilimli olduklarını ortaya koymuştur.

İnce (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitici podcastler hakkındaki algıları üzerine yaptığı yüksek lisans çalışmasında; öğrencilerin eğitsel podcast algıları ile İngilizceyi öğrenme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğrenci düşüncelerinin podcastlere karşı olumlu olduğu ve öğrencilerin podcast algılarıyla İngilizceyi öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaoğlan Yılmaz (2014) doktora çalışmasında yansıtıcı düşünce aktiviteleri ile desteklenmiş podcast öğrenme ortamının üniversitede uzak öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısı, sosyal buradalığı ve güdülenmesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda podcastli öğrenme ortamına dâhil edilen deney grubu öğrencileri lehine akademik başarı ve güdülenme yönünde anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Şengül (2014) yüksek lisans çalışmasında podcastlerin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı ve 9. sınıf öğrencilerinin dinleme tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Görgün (2015) öğretmen tarafından yapılandırılmış sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerileri, güdü ve öz-yeterliliklerine olan etkileri üzerine yaptığı vaka çalışmasında, öğretmenlerce yapılandırılan sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri aktivitelerinin öğrencilerin dinleme becerileri, içsel güdüleri ve dinleme hususundaki öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Hamzaoğlu (2015) araştırmasında artzamanlı CMC'nin konuşma yeterliliği ve kaygısı üzerine etkisi açısından podcastleri ele almıştır. Podcastlerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygısına etkisinin incelendiği çalışmada podcast değişkeni açısından konuşma kaygısı ve konuşma performansı arasındaki ilişki de belirlenmiştir. Araştırmada podcastlerin konuşma kaygısını azalttığı, konuşma performansını artırdığı, telaffuzu geliştirdiği ve söz varlığını zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıçam (2015) yüksek lisans çalışmasında ortaokul 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin Blog,

Mikroblog (Twitter), Podcast ve Sanal Dünya (Knight Online, WOW, Second Life) kullanımları ile Matematik dersi başarısı arasında -negatif yönde- çok zayıf düzeyde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Babacan (2015) çalışmalarında, podcastin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirmiş ve yabancı dil olarak Türkçe A1 ve A2 düzeylerine yönelik 6 adet podcast geliştirmiştir.

Coşkun ve Demirkan (2016) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmek için web radyo programları ve podcasti tanıtmış ve podcast temelli uygulama örnekleri sunmuşlardır.

Dilek (2019) podcast yardımıyla Almanca öğretimi üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcılardan yaklaşık %80'inin podcast dinleme metinleri ile çalışmaktan zevk aldıkları ve çalışma grubundaki öğrencilerin yarısından fazlasının podcast araçları ile yapılandırılan çalışmaların ardından konuşma korkularını yendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Gülner (2016) BÖTE öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarını incelediği yüksek lisans çalışmasında BÖTE'deki öğrencilerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine, cinsiyete ve Web 2.0 araçlarından Viki, Podcast ve anlık mesajlaşma siteleri kullanımına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Berk (2019) doktora çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde elektronik içerikli dinleme materyallerinin dinleme başarısı ve dinleme kaygısına etkisini araştırmıştır. Türkçeyi Afganistan'da öğrenen B2 düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerine e-dinleme materyalleri sunulmuş ve kontrol grubu öğrencilerine göre deney grubundaki öğrencilerin dinleme başarısı yüksek, dinleme kaygısı da düşük olarak çıkmıştır.

Bie ve Kooten (2019) tarafından hazırlanan çalışmada eğitici podcastlerin nasıl hazırlanacağına dair tespitler yapılmıştır. Çalışmada eğitimde podcast kullanımının farklı yolları, bir podcastin nasıl oluşturulacağı ve senaryo yazımında podcast kullanımını hususlarına açıklık getirilmiştir.

Cayhan ve Karakaş (2019)'ın çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlar için geliştirilecek podcastlerin özellikleri belirlenmiştir.

Göker ve İnce (2019) araştırmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının akademik başarıdaki etkisini 3 dakikada Türkçe adlı web uygulamasından hareketle değerlendirmişlerdir.

Mao vd. (2019)'nin çalışmasında podcastin göçmenlerin İngilizce öğrenme deneyimini geliştirme yolları araştırılmış, ikinci dil olarak İngilizce (ESL) sınıfında öğretmen ve öğrenci tarafından oluşturulan podcastlerin göçmenlerin İngilizce öğrenme deneyimini nasıl geliştirdiği incelenmiştir.

Şendağ vd (2019)'nin mobil destekli dil öğrenme sürecinde podcast kullanımını üzerine yaptıkları araştırmada, öğretici merkezli yoğun dinlemenin mobil kapsamlı dinlemeye göre yabancı dil olarak İngilizce dinleme becerisini ilerletmede daha etkili bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toktasyan (2019) hazırladığı yüksek lisans çalışmasında İngilizce öğretimine yönelik bilişim ve iletişim teknolojilerinin tanıtımını yapmış, İngilizce öğretimi sürecinde Twitter ve Podcast araçlarının öğretici özellikleri ile yöntemsel işlevlerini ortaya koymuştur.

Uslu ve Öztürk (2019) geçici koruma statüsüyle Türkiye'de bulunan Suriyelilerin dil eğitimi üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin dil öğretim sürecinde kullandıkları teknolojiler arasında podcasti de tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Yazar (2019) Türkçe öğretiminde dijital temelli teknoloji araçlarını değerlendirdiği çalışmasında, podcast uygulamalarının temel dil becerilerini geliştirme sürecindeki rolüne örnek çalışmalara değinmiştir.

Tezcan (2020) ise çalışmasında Türkiye'de podcast yayıncılığının gelişimini ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiştir.

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizleri ele alınmıştır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın esası Görev Temelli Yöntem'e göre öğrenci yapısı ses yayını oluşturma sürecinin deney grubundaki öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi başarı düzeyleri ile konuşma ve yazma öz yeterlilik algı düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik ölçümler ön test ve son test olmak üzere nicel ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple çalışmada nicel araştırma işlemleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarının yorumlanması deney ve kontrol gruplarında deneysel süreçte gerçekleştirilen ön ve son testlerden elde edilen verilerle yapılmıştır.

##### **3.1.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma**

Deneysel desenler değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma desenleridir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için bağımsız değişkenleri manipüle etmekle birlikte iç geçerliliği korumak adına dışsal değişkenleri kontrol altına alıp bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapılması gerekmektedir. Deneysel desenler deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deney işlemi öncesi ve sonrası ölçüldüğü desenler olarak da ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2008).

Sosyal alanlarda bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan çalışmalarda en uygun yöntem gerçek deneysel çalışmalar yapmaktır. Gerçek deneysel çalışmalarla anlatılmak istenen çalışmaya dâhil edilen deneklerin gruplara yansız olarak atanmasıdır. Fakat eğitimde yapılan deneysel araştırmalarının önemli bir bölümü yapay gruplar oluşturma mümkün olmadığı şartlarda gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın eğitim-öğretimin devam ettiği mevcut sınıflarda sürdürülmesi, öğrenci gönüllülük esasının dikkate alınması gibi uyulması



gereken kurallar yapay gruplar oluşturma noktasında en önemli engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylesi durumlarda araştırmacılar ulaşılabilir öğrencileri yansız olarak istedikleri gruplara atayamamaktadır. Bu sebeple yapay gruplar oluşturulamamaktadır. Bunun yerine mevcut gruplarla çalışma yönünde bir yol izlenmektedir. Grup atamaları yansız yapılamasa da mevcut gruplar arasından deney ve kontrol grupları yansız bir şekilde atanabilir. Öğrenciler yansız olarak gruplara atanmasa da mevcut gruplardan deney ve kontrol gruplarının yansız olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel çalışmalar olarak isimlendirilmektedir. Tanım ve açıklamalardan hareketle gerçek deneysel çalışmalarla yarı deneysel çalışmalar arasındaki en önemli ayrımın öğrencilerin gruplara yansız olarak atanması olduğunu söyleyebiliriz (Crano, Brewer, 2002, 150; Creswell, 2009, 155; Uyar, 2015).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerin iki önemli avantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki aynı denekler üzerinde çalışıldığı için farklı deneysel işlemlerden elde edilen ölçüm verileri deneylerin pek çoğunda yüksek seviyede ilişki barındıracaktır. Bu ilişki ve tutarlılık hata oranını en aza indirerek istatistiksel gücü arttıracaktır. Bir diğer avantaj ise daha az denek gerektirmesi ve her işlemde aynı deneklerin test edilmesi dolayısıyla zaman ve harcanan çaba yönünden ekonomiklik sağlayacaktır (Balcı, 2010; Karaoğlan Yılmaz, 2014).

Yarı deneysel çalışmalar önemli avantajlar barındırmakla birlikte yansız atama yapılamaması nedeniyle bazı tehditlere de açık olmaktadır. Böylesi durumlarda belirli tekniklerle iç geçerliliği tehdit eden etkenler en aza indirilmeye çalışılır. Bu tekniklerden birisi eşleştirilmiş gruplarla çalışmak, bir diğeri de ön test puanlarını istatistiksel olarak kontrol altına almaktır.

Eşleştirilmiş gruplarla çalışma yönteminde yansız atama mümkün olmadığından gruplara atanan öğrenciler cinsiyet, yaş, ırk, zekâ seviyesi ile konuşma ve yazma becerisi gibi çalışma sonuçlarını etkilemesi ihtimal dâhilinde olan kimi özelliklerine göre eşleştirilmeye çalışılır. Fakat grupların tam manasıyla eşitlenmesi hiçbir zaman mümkün olmayacaktır. Çünkü öğrenciler eşleştirilerek seçilmiş olsa bile kendi içlerinde dinamik yapısı olan farklı gruplarda yer almaya devam edeceklerdir (Fraenkel, ve diğ., 2012, 274-275).

### **3.1.1.1. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın İç Geçerliliği**

Bilimsel araştırmalarda geçerlilik; iç geçerlilik, dış geçerlilik ve ölçme araçlarının geçerliliği olmak üzere üç farklı anlamda kullanılmaktadır. Kavramların her biri bilimsel çalışmalar için ayrı anlam ve öneme sahiptir. Bir bilimsel çalışmada iç geçerlilik, araştırma kapsamında belirlenen bağımlı değişkendeki değişimin doğrudan bağımsız değişkendeki değişimle ilgili olması anlamına gelmektedir. Bir diğer anlatımla tespit edilen değişim diğer değişkenlerle (yaş, cinsiyet, bilişsel seviye vb.) değil, doğrudan müdahale edilen değişkenle ilişkili olmalıdır. Bundan emin olmak adına araştırmacının iç geçerliliğe yönelik tehdit olarak düşünölebilecek ihtimal dâhilindeki diğer değişkenleri kontrol altında tutması gerekmektedir (Uyar, 2015, 110).

Tam deneysel çalışmalarda iç geçerliliğe yönelik tehditlerin çoğu yansız atama yoluyla kontrol edilebilirken yarı deneysel çalışmalarda bu tehditler kontrol altına alınamamaktadır. Olgunlaşma ve gruptan ayrılma bu tehditler arasında gösterilebilir. Ön-son test desenli araştırmalarda iç geçerliliğe yönelik başka tehditler ortaya çıkabilir. Bunlar ise ölçme araçlarını tanıma, geçmiş ve gerileme şeklinde sıralanabilir. Başka araştırmalarda olduğu gibi bu çalışmada da iç geçerliliğe yönelik tehditleri en aza indirmek amacıyla kimi teknikler kullanılsa da (eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanma) bu tehditlerin olası etkilerini tamamen kontrol altına almak mümkün değildir. Bu sebeple araştırmacı ihtimal dâhilindeki her bir tehdiye dönük bazı önlemler almak ve bunları araştırmasında belirtmek durumundadır. Söz konusu tehditler şunlardır: Katılımcı seçimi, süreç (gelişim aşamaları), olgunlaşma, gerileme, katılımcı kaybı, mekân, ölçüm, ölçme araçları, katılımcı tutumları, gruplar arası etkileşim, dengeleme, rekabet (Fraenkel ve diğ., 2012, 270; Creswell, 2012, 304-306).

Tehditlere karşı şu önlemler alınmıştır: Deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına seçilen katılımcıların farklı özellikler (yaş, cinsiyet, zekâ, internet kullanımı, sosyal medya kullanımı, taşınabilir cihazlarda uygulama kullanımı vb.) göstermesi kimi zaman araştırma sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler arası farklılıkları en aza indirebilmek için eşleştirilecek grupları belirlemek adına gerçekleştirilen beceri sınavları ile kişisel bilgi formundan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Süreç; deneysel çalışmalarda ön test ile son test arasında geçen zaman

diliminde araştırma sonuçlarını etkileyeceği düşünülen planlanmış müdahale dışındaki her türlü değişken anlamına gelmektedir. Bu araştırma gerçekleştirilirken çalışılan kurum ve çevresinde grup başarısını topluca etkileyebilecek önemli bir olay yaşanmamıştır. Deneysel işlem boyunca ilerleyen zaman diliminde öğrenciler daha deneyimli, daha güçlü, daha olgun hâle gelirler ve yaşadıkları fiziksel, zihinsel ve duygusal değişimler onların ön test ve son test puanları arasında fark oluşturabilir. Bu değişimler deneysel işlem olmasa da geçen zaman dilimi dolayısıyla ortaya çıkabilecek değişimlerdir. Bu durum özellikle kontrol grubu/gruplarına öğrenci atamada dikkat edilmesini gerektirmektedir. Bu çalışmada gerek deney gerekse kontrol gruplarına atamada olabildiğince hassas ve nesnel davranılmıştır. Araştırma sırasında genel ortalamanın çok üzerinde veya çok altında puanlara sahip öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına atamalarında dikkatli olunmadığı takdirde gerileme sorunu ortaya çıkabilir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken kullanılan Kendall ve kümeleme analizi istatistiksel programı yardımıyla gerileme sorununun ortaya çıkması engellenmeye çalışılmıştır. Kimi zaman araştırmacının kontrolü dışındaki kimi sebepler dolayısıyla katılımcılar çalışmadan ayrılabilir ve katılımcı kaybı yaşanır. Bu çalışmada katılımcı kaybı yaşanmamıştır. Deneysel sürecin gerçekleştirildiği veya verilerin toplandığı mekânların sahip olduğu özellikler de bazen araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Bu çalışmanın yürütüldüğü mekân öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğu gibi deney ve kontrol grupları deneysel işlem süresince aynı mekânda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmişlerdir. Ön ve son test uygulamalı deneysel çalışmalarda öğrencilere deneysel işlem öncesinde ve sonrasında aynı sınav ve/veya testlerin uygulanması ile deneysel işlemin etkisi belirlenmeye çalışılır. Böylesi bir durumda sınav ve/veya testler arasındaki süre öğrencilerin cevapları hatırlayabileceği kadar kısa olmamalıdır. Bu çalışmada ölçümler arasında altı haftalık bir zaman dilimi bulunmaktadır. Ölçme araçlarının geçerli olmaması, ölçme araçları ile puanlama sırasında puanlayıcıdan kaynaklı hatalar ve veri toplayıcı özellikleri gibi özellikler çalışma sonuçlarını etkilemektedir. Bu çalışmada veri toplama araçlarının geçerlilikleriyle ilgili bilgiler toplanmış, ölçme araçlarıyla gerçekleştirilecek puanlamalar standartlaştırılmış ve verilerin toplanması bir kişiyle sınırlandırılmıştır. Katılımcıların deneysel işlem boyunca gerçekleştirilecek çalışmalarda gönüllü olup olmama durumları, sabırlı veya sabırsız olmaları, sorumlu veya sorumsuz davranışları çalışmanın iç geçerliliğine yönelik bir tehdit oluşturabilir. Bu çalışmada gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır.

Deneysel işlem boyunca deney ve kontrol grupları arasında bir iletişim ve etkileşim kurulması ve kontrol grubunun da yapılan çalışmadan haberdar olması sebebiyle araştırma sonuçlarının etkilenebilme ihtimali söz konusu olabilir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının farklı zamanlarda eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Çalışma devam ederken sadece deney grubunun üzerinde çalışılan konuyla ilgili eğitim alması iç geçerlilik için bir tehdit oluşturur. Bu çalışmada deney grubu sesli yayın oluşturma süreci ile desteklenirken kontrol grubu desteğe karşılık gelecek sayıda etkinlik ödevleriyle desteklenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken grupların herkese açık şekilde ilan edilmesi özellikle kontrol grubunda yer alacak öğrenciler için neden bu grupta yer alacakları hakkında düşünmelerine ve rekabet ortamının doğmasına neden olabilir. Araştırma süresince gerçekleştirilecek bu çalışma ile deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılacağı yönünde bir bilgi sızmasına dikkat edilmiştir.

### **3.1.1.2. Eşleştirilmiş Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışmanın Dış Geçerliliği**

Cook ve Campbell (1979)'a göre deneysel araştırmalarda “Seçilen Katılımcılar ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi”, “Bağlam ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi” ile “Zaman ve Uygulanan Yöntemin Etkileşimi” çalışmanın dış geçerliliğini etkileyebilmektedir (Aktaran Creswell, 2012, 30-307).

Araştırmacı elde ettiği sonuçları üzerinde çalıştığı gruptan farklı gruplara genellediğinde seçilen katılımcılar ve uygulanan yöntem etkileşimiyle ilgili sorun ortaya çıkabilir. Bu sorunun ortaya çıkmasını engellemek için örnekteki hemen her farklı özelliği (cinsiyet, yaş, ilgili gruplar vb.) temsil edecek öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sadece araştırma grubuyla benzer özellikler gösteren gruplara genellenmiştir.

Çalışmanın yürütüldüğü bağlam (eğitim kurumlarının bulunduğu sosyal çevre, çevresel koşullar, kurumların eğitim politikaları vb.) ile genelleme yapılacak diğer grupların içinde bulunduğu bağlam arasındaki farklılıklar genellemeye engel olabilir, bu sebeple bağlam ve uygulanan yöntemin etkileşimi sorunu ortaya çıkabilir. Araştırmacı çalışma sonuçlarını genellerken bağlama dikkat etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların geçmiş veya geleceğe dönük genellemesi zaman ve uygulanan yöntemin etkileşimi sorununu ortaya çıkarabilir. Araştırmacı çalışma

sonuçlarının genellenmesinde zaman ve uygulanan yöntemin etkileşimi ilkesine dikkat etmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında YTÜ-TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki toplam 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öncesi araştırmanın yürütüleceği kurum idaresi araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve izin talep edilmiştir. Kurum idaresi çalışmanın gerçekleştirilebileceği yönünde olumlu görüş bildirmiştir.

Araştırma öncesi yürütülecek çalışmayla ilgili olarak YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne araştırma izni müracaatında bulunulmuştur. Enstitü gerçekleştirilmesi planlanan çalışmaya dönük izin talebine olumlu yönde cevap vermiştir.

Araştırma öncesi yapılacak çalışmayla ilgili olarak YTÜ Etik Kurulu’na müracaat edilmiş ve Etik Kurul tarafından çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir etik ihlaline rastlanılmadığı yönünde olumlu görüş alınmıştır (Ek 1).

Gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışma grubunun belirlenip deney ve kontrol gruplarının oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına birbirine en çok benzeyen öğrencilerden atama yapılabilmesi için kümeleme analize başvurulmuştur. Kümeleme analizi çalışmaya konu olan kişi veya nesnelere belirli özelliklerine göre sınıflamaya yarayan çok değişkenli bir analizdir (Antalyalı, 2006, s. 349). Bu analizle öğrenci özellikleri hakkında bilgi toplayıp özelliklerden hareketle birbirine en çok benzeyen öğrencilerden oluşan gruplar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Kümeleme analizi için B1 düzeyi 40 öğrenciye ön ve son testlerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen konuşma ve yazma becerisi yeterlilik sınavında kullanılmayacak maddelerde yapılan sınav uygulanmıştır. Sınavlara ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik bilgileri elde etmek üzere yine araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Toplama Formu (Ek 2) kullanılmıştır.

Elde edilen beceri sınav puanlarına yönelik Kendall Testi ve dağıtım korelasyonu uygulaması neticesinde oluşan deney ve kontrol grupları ile özellikleri Tablo 6’da gösterilmiştir:

**Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri**

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana Dili	Türkçe Televizyon	Türkçe İnternet	Türkçe Uygulama	Sosyal Medya
Deney 1	1	18	1	1	1	1	1	4
Deney 2	1	25	2	2	1	1	1	3
Deney 3	2	29	3	3	2	2	2	2
Deney 4	1	25	4	3	1	1	2	3
Deney 5	2	25	5	4	2	1	1	1
Deney 6	1	43	6	3	1	2	2	2
Deney 7	2	18	7	4	1	2	1	3
Deney 8	1	32	8	5	2	2	1	3
Deney 9	1	21	1	1	1	1	1	4
Deney 10	1	18	1	4	1	1	1	3
Deney 11	2	22	9	6	2	1	1	3
Deney 12	2	23	10	7	2	1	2	5
Deney 13	2	19	11	6	1	1	1	3
Deney 14	1	21	12	3	2	2	1	3
Deney 15	1	28	13	8	2	2	2	3
Deney 16	1	24	13	8	2	2	2	2
Deney 17	1	21	14	9	2	1	1	3
Deney 18	2	24	15	10	2	1	1	4
Deney 19	2	27	16	11	2	2	1	2
Deney 20	2	35	17	12	1	1	1	1
Kontrol 1	2	24	2	2	2	1	2	3
Kontrol 2	1	26	18	13	2	1	1	4
Kontrol 3	1	23	19	14	2	1	1	3
Kontrol 4	1	17	20	9	2	2	2	2
Kontrol 5	1	21	5	15,4	1	1	1	2
Kontrol 6	1	18	20	9	2	1	1	3
Kontrol 7	1	20	17	12	1	1	1	2
Kontrol 8	1	28	21	16,1	2	2	1	2
Kontrol 9	2	25	4	3	1	1	1	2
Kontrol 10	1	28	22	17	1	2	2	5
Kontrol 11	2	23	23	3	1	2	1	3
Kontrol 12	1	23	13	8	2	2	2	1
Kontrol 13	1	24	24	14	1	1	1	4
Kontrol 14	2	19	1	1	1	2	2	1
Kontrol 15	1	25	13	8	1	2	1	2
Kontrol 16	2	17	7	18	1	2	2	4
Kontrol 17	2	19	14	9	2	1	1	2
Kontrol 18	1	19	20	9	2	2	1	3
Kontrol 19	2	20	17	12	1	1	1	3
Kontrol 20	1	24	13	8	2	2	2	1

Katılımcıların demografik verilerinin yorumlanmasına dönük bilgiler aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet:

1. Erkek
2. Kadın

Ülke Adı:

1. Türkmenistan
2. Moğolistan
3. Yemen
4. Suriye
5. Rusya
6. Irak
7. Azerbaycan
8. Çad
9. Kosova
10. Kırgızistan
11. Sırbistan
12. Tunus
13. Pakistan
14. İran
15. Hırvatistan
16. Bosna-Hersek
17. Özbekistan
18. Komorlar
19. Zimbabve
20. Afganistan

21. Tanzanya

22. Malezya

23. Mısır

24. Gana

Ana Dili:

1. Türkmence

2. Moğolca

3. Arapça

4. Rusça

5. Fransızca

6. Arnavutça

7. Kırgızca

8. Urduca

9. Farsça

10. Hırvatça

11. Boşnakça

12. Özbekçe

13. Komorca

14. İngilizce

15. Çeçence

16. Swahili

17. Malayca

18. Azerice

Türkçe Televizyon İzleme Durumu:

1. Evet

2. Hayır



Türkçe İnternet Sitesi Takip Etme Durumu:

1. Evet
2. Hayır

Cep Telefonunda Türkçe Uygulama Varlığı Durumu:

1. Evet
2. Hayır

Sosyal Medyada Bir Gün İçerisinde Geçirilen Zaman Durumu:

1. 0-1 saat
2. 1-2 saat
3. 2-3 saat
4. 3-5 saat
5. 5 saatten fazla

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test deney ve kontrol grublu yarı deneysel bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı**

Çalışmada katılımcıların bağımsız konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ön ve son test olarak kullanılmıştır.

Orta seviye bağımsız konuşma beceri sınavı geliştirilmeden önce ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasına dayalı olarak DİAOÖÇ “Ortak Öneri Düzeyleri” ile

“Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlilikleri” dikkate alınarak B1 seviyesi bağımsız konuşma yeterliliklerinin belirlendiği bir bağımsız konuşma beceri sınavı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. Uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşlerine sunulan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” madde havuzu aşağıdaki gibidir:

### B1 Düzeyi Türkçe Yeterlilik Sınavı

#### BAĞIMSIZ KONUŞMA

##### (Ön-Son Test)

1. Günümüzde teknoloji hızla geliyor ve bu gelişmeler hayatımızı etkiliyor. Teknolojik araçlardan bazıları sorunlara sebep olabiliyor. Siz bu düşünceye katılıyor musunuz? Neden? Akıllı telefon, bilgisayar ve internet kullanımının olumlu veya olumsuz yönleri nelerdir?
2. Sizin için önemli bir iş görüşmesine gideceksiniz. İş görüşmesinden önce hazırlık yapacaksınız. Görüşmeden önce ne gibi hazırlıklar yaparsınız? İş görüşmesi sırasında nelere dikkat edersiniz?
3. Kitap okumanın öneminin farkındayız. Kitap okumanın önemi hakkındaki düşünceleriniz nedir? Kitap okumanın yararları hakkındaki düşünceleriniz nedir?
4. Günümüzde herkes daha iyi bir eğitim almak için gayret ediyor. İyi bir eğitim almak gerekli midir? İyi bir eğitim hayatımızı etkileyebilir mi? Cevaplarınızı sebepleri ile açıklayınız.

Orta (B1-Bağımsız) düzey bağımsız konuşma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir:

**Tablo 7: Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri**

	P1	P2	P3	P4	P5	Toplam Puan
M1	4	3	4	4	4	19
M2	1	1	1	1	1	5
M3	2	2	3	2	3	12
M4	3	4	2	3	2	14

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan “1. Günümüzde teknoloji hızla gelişiyor ve bu gelişmeler hayatımızı etkiliyor. Teknolojik araçlardan bazıları sorunlara sebep olabiliyor. Siz bu düşünceye katılıyor musunuz? Neden? Akıllı telefon, bilgisayar ve internet kullanımının olumlu veya olumsuz yönleri nelerdir?” maddesi ön-son test bağımsız konuşma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

### **3.3.2. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı**

Araştırmada katılımcıların karşılıklı konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” ön ve son test olarak kullanılmıştır.

Orta seviye karşılıklı konuşma beceri sınavı geliştirilmeden önce ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasına dayalı olarak DİAOÖÇ “Ortak Öneri Düzeyleri” ile “Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlilikleri” dikkate alınarak B1 seviyesi bağımsız konuşma yeterliliklerinin belirlendiği bir karşılıklı konuşma beceri sınavı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. Uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşlerine sunulan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” madde havuzu aşağıdaki gibidir:

B1 Düzeyi Türkçe Yeterlilik Sınavı

KARŞILIKLI KONUŞMA

(Ön-Son Test)

1.

A. Yabancı dil öğrenme sebebiniz nedir?

B. Sizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangisi daha kolay, hangisi daha zor? Neden?

C. Sizce bir yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek şart mı? Niçin?

D. Yabancı dil öğreten bir öğretmende olmasını istediğin özellikler nelerdir?

E. Yabancı dil bilmenin yararları nelerdir?

2.

A. Üniversiteden sonraki hayallerinizi kısaca anlatır mısınız?

B. Gelecekte çalışmayı düşündüğünüz meslek hakkında bilgi verir misiniz?

C. Üniversiteden sonra hangi ülkede yaşamak istiyorsunuz? Neden?

D. Gelecekte evlenip bir aile kurmayı düşünüyor musunuz? Cevabınızı nedenleri ile açıklayınız.

E. Size göre hayatta başarılı olmak ne demektir?

3.

A. Son mezun olduğunuz okul hakkında kısaca bilgi verir misiniz?

B. Son mezun olduğunuz okuldaki bir hatıranızı anlatır mısınız?

C. Son mezun olduğunuz okuldaki bir arkadaşınızı kısaca tanıtabilir misiniz?

D. Son mezun olduğunuz okuldaki sosyal etkinlikler hakkında bilgi verir misiniz?

E. Son mezun olduğunuz okuldaki en sevdiğiniz öğretmeninizin özelliklerini anlatır mısınız?

4.

- A. Bir topluluk önünde konuşmadan önce ne gibi hazırlıklar yaparsınız?
- B. Topluluk önünde konuşurken nelere dikkat edersiniz?
- C. Topluluk önünde konuşurken sözünüz kesildiğinde nasıl tepki verirsiniz?
- D. Konuşmanızı tamamladıktan sonra soru sorulmasına izin verir misiniz? Cevabınızı sebepleri ile açıklayınız.
- E. Konuşmayı tamamladığınızda kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?

Orta (B1-Bağımsız) düzey karşılıklı konuşma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir:

**Tablo 8: Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri**

	P1	P2	P3	P4	P5	Toplam Puan
<b>M1</b>	4	4	4	4	4	20
<b>M2</b>	3	3	3	3	3	15
<b>M3</b>	2	2	1	1	2	8
<b>M4</b>	1	1	2	2	1	7

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan

“1.

- A. Yabancı dil öğrenme sebebiniz nedir?
- B. Sizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden hangisi daha kolay, hangisi daha zor? Neden?
- C. Sizce bir yabancı dili, o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek şart mı? Niçin?
- D. Yabancı dil öğreten bir öğretmende olmasını istediğin özellikler nelerdir?
- E. Yabancı dil bilmenin yararları nelerdir?” maddesi ön-son test karşılıklı konuşma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

### 3.3.3. Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı

Araştırmada katılımcıların karşılıklı konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı” ön ve son test olarak kullanılmıştır.

Orta seviye yazma beceri sınavı geliştirilmeden önce ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasına dayalı olarak DİAOÖÇ “Ortak Öneri Düzeyleri” ile “Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlilikleri” dikkate alınarak B1 seviyesi yazma becerisi yeterliliklerinin belirlendiği bir yazma beceri sınavı belirtke tablosu oluşturulmuştur. Belirtke tablosuna göre beceri sınavının madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuş, beş farklı alan uzmanından havuzdaki dört maddenin her biri için 1 (en yüksek) ila 4 (en düşük) arasında sıralı puanlama yapması istenmiştir. Uzman görüşlerine göre en yüksek toplam puanı alan maddenin ön-son test beceri sınavı olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşlerine sunulan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı” madde havuzu aşağıdaki gibidir:

#### B1 Düzeyi Türkçe Yeterlilik Sınavı

#### YAZMA

#### (Ön-Son Test)

1. Sosyal medya araçları insan ilişkilerini nasıl etkiler? Bu araçlar, insanların hayatını olumlu veya olumsuz etkiler mi? Örnekler verip sebepleriyle açıklayınız.
2. Günümüzde yeni diller öğrenmek neden önemlidir? Dil öğrenmenin insanlara yararları nelerdir? Açıklayınız.
3. Üniversitenizin eğitim, barınma, sağlık, spor ve kültürel imkânları nelerdir? Bu imkânlar ihtiyaçlarınızı karşılamak için yeterli mi? İmkânları geliştirmek için neler yapabilirsiniz?
4. Engellilerin hayatlarını kolaylaştırmak için neler yapabilirsiniz? Evde, sokakta, üniversitede ve işyerinde karşılaşılabilecekleri durumları düşünerek açıklayınız.

Orta (B1-Bağımsız) düzey yazma Türkçe yeterlilik sınavı uzman görüşleri Tablo 9’da gösterilmiştir:

**Tablo 9: Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı Uzman Görüşleri**

	P1	P2	P3	P4	P5	Toplam Puan
M1	4	4	4	4	3	19
M2	3	3	3	3	4	16
M3	2	2	2	2	2	10
M4	1	1	1	1	1	5

Uzman görüşlerine göre en yüksek puanı alan “1. Sosyal medya araçları insan ilişkilerini nasıl etkiler? Bu araçlar, insanların hayatını olumlu veya olumsuz etkiler mi? Örnekler verip sebepleriyle açıklayınız.” maddesi ön-son test yazma becerisi sınav sorusu olarak kullanılmıştır.

### **3.3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen bağımsız konuşma beceri sınavının değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

DPA’lar öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin farklı boyutlarını ayrıntılı bir biçimde değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Özellikle çözümleyici (analitik) DPA’ların değerlendiriciler açısından değerlendirme kolaylığı sağlamakla birlikte öğrenciler açısından da öğrenci başarısını etkileyecek düzeyde kullanışlı araçlar olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarını değerlendirmede ölçülecek özellik veya yeterliğin boyutlarını detaylı olarak gösterebilen puanlama ölçüsü DPA’lar; puanlama ölçütü, ölçüt alt tanımlamaları ile bir puanlama stratejisinden oluşmaktadır. DPA’ların sadece öğretmenler için değil ölçülecek özelliklerin belirgin bir biçimde belirtilmiş olması dolayısıyla öğrenciler için de hangi davranışların önemli olduğunun bilinmesi açısından yararlı olduğu kabul edilmektedir. Performansla ilgili beklenen davranışların ayrıntılı bir biçimde ifade edildiği DPA’lar

birer değerlendirme aracı olmakla birlikte aynı zamanda bir öğretim aracı olarak da kullanılabilir. Ölçütler sayesinde öğrenciler performansları hakkında bilgi edinmekte, hangi yönlerinin güçlü ve hangi yönlerini zayıf olduğu hakkında kendileri karar verebilmektedir. DPA'lar bu özellikleri ile süreç ve sonuç odaklı değerlendirmelerde kullanılacak araçlar olarak görülmektedir (Bilican Demir, Yıldırım, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi sözlü anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan DPA'nın geliştirilmesinde ilk aşamayı ilgili alanyazın taraması oluşturmuştur. Bu amaçla Mertler (2001), Tekindal (2005), Goodrich (2001), Andrade (2005), Poopham (2003) ile Moskal ve Leydens (2000)'in DPA hazırlama ilkeleri incelenmiştir.

Mertler (2001)'e göre puanlama anahtarlarının hazırlanmasında izlenmesi gereken aşamalar şunlardır:

1. Amacı belirle,
2. Öğrenci performanslarını gözlenebilir nitelikte tanımla,
3. Her özelliğin açıklayıcı niteliği üzerine düşündükten sonra gözlenebilir özellikler için alt, orta ve üst performans niteliklerini belirle,
4. Bütüncül yönergeler için her niteliği açıklamaya dâhil ederek en yüksek ve en düşük performansı belirlerken çözümleyici yönergeler için her nitelik için kapsayıcı tanımlamalar yaz,
5. Bütüncül ve çözümleyici yönergelerde düzeyleri tanımlanarak yönergeyi tamamla,
6. Her düzeyi örnekleyen öğrenci çalışmalarını topla,
7. Puanlama yönergesi gözden geçir.

Goodrich (2001)'e göre ise DPA'lar hazırlanırken takip edilmesi gereken aşamalar genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

1. Geliştirilecek DPA'nın amacını ve buna göre türünü belirle,
2. DPA ölçüt ve alt ölçütlerini belirle,
3. Belirlenen ölçüt ve alt ölçütlere dönük davranış (performans) düzeylerini tanımla,
4. Hazırlanan DPA'yı gözden geçir ve değerlendir.



Çalışmanın DPA hazırlama aşamasında takip edilmesi gereken basamaklar Mertler (2001) ve Goodrich (2001)'in birlikte dikkate alınmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Sözlü anlatım becerilerini değerlendirmeye yönelik bir DPA hazırlanmanın gerektiği çalışmada değerlendirme aracının gözlenebilir davranışları detaylı tanımlayabilmesi adına çözümleyici bir DPA geliştirilmesine karar verilmiştir. Ardından çözümleyici DPA'da bulunması gereken ölçütler ve alt ölçütler Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi B1 düzeyi yazma yeterliklerine göre belirlenmiş ve tanımlanmıştır. Daha sonra ortaya çıkan DPA'ya yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşlere göre DPA'ya son şekli verilmiştir. (Ek 3)

DPA'nın kapsam geçerliliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine müracaat edilmiştir. İlgili DPA'ya yönelik uzman görüşleri Tablo 10'da gösterildiği gibidir:

**Tablo 10: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri**

	1.uzman			2.uzman			3.uzman			4.uzman			5.uzman			Toplam		
	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
1. Madde		+		+					+			+				1	4	
2. Madde		+			+				+			+						5
3. Madde		+			+				+			+						5
4. Madde		+			+				+			+						5
5. Madde		+			+		+					+				1	4	
6. Madde		+			+			+				+						5
7. Madde		+			+			+				+						5
8. Madde		+			+			+				+						5
9. Madde		+			+			+				+						5
10. Madde		+			+			+				+						5
11. Madde		+			+			+				+						5
12. Madde		+			+			+				+						5
13. Madde		+			+			+				+						5
14. Madde		+			+			+				+						5
15. Madde		+			+		+		+							1	4	
16. Madde		+			+			+				+						5
17. Madde		+			+			+				+						5
18. Madde		+			+			+				+						5
19. Madde		+			+			+				+						5
20. Madde		+			+			+				+						5
21. Madde		+			+			+				+						5
22. Madde		+			+			+				+						5
23. Madde		+			+			+				+						5

Uzman görüşleri neticesinde elde edilen uzmanlar arasında yüksek seviyede bir fikir birliği olduğu sonucu, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine ispat olarak kabul edilmiştir.

DPA'nın güvenilirlik kanıtı için 30 farklı öğrencinin bağımsız konuşma beceri sınavlarının 3 farklı alan uzmanı tarafından puanlandığı veriler kullanılmıştır. DPA'ya yönelik güvenilirlik bulguları Tablo 11'de gösterilmiştir:

**Tablo 11: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları**

	Madde	Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation)	% 95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1. Madde	Tek Ölçümler	.612	.415	.774
	Ortalama Ölçümler	.826	.680	.911
2. Madde	Tek Ölçümler	.691	.517	.825
	Ortalama Ölçümler	.870	.762	.934
3. Madde	Tek Ölçümler	.739	.582	.855
	Ortalama Ölçümler	.895	.807	.946
4. Madde	Tek Ölçümler	.673	.493	.814
	Ortalama Ölçümler	.861	.745	.929
5. Madde	Tek Ölçümler	.714	.548	.840
	Ortalama Ölçümler	.882	.785	.940
6. Madde	Tek Ölçümler	.737	.579	.853
	Ortalama Ölçümler	.894	.805	.946
7. Madde	Tek Ölçümler	.508	.291	.701
	Ortalama Ölçümler	.756	.552	.876
8. Madde	Tek Ölçümler	.622	.427	.780
	Ortalama Ölçümler	.831	.691	.914
9. Madde	Tek Ölçümler	.687	.511	.822
	Ortalama Ölçümler	.868	.758	.933
10. Madde	Tek Ölçümler	.666	.484	.809
	Ortalama Ölçümler	.857	.737	.927
11. Madde	Tek Ölçümler	.624	.429	.782
	Ortalama Ölçümler	.833	.693	.915
12. Madde	Tek Ölçümler	.458	.236	.664
	Ortalama Ölçümler	.717	.481	.856
13. Madde	Tek Ölçümler	.694	.520	.827
	Ortalama Ölçümler	.872	.765	.935

**Tablo 11 - devam**

14. Madde	Tek Ölçümler	.549	.339	.730
	Ortalama Ölçümler	.785	.606	.890
15. Madde	Tek Ölçümler	.623	.429	.781
	Ortalama Ölçümler	.832	.693	.915
16. Madde	Tek Ölçümler	.792	.658	.886
	Ortalama Ölçümler	.920	.852	.959
17. Madde	Tek Ölçümler	.635	.444	.789
	Ortalama Ölçümler	.839	.706	.918
18. Madde	Tek Ölçümler	.713	.546	.839
	Ortalama Ölçümler	.882	.783	.940
19. Madde	Tek Ölçümler	.494	.276	.691
	Ortalama Ölçümler	.746	.534	.870
20. Madde	Tek Ölçümler	.561	.353	.739
	Ortalama Ölçümler	.793	.621	.895
21. Madde	Tek Ölçümler	.660	.476	.805
	Ortalama Ölçümler	.853	.731	.925
22. Madde	Tek Ölçümler	.709	.541	.836
	Ortalama Ölçümler	.880	.779	.939
23. Madde	Tek Ölçümler	.762	.614	.868
	Ortalama Ölçümler	.906	.827	.952
Toplam	Tek Ölçümler	.963	.933	.981
	Ortalama Ölçümler	.987	.977	.993

Üç farklı alan uzmanı tarafından 30 katılımcının sınavları ayrı ayrı değerlendirilmiş olup elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,987 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tutarlılık katsayısı ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine delil olarak kabul edilmiştir.

### **3.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen karşılıklı konuşma beceri sınavının değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. (Ek 4)

Farklı becerilere dönük DPA geliştirme süreçleri benzer özellikler göstermektedir. Bu sebeple karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde bağımsız konuşma dereceli puanlama anahtarı geliştirme süreçlerinde açıklanan işlem basamakları takip edilmiştir.

DPA'nın kapsam geçerliliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine müracaat edilmiştir. İlgili DPA'ya yönelik uzman görüşleri Tablo 12'deki gibidir:

**Tablo 12: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri**

	1.uzman			2.uzman			3.uzman			4.uzman			5.uzman			Toplam		
	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
1. Madde		+			+			+			+			+				5
2. Madde		+			+			+			+			+				5
3. Madde		+			+			+			+			+				5
4. Madde		+			+			+			+			+				5
5. Madde		+			+			+			+			+				5
6. Madde		+			+			+			+			+				5
7. Madde		+			+			+			+			+				5
8. Madde		+			+			+			+			+				5
9. Madde		+			+			+			+			+				5
10. Madde		+			+			+			+			+				5
11. Madde		+			+		+				+			+		1		4
12. Madde		+			+			+			+			+				5
13. Madde		+			+			+			+			+				5
14. Madde		+			+			+			+			+				5
15. Madde		+			+			+			+		+			1		4
16. Madde		+			+			+			+			+				5
17. Madde		+			+			+			+			+				5
18. Madde		+			+			+			+			+				5
19. Madde		+			+			+			+			+				5
20. Madde		+			+			+			+			+				5
21. Madde		+			+			+			+			+				5
22. Madde		+			+			+			+			+		1		4
23. Madde		+			+			+			+			+				5
24. Madde		+			+			+		+				+		1		4
25. Madde		+			+			+			+			+				5

Uzman görüşleri neticesinde elde edilen uzmanlar arasında yüksek seviyede bir fikir birliği olduğu sonucu, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine ispat olarak kabul edilmiştir.

DPA'nın güvenilirlik kanıtı için 30 farklı öğrencinin karşılıklı konuşma beceri sınavlarının 3 farklı alan uzmanı tarafından puanlandığı veriler kullanılmıştır. DPA'ya yönelik güvenilirlik bulguları Tablo 13'te gösterilmiştir:

**Tablo 13: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları**

	Madde	Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation)	% 95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1. Madde	Tek Ölçümler	.708	.539	.835
	Ortalama Ölçümler	.879	.778	.938
2. Madde	Tek Ölçümler	.583	.380	.754
	Ortalama Ölçümler	.808	.648	.902
3. Madde	Tek Ölçümler	.828	.713	.907
	Ortalama Ölçümler	.935	.882	.967
4. Madde	Tek Ölçümler	.682	.505	.819
	Ortalama Ölçümler	.865	.753	.932
5. Madde	Tek Ölçümler	.782	.644	.881
	Ortalama Ölçümler	.915	.845	.957
6. Madde	Tek Ölçümler	.796	.664	.889
	Ortalama Ölçümler	.921	.855	.960
7. Madde	Tek Ölçümler	.703	.533	.833
	Ortalama Ölçümler	.877	.774	.937
8. Madde	Tek Ölçümler	.745	.591	.858
	Ortalama Ölçümler	.898	.812	.948
9. Madde	Tek Ölçümler	.683	.506	.820
	Ortalama Ölçümler	.866	.754	.932
10. Madde	Tek Ölçümler	.731	.571	.850
	Ortalama Ölçümler	.891	.800	.944
11. Madde	Tek Ölçümler	.833	.719	.910
	Ortalama Ölçümler	.937	.885	.968
12. Madde	Tek Ölçümler	.753	.602	.863
	Ortalama Ölçümler	.902	.820	.950
13. Madde	Tek Ölçümler	.756	.607	.865
	Ortalama Ölçümler	.903	.822	.951
14. Madde	Tek Ölçümler	.784	.646	.881
	Ortalama Ölçümler	.916	.845	.957
15. Madde	Tek Ölçümler	.699	.528	.830
	Ortalama Ölçümler	.875	.770	.936
16. Madde	Tek Ölçümler	.762	.614	.868
	Ortalama Ölçümler	.906	.827	.952
17. Madde	Tek Ölçümler	.813	.689	.898
	Ortalama Ölçümler	.929	.869	.964
18. Madde	Tek Ölçümler	.747	.593	.860
	Ortalama Ölçümler	.899	.814	.948
19. Madde	Tek Ölçümler	.594	.392	.761
	Ortalama Ölçümler	.814	.659	.905

**Tablo 13 - devam**

20. Madde	Tek Ölçümler	.823	.704	.904
	Ortalama Ölçümler	.933	.877	.966
21. Madde	Tek Ölçümler	.802	.673	.892
	Ortalama Ölçümler	.924	.860	.961
22. Madde	Tek Ölçümler	.844	.736	.916
	Ortalama Ölçümler	.942	.893	.970
23. Madde	Tek Ölçümler	.827	.711	.907
	Ortalama Ölçümler	.935	.881	.967
24. Madde	Tek Ölçümler	.810	.686	.897
	Ortalama Ölçümler	.928	.867	.963
25. Madde	Tek Ölçümler	.770	.626	.873
	Ortalama Ölçümler	.909	.834	.954
Toplam	Tek Ölçümler	.948	.907	.973
	Ortalama Ölçümler	.982	.967	.991

Üç farklı alan uzmanı tarafından 30 katılımcının sınavları ayrı ayrı değerlendirilmiş olup elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,982 hesaplanmıştır. Elde edilen tutarlılık katsayısı ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine delil olarak kabul edilmiştir.

### **3.3.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen yazma beceri sınavının değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. (Ek 5)

Farklı becerilere dönük DPA geliştirme süreçleri benzer özellikler göstermektedir. Bu sebeple yazma dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde bağımsız konuşma dereceli puanlama anahtarları geliştirme süreçlerinde açıklanan işlem basamakları takip edilmiştir.

DPA'nın kapsam geçerliliğini sağlamak üzere uzman görüşlerine müracaat edilmiştir. İlgili DPA'ya yönelik uzman görüşleri Tablo 14'teki gibidir:

**Tablo 14: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Uzman Görüşleri**

	1.uzman			2.uzman			3.uzman			4.uzman			5.uzman			Toplam		
	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun
1. Madde		+		+			+			+			+					5
2. Madde		+		+			+			+			+					5
3. Madde		+		+			+			+			+					5
4. Madde	+			+			+			+			+			1		4
5. Madde		+		+			+			+			+					5
6. Madde		+		+			+			+			+					5
7. Madde		+		+			+		+				+			1		4
8. Madde		+		+			+			+			+					5
9. Madde		+		+			+			+			+					5
10. Madde		+	+				+			+			+			1		4
11. Madde		+		+			+			+			+					5
12. Madde		+		+			+			+			+					5
13. Madde		+		+			+			+			+					5
14. Madde		+		+			+			+			+					5
15. Madde		+		+			+			+		+				1		4
16. Madde		+		+			+			+			+					5
17. Madde		+		+			+			+			+					5
18. Madde		+		+			+			+			+					5
19. Madde		+		+			+			+			+					5
20. Madde		+		+			+			+			+					5
21. Madde		+		+			+			+			+					5

Uzman görüşleri neticesinde elde edilen uzmanlar arasında yüksek seviyede bir fikir birliği olduğu sonucu, ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine ispat olarak kabul edilmiştir.

DPA'nın güvenilirlik kanıtı için 30 farklı öğrencinin yazma beceri sınavlarının 3 farklı alan uzmanı tarafından puanlandığı veriler kullanılmıştır. DPA'ya yönelik güvenilirlik bulguları Tablo 15'te gösterilmiştir:

**Tablo 15: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'na Yönelik Güvenirlik Bulguları**

Madde		Puanlayıcılar Arası Korelasyon (Intraclass Correlation)	% 95 Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
Başlık	Tek Ölçümler	.973	.951	.986
	Ortalama Ölçümler	.991	.983	.995
Giriş	Tek Ölçümler	.640	.451	.793
	Ortalama Ölçümler	.842	.711	.920
Mantık Sırası	Tek Ölçümler	.753	.602	.863
	Ortalama Ölçümler	.902	.820	.950
Ayrıntı	Tek Ölçümler	.755	.604	.864
	Ortalama Ölçümler	.902	.821	.950
Kişisel Görüş Yorum	Tek Ölçümler	.727	.565	.847
	Ortalama Ölçümler	.889	.796	.943
Sonuç	Tek Ölçümler	.700	.528	.830
	Ortalama Ölçümler	.875	.770	.936
Açık. Duru Anlatım	Tek Ölçümler	.777	.636	.877
	Ortalama Ölçümler	.913	.840	.956
Kelimeyi Uygun	Tek Ölçümler	.678	.499	.817
	Ortalama Ölçümler	.863	.750	.930
Kelime Doğru Yer	Tek Ölçümler	.732	.572	.850
	Ortalama Ölçümler	.891	.800	.945
Kalıplaşmış İfade	Tek Ölçümler	.852	.749	.921
	Ortalama Ölçümler	.945	.899	.972
Uygun Örnek	Tek Ölçümler	.870	.778	.931
	Ortalama Ölçümler	.953	.913	.976
Özgün Yazım	Tek Ölçümler	.689	.514	.824
	Ortalama Ölçümler	.869	.760	.933
Kelime Hazinesi Seviye	Tek Ölçümler	.857	.757	.924
	Ortalama Ölçümler	.947	.904	.973
Farklı Tür Kelime	Tek Ölçümler	.833	.720	.910
	Ortalama Ölçümler	.938	.885	.968
Atasözü Deyim	Tek Ölçümler	.916	.852	.956
	Ortalama Ölçümler	.970	.945	.985
Kelime Doğru Yazım	Tek Ölçümler	.667	.485	.810
	Ortalama Ölçümler	.857	.738	.927
İsim Çekim Eki	Tek Ölçümler	.873	.783	.933
	Ortalama Ölçümler	.954	.915	.977
Farklı Uzunlukta Cümle	Tek Ölçümler	.706	.537	.834
	Ortalama Ölçümler	.878	.777	.938
Söz Dizimi	Tek Ölçümler	.677	.498	.816
	Ortalama Ölçümler	.863	.748	.930
Kelime Cümle Bağlantı	Tek Ölçümler	.725	.563	.846
	Ortalama Ölçümler	.888	.794	.943



**Tablo 15 - devam**

Fiil Çekim Eki	Tek Ölçümler	.758	.608	.866
	Ortalama Ölçümler	.904	.823	.951
Toplam	Tek Ölçümler	.941	.896	.969
	Ortalama Ölçümler	.980	.963	.990

Üç farklı alan uzmanı tarafından 30 katılımcının sınavları ayrı ayrı değerlendirilmiş olup elde edilen veriler için değerlendiriciler arası tutarlılık katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen tutarlılık katsayısı ilgili DPA'nın kapsam geçerliliğine delil olarak kabul edilmiştir.

### **3.3.7. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği**

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Sallabaş (2013) tarafından yapılarak geliştirilmiş, yakın zamanda başka araştırmacılar tarafından da kullanılmış “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” geçerli ve güvenilir olduğu varsayımından hareketle gerekli izin alınarak kullanılmıştır. (Ek 6)

İlgili ölçeğin bu araştırmada kullanılmadan önce anlaşılabilirliğini arttırmak, dolayısıyla da geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla her maddenin Türkçesiyle birlikte ikinci bir dilde (İngilizce) verilmesi için çeviri çalışması yapılmıştır. Çeviri çalışması için öncelikle dörder kişiden oluşan üç farklı grup oluşturulmuştur. Üç farklı grubun Türkçeden İngilizceye yapmış olduğu çeviri üzerinde çalışılmış ve tek çeviriye dönüştürülmüştür. Daha sonra aynı gruplara sadece İngilizcesi verilen ölçeğin gruplar tarafından Türkçeye dönüştürülmesi istenmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek İngilizce çevirisiyle karşılaştırılmış ve her iki dildeki hâli ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek üzerinde alan uzmanı bir akademisyenle birlikte çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili ölçek üzerinde bir ölçe uzmanı ile çalışılmıştır. Tamamlanan çalışmanın ardından ana dili İngilizce olan B1 seviyesindeki üç öğrenci ile ölçeğin anlaşılabilirlik testi gerçekleştirilerek ölçeğe iki dildeki nihai şekli verilmiştir.

### **3.3.8. Yazma Öz Yeterlik Ölçeği**

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Büyükkiz (2012) tarafından yapılarak geliştirilmiş, yakın zamanda başka araştırmacılar tarafından da kullanılmış “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik

Ölçeği” geçerli ve güvenilir olduğu varsayımından hareketle gerekli izin alınarak kullanılmıştır. (Ek 7)

İlgili ölçeğin bu araştırmada kullanılmadan önce anlaşılabilirliğini arttırmak, dolayısıyla da geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla her maddenin Türkçesiyle birlikte ikinci bir dilde (İngilizce) verilmesi için çeviri çalışması yapılmıştır. Çeviri çalışması için öncelikle dörder kişiden oluşan üç farklı grup oluşturulmuştur. Üç farklı grubun Türkçeden İngilizceye yapmış olduğu çeviri üzerinde çalışılmış ve tek çeviriye dönüştürülmüştür. Daha sonra aynı gruplara sadece İngilizcesi verilen ölçeğin gruplar tarafından Türkçeye dönüştürülmesi istenmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek İngilizce çevirisiyle karşılaştırılmış ve her iki dildeki hâli ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek üzerinde alan uzmanı bir akademisyenle birlikte çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili ölçek üzerinde bir ölçe uzmanı ile çalışılmıştır. Tamamlanan çalışmanın ardından ana dili İngilizce olan B1 seviyesindeki üç öğrenci ile ölçeğin anlaşılabilirlik testi gerçekleştirilerek ölçeğe iki dildeki nihai şekli verilmiştir.

#### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada araştırmanın problemine ve alt problemlerine uygun olarak nicel veriler toplanmıştır. Nicel veriler yarı deneysel araştırmadaki deneysel işlemin öğrencilerin bağımsız ve karşılıklı konuşma beceri düzeylerini, yazma beceri düzeylerini, konuşma ve yazma öz yeterlilik algılarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan ön test ve son test ölçümlerinde toplanmış ve analiz edilmiştir.

Deneysel işlemin ön ve son testi olarak kullanılan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” analizi için ön ve son test verilenin normal dağılım gösterip göstermeme durumlarının incelenmesinde Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Ön test verileri normal dağılım gösterirken son test verileri normal dağılım göstermediğinden parametrik testin varsayımları karşılanamamıştır. Verilerin parametrik testin varsayımlarını karşılamaması sebebiyle analizlere hangi test ile devam edileceğini belirlemek üzere farklar üzerinden verilerin karşılaştırılması yolu benimsenmiştir. Bağımsız Konuşma Ön Test ve Son Test Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi ile verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılarak parametrik test kullanımını için gerekli koşulların sağlanmış olması sebebiyle analizlere bağımsız gruplarda T-Testi ile devam edilmiştir.

Deneysel işlemin ön ve son testi olarak kullanılan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı” analizi için ön ve son test verilenin normal dağılım gösterip göstermeme durumlarının incelenmesinde Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Her iki verinin de normal dağılım göstermemesi dolayısıyla parametrik testin varsayımları karşılanamamıştır. Verilerin parametrik testin varsayımlarını karşılamaması sebebiyle analizlere hangi test ile devam edileceğini belirlemek üzere farklar üzerinden verilerin karşılaştırılması yolu benimsenmiştir. Karşılıklı Konuşma Ön Test ve Son Test Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi ile verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılarak parametrik test kullanımı için gerekli koşulların sağlanmış olması sebebiyle analizlere bağımsız gruplarda T-Testi ile devam edilmiştir.

Deneysel işlemin ön ve son testi olarak kullanılan “Orta (B1-Bağımsız) Düzey Yazma Türkçe Yeterlilik Sınavı” analizi için ön ve son test verilenin normal dağılım gösterip göstermeme durumlarının incelenmesinde Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk analizinde ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir.

Deneysel işlemin ön ve son testi olarak kullanılan “Konuşma Öz Yeterlilik” analizi için ön ve son test verilenin normal dağılım gösterip göstermeme durumlarının incelenmesinde Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk analizinde ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir.

Deneysel işlemin ön ve son testi olarak kullanılan “Yazma Öz Yeterlilik” analizi için ön ve son test verilenin normal dağılım gösterip göstermeme durumlarının incelenmesinde Shapiro Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro Wilk analizinde ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir.

### 3.5. Deneysel İşlem

1. Deneysel işlem öncesi ilk adım olarak çalışma grubu belirlenmiş, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER B1 düzeyi öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir.
2. Çalışma grubundan deney ve kontrol gruplarının atamasının yapılabilmesi için kişisel bilgi formu ile konuşma ve yazma beceri sınavları oluşturulmuştur.
3. Kişisel bilgi formu ile konuşma ve yazma beceri sınavları değerlendirme puanlarının Kendall Testi ve dağıtım korelasyonu sayesinde deney ve kontrol grupları atanmıştır.
4. Ön test ve son testte kullanılmak üzere geliştirilen konuşma ve yazma beceri sınavları ile kullanım izinleri alınan konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır.
5. Deney grubuna altı haftalık süre boyunca normal öğretime destek olarak oluşturacakları öğrenci yapısı ses yayını oluşturma görevi Görev Temelli Yöntem basamaklarına uygun olarak detaylı bir biçimde tanıtılmıştır.

Görev Temelli Yöntem'in "Uygulama" veya "Görev Çerçevesi" olarak adlandırılan bölümünün ilk basamağı olan "Görev Öncesi" ilkeleri gereği konu ve göreve öğrencilerle birlikte karar verilmiş, kurallar birlikte oluşturulmuş, konu ve görev öğrencilere detaylıca tanıtılmış, görev süreci hakkında bilgi verilerek öğrenciler görev sürecine hazırlanmış, öğrencilerde görevle ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılmış, öğrencilerin dikkatleri göreve çekilmiş, görev sürecinde ihtiyaç duyulabilecek önemli kelime, kavram ve ifadelere değinilerek benzer örnek görevler gösterilmiştir.

Öğrencilere ses yayının ne olduğu hakkında etraflıca bilgi verilmiştir.

Öğrencilere altı haftalık çalışma takvimi ve çalışma planı açıklanmıştır.

Çalışma süreci boyunca öğrenci yapısı üç ses yayını oluşturacakları söylenmiştir.

İlk ses yayınının bireysel ikinci ve üçüncü ses yayınlarının Görev Temelli Yöntem'in grupla çalışmayı yeğlemesi dolayısıyla grupla birlikte oluşturulacağı ifade edilmiştir.

6. Öğrencilerin ilk ses yayını görevi takip edilen set konularıyla da uyumuna dikkat edilerek "Öz Yaşam Öyküsü" olarak öğrencilerle birlikte belirlenmiştir.

7. Öğrencilere ses yayını çalışması sırasında ilgili ses yayını için hazırlık ve araştırma yapmaları gerektiği açıklanmıştır. Araştırma yaparken konu ile ilgili notlar almaları,

konu hakkında başkalarıyla görüşmeleri tavsiye edilmiştir. Ses yayınının bütün bunların ardından yöntemin “Görev” basamağı olarak adlandırılan basamağında hazırlanması gerektiği açıklanmıştır.

8. Yönteme uygun olarak “Görev” basamağında oluşturulan ses yayınının yine yönteme uygun olarak “Planlama” basamağında nasıl ortaya çıkarıldığı ve bu süreçte neler yapıldığının sınıf önünde sunumundan önce metne dökülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

9. Yöntemin “Sunum/Raporlama” basamağında ses yayını oluşturma sürecinde neler yapıldığının ve sesli yayının nasıl ortaya çıkarıldığı anlatıldığı metnin veya raporun sınıf önünde sunulması gerektiği, sunumun ardından da sınıfça tartışılması gerektiği açıklanmıştır.

10. Yöntemin “Dile Odaklanma” aşamasında ortaya çıkan ses yayınının dili üzerine yoğunlaşılacağı, dille ilgili kullanımların inceleneceği ve gerekli düzeltmelerin yapılacağı bilgisi verilmiştir.

11. “Dile Odaklanma” aşamasının ardından “Öz Yaşam Öyküleri”nin ses yayınına dönüştürülmüş son şeklinin belirtilen e-posta adresine gönderileceği açıklanmıştır.

12. Bireysel ses yayınlarının yukarıda sayılan ve açıklanan işlem basamaklarına uygun şekilde oluşturulması sağlanmıştır. (Ek 8)

13. İkinci ses yayını görevi için grupların oluşturulması kararlaştırılmıştır.

14. Gruplar öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen kura sonucu oluşturulmuştur.

15. 20 kişilik deney grubundan öğrenci katılımıyla gerçekleşen kura sonucu 4'er kişilik 5 farklı grup oluşturulmuştur.

16. İkinci ses yayını için (grupla gerçekleştirilecek ilk) öğrencilerle birlikte ve takip edilen set konularına uygun olacak bir biçimde “1. Geçmişten Günümüze İletişim, 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe, 3. Engellilerin Hayatlarını Kolaylaştıralım, 4. Türk Dizileri, 5. Bir Başarı Hikâyesi” olmak üzere beş konu belirlenmiştir.

17. Öğrencilerle birlikte çekilen kura neticesinde 5 konu 5 gruba dağıtılmıştır.

18. Görev Temelli Yöntem'in grupla çalışma tavsiyesi dikkate alınarak oluşturulacak ikinci ses yayınlarının da birinci ses yayınlarındaki gibi, aşamaların aynen takip edilerek oluşturulacağı açıklanmıştır. İlk ses yayınlarından tek farkın ikinci ses

yayınlarının grupla birlikte hazırlanması olacağı, bunun için de her şeye birlikte karar vermeleri ve birbirleriyle sürekli sözlü ve yazılı iletişim halinde olmaları gerekeceği açıklanmıştır.

19. İkinci ses yayınlarının da takvime, çalışma ilke ve işlem basamaklarına riayetle her grup adına bir adet olmak üzere üretilmesi sağlanmıştır. (Ek 9)

20. Üçüncü (grupla ikinci), öğrencilerin son ses yayınlarının, ses yayınlarının özelliklerinden birinin de seriler şeklinde olması, aynı konu üzerine devam eden diziler hâlinde olması sebebiyle aynı konular üzerine, ikinci ses yayınlarındaki konuların devamı niteliğinde olacağı açıklanmıştır. Önceki görevden tek farkın ikinci ses yayınlarında bir grup tarafından üretilen ses yayınlarından birinin farklı bir grup tarafından üçüncü ses yayını olarak yeniden üretileceği bilgisi verilmiştir.

21. Grupların aynı konulardan kura ile farklı bir ses yayını seçmeleri sağlanmıştır.

22. Son ses yayınlarının da takvime, çalışma ilkeleri ve işlem başmaklarına riayetle her grup adına bir tane olmak üzere üretilmesi sağlanmıştır. (Ek 10)

23. Deney grubunda gerçekleştirilen işlemin karşılığı olarak kontrol grubunda takip edilen set konuşma ve yazma etkinliklerine destek ödevlendirmeler yapılması sağlanmıştır.

24. Altı haftalık çalışma sürecinin ardından (Ek 11) deney ve kontrol gruplarına konuşma ve yazma beceri sınavları ile konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri tekrar uygulanmıştır.

25. Sınavlardan ve ölçeklerden elde edilen veriler ilgili istatistiksel programlarla analiz edilmiştir.

26. Analizler sonucu bulgular elde edilmiştir.

27. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

28. Yorumlanan bulgulardan sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

## 4. BULGULAR VE YORUM

### 4.1. Deneysel İşlemin Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Tablo 16’da görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 16: Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Yazma Başarısı Öntest Puanı	,945	40	,052
Yazma Başarısı Sontest Puanı	,974	40	,478

Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17: Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	Öntest			Sontest		
	N	X	SS	N	X	SS
Deney Grubu	20	71,90	15,30	20	82,49	12,80
Kontrol Grubu	20	71,19	11,47	20	75,10	12,43

Tablo 17’de görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki yazma başarı puan ortalamaları 71.90 iken deneysel müdahale sonrasında 82.49’a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesi ve sonrası puan ortalamaları sırasıyla 71.19 ve 75.10 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalar her iki grupta da öntest ve sontest arasında geçen süre zarfında bir artış yaşandığını göstermektedir.

**Tablo 18: Yazma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Kısmî
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P	$\eta^2$
Denekler Arası	676,900	39				
Grup(Birey/Grup)	222.778	1	222.778	18.64	.000*	.32
Hata	454.122	38	11.951			
Denekler İçi	1728.875	40				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1051.975	1	1051.975	88.02	.000*	.69

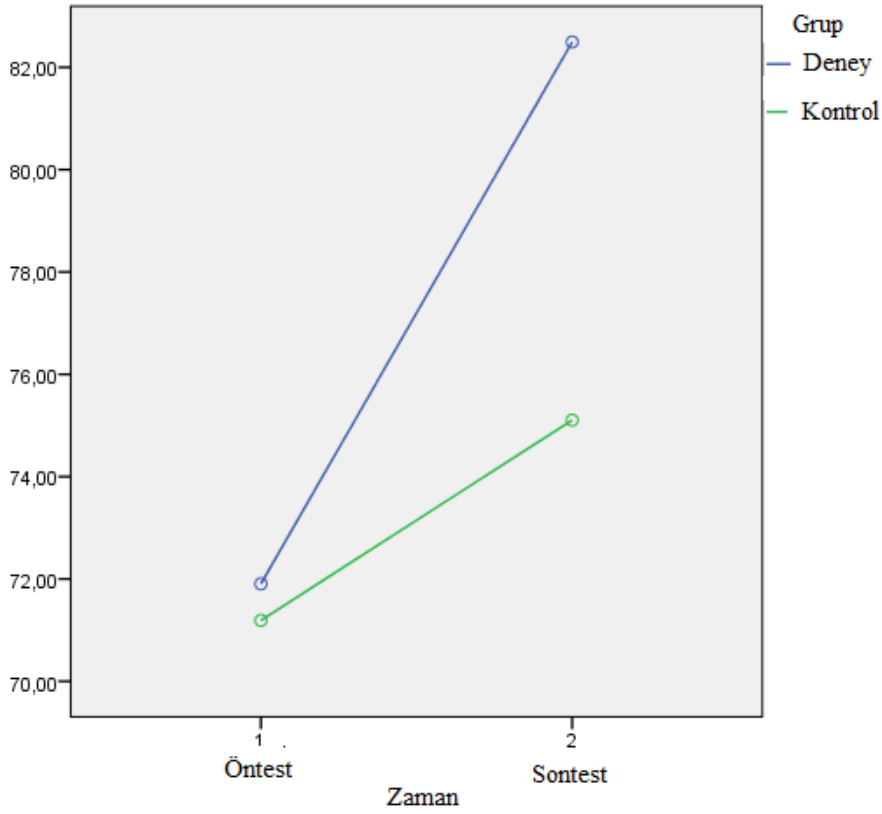


**Tablo 18 - devam**

<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>222.778</b>	<b>1</b>	<b>222.778</b>	<b>18.64</b>	<b>.000*</b>	<b>.32</b>
Hata	454.122	38	11.951			
Toplam	2405.775	79				

\*p<.05

Tablo 18’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların yazma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı süreçlere maruz kalmak (deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grupta bulunmak) ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma başarısı üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur  $F(1-38) = 18.64, p < .001$ , kısmî  $\eta^2 .32$ . Bu bulgu podcast üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Yazma başarı puanlarında deney öncesine göre çok daha yüksek bir gelişim sağlayan podcast üretimiyle desteklenen öğretimsel içeriğin bu içerikle desteklenmemekle birlikte içeriğe karşılık gelecek sayıda etkinlik ödevleriyle desteklenen gruba kıyasla yazma başarısını geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 5’te sunulmuştur.



**Şekil 5: Yazma Başarısı Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü**

#### 4.2. Deneysel İşlemin Bağımsız Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin bağımsız konuşma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

**Tablo 19: Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest Puanı	.959	40	.158
Bağımsız Konuşma Başarısı Sontest Puanı	.935	40	.023*

\*p<.05

Tablo 19’da görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde bağımsız konuşma öntest verilerinin normal dağılım gösterdiği, diğer taraftan sontest verilerinin ise normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu koşullar altında deneysel işlemin etkisini test etmek için tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi kullanmanın -gerekli koşullar sağlanamadığı için- mümkün olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine öntest ve sontest arasındaki puan farklarının alınıp gruplar arasında bu farkların karşılaştırılması şeklinde verinin analiz edilmesi yolu seçilmiştir. Farklar üzerinden yapılacak analizde hangi testin kullanılacağına karar vermek için fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

**Tablo 20: Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest-Sontest Farkı	.969	40	.340

Tablo 20’de görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde bağımsız konuşma öntest sontest puan farklarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Parametrik test kullanımı için koşullar sağlandığı için verilerin analizinde bağımsız gruplarda T-Testi kullanılmıştır.

**Tablo 21: Bağımsız Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Anlamlılığına İlişkin T-Testi Sonuçları**

Grup	N	X	SS	t	sd	P
Deney	20	21.280	9.424	3.035	38	.005*
Kontrol	20	13.760	5.831			

\*p<.05

Tablo 21’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında aldıkları bağımsız konuşma başarı puanları arasındaki

farkların mensup oldukları grup değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ( $t(38)=3.035$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlardan hareketle deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Bu da deneysel işlemin bağımsız konuşma başarısını yükseltmede daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.3. Deneysel İşlemin Karşılıklı Konuşma Başarısı Üzerindeki Etkisi

Deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin karşılıklı konuşma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir.

**Tablo 22: Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest Puanı	.935	40	.023*
Karşılıklı Konuşma Başarısı Sontest Puanı	.920	40	.008*

\* $p<.05$

Araştırma kapsamında toplanan bağımsız konuşma öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği yapılan Shapiro Wilk testi ile sınınmış ve Tablo 22’de görüldüğü üzere her iki verinin de normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu koşullar altında -gerekli koşullar sağlanamadığı için- deneysel işlemin etkisini test etmek için tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi kullanmanın mümkün olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, bağımsız konuşma beceri puanlarında olduğu gibi, öntest ve sontest arasındaki puan farklarının alınıp gruplar arasında bu farkların karşılaştırılması şeklinde verinin analiz edilmesi yolu seçilmiştir. Farklar üzerinden yapılacak analizde hangi testin kullanılacağına karar vermek için fark puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

**Tablo 23: Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest-Sontest Farkı	.972	40	.413

Tablo 23'te görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde karşılıklı konuşma öntest sontest puan farklarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar parametrik test kullanımı için koşulların sağlandığını gösterdiği için verilerin analizinde bağımsız gruplarda T-Testi kullanılmıştır.

**Tablo 24: Karşılıklı Konuşma Başarısı Öntest ve Sontest Puan Farklarının Anlamlılığına İlişkin T-Tesi Sonuçları**

Grup	N	X	SS	t	sd	P
Deney	20	20.330	9.783	3.890	38	.000*
Kontrol	20	9.520	6.661			

\*p<.05

Tablo 24'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında aldıkları karşılıklı konuşma başarı puanları arasındaki farkların mensup oldukları grup değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ( $t_{(38)}=3.890$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde ettikleri puanlar arasındaki farkın, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da deneysel işlemin karşılıklı konuşma başarısını yükseltmede daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.4. Deneysel İşlemin Yazma Öz Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi**

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek için

öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 25’de görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 25: Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest Puanı	.977	40	.562
Yazma Öz Yeterlilik Algısı Sontest Puanı	.979	40	.653

Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 26’da sunulmuştur.

**Tablo 26: Yazma Öz Yeterlilik Algıları Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	Öntest			Sontest		
	N	X	SS	N	X	SS
Deney Grubu	20	71,75	19,87	20	79,60	17,02
Kontrol Grubu	20	73,45	16,38	20	78,30	16,94

Tablo 26’da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki yazma öz yeterlilik puan ortalamaları 71.75 iken deneysel müdahale sonrasında bu puan 79.60’a yükselmiştir. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesi ve sonrası puan ortalamaları sırasıyla 73.45 ve 78.30 olarak belirlenmiştir. Bu ortalamalar her iki grupta da öntest ve sontest arasında geçen süre zarfında bir artış yaşandığını göstermektedir. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin

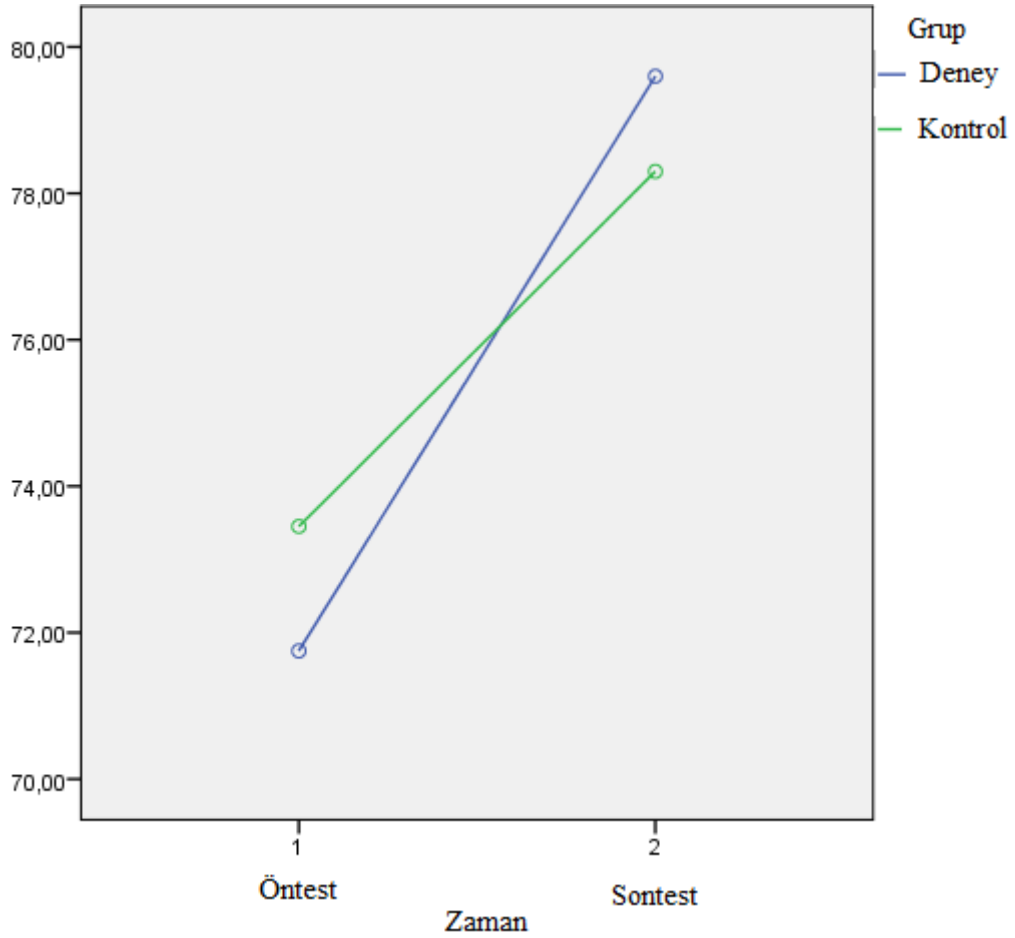
puanlarındaki ortalama artışın (7.85 puan) kontrol grubundaki artıştan (4.85 puan) daha fazla olduğu da görülmektedir.

**Tablo 27: Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	P	Kısmî $\eta^2$
	Toplamı	sd	Ortalaması				
Denekler Arası	22998.950	39					
Grup(Birey/Grup)	.800	1	.800	.01	.971	.00	
Hata	22998.150	38	605.214				
Denekler İçi	1425.000	40					
Ölçüm (Öntest-Sontest)	806.450	1	806.450	53.43	.000*	.58	
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>45.000</b>	<b>1</b>	<b>45.000</b>	<b>2.98</b>	<b>.092</b>	<b>.07</b>	
Hata	573.550	38	15.093				
Toplam	24423.950	79					

\*p<.05

Tablo 27’de sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların yazma öz yeterlilik algılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, yani deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grupta bulunmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma öz yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $F_{(1-38)}=2.98$ ,  $p>.05$ , kısmî  $\eta^2$  .07). İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 6’da sunulmuştur.



**Şekil 6: Yazma Öz Yeterlik Algıları Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü**

#### **4.5. Deneysel İşlemin Konuşma Öz Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi**

Çalışma kapsamında yapılan deneysel müdahalenin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Tablo 28'de görüldüğü üzere yapılan Shapiro Wilk analizinde öntest ve sontest verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.



**Tablo 28: Yazma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının Normal Dağılım Gösterme Durumlarına İlişkin Shapiro Wilk Testi Sonuçları**

Değişken	İstatistik	sd	P
Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Öntest Puanı	,972	40	,429
Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Sontest Puanı	,975	40	,497

Verilerin parametrik testin diğer varsayımlarını da karşılıyor olması sebebiyle analize tekrarlayan ölçümlerde iki faktörlü ANOVA testi ile devam edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları ile standart sapmaları Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29: Konuşma Öz Yeterlilik Algıları Öntest ve Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	Öntest			Sontest		
	N	X	SS	N	X	SS
Deney Grubu	20	77.70	22.39	20	89.30	20.95
Kontrol Grubu	20	74.15	23.43	20	79.70	23.31

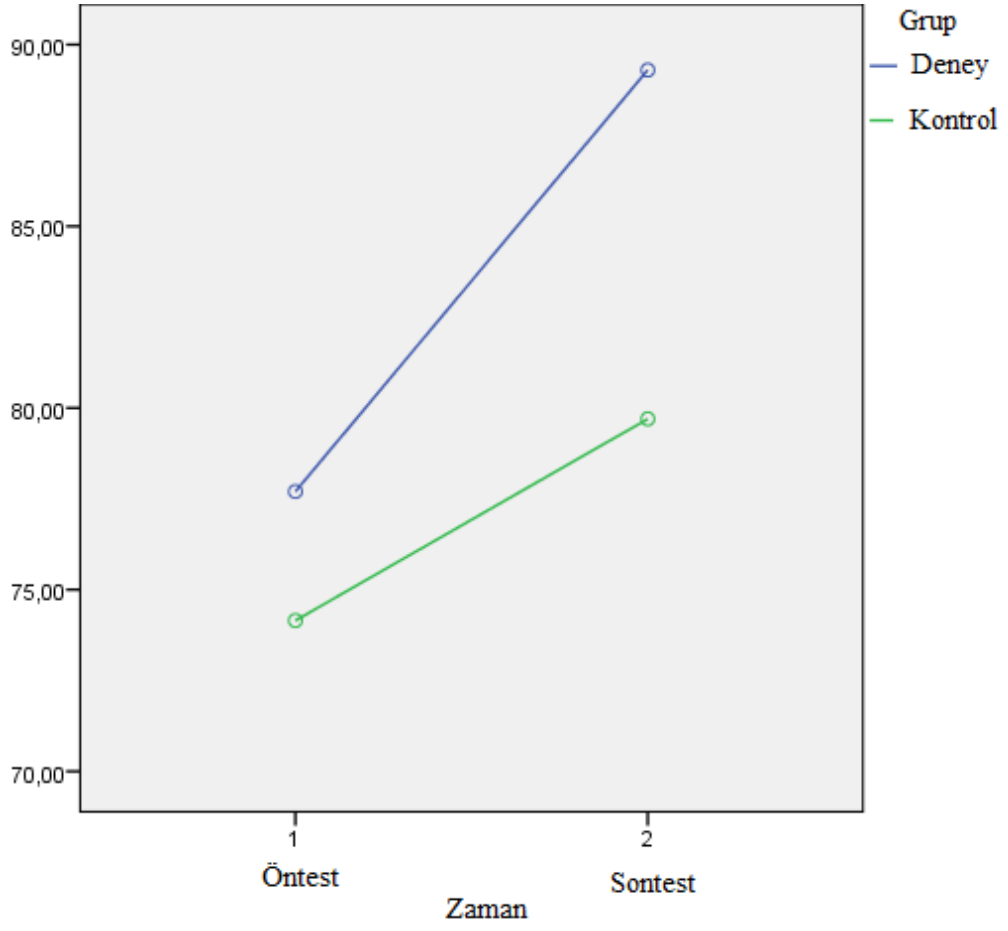
Tablo 29’da görüldüğü üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel müdahale öncesindeki konuşma öz yeterlilik puan ortalamaları 77.70 iken deneysel müdahale sonrasında ortalama 11 puanlık bir artışla bu puan 89.30 olmuştur. Kontrol grubunda ise deneysel müdahale öncesinde 74.15 olan puan ortalama 5 puanlık bir artışla 79.70’e ulaşmıştır. Bu ortalamalar deney grubunda daha fazla olmakla beraber her iki grupta da öntest ve sontest arasında geçen süre zarfında bir artış yaşandığını göstermektedir.

**Tablo 30: Konuşma Öz Yeterlilik Algısı Öntest ve Sontest Puanlarının ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Kısmî
	Toplamı	sd	Ortalaması	F	P	$\eta^2$
Denekler Arası	38287.863	39				
Grup(Birey/Grup)	864.613	1	864.613	.87	.355	.02
Hata	37423.25	38	984.823			
Denekler İçi	2857,500	40				
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1470.612	1	1470.612	46.41	.000*	.55
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>183.013</b>	<b>1</b>	<b>183.013</b>	<b>5.77</b>	<b>.021*</b>	<b>.13</b>
Hata	1203.875	38	31.681			
Toplam	41145.363	79				

\*p<.05

Tablo 30’da sunulan sonuçlar dikkate alındığında iki farklı uygulamaya maruz kalan katılımcıların konuşma öz yeterlilik algılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, iki farklı grupta (deney ve kontrol) bulunmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma öz yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ( $F_{(1-38)}=5.77$ ,  $p<.05$ , kısmî  $\eta^2$  .13). Bu bulgu ses yayını üretimiyle desteklenmiş bir öğretimsel sürece maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermektedir. Konuşma öz yeterlilik algısı puanlarında deney öncesine göre çok daha yüksek bir gelişim sağlayan sesli yayın üretimiyle desteklenen öğretimsel içeriğin bu içerikle desteklenmemekle birlikte içeriğe karşılık gelecek sayıda etkinlik ödevleriyle desteklenen gruba kıyasla konuşma öz yeterlilik algılarını yükseltmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki farkın grafik olarak karşılaştırması Şekil 7’de sunulmuştur.



**Şekil 7: Konuşma Öz Yeterlik Algıları Öntest-Sontest Puanlarının Görünümü**

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın temel problem cümlesiyle birlikte her bir alt problemine atıf yapılarak “Bulgular ve Yorum” başlığı altında sunulan araştırma bulgularının detaylı değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının alan yazın çerçevesinde tartışılması amacıyla önce çalışma sonuçları belirtilmiş sonra ses yayınlarının konuşma ve yazma becerisi başarısı ile konuşma ve yazma öz yeterlilik inançlarına olan etkisi ele alınmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar neticesinde yorumlar yapıp bazı önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1. Sonuç

Bu çalışmada öğrenci üretimi ses yayınlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma ve konuşma becerisi başarısı ile yazma ve konuşma öz yeterliliklerine etkisi ortaya konulmuştur:

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası yazma başarısı puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi yazma başarısı puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların yazma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın yazma başarısı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin yazma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının yazma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası bağımsız konuşma başarısı puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi bağımsız konuşma başarısı puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların bağımsız konuşma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın bağımsız konuşma başarısı üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu

görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin bağımsız konuşma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının bağımsız konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağımsız konuşma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası karşılıklı konuşma başarıları puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi karşılıklı konuşma başarıları puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların karşılıklı konuşma başarılarının deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın karşılıklı konuşma başarıları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin karşılıklı konuşma başarıları üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının karşılıklı konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılıklı konuşma başarılarını yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası yazma öz yeterlilik puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi yazma öz yeterlilik puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Her ne kadar deney grubu puan ortalaması kontrol grubu puan ortalamasına göre daha fazla artış göstermiş olsa da grupların puan ortalamalarındaki artış miktarının yeterince yüksek olmadığı görülmüştür. Bu sebeple farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların yazma öz yeterliliklerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş olsa da farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın yazma öz yeterlilikleri üzerinde istatistiksel açıdan da anlamlı olduğunu söylemek için yeterli sonuca ulaşamamıştır. Bu sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının yazma öz yeterliliği

üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada sesli yayın destekli öğretimsel içeriğe maruz kalan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre deneysel işlem sonrası konuşma öz yeterlilik puan ortalamalarının deneysel işlem öncesi konuşma öz yeterlilik puan ortalarına göre daha fazla yükseldiği tespit edilmiştir. Farklı iki uygulamaya maruz kalan grupların konuşma öz yeterliliklerinin deneysel işlem öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, farklı uygulama süreçlerine maruz kalmanın konuşma öz yeterlilikleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sesli yayın üretimiyle desteklenmiş bir öğretime maruz kalmakla bu desteğin olmadığı bir öğretimsel içeriğe maruz kalmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 kuru öğrencilerinin konuşma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisinin farklı olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuç, öğrenci yapısı ses yayını kullanımının konuşma eğitiminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerini yükseltebilecek yenilikçi bir teknolojik araç olduğunu ortaya koymaktadır.

## **5.2. Tartışma**

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi veri tabanından tez başlıklarında “podcast veya ses yayını veya e-dinleti”, “Podcasting veya sesli yayın veya elektronik dinleti” ve “podkest veya ses yayını veya e-dinleti” kelimeleriyle yapılan üç varyasyonlu üç farklı gelişmiş taramada ülkemizde 2021 yılı itibariyle ses yayınlarıyla doğrudan ilgili sadece 9 tez kaydına rastlanıldığı görülmektedir. Bu tezlerden 3’ünün doktora, 6’sının yüksek lisans; tamamının eğitim alanında olmakla birlikte 6’sının İngilizce, 1’inin Almanca ve sadece 2’sinin Türkçe; Türkçe olanlardan 1’inin bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında, sadece kalan 1’inin Türkçe eğitiminde, bu 1 çalışmanın da öğretmen yapısı ses yayınları ve dinleme becerisi ile dinleme kaygısı üzerine olduğu görülmektedir. Ayrıca bu tezlerden İngilizce olan sadece 2’sinin sesli yayın türlerinden öğrenci üretimi sesli yayınlarla ve konuşma becerisiyle ilgili olduğu görülmektedir. Tarama sonucunda elde edilen bilgilerden hareketle 2021 yılı itibariyle ülkemizde ana dili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci yapısı ses yayını çalışmaları ile bunların konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerine değinen araştırmalara rastlanılamamaktadır.

Koçak (2017) çalışmasından elde ettiği verilerden hareketle öğrencilerin öğrenen ses yayını geliştirmeyi tecrübe etmeden önceki konuşma becerisi seviyelerine kıyasla öğrenen ses yayını oluşturduktan sonra İngilizce konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiklerini, öğrenci üretimi ses yayınlarının teknoloji temelli tamamlayıcı bir yenilikçi öğretim aracı olarak kullanıldığında öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı için EFL öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik potansiyel faydası olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırma bu yönü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ses yayını kullanımının üretici dil becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Hamzaoğlu (2015) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin konuşma becerilerindeki başarı seviyelerinin ses yayını kullanımıyla ilişkili olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre çok daha fazla geliştiğini ve bu gelişimin ses yayını kullanımına bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Berk (2019) çalışmasında dinleme becerisi başarısı bakımından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu tespit edip ses yayınlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitiminde kullanılabilir ve dinlediğini anlama başarısını yükseltebilecek etkili bir araç olduğunu, deney grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinden daha düşük olsa da deney grubu lehine gözlenen bu sonucun istatistiksel bakımdan anlamlı sayılabilecek düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Her ne kadar ilgili çalışmada bu çalışmadan farklı olarak dinleme ve kaygı çalışılmış olsa da dinleme kaygısına yönelik istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek bir sonuca ulaşamamış olması bu çalışmadaki yazma öz yeterlilik inançlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olsa da istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Başaran (2010) öğrencilerin dil öğrenme nesnelere ve yardımcıları olarak ses yayınlarını kullanmadan önceki ve kullandıktan sonraki öz yeterlilik algıları arasındaki farkı da sorguladığı araştırmasında katılımcıların konuşma öz yeterlilik algılarının önemli ölçüde değişmekle birlikte istatistiksel olarak anlamlı farklılık şeklinde kabul edilebilecek bir seviyede olmadığını belirtmektedir. İlgili araştırma bu çalışmanın yazma öz yeterlilik sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İnce (2015) araştırmasında dinleme becerisine yönelik olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin ses yayınlarıyla ilgili kullanım kolaylığı, keyif alma ve dil öğrenmede etkililik açısından olumlu algılara sahip olduklarını belirtmektedir.

Uluslararası bazı araştırma sonuçları da bu çalışmadaki sonuçlara benzer ve bu çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Farangi ve diğerleri (2016) İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapmış oldukları araştırmalarında ses yayınlarının EFL öğrenenlerinin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan yararlı bir eğitim aracı olduğunu işaret etmektedirler. Heilesen (2010) üretici dil becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci ses yayınlarının tamamlayıcı bir öğrenme aracı olarak EFL öğrencilerinin bu becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu, öğrenci üretimi ses yayınlarının dil öğretiminin içeriğini sunan esas araç yerine tamamlayıcı bir materyal olarak öğretim sürecini en iyi şekilde destekleyebileceğini ifade etmektedir. Roesell-Aguilar (2013) ve Stockwell (2010) ses yayınlarının dil öğrenenlere çeşitli görsel-işitsel kaynaklar sağlamanın yanında dil öğretiminin amaçlarından biri olan etkileşim için önemli bir fırsat sunduğunu, öğrenenlere sürece dâhil olma imkânı sunması bakımından etkileşimi arttırdığını, sınıf içinde ve dışında grupta birlikte çalışma fırsatı sunmasıyla da yine etkileşim için zemin hazırladığını ileri sürmektedirler.

Daha evvel yapılmış uluslararası çalışmalarda öğrenci yapısı ses yayınlarının öğretime destek amacıyla kullanımının önemli yararlar sağlayacağı ve öğrenci etkileşimini önemli ölçüde arttıracığı yönündeki sonuçlar üzerine yapılan vurguların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada benimsenen ses yayınlarını öğretime destek olarak kullanma ve grupta birlikte çalışma ilkelerini destekler ve doğrular mahiyette olması çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma sonucunda dil öğretimini öğrenci yapısı ses yayınlarıyla desteklemenin öğrencilerin konuşma ve yazma becerisi başarılarını arttırdığı görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanlar öğrencilerine temel öğretime destek olacak şekilde ses yayınları ürettirerek öğrenci yapısı ses yayınlarını etkili bir konuşma ve yazma eğitimi gerçekleştirmede yenilik teknolojik bir araç olarak kullanabilirler.



Alanda çalışan uzmanlar dil öğretiminin en önemli hedeflerinden birinin de öğrenenleri gerçek yaşam durumlarında üzerine düşen rolü oynayabilmek üzere etkileşimde bulunması gereken aktörler olarak düşündüklerinde öğrenci yapısı ses yayınlarıyla destekleyecekleri bir öğretimle öğrencilerini etkileşim içerisine sokabilirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üretici dil becerilerinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin öğrencilerin özellikle başlangıç ve temel seviyedeki konuşma ve yazma öz yeterliliklerinin düşüklüğü göz önünde bulundurularak alan uzmanları tarafından öğretimin öğrenci yapısı ses yayınlarıyla desteklenmesi hâlinde öğrencilerin üretici dil becerilerinin zor olduğu yönündeki algıları kırılabilir veya azaltılabilir.

Çalışma; ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yenilikçi teknolojik bir araç olan öğrenci yapısı ses yayınları, bu yayınların konuşma ve yazma becerisi başarıları ile konuşma ve yazma öz yeterlik algıları üzerine yapılmış ilk ve tek çalışma olması dolayısıyla araştırmacıların gelecekte yapacakları çalışmalara ışık tutabilir.

Gerek ses yayınları üzerine yurt içinde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada gerekse yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalarda ses yayını türlerinden öğretmen yapısı veya hazır ses yayınları ile dinleme becerisi üzerine yoğunlaşıldığı, öğrenci üretimi ses yayınları ile bu yayınların konuşma ve yazma becerilerine etkisi üzerine neredeyse hiç çalışma yapılmadığı dikkate alındığında bu çalışmanın öğrenci yapısı ses yayınları ve bu yayınların konuşma ve yazma becerilerine etkisinin gelecekte araştırılacağı yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- 21st Century Skills: How can You Prepare Students for The New Global Economy. [16.02.2020]. [oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf](http://oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf)
- Abdüsselam, Mustafa Serkan, ve Zeynep Tatlı. 2018. Yaşamdaki İnternet. **İnternet ve Ağ Toplumu**. ed. Esra Keleş. Ankara: Pegem Akademi: 35-53.
- Açık, Fatma. 2008. Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27-28 Mart 2008**. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Adalı, Oya. 1983. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. s. 379: 31-35.
- Aksan, Doğan. 1975. Anadili. **Türk Dili**. c. 31. s. 285: 423-34.
- Aksoy, Hüseyin. 2014. Çocuk Oyunlarının İşlevleri: Sarıkeçili Yörük Çocuk Oyunları. **Millî Folklor**. s. 126: 265-276.
- Alan, Yakup. 2019. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunkaya, Hatice, Ayşe Ateş. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Özyeterlikleri ile Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişki. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 3: 86-103.
- Alyılmaz, Semra, Şengül Kübra. 2017. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri**. Ankara: Kesit Yayınları.
- Andrade, Heidi Goodrich. 2001. The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. **Current Issues in Education**. s. 44: 1-21.
- . 2005. Teaching with Rubrics: The Good, The Bad, and The Ugly. **College Teaching**. c. 53. s. 1: 27-31.
- Arslan, Nurdan. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin A1-A2 Düzeyi Konuşma Becerisine Katkısı. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Antalyalı, Ömer Lütfi. 2006. Kümeleme Analizi (Cluster Analysis). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. ed. Şeref Kalaycı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım: 349-376.
- Atal, Deniz. 2010. İnfomal Öğrenme Bağlamında Öğrencilerin Teknoloji Kullanım Durumları, Beklentileri ve Web 2.0 Uygulamaları Konusundaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Bağcı, Hasan, Umut Başar. 2013. Yazma Eğitimi. **Yabancılara Türkçe Öğretimi: El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları: 309-31.
- Baklacı, Özgü. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklı Yöntem Işığında Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balaman, Ufuk. 2016. A Conversation Analytic Study on The Development of Interactional Competence in English in an Online Task-Oriented Environment. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, Ali. 2010. **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bandura, Albert, 1995. **Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banguoğlu, Tahsin. 2015. **Türkçenin Grameri**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bardakçı, Salih. 2018. 22. Yüzyıl Sınıfında Teknoloji. **22. Yüzyılda Eğitim: Eğitimin Geleceği Üzerine Karma Projeksiyonlar**. ed. Emel Tüzel İşeri. Ankara: Pegem Akademi: 83-98.
- Barın, Erol. 1992. Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, Bayram, Osman Turhan. 2017. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 13. s. 3: 1233-48.
- Başaran, Süleyman. 2010. Podkestlerin Üniversite Birinci Sınıfta Okuyan Türk Öğrencilerin Dil Öğrenme Yargıları ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Berk, Rifat Ramazan. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilican Demir, Safiye, Özen Yıldırım. 2019. Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 47: 457-473.
- Bonini, Tiziano. 2015. The ‘Second Age’ of Podcasting: Reframing Podcasting As A New Digital Mass Medium. **Quaderns Del CAC**. c. 41. s. 18: 21–30.
- Brachet, Camille. 2007. L’appropriation des Podcasts Par Les Médias Traditionnels: Quels Enjeux Pour La Production de Contents Médiatiques. **In Colloque Observatoire des Mutations des Industries Culturelles**. s. 25: 1-12.
- Büyükikiz, Kadir Kaan, ve Sevil Hasırcı. 2013. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. **Gaziantep University Journal of Social Sciences**. c. 12. s. 4: 897-912.
- Büyükikiz, Kadir Kaan. 2012. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve

- Güvenilirlik Çalışması. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c: 9. s. 12: 69-80.
- . 2013. Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener. 2008. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Bygate, Martin. 1987. **Speaking**. Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, Donn. 1993. **Teaching Writing Skills**. 6. bs. London: Longman.
- Cayhan, Cihan, Rezan Karakaş. 2019. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılacak Yapılandırılmış Bir Podcastte Bulunması Gereken Özellikler. **Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi**. s. 44: 335-349.
- Cebeci, Zeynel. 2008. Some Preliminary Findings for Designing Educational Podcasts. **2nd Int. Conference On Innovations in Learning for The Future 2008, 27-28 Mart, 2008**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Collins, Allan, Dedre Gentner. 1980. A Framework for a Cognitive Theory of Writing. **Cognitive Processes in Writing**, ed. Lee W. Gregg ve Erwin R. Steinberg, London: Routledge.
- Coşkun, Osman, Murat Demirkan. 2016. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmede Web Radyo ve Podcast Uygulamaları. **Turkophone**. c. 3. s. 1: 35-56.
- Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- . 2020. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Crano, William D., Marilynn B. Brewer. 2002. **Principles and Methods of Social Research**. 2 bs. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, John. W. 2009. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3. bs. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- . 2012. **Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. 4. bs. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Çakır, İsmail. 2010. Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 1. s. 28: 165-76.
- Çelik, Berkan. 2014. Pre-Service Teachers' Opinions, Self-Efficacy Beliefs and State Anxiety in Relation to Educational Podcasting. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Didem. 2017. Dil Becerileri: Anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri). **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**. ed. Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanlıoğlu. İstanbul: Kesit Yayınları: 359-424.

- Delibaş, Murat. 2019. Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan, ve Esed Yağcı. 2012. Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim. **Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı**. ed. Özcan Demirel ve Eralp Altun, Ankara: Pegem Akademi: 1-25.
- Demirel, Özcan. 2016. **Yabancı Dil Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- . 2021. **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi**. 12. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, Tahir. 2019. Almanca Öğretiminde Podcast Yardımıyla Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Candemir. 2012. **Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri**. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Durmuş, Mustafa. 2013. **Yabancılar Türkçe Öğretimi**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Engin, Gözde. 2012. An Investigation into the Use of an MP3 in English Language Vocabulary Learning. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İlhan. 2009. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. C.4. s. 3: 888-937.
- Ergenç, İclâl. 1995. **Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü**. Ankara: Simurg.
- Ergin, Muammer. 1994. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım.
- Erol, Hasan Fehmi. 2016. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar**. ed. Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioğlu. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, Sedat. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Farangi, Mohamad Reza., Hassan Nejadghanbar, Fatemeh Askary, Atefeh Ghorbani. 2016. The Effects of Podcasting on EFL Upper-Intermediate Learners' Speaking Skills. **CALL-E**. c. 76. s. 2: 1- 18.
- Faramarzen, Sajad, Birkram Bagherben. 2015. Podcasting: Past Issues and Future Directions in Instructional Technology and Language Learning. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**. c. 2. S.4: 207-221.
- Fiş Erümit, Semra, Esra Keleş. 2018. İnternetin Gelişimi: Dünü, Bugünü ve Yarını. **İnternet ve Ağ Toplum**. ed. Esra Keleş. Ankara: Pegem Akademi: 2-5.
- Fişekçioğlu, Aslı. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fraenkel, Jack R., Norman E. Wallen, Helen H. Hyun. 2011. **How to Design and Evaluate Research in Education**. 8 bs. New York: McGraw-Hill.

- Framework for 21st Century Learning. [15.01.2020].  
[http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_Brief.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf).
- Genç İter, Binnur. 2014. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir? **Dil Dergisi**. s. 163: 36-45.
- Genç, Hanife Nâlân. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. **Dil Dergisi**. c. 168. s. 2: 31-42.
- Geoghegan, Michael W., Dan Klass. 2007. **Podcast Solutions: The Complete Guide to Audio and Video Podcasting**. USA: Springer.
- Giordano, Michael J. 2017. Extensive Listening Using Student-Generated Podcasts. **Transformation in Language Education**. ed. P. Clements, A. Krause, H. Brown. Tokyo: JALT.
- Göçer, Ali, ve Selçuk Moğul. 2011. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 6. s. 3: 797-810.
- Göçmen, Emrah. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Otantik Dokümanların Kullanımı ve 1-A2 Düzeyinde Dil Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Göker, Meryem, Bekir İnce. 2019. Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi. **Turkophone**. c. 6. s. 1: 12-22.
- Görgün, Ayşe. 2015. A Case Study on the Effects of Teacher-Structured Out-Of-Class ICT Activities on Listening Skills, Motivation and Self-Efficacy. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülengül Birinci, Fatma. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Teknoloji Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Güler, Seda. 2014. Podcasting in Pre-Service Language Teacher Education: A Constructivist Perspective. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülmar, Meltem. 2016. Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günel Şahan, Sibel. 2019. Görev Temelli Dil Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günday, Rıfat, ve Hasan Atmaca. 2017. Öğrenme Stratejileri ve Eylem Odaklı Yaklaşım. **1. International Black Sea Conference on Language and Language Education, 22-23 Eylül 2017**. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi: 438-48
- Güneş, Firdevs. 2013. Dil öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları. **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları.

- . 2013. **Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, Abdurrahman, Erol Barın. 2013. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Halıcı Page, Merve. 2016. A Comparative Study of Task-Based and Traditonal Instruction on Student Motivation nd Vocabulary Development İn 7th Grade Turkish EFL Classrooms. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamzaoğlu, Harika. 2015. The Effects of Asynchronous CMC on Speaking Proficiency and Anxiety: Podcasts. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heilesen, Simon. B. 2010. What is The Academic Efficacy of Podcasting? **Computers & Education**. s. 55: 1063-1068
- Hennesy, Sara, Ruthven Kenneth, Sue Brindley. 2005. Teacher Perspectives On integrating ICT İnto Subject Teaching: Commitment, Constraints, Caution and Change. **Journal of Curriculum Studies**. c. 37. s. 2: 155-92.
- İnce, Hazal Gül. 2015. EFL Learners' Perceptions of Educational Podcasting. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi İhsan Doğramacı Eğitim Enstitüsü.
- İspir, Burçin. 2013. Uzaktan Eğitimde Podcast Kullanımı. **Türkiye’de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV**. ed. Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karabay, Ayşegül. 2013. Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 8. s. 13: 1107-1122.
- Karagöl, Efecan. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisine Yönelik Yapılan Araştırmalar. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dineleme Becerisi**. ed. Efecan Karagöl. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaoğlu Yılmaz, Fatma Gizem. 2014. E-Öğrenme Ortamlarında Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Sosyal Buradanlığına ve Güdülenmesine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Ahmet Gürkan. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Etkinlik Algıları ve Etkinlik Geliştirme/Uygulama Durumlarına Yönelik Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, Arzu 2017. Developing Speaking Skills Via Creating and Using Learner Podcasts in English Language Classes. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, Ulaş. 2018. Students’ Attitudes to The Roles of Teachers in Task Based Learning Method Through Web Assisted Practices. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kooten, Joasia van, Tanja de Bie. [06.07.2020]. How to Make an Educational Podcast? Tips and Tricks for Your First Educational Podcast Version 2.0. Leiden University Centre for Innovation. <https://www.centre4innovation.org/>

- Koparıcı, Işın Fatma. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe B1 Seviyesinde Deyim Öğretimi/Öğrenimi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Korkmaz, Zeynep. 1992. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, Dinçay, Ayşe Dağ Pestil. 2014. Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler**. ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 295-316.
- Kurt, Türker. 2012. Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 10. s. 2: 195-227.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Haluk Güngör. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. s. 62: 1105-1121.
- Mandacı Şahin, Seher, Davut Köğce, İlkur Özpınar, Arzu Aydoğan Yenmez. 2014. Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 22: 185-213.
- Mao, Yuping, Martin Guardado, Kevin R. Meyer. 2019. Podcasts and English-Language Learning: A Qualitative Investigation of Organizational, Instructional, and Learning Perspectives. **International Journal of Information Communication Technologies and Human Development**. c. 11. s.1: 20-25.
- MEB. 2011. **MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Memiş, Muhammet Raşit, Mehmet Dursun Erdem. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. **Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 8. s. 9: 297-318.
- Mertler, Craig A. 2001. Designing Scoring Rubrics For Your Classroom. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. c. 7. s. 25: 1-8
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. 2000. Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. c. 7. s. 10: 1-6.
- New London Group. 1996. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**. c. 66. s. 1: 60-92.
- Nunan, David. 2004. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosell-Aguilar, Fernando. 2013. Podcasting for Language Learning Through iTunes U: The Learner's View. **Language Learning & Technology**. c. 17. s. 3: 74-93.
- Özarslan, Ali. 2018. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özaydın, Şahin. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Edebi Metinlerin Kullanımına İlişkin Öğretici Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Özkan Kutlu, Tezcan. 2020. Sosyal Medya ve Yeni Yayıncılık Formları: Türkiye’de Podcast Yayıncılığının Gelişimi. **Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya**. ed. Ali Emre Dingin. Konya: Literatürkacemia Yayınları: 213-240.
- Öztürk, Tuğba, Ayça Uslu. 2019. Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Olan Suriyeli Yetişkinlere Verilen Dil Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yeri. **Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi**. c. 1. s. 1: 57-77.
- Popham, W. James. 1997. What’s Wrong-and What’s Right-with Rubrics. **Educational Leadership**. s. 552: 72-75.
- Prabhu, Neiman Stern. 1987. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2001a. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: CUP.
- . 2001b. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifat, Ramazan Berk, 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, Muhammed. Eyyüp. 2013. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 36: 261-270.
- Sarıçam, Fatih. 2015. Öğrencilerin Okul Dışı Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Öğrencilerin Ders Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Selvikavak, Esra. 2006. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shekan, Peter. 1996. Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction. **Challenge and Change Language Teaching**. ed. Jane Rosemary Wills, Jane Willis, Dave Willis. Essex: Longman.
- Stern, Hans Heinrich. 1991. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, Glenn. 2010. Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining The Effect of The Platform. **Language Learning & Technology**. c. 14. s. 2: 95-110.
- Şahin, Meltem. 2019. Görev Temelli Dil Öğrenim Yöntemi’nin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şendağ, Serkan, Nuray Gedik, Mustafa Caner, Sacip Toker. 2017. Mobil-Yoğun-Podcast Dinlemenin İngilizce Öğretmen Adaylarının Dinleme, Konuşma ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**. c. 7. s.2: 94-122.

- . 2019. Mobil Destekli Dil Öğrenmede Podcast Kullanımı: Öğretici Merkezli Yoğun Dinleme ve Mobil Kapsamlı Dinleme. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.15. s. 1: 1-27.
- Şengül, Mehmet. 2014. Effects of Podcasts on 9th Grade Students' Attitudes Towards Foreign Language Learning and Their Listening Skills in Hatay. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanju, Buket. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A1 ve A2 Düzeyleri İçin Önerilen İletişimsel Konuşma Etkinlikleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekindal, Satılmış. 2005. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. ed. Cemil Öztürk, Dursun Dilek. Ankara: Pegem Akademi: 17-52.
- Telc Language Tests. 2013. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğretim, Öğrenim ve Değerlendirme. Almanya.
- Temizyürek, Fahri, İlhan Erdem, Mehmet Temizkan. 2007. **Konuşma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Teresa s. Foulger, Kevin J. Graziano, Denise A. Schmidt-Crawford, David A. Slykhuis. 2017. Editor-Invited Article Teacher Educator Technology Competencies. **Jl. of Technology and Teacher Education**. c. 25. S.4: 413-448
- Thornbury, Scott. 2005. **How to Teach Speaking**. Harlow,UK: Pearson Education Limited.
- Tiryaki, Esra Nur. 2013. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 1. s.1: 38-44.
- Toker, Türker, Ergün Akgün, Zeynep Cömert, Sultan Edip. 2021. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Millî Eğitim**. c. 50. s. 230: 301-328.
- Toktassyn, Zhuldyz. 2019. Information and Communication Technologies in English Language Teaching ELT. Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüm, Gülden. 2014. Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29. s. 2: 255-266.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. 2015. **Resmî Gazete**. 29537, Kasım.
- Uçak, Salih, Elif Gökçü. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri Erbil Örneği. **Journal of Turkish Language and Literature**. c. 1. s. 2: 221-228.
- Ungan, Suat. 2007. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 23: 461-72.
- Ur, Penny. 2009. **A Course in Language Teaching : Practice and Theory**. 17. bs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uyar, Yusuf. 2015. Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Uysal, Başak. 2019. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. ed. Ülker Şen. Ankara: Pegem Akademi.
- Willis, Dave, Jane Willis. 2007. **Doing Task-Based Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, Jane. 1996. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow, UK: Longman.
- Yaylı, Derya, Demet Yaylı. 2011. Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. **Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler**. 2. bs. ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazar, İlyas. 2019. Türkçe Öğretiminde ve Temel Dil Becerilerinin Kazanımında Dijital Teknoloji Uygulamalarının Yeri ve Önemi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 12. s. 64: 1-12.
- Yıldırım, Mehmet. 2018. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Gelişim Dosyası Uygulaması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, Fatih, Gülşah Babacan. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı. **Turkish Studies**. c. 10. s. 3: 1153-1170.
- Zimmerman, Barry J. 1995. Self-Efficacy and Educational Development". **Self-Efficacy in Changing Societies**. ed. Albert Bandura. Cambridge: Cambridge University Press.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni



**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 29.04.2021

Toplantı No:2021/02

#### **SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI**

Yürütücülüğünü Osman Kürşat YORGANCI 'nın yapacağı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Ses Yayını) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etige aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

#### Etik Kurul Üveleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN  
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ  
Üye

Prof. Dr. Güllhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK  
Üye

Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN  
Üye

Doç. Dr. Senay OĞUZTIMUR  
Üye

Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ  
Üye

Taşhina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler İstanbul Tel: (0212) 383 31 18  
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr Web: http://www.sosy.yildiz.edu.tr

## Ek 2. Kişisel Bilgi Toplama Formu

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler, bu form sizlerin konuşma ve yazma öz yeterliliklerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar “1 bana hiç uygun değil”, “7 bana tamamen uygun” demektir. Cümlelerin sizlere uygunluğunu 1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz. Katkınız için teşekkür ederim.

Dear students, this form is designed to **find out** your self-efficacy in speaking and writing. There is no right or wrong answer **in** the form. Please read the sentences in the form. Score the sentences between “1 is never true for me” and “7 is always true for me”. **Mark the suitability of the sentences by rating them from 1 to 7.** Thank you for your contribution.

Adı-Soyadı (Name-Surname):

Evet( ) Hayır( )

Cinsiyetiniz (Gender): E( ) K( )

Yaşınız (Age):

Cep telefonunuzda Türkçe uygulama var mı?  
Do you have any Turkish application on your mobile phone?

Ülkenizin adı (Country's name):

Evet( ) Hayır( )

Ana diliniz (Native language):

Okulunuzun adı (School's name):

Bir gün içerisinde sosyal medyada ne kadar zaman geçiriyorsunuz?

How much time are you spending on social media during a day?

Türkçe öğrenme amacınız nedir?

What is your purpose of learning Turkish?

0-1 saat( ) 1-2 saat( ) 2-3 saat( )  
3-5 saat( ) 5 saatten fazla( )

Lisans( ) Yüksek lisans( )

Doktora( ) İş( )

Evlilik( ) Diğer( )

Hangi dil becerisinde daha başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Daha önce Türkçe öğrenmeyi denediniz mi?  
Have you ever tried to learn Turkish before?

In which language skill do you think you are more successful?

Evet( ) Hayır( )

1 ay( ) 3 ay( )

6 ay( ) 1 yıl( )

1 yıldan fazla( )

Okuma( ) Dinleme( ) Konuşma( )  
Yazma( ) Dil bilgisi( )

Ne kadar zamandır Türkiye’desiniz?  
How long have you been in Turkey?

Türkçeden önce kaç yabancı dil öğrendiniz?  
How many foreign languages have you learned before Turkish?

1 ay( ) 3 ay( ) 6 ay( )

1 yıl( ) 1 yıldan fazla( )

1( ) 2( ) 3( )

4( ) 5( )

Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?  
How long have you been learning Turkish?

1 ay( ) 3 ay( ) 6 ay( )

1 yıl( ) 1 yıldan fazla( )

Türkçe televizyon izliyor musunuz?  
Do you watch Turkish TV?

Evet( ) Hayır( )

Türkçe internet sitesi takip ediyor musunuz?  
Do you follow any Turkish website?

**Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

		<b>Orta (B1- Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Dereceli Puanlama (Rubrik)Anahtarı</b>				
		<b>Zayıf</b>	<b>Yetersiz</b>	<b>Orta</b>	<b>İyi (Yeterli)</b>	<b>(Çok İyi)</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Konuşma Düzeni</b>	Konuşmasına uygun selam veya hitap ifadeleriyle başlar.					
	Konuşmasını tutarlılık ve bütünlük içerisinde sürdürür.					
	Konuşmasında duygu ve düşünceleri ile olay ve bilgileri mantıksal bir düzende verir.					
	Konuşmasını sonlandırmadan önce özetler.					
	Konuşmasını uygun ifadelerle bitirir.					
<b>Konuşmanın Dış Yapısı</b>	Akıcı konuşur. (Tekrara düşmez.)					
	Konuşmasında sesletim doğrudur. (Telaffuz tam, doğru ve anlaşılırdır.)					
	Konuşma hızını dinleyenlerin anlayabileceği şekilde ayarlar.					
	Konuşması dinleyenin duyabileceği tondadır.					
	Konuşmasıyla beden dili uyumludur.					
	Konuşmasında gereksiz sesler (aaa,ııı vb.) bulunmaz.					
	Konuşmasını nezaket kuralları çerçevesinde gerçekleştirir.					
<b>Konuşmanın İç Yapısı</b>	Konuşmasında kelime çeşitliliği zengindir.					
	Konuşmasında gereksiz kelime kullanmaz.					
	Konuşmasında kullandığı kelimeler arasında anlam ilişkisi vardır.					
	Konuşmasında anlamlı cümleler kurar.					
	Konuşmasında ilgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullanır.					
	Konuşması konuyla ilgilidir.					
	Konuşmasında kalıp ifade, deyim ve atasözlerine yer verir.					
<b>Konuşmanın Durumu</b>	Konuşmasındaki duruşuyla kendine güvendiğini hissettirir.					
	Konuşurken göz teması kurar.					
	Konuşurken sesi titremez.					
	Konuşurken heyecanlanmaz.					

**Ek 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı**

<b>Orta (B1- Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma Dereceli Puanlama (Rubrik)Anahtarı</b>						
		Zayıf	Yetersiz	Orta	İyi (Yeterli)	(Çok İyi)
		1	2	3	4	5
<b>Konuşma Düzeni</b>	Cevaplamaya uygun selam veya hitap ifadeleriyle başlar.					
	Cevaplamayı tutarlılık ve bütünlük içinde devam ettirir.					
	Cevaplarını sıralı bir düzen içinde verir.					
	Cevaplarını özetler.					
	Cevaplarını uygun ifadelerle tamamlayıp sonlandırır.					
<b>Konuşmanın Dış Yapısı</b>	Cevapları akıcıdır. (Kelime ve cümle tekrarı yoktur.)					
	Cevaplarındaki sesletim (telaffuz) uygundur. (Tam, doğru ve anlaşılırdır.)					
	Cevaplarında ortalama (standart) Türkçe kullanır.					
	Cevaplama hızı dinleyenin anlayabileceği kadardır.					
	Cevapları dinleyenin duyabileceği tondadır.					
	Cevaplarını beden diliyle destekler.					
	Cevaplarında gereksiz sesler (ııı, immm vb.) bulunmaz.					
	Cevapları doğaldır.					
	Cevapları nezaket kuralları çerçevesindedir.					
<b>Konuşmanın İç Yapısı</b>	Cevaplarında kelime çeşitliliği zengindir.					
	Cevaplarında gereksiz kelime bulunmaz.					
	Kelimeler arasında anlam ilişkileri kurar.					
	Anamlı cümleler kurar.					
	Cevaplarında ilgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullanır.					
	Cevapları yöneltile sorularla ilgilidir.					
	Cevaplarında kalıp ifade, deyim ve atasözlerine yer verir.					
<b>Konuşmanın Durumu</b>	Cevaplama anındaki duruşuyla kendine güvendiğini gösterir.					
	Cevap verirken dinleyiciyle göz teması kurar.					
	Cevap verirken sesi titremez.					
	Cevap verirken heyecanlanmaz.					

**Ek 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi  
Dereceli Puanlama Anahtarı**

		<b>Düzenleme ve İçerik</b>				
<b>Başlık</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
	Başlık yoktur.	Konuyla ilgili olmayan bir başlık vardır.	Konuyla ilgili ama metnin bütünlüğünü temsil etmeyen bir başlık vardır.	Konuyla ilgili ve metnin bütünlüğünü temsil eden bir başlık vardır ama etkileyici değildir.	Konuyla ilgili ve metnin bütünlüğünü temsil eden etkileyici bir başlık vardır.	
<b>Giriş</b>	Giriş cümlesi yoktur veya bulunan cümle giriş cümlesi niteliği taşımamaktadır.	Giriş cümlesi olmakla beraber devamındaki cümlelerle anlam bağı zayıf olduğundan konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıftır.	Devamındaki cümlelerle anlam bağı kurulabilmekle beraber konuyu sezdirme ve bağlam oluşturma gücü zayıf olan bir giriş cümlesi vardır.	Konuya ve metnin bağlamına uygun bir giriş cümlesi vardır ancak cümle dikkat çekici bir başlangıç sağlamamaktadır.	Konuya ve metnin bağlamına uygun dikkat çekici bir giriş cümlesi vardır.	
<b>Mantık sırası veya olayların akış sırası</b>	Metinde mantık sırası veya olayların akış sırası neredeyse yoktur.	Mantık veya olay akış sırası düzenlenmek istenilmişse de metnin genelinde hatalar bulunmaktadır.	Metnin hemen hemen yarısında mantık sırası veya olayların akış sırası doğrudur.	Mantık sırası veya olayların akış sırası metnin genelinde doğrudur.	Metinde mantık sırası veya olayların akış sırasının tamamına yakını doğrudur.	
<b>Ayrıntılara yer verme</b>	Konuyla ilgili neredeyse hiç ayrıntı yoktur.	Konuyla ilgili çok az ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili kabul edilebilir düzeyde ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili yeterli ayrıntı vardır.	Konuyla ilgili yeterli ve dikkat çekici/özgün ayrıntı vardır.	
<b>Kişisel görüş ve yorum</b>	Yazısında neredeyse hiç kişisel görüş/yorum yoktur.	Yazısında çok az kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında kabul edilebilir düzeyde kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında yeterli seviyede kişisel görüş/yorum vardır.	Yazısında yeterli ve dikkat çekici/yaratıcı kişisel görüş/yorumuna yer vermiştir.	
<b>Sonuç</b>	Yazı, bir sonuçta bağlanmamış izlenimi uyandırmaktadır veya sonuç bölümü yoktur.	Yazı, konuyla hiç ilgisi olmayan bir biçimde tamamlanmıştır.	Yazı, konuya uygun bir şekilde sonuçta bağlanmışsa da sonuç metnin bütünlüğünü yansıtır/toparlar nitelikte değildir.	Yazı, konuya uygun bir biçimde ve genel olarak metnin bütünlüğünü yansıtmak şeklinde bir sonuçta bağlanmıştır.	Yazı, konuya uygun, metnin bütünlüğünü yansıtır ve aynı zamanda etkili/dikkat çekici bir biçimde tamamlanmıştır.	



Dil ve Anlatım		Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.	Metnin sadece belirli bölümlerinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.	Metnin hemen hemen yarısında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.	Metnin genelinde açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.	Metnin tamamına yakınında açık, akıcı ve duru bir anlatım görülmemektedir.
<b>Kelimelerin anlamına uygun kullanımı</b>	Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış anlamda kullanılmış kelime vardır, bunlar metnin anlaşılabilirliğini zoraştırmaktadır.	Cümlelerin çoğunda yanlış anlamda kullanılmış kelime/kelimeler vardır, bunlar belirli bölümlerde anlaşılabilirliği zoraştırmaktadır.	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış anlamda kullanılmış kelime veya kelimeler vardır, bunlar büyük ölçüde anlaşılabilirliği etkilememektedir.	Cümlelerin çok azında yanlış anlamda kullanılmış kelime/kelimeler vardır, bunlar anlaşılabilirliği neredeyse hiç etkilememektedir.	Yazısındaki kelimelerin tamamına yakını anlamına uygundur.	
<b>Kelimelerin doğru yerde kullanımı</b>	Hemen her cümlede yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar okurken akıcılığı ve anlaşılabilirliği zoraştırmaktadır.	Cümlelerin çoğunda yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar bazı bölümlerde akıcılığı ve anlaşılabilirliği zoraştırmaktadır.	Cümlelerin yarısından daha azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği zoraştırmamaktadır.	Cümlelerin çok azında yanlış yerde kullanılmış kelime/kelimeler (sıfat, zarf vb.) vardır, bunlar akıcılığı ve anlaşılabilirliği neredeyse hiç etkilememektedir.	Metindeki kelimelerin tamamına yakını doğru yerde kullanılmıştır.	
<b>Kalıplaşmış ifade kullanımı</b>	Metinde neredeyse hiç kalıplaşmış ifade kullanmamıştır.	Metinde çok az sayıda kalıplaşmış ifade kullanmıştır.	Metinde kabul edilebilir düzeyde kalıplaşmış ifade kullanmış, bunlar da anlatıma katkı sağlamıştır.	Metinde yeterli seviyede kalıplaşmış ifade yer vermiş, bunlar da anlatımı zenginleştirmiştir.	Metinde yeterli düzeyde ve anlatımı zenginleştirecek nitelikte özgün/dikkat çekici kalıp ifadeye yer vermiştir.	
<b>Uygun örnekler verme</b>	Metinde neredeyse hiç örnek vermemiştir.	Metinde sayıca az aynı zamanda konuya/ bağlama uygun olmayan örneğe yer vermiştir.	Metinde sayıca az olmakla beraber konuya/ bağlama uygun örneğe yer vermiştir.	Metinde konuya/ bağlama uygun yeterli miktarda örneğe yer vermiştir.	Metin hem yeterli miktarda hem de özgün/dikkat çekici örneklerle zenginleştirilmiştir.	
<b>Özgün yazım</b>	Metnin dil ve anlatımında özgünlük görülmemektedir.	Metnin belirli kısımları özgünlük izlenimi verse de geneline sıradan bir anlatım hâkimdir.	Metin okunurken ara ara sıradanlaşsa da çoğunlukla özgün bir dil ve anlatım kullanıldığı görülmektedir.	Metnin genelinde özgün bir dil ve anlatım hâkimdir.	Yazı bütün yönleriyle özgün olmanın yanında kullanılan dil ve üslupla yazarın karakterini yansıtabilecek kadar orijinal bir metin özelliği göstermektedir.	

<p style="text-align: center;"><b>Kelime Hazinesi</b></p>	<p><b>Kelime hazinesi seviyesi</b></p>	<p>Metin seviyenin çok altında, oldukça sık bir kelime kadrosuyla ve çok fazla kelime tekrarıyla yazılmıştır.</p>	<p>Metin okunurken kelime kadrosunun seviyenin altında kaldığı izlenimi oluşturmaktadır.</p>	<p>Metnin kelime kadrosu seviyenin biraz altında kalsa da bu sınırlılık okunurluğu çok etkilememektedir.</p>	<p>Metin düzeyi yansıtıcı nitelikte bir kelime kadrosu ile yazılmıştır.</p>	<p>Metin düzeye göre oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmıştır.</p>	
	<p><b>Farklı türlerdeki (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf ve edat) kelime varlığı seviyesi</b></p>	<p>Metindeki farklı türden kelime varlığı (tür çeşitliliği), seviyenin çok altındadır.</p>	<p>Farklı türlerdeki kelime varlığı, seviyenin biraz altındadır.</p>	<p>Metindeki farklı türden kelime varlığı seviyeyi yansıtacak niteliktedir.</p>	<p>Metindeki farklı türden kelime varlığı, seviyeye göre daha iyi durumdadır.</p>	<p>Metin tür çeşitliliği bakımından oldukça zengin bir kelime kadrosuyla yazılmış olup bunların türlere dağılımı da orantılıdır.</p>	
	<p><b>Atasözleri ve deyim varlığı seviyesi</b></p>	<p>Atasözleri ve deyim varlığı, seviyenin çok altındadır.</p>	<p>Atasözleri ve deyim varlığı, seviyeyi yansıtacak düzeydedir.</p>	<p>Atasözleri ve deyim varlığı, seviyeyi yansıtacak düzeydedir.</p>	<p>Atasözleri ve deyim varlığı, seviyeye göre oldukça iyi düzeydedir.</p>	<p>Atasözleri ve deyim varlığı, seviyeye göre oldukça iyi düzeydedir.</p>	
	<p><b>Kelimelerin doğru yazımı</b></p>	<p>Hemen her cümlede bir veya daha fazla yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar metnin anlatımını güçleştirmektedir.</p>	<p>Cümlelerin çoğunda yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar özellikle bazı cümlelerde anlatım gücünü zayıflatmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin hemen hemen yarısında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar büyük ölçüde anlatım gücünü zayıflatmamaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çok azında yanlış yazılmış kelime vardır ve bunlar anlatım gücünü etkilememektedir.</p>	<p>Kelimelerin tamamına yakını doğru yazılmıştır.</p>	
	<p><b>İsim çekimlerinin (ad durum, çokluk, olumsuzluk, soru, ilgi ve iyelik) doğru kullanımını</b></p>	<p>Metindeki hemen her cümlede ek yanlışları vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çoğunda ek yanlışları vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlışları vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çok azında ek yanlışları vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.</p>	<p>Eklerin tamamına yakını doğru kullanılmıştır.</p>	
	<p><b>Fil çekimlerinin (kip ve şahıs) doğru kullanımını</b></p>	<p>Metindeki hemen her cümlede ek yanlışları vardır ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çoğunda ek yanlışları vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin hemen hemen yarısında ek yanlışları vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çok azında ek yanlışları vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.</p>	<p>Metindeki cümlelerin tamamına yakınında ekleri doğru kullanılmıştır.</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Yazım ve Dil Bilgisi</b></p>						

	<p><b>Farklı uzunluktaki cümlelerin doğru yazımı</b></p>	<p>Metindeki kısa, orta ve uzun cümlelerin tamamına yakını yanlış yazılmıştır.</p>	<p>Kısa cümlelerin tamamına yakını doğru, orta uzunluktaki cümlelerin yarısından fazlasını yanlış, uzun cümlelerin ise tamamına yakını yanlış yazılmıştır.</p>	<p>Kısa cümlelerin tamamına yakını doğru, orta uzunluktaki cümlelerin yarısından fazlasını doğru, uzun cümlelerin ise hemen hemen yarısını doğru yazmıştır.</p>	<p>Kısa ve orta uzunluktaki cümlelerin tamamına yakını doğru, uzun cümlelerin ise yarısından fazlasını doğru yazmıştır.</p>	<p>Metindeki kısa, orta ve uzun cümlelerin tamamına yakını doğru yazmıştır.</p>
<p><b>Söz diziminin (öge, çatı, yan cümle ve tamlama) doğruluğu</b></p>	<p>Metindeki hemen her cümlede söz dizimi yanlış ve bunlar çok sayıda anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çoğunda söz dizimi yanlış vardır ve özellikle bazı cümlelerde bunlar ciddi anlatım bozukluklarına sebep olmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin hemen hemen yarısında söz dizimi yanlış vardır, bu sebeple az sayıda da olsa anlatım bozukluğu oluşmaktadır.</p>	<p>Cümlelerin çok azında söz dizimi yanlış vardır ve bunlar da anlatımda ciddi sorunlara sebep olmamaktadır.</p>	<p>Metindeki cümlelerin tamamına yakınında söz dizimini doğru kullanmıştır.</p>	
<p><b>Kelimelerin ve cümlelerin birbirleriyle bağlantısının uygunluğu</b></p>	<p>Neredeyse her cümlede kelimelerin ve neredeyse her paragrafta cümlelerin birbirleriyle ezan bir bağlantısı yanlış.</p>	<p>Çoğu cümlede kelimelerin, çoğu paragrafta ise cümlelerin birbirleriyle bağlantısı yanlış.</p>	<p>Hemen hemen cümlelerin yarısında kelimelerin, hemen hemen paragrafların yarısında ise cümlelerin birbirleriyle bağlantısı doğrudur.</p>	<p>Cümlelerin genelinde kelimelerin, paragrafların genelinde ise cümlelerin birbirleriyle bağlantısı doğrudur.</p>	<p>Metnin tamamına yakınında cümlelerdeki kelimelerle paragraflardaki cümlelerin birbirleriyle bağlantısı doğrudur.</p>	

## Ek 6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

### KONUŞMA ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu form sizlerin konuşma öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar “1 bana hiç uygun değil”, “7 bana tamamen uygun” demektir. Cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz**. Katkınız için teşekkür ederim.

Dear students, this form is designed to **find out** your self-efficacy in speaking. There is no right or wrong answer **in** the form. Please read the sentences in the form. Score the sentences between “**1 is never true for me**” and “**7 is always true for me**”. **Mark the suitability of the sentences by rating them from 1 to 7**. Thank you for your contribution.

No	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1	Bir konuşmadaki bütün kelimeleri doğru seslendirebilirim. I can pronounce all of the words correctly while speaking.							
2	Konuşurken dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilirim I can make sentences according to grammatical rules while speaking.							
3	Konuşurken ekleri yerinde kullanabilirim. I can use suffixes correctly while speaking.							
4	Bir konu hakkında konuşma yapabilirim. I can give a speech about a certain topic.							
5	Giriş, gelişme ve sonuç planına uygun olarak bir konuşma yapabilirim. I can talk according to the “introduction, main body, conclusion” plan.							
6	Düşüncelerimi sözlü olarak konunun dışına çıkmadan anlatabilirim. I can explain my ideas verbally without going out of the topic.							
7	Bilgi sahibi olduğum bir konuda konuşabilirim. I can talk about a topic I have knowledge about.							
8	Hayal ettiklerim hakkında bir konuşma yapabilirim. I can talk about my dreams.							
9	Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ifade edebilirim. I can express my feelings and thoughts by talking.							
10	Konuşurken konuya uygun örnekler verebilirim.							

	I can give appropriate examples about the topic while talking.								
11	Bir tartışmada karşıt görüşler dile getirebilirim. I can express opposite viewpoints in a discussion.								
12	Konuşmama uygun ifadelerle başlayabilirim. I can start my speech with the suitable introduction.								
13	Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili konuşabilirim. I can talk about a given / selected topic.								
14	Öğrenim hayatımı anlatan bir konuşma yapabilirim. I can talk about my educational life.								
15	Tartışmalara sözlü olarak katılabilirim. I can participate in verbal discussions.								
16	Konuşurken aklımdaki şeyleri tam olarak anlatabilirim. While talking I can fully explain what is on my mind.								
17	Kendimi akıcı olarak ifade edebilirim. I can express myself fluently.								
18	Düşüncelerimi kesin ve kendimden emin bir biçimde dile getirebilirim. I can express my thoughts accurately and confidently.								
19	Konuşmamı uygun ifadelerle sonlandırabilirim. I can finish my speech with appropriate statements.								

## Ek 7. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

### YAZMA ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu form sizlerin yazma öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **“1 bana hiç uygun değil”**, **“7 bana tamamen uygun”** demektir. Cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz**. Katkınız için teşekkür ederim.

Dear students, this form is designed to learn your self-efficacy in writing. There is no right or wrong answers on the form. Please read the sentences in the form. Scores against the sentences mean **“1 is never true for me”, “7 is always true for me”**. **Mark the suitability of the sentences by rating them from 1 to 7**. Thank you for your contribution.

No	Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim. I can write correctly all the words in one page essay.							
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim. While writing I can write sentences correctly and use suitable grammar rules.							
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim. I can use suffixes correctly while writing.							
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim. I can write a paragraph supporting the main idea or the topic.							
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim. I can write my essay according to the “introduction, main body, conclusion” plan.							
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim. I can write my ideas clearly without getting off the subject.							
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim. I can choose a suitable title for my essay.							
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.							

	I can write an essay on a topic I have knowledge about.								
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim. I can write about my dreams.								
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim. I can express my feelings and thoughts by writing.								
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim. While writing an essay I can give appropriate examples to the subject.								
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim. I can write my essay according to a specific plan.								
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim. I can write my essay according to the text and page layout.								
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim. I can write a suitable ending for my essay.								
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim. I can write an essay on a given / selected topic.								
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim. I can write an essay about my educational life.								



## Ek 8. Bireysel Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri

...../...../..... bir şekilde  
olacak. Uçakta heyecanlı V kalkmasını bekler  
Bulutlar üstünde uçtuk, en güzel gördüğüm  
manzaralarından biriydi.  
Amerika'da, bir aile ile kalıyordum ve  
amerikan bir liseye gidiyordum. Onların  
etkinliklerine katılıyordum. 50 şehirden  
onunu ya amerikan ailemle ya da arkadaş-  
larım ile gezdim. Ama en iyisi, okulda  
spor yapıyordum. Bunun yardımıyla  
çok arkadaş edindim. Birinci dönemde,  
kros koşusu yapıyordum. İkincisinde, basketbol  
oynuyordum. Sonuncusunda atletizm yapıyordum.  
Başarılı bir atlet olarak, Tunusa dönerken  
bir atletizm derneğinde kaydoldum.  
Bu sayede Tunus Atletizm Şampiyonasına  
iki kez girdim. Maalesef ikisinde de  
hiç madalya kazanmadım.  
Değişim yılından sonra, lisede iki  
yıl daha okumam gerekti. Okulda  
olan bölümlerden matematik  
seçtim. Lisenin son yılında,  
Amerika'daki bazı üniversitelere  
başvurdum. Maalesef tam burs  
alamadım bu yüzden bakanlıyada  
başarılı başkentte mühendislik  
hazırlığı bölümünde bir yıl okudum.  
Ülkeme döndükten sonra sivil topluluklarda



19 Nisan 1997 yılında dünyaya gelmişim tam olarak tabii ben bilmiyorum fakat herkes bana söylüyor her zaman sakin ve neşeli bir çocuktum. İlkokul İpek mahallesinde başladım. İlkokul çok fazla hatırlamıyorum ancak bir şey çok güzel hatırlıyorum benim en iyi arkadaşım Tringayla tanıştık ve hala çok yakın arkadaşız.

İlkokuldayken tenis kursuna gittim, çok güzeldi ama komik oldu çünkü sadece bir gün oraya gittik, o günden sonra hoca his gelmedi.

Jedi yaşındayken aşırı bir hastalık geçirdim, hasta olduğum zaman bir ay boyunca sadece patates yedim.

Küçükken on, on bir yaşındayken inanılmaz basketbol maçları izliyordum hatta amcamla beraber tüm maçlara gittik. Amcam bisiklet kullanmayı bana öğretti, parkta hep düşüyordum ondan kan akarak eve dönüyordum, böylece en sonunda bisiklete binmeyi öğrendim.

Küçükken yaz tatilinde bir gece yüzmeyi karar verdik, otelin havuzuna gittik, annem ben ve iki kuzenimim. Ben küçük havuzunda yürürken büyük havuzda düştüm, annem kuzenimle konuşurken beni görmemişler, de kaldı boğalmak için birkaç süre sonra fark ettiler ve bana yardım ettiler, iyi ki ölmemişim çünkü daha sonra en yakın arkadaşım ve en güzel bebek bu dünyaya geldi benim kız kardeşim, Melisa.

Ortaokuldayken arkadaşımın bir kimya ve matematik yarışımında katılıp ve birinci olduk, kısa zaman sonra iki yıl boyunca okulun başkanı seçildim.

Yedinci sınıftayken eve taşındık, taşınduktan sonra annem bana okulun değiştireceksin diye söyledi, ama ben hiç istemedim, hatta çok fazla ağladım, annemin niyeti iyiydi çünkü bizim yeni evimiz okuldan çok uzaktı, o benim için korkuyordu, sonra dayam anneme demiş ki: "Bırak çocuk o aynı okula devam etsin, uzaktı olduğu biliyorum ama onun bütün arkadaşları orada. Annem ikna olmuş, böylece iki yıl boyunca aynı okul devam ettim.

Ortaokulda ~~çok~~ çok sevdiğim bir hoca vardı, Besim Hoca, bize ana dil öğretiyordu, fakat en son sınıftayken bizi bırakmak zorunda kaldı, tüm sınıfı ağalamak krizi geçirdik ve yeni hocayı hiç beğenmedik.

Lisede gitmeden önce hep bir bölüm okumak istedim, çünkü en çok ve tüm arkadaşlarım o bölümü gitmek istedikler, doküman doldurken babam, neden matematik bölümü seçmiyorsun diye sordu, ben de biraz sinirliydim çünkü başka bir bölümü gitmek istemedim, ama iyi ki gitmedim ve matematik bölümü seçtim, benim için daha fazla faydalı oldu. Lise düşünürken almak, okulun kantinesinin tostlar geliyor farkındayım bu sizin için çok ilginç geliyor, bizde bu çok meşhur bir yerdir, hep oraya arkadaşımınla oturduk. Son yıl lisede okurken, üniversite için hazırladım, çok meşgul ve stres bir yıldır. Hep mimar olmak istedim, bunun için çok fazla hazırlık yapmak gerekiyordu. Dört ay resim kursuna gittim, oraya güzel bir hoca vardı eğlenceli, neşeli bir insandı, çok güzel bir zaman geçirdim ve bize çok iyi hazırlandı, üniversite sınavına girdim, üniversiteyi kazandım.

O yaz tatil en güzel oldu, aslında bir yıl sonra daha güzel bir yaz tatili ailemle beraber geçirdik, Arnavutluğa gittik, çok fazla şehirler gezdik.

İlkokuldayken iki kızlarla tanıştım birinci sınıftan beri bugüne kadar hala çok iyi arkadaşız, bunlar benim için çok kıymetli insanlar, onlardan biri aynı üniversite kazandı sadece farklı bölümler, aynı zaman mezun olduk ve daha sonra Türkiye'ye geldik.

Küçükken hep yurtdışında olmak istedim böylece Türkiye'ye gelmek karar verdim, 2019 yılında yüksek lisans okumak için İstanbul'a geldim. İpek'ten, ailemden, arkadaşlarımdan ayrıldım belki de hayatımdaki kararlarımdan en zor biridir. İstanbul'a giderken o kadar çok aldım ki, anlatamam.

Bir kaç hafta sonra yeni yerler, yeni insanlarla tanışmaya başladım, şuan türkçe dili öğreniyorum, çok güzel bir zaman geçiriyorum. İlkbahar mevsimi heyecanla bekliyorum çünkü 19 Nisan'da 23 yaşında basacağım.

Çok klişe bir şey söyleyeceğim, herkes onun hayallerin peşinden koşmanız gerektiği ve eğer bir şey istiyorsanız çok fazla onun için çalışınız.



## Ek 9. Gruplarla Yapılan Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri

### Genel Bilgi

Türk televizyon dizileri, Türkiye'de seri olarak yayınlanan melodramlar, komediler, romantik dramalar veya aksiyonlardan oluşmaktadır. Türk televizyon dizileri, bölüm başına 120 ila 150 dakika arasında değişen dünyanın en uzun filmleri arasındadır. Dizilerin çoğu Türk kültürünü tanıtmakta olup aynı zamanda ülkenin en iyi bilinen ekonomik ve kültürel olarak ihracatıdır. Türkiye, dünyanın en hızlı büyüyen televizyon dizisi ihracatçısı olup şu anda ABD'den sonra dünyanın en yüksek ikinci televizyon dizisi ihracatçısı olarak Meksika ve Brezilya'yı geride bırakmıştır.

### Dizi Türleri

Diziler genel olarak şu türlere ayrılmaktadır.

#### a. Tarihi Diziler

Tarihi dizi, tarihi olayları anlatan veya tarihi olaylardan esinlenen dizilerdir. Tarihi diziler genellikle her yaşta erkek seyirci tarafından izlenmektedir. Türk tarih dizileri seri ihracatta dünyada ikinci sıraya yerleşerek dikkate değer küresel başarılar elde etti. Resmi istatistiklere göre, bu başarıları elde etmede, sağladığı mükemmel içerik, teknik yetenekler ve ülkenin doğal avantajları gibi çeşitli avantajlar etkili oldu. Tarihi dizilerin birliğin ve gücün önemini göstermedeki başarısı; bize günümüzde benimsememiz gereken değerleri hatırlatır.

Dizi endüstrisi nezdinde yüksek bir konuma sahip olan diziler arasında, "Payitaht 'Abdülhamid'", "Diriliş 'Ertuğrul'" ve "Fatih" dizileri yer alıyor. Payitaht 'Abdülhamid' dizisi, Siyonistlerin Filistin ve Kudüs'te hak kazanma talebinde bulunduğu Arap ve İslam dünyalarında önemli bir tarihsel dönemi anlatıyor.

Aynı şey Osmanlı tarihinin aydınlatılmış yönlerini ve gerçekleri gösteren “Diriliş "Ertuğrul” ve “Fatih” dizileri için de geçerlidir. Son olarak, tarihi Türk dizisi, yurtseverlik, milli, fedakarlık, aidiyet ve birlik de dahil olmak üzere Türk zihniyetini ve dini ritüeller ve uygulamalarda değil, iyi ahlak ve eylemler çerçevesinde tanıtmaktır.

## **b. Aşk Dizileri**

Aşk dizileri, kadın erkek ilişkilerini, kimi zaman zor kimi zaman imkansız aşkları anlatan ve tür olarak en popüler ve en fazla örneği bulunan dizi türleridir.

Türk dizilerin çoğunda erkek ya da kadın arasında ekonomik farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin taraflardan biri zengin iken diğeri fakirdir. Diğer yandan aşk dizilerinde aşıklar için ortada hep bir sorun bulunmaktadır. Meselâ, kimse bilmez dizisinde kızın babası, kızın aşık olduğu adamın oğlunu yanlışlıkla öldürmektedir. Kız ise bunu bilmemektedir. Öğrendikten sonra bile kız aşkından vazgeçmemektedir.

Türk dizilerinde genellikle intikam ve aşk temaları birlikte bulunmaktadır. Mesela Hercai dizisinde erkek babasının ve annesinin intikamını almak isterken kıza aşık olmaktadır. Aşk dizilerinde bazen canevim dizisindeki gibi para için de aşık olunmaktadır. Türk dizilerinde hep aşk vardır. Aşkla ilgili sahneler çok duygusal sahnelerdir.

## **c. Komedi Dizileri**

Komedi dizileri yapılması en zor dizilerdir. Bunun sebebi izleyicilerin farklı mizah anlayışlarına sahip olmalarıdır. Komedi dizileri genellikle gençler tarafından izlenmektedir. Yaşlılar diğer dizi türlerini tercih etmektedirler. Mizah kişisel olduğundan bir gencin güldüğü bir espriye bir yaşlı



gülmeyebilir. Bu durum uygun içerik üretmeyi zorlaştırmaktadır. İzleyicilerin hepsini aynı anda güldürebilecek ve memnun edecek bir dizi yapmak gerçekten zordur. İzleyiciler diziye olan ilgilerini kolayca kaybedebilirler. Bu nedenle komedi dizileri diğer diziler gibi uzun ömürlü olmamaktadır. Bu zorluğa rağmen Türk komedi dizilerinin sayısı her geçen gün artmaktadır.

## **Peki dizilere neden bağımlıyız?**

Bunun birçok sebebi vardır. İzleyiciler, dizileri kimi zaman konusu için izlerken, kimi zaman oyuncularını, kimi zaman da türü için izlemektedir. Kimi zamanlar diziyi tarihi ya da milliyetçi duygular sebebi ile tercih ederiz. Yukarıda da belirtildiği gibi her dizi türü kendi izleyici kitlesine sahiptir.

## **Dizilerin Ekonomik Yönleri**

Televizyon endüstrisi Türkiye'nin Asya, Avrupa, Latin Amerika, Orta Doğu ve Kuzey Afrika'daki popüleritesinin artmasında çok önemli bir rol oynadı. Türk televizyonlarında yayınlanan diziler, 140'ın üzerinde ülkeye ihraç edildi. 2008'de 10 milyon dolar olan dizi ihracat getirisi, düzenli olarak artış göstererek 2016 yılında 350 milyon dolara ulaşmış oldu. Türk dizi sektöründe 2023 yılına kadar hedeflerin gerçekleşirse 1 milyar doların üzerinden ihracat yapılması bekleniyor.

Türk dizilerinin ihraç edildiği bölgelerin başında Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkeleri yer alırken, bu bölgeleri sırasıyla Doğu Avrupa, Batı Avrupa, ABD ve Latin Amerika ülkeleri takip ediyor. Elden edilen bilgilere göre, bugüne dek en fazla ihraç edilen diziler arasında 'Muhteşem Yüzyıl', 'Kara Para Aşk', Kuzey Güney', 'Karadayı', 'Öyle Bir Geçer Zaman ki', 'Adını

Feriha Koydum', 'Gümüş', 'Fatmagül'ün Suçu Ne', 'Ezel', 'Aşk-ı Memnu', 'Kara Sevda' dizileri yer aldı. En fazla ihraç edilen dizi Muhteşem Yüzyıl olurken, en çok hasılat getiren dizi Kara Para Aşk oldu.

Yabancıların Türk dizileri tercih etmesinin birçok sebebi vardır. Örneğın, Balkanlarda Türk dizileri kültürel benzerlikler sebebiyle izlenmektedir. Avrupa'da ve Rusya'da dizilerin oryantal yönü ve tadı tercih sebebi olmaktadır. Güney Amerika'da, Türk dizileri, Amerikan klişelerini içermediğı için izlenmektedir. Arap ülkelerinde ise Türkiye'deki özgürlükçü yaşam tarzı ve ünlü başrol oyuncularını Türk dizilerini çekici yapıyor.

Dizileri dışa aktarma sürecini kolaylaştıran nedenler arasında, televizyonun yanı sıra YouTube ve Netflix gibi internetteki alternatif platformlar da gösterilmektedir. Türk televizyon dizileri neredeyse her zaman ülkenin dilini barındırmak için dublajlı veya altyazılı olarak birden fazla dilde sunulmaktadır. Türk televizyon dizilerinin başarısı turizmi de artırmaktadır; çünkü ziyaretçiler en sevdikleri diziler için kullanılan yerleri görmek istemektedirler.

## Ek 10. Grupların Yeniden Ürettikleri Podcast (Ses Yayını) Raporlama Örnekleri

### Türk dizileri

Her gün Türk dizileri daha fazla ünlü oluyor. Bu sebeple insanlar onları izlemeye başlar. Sadece Türk dizileri değil, Amerikan ve İngiliz dizileri de çok ünlü oldu. Film veya dizi ile insanlar dinlenir ve stres atar. Tek amaçları bu değildir. Bize çok faydalı olabilirler.

Her yer film ve dizi izleme alışkanlıklarımızı kökünden değiştiren platformlarla dolu. Peki online dizi, film ve belgesel izlemek için en popüler platformlar hangileri, avantajları ve dezavantajları nedir? Gelin birlikte bakalım.

Dijital medya geliştikçe ve daha global bir hale geldikçe, nitelikli ve erişilebilir yayın platformları da artmaya başladı. Dünya çapında geniş bir çalışma sağlayan Netflix başta olmak üzere, ülkemizde de bu girişimler sürekli devam ediyor. Devamında onun hakkında daha fazla konuşacağız.

#### Dizi izlemenin zararları nelerdir?

Öncelikle her şeyin fazlası elbette ki zarardır. Birçok kişi, film veya dizi seyrederken dinlendiğini düşünmektedir. New York Times haberine göre etrafımızdaki elektronik cihazlar insan hayatına tahmin edilenden de fazla zarar vermektedir.

California Üniversitesi'nde yapılan araştırmalara göre, beynin dinlenmeye tahmin edilenden çok daha fazla ihtiyacı var. Sürekli bilgisayar, telefon veya televizyon gibi elektronik aletlerle ilgilenmek yahut sadece izliyor olmak beyni fazlasıyla yoruyor. Öyle ki beyin dinlenmeye dahi fırsat bulamıyor. İlgili Üniversite Fizyoloji Bölüm Başkanı Lorenk Frank'a göre; 'Dinlenme zamanları, beynin önceden yaptıklarını tekrar etmesine olanak sağlıyor ve o bilgileri uzun süreli hafızaya kaydediyor. Ancak sürekli çalışan beyin, öğrenme işlevinden mahrum kalmakta ve bunu es geçmektedir.'

Ayrıca Michigan Üniversitesi'nin yaptığı bir başka araştırmaya göre ise insanlar televizyon veya bilgisayarda film-dizi izlerken kendilerinin dinlendiğini sanıyor. Ama aslında aksine çok daha fazla yorulmaktadır.

Film seyretmek yerine sakince doğaya ve evrene yönelmek, derin düşüncelere dalmak teknolojik araçlara yönelmekten çok daha fazla beyne fayda vermektedir. Kişinin mutluluğu beyin organına bağlı olup filmlerle öldürmemelidir.

Kişinin özüne ve ruhuna hitap etmeyen her film, adeta beyni yok etmeye odaklı işlev göstermektedir. Korku, psikolojik bunalım, suç ve şiddet içeren birçok film, kişinin ruh sağlığını gerçek manada olumsuz etkilemektedir.

Aşırı dram, aşırı komedi veya yetişkin içerikler de kişinin haz ve hissiyat sorunlarıyla stres yaşamasına neden olmaktadır. Daha sakin, bilgilendirici ve gözü yormayan, şiddetli geçişlerin olmadığı filmler tercih edilebilir ama o da haftada iki defadan fazla olmamalıdır.

Günümüzde birçok siyasi örgüt ve firma filmleri reklam ve bilinçaltı yönlendirme aracı olarak kullanmaktadır. Kişilere normal yaşantıda asla kabul etmeyecekleri olgu ve alışkanlıklar kazandırmaya yönelik hazırlanmıştır.

Çizgi film ve animasyonlarda gözden kaçmış gibi görünen ama aslında bilinçaltında çocukları yetişkin, suç ve uygunsuz alışkanlıklara yönelttiği kanıtlanmıştır. Renkler, söylem ve alışkanlıklar çocuk psikolojisini ciddi düzeyde etkilemektedir.

Kitaplarda okuyup, kendi hayal dünyasında şekillendirdiği algı ve cisimler, filmlerde bir kişinin oluşturduğu görsellemeye ve kalıba bürünür. Bu da kişinin hayal gücü ve algısını olumsuz etkilemektedir.

### **Dizi izlemenin hangi faydalı vardır?**

Öte yandan, dizi izlemenin birçok olumlu yanı vardır. Örneğin, yeni bir dil öğrenmek, dili ve konuşmasını anlamayı gerektirir ve dizi izleyerek anlayışımızı uygularız. Sadece bunu uygulamakla kalmayıp, ondan yeni kelimeler de öğreniriz çünkü bazı kelimeleri tekrar tekrar duyabiliriz. Ayrıca, altyazı koyma olasılığı varsa, kelimeleri okuyarak kelimelerin yazımını öğrenmemize yardımcı olur.

Dizi bizi tembelleştirebileceği doğrudur, ancak aynı zamanda onlardan çok şey öğrenebiliriz ve bu sadece dili kapsamıyor. Dünyadaki diğer kültür, ülke veya bir sorun hakkında bir şeyler öğrenebiliriz. Bunu türk dizilerinden yola çıkarak göstermeye çalışacağız.

### **Çalığışu**

Reşat Nuri kitabına dayanan bir dizidir. Çalığışu adındaki kızın hayatı ve maceraları hakkındadır. Bu durumda, sadece dizilerden bir şey öğrenmekle ilgili değil, aynı zamanda dizi dayandığı kitabı okumakla da ilgilenmekle ilgilidir. Belki de bu tür diziler insanların okumaya daha fazla ilgi göstermesini sağlayabilir. Ve şimdi aynı yeni dizi Hercai için de geçerlidir.

### **Diriliş: Ertuğrul, ve ya Muhteşem Yüzyıl**

Bu tür bir dizi Osmanlı geçmişini anlamaya ve ondan bir şeyler öğrenmeye yardımcı olur. Tabii ki her şey orada gösterildiği gibi değil, ama yine de o zamandaki her şeyin nasıl olduğunu hayal etmemize yardımcı olur.

### **Karadayı**

Bu dizi, Türk hukuk sisteminin nasıl çalıştığını, hukuk sistemlerinde ne tür sorunlarla uğraştıklarını açıklamaktadır. Bir ülkedeki yasayı ve bu yasanın üstesinden gelmesi gereken sorunları ve aynı zamanda içindeki sorunları anlamamıza yardımcı olan harika bir gösteridir. Zengin insanlar ile güç, fakir insanlar ve adaletsizlik arasındaki ilişkilere harika bir örnektir.

### **Sen anlat Karadeniz**

Sen anlat Karadeniz dizisi Türkiye'de bir kadının sorunlarıyla mücadele edişini anlatmaktadır. Aslında sorun genel olarak tüm Türkiye'de değil, sadece bazı bölgelerinde yaşamaktadır. Konu, para veya başka bir şey için isteklerine karşı, zorla biriyle evli olan kadın ve genç kızlarla ilgilidir. Dizi boyunca üretici, 21. yüzyılda olsak da bu sorunun ne kadar ciddi olduğunu vurgulayıp Türkiye'de yaşanan bu sorun hakkında bazı istatistikler ve bilgiler gösterdi.



### **Vatanım Sensin**

Bu dizi, Türkiye'nin koruma savaşını ve Cumhuriyet'in kuruluşunun zorluklarını göstermektedir. Tabii ki dizideki tüm olaylar tam olarak böyle değildi, ancak ana nokta gösterilmiştir. Türkiye'nin Cumhuriyet olarak yaratılışının tarihsel yıllarını, halkın, liderlerinin ve Atatürk'ün rolünü izleyicilere belirtmek istediler. İyi liderin rolünü ve aynı zamanda vatana olan sevginin bu tür zamanlarda ne anlama geldiğini vurguladılar. Aslında Türkiye'deki bu vatan sevgisinin nereden geldiğini ve neden hala bu kadar güçlü olduğunu gösteriyor.

### **Netflix dizileri: Muhafız Hakan ve Atiye**

Bu yeni diziler diğer türk dizilerinden farklıdır. Daha modernler ve içinde bilimkurgu unsurları vardır. Bu yüzden doğrudan bir aşk hikayesi göstermezler, ancak Türkiye'nin güzelliğini gösterirler. Bu dizilerin ana amacı sadece Netflix üzerindeki pazarı genişletmek değil, aynı zamanda diziler aracılığıyla Türkiye'nin güzelliğini ve tarihini göstermektir. Bu aslında ülkeye daha fazla turist çekmek için iyi ve akıllı bir araçtır.

### **Özet**

Medyanın her alanında olduğu gibi verilen imkanlar dikkatlice ve sınırlı bir şekilde kullanıldığı sürece kişiye fazla zarar vermesi mümkün değildir. Bu durumda hem dikkat etmemiz hem de çocukların öğrenmesini sağlamamız gereken noktalardan biri, "sunulan imkanları en doğru nasıl kullanabiliriz" sorusunu cevaplamaktır. Özellikle günümüzde her bilgiye, her film ve diziye erişim bu kadar kolaylaştırılmışken olabilecek riskleri bir adım önden takip edip hazırlıklı olmak gerekmektedir.

## Ek 11. Deney İşlemin Yapıldığı Ortama Dair Görsel Örnekleri

