

11. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma (sözlü anlatım) becerilerinin değerlendirilmesi

Memet ABUKAN¹

Liana TCHKONJA²

APA: Abukan, M. & Tchkonja, L. (2023). Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma (sözlü anlatım) becerilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 151-171. DOI: 10.29000/rumelide.1283686

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin gelişimi farklı beceri alanlarında aynı düzeyde olmamaktadır. Bu durumu Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dillerinin Türkçeye benzerlik ya da farklılıkları, ders kitaplarındaki etkinlik dağılımları, öğreticilerin konuya dair yeterlilikleri, öğrencinin yetiştiği çevre gibi birçok husus etkileyebilmektedir. Nitekim yapılan çalışmada Gürcüce ve Türkçe arasındaki alfabe, dil bilgisi gibi birçok farklılığın öğrencilerin Türkçe öğrenmelerindeki etkisi konuşma becerisi üzerinden örneklenilmeye çalışılmıştır. Konuşma becerisinin ele alınmasındaki gerekçe ise Gürcistan'da Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri alanının konuşma becerisi olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı döneminde Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümünde öğrenim gören B2 düzey öğrencilerinin konuşma becerisinde karşılaştıkları sorunları tespit edip zorlandıkları konulara çeşitli çözüm önerileri sunmaya yöneliktir. Covid 19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimle sürdürülen derslerin ön test ve son testleri de çevrim içi alınmıştır. Verilerin toplanmasında hikâye haritası tekniğinden yararlanılan bu çalışmada araştırma verileri, iki alan uzmanı akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve deneysel uygulamadan kaynaklı tek gruplu ön test son test deseni dikkate alınarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ise ön test ve son testler arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Böylece bu çalışmayla öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunların genel olarak benzer ya da yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili Gürcüce olan öğrencilerin hedef dil olan Türkçeyi öğrenirken anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerilerindeki hata veya eksikliklerin giderilmesinde ne tür çalışmaların yapılması gerektiği hususu dikkate alınarak çeşitli öneriler geliştirilmiş ve bunlar alanyazınla desteklenerek sunulmuştur.

Anahtar kelime: Gürcistan'da Türkçe öğretimi, B2 düzey, sözlü anlatım becerisi

Assessing speaking (verbal lecture) skills of Georgian students learning turkish as a foreign language in Georgia

Abstract

The development of learners in teaching Turkish as a foreign language is not at the same level in different skill area. Many aspects such as the similarities or difference between the mother tongue of those who learn Turkish as a foreign language with Turkish, the distribution of activities in the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Bölümü (Muş, Türkiye), m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.01.2023 kabul tarihi: 20.04.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1283686]

² Dr. Öğr. Üyesi, Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi (Batum, Gürcistan), lia.chkonia@bsu.edu.ge, ORCID ID: 0000-0003-3516-8156

textbooks, the proficiency of the instructors on the subject, and the environment in which the student grew up can affect this situation. As a matter of fact, in the study, the effect of many differences between Georgian and Turkish, such as alphabet and grammar, on students' learning Turkish was tried to be exemplified through speaking skills. It can be said that the reason for considering speaking skill is that the most difficult skill area of Georgian students learning Turkish in Georgia is speaking skill. The research aims to identify the problems faced by B2 level students studying at the Turcology Department of Batumi Shota Rustaveli State University in the spring semester of the 2022-2023 academic year and to offer various solutions to the problems they have difficulty with. Due to the Covid 19 epidemic, the pretest and posttests of the distance education courses were also taken online. In this study, where the story map technique was used in the collection of data, the research data were evaluated by two field expert academicians and examined by considering the one group pretest posttest experimental design originating from the experimental application. According to the findings, a significant difference was obtained between the pretest and posttest. Thus, with this study, it was concluded that the problems encountered by the students in verbal expression skills were generally similar or close. Various suggestions have been developed and presented with the support of the literature, taking into account what kind of studies should be done in order to eliminate the mistakes or deficiencies in expression, vocabulary, grammar and phonology skills of students whose mother tongue is Georgian while learning Turkish.

Keywords: Teaching turkish in Georgia, B2 level, monologue skill

1. Giriş

Farklı ülke insanların Türkçe öğrenme talepleri hızla artmaktadır. Ekonomik, sosyal, akademik vb. birçok hususta çeşitlilik gösteren bu taleplerin nedenleri ülkeden bölgeye, hatta şehre göre farklılık gösterebilmektedir. Fakat hangi nedenden olursa olsun bu durum Türkçenin yaygınlık kazanmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle kimi zaman Türkiye tarafından kurulan veya desteklenen kurum ve kuruluşlar aracılığıyla kimi zaman da ikili ülke ilişkilerine katkı sunma, Türkiye'yi yakından tanıma vb. pek çok hususta farklı ülkelerin kendi vatandaşlarına Türkçe öğretme çabaları görülebilmektedir. Üniversitelerde Türkoloji kürsülerinin kurulması, kurslar aracılığıyla Türkçe öğretimi, Türkiye'yle öğrenci değişim programlarının imzalanması gibi durumlar söylenebilir. Tüm bu hususlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini daha da etkin kılma ve niteliğini artırma çabalarına olumlu yansımaktadır. Ders materyallerinin beceri alanlarına ve düzeylere göre güncellenmesi, ana dille hedef dil arasındaki karşılaştırmalı çalışmaların yapılması, nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi gibi birçok alanda ilerlemelerin hız kesmeden sürmesi Türkçenin yaygınlık kazanması adına umut vermektedir. Nitekim faaliyetlerine 2009 yılında başlayan ve dünyanın birçok ülkesinde 66 kültür merkeziyle hizmet sunan Yunus Emre Enstitüsü bu konuda önemli bir işlev görmektedir (YEE, 2023). Benzer durum 2016'da kurulan ve 67 ülkede 429 eğitim kurumuyla hizmet veren Türkiye Maarif Vakfı için de söz konusudur (TMV, 2021). Dolayısıyla Türkçenin yaygınlık kazanması ülke, ana dil, yaş düzeyi, beceri alanı gibi konularda karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada da Gürcü öğrencilerin Türkçe sözlü anlatım becerilerinin durumu, iki dil arasındaki farklılıklar üzerinden örneklendirilerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla konuşma becerisi ve uygulamada sıkça yararlanılan metin haritaları merkeze alınarak öğrencilerin dille ilgili süreçleri bu çalışmayla bütünsel olarak değerlendirilmiştir.

1.1. Konuşma becerisi

“Yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesidir.” (Demirel, 2014, s. 102). Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenirken konuşmaya yönelik ilgi ve çabalarını üst düzeyde tutmaları gerekmektedir. Hatta diğer dil becerilerine göre konuşmaya daha fazla ağırlık vermeleri ve bunun bilincinde olmaları onların öğrenmelerini daha fazla kolaylaştıracaktır (Emiroğlu, 2013, s. 277). Dille iletişimin gerçekleşmeden o dilin öğrenildiği düşünülemez. Dolayısıyla dile dair diğer becerilerin en önemli aşaması olarak konuşma becerisini görmek mümkündür. Bu nedenle becerinin kazanılması konusunda ayrıntılı değerlendirmeler yapılmalı, dil öğretim programlarından öğreticilerin yetkinliğine, sınıf ortamından materyallere kadar birçok etken üzerinde durulmalıdır. Yazıcı, (2018, s. 3) dilde en çok sözlü iletişimin kullanıldığını ve “öğrencilerin stratejileri kullanma düzeylerinin ülke, yaş, cinsiyet ve ana dili gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinin” önemli olduğunu belirtir. Keser (2018, s. 6) ise yabancı dil öğretiminde bu becerinin geliştirilmesinde öğretim programlarına dikkat çekerek “konuşma öğretiminin tüm detaylarıyla ortaya koyulması, kuramsal alt yapısının bilimsel çalışmalarla desteklenmesi, titizlikle planlanması ve en önemlisi, sınıf içinde etkili yöntem ve tekniklerle uygulanması” gerektiğini ifade eder. Dolayısıyla konuşma becerisinin geliştirilmesi çok yönlü bir faaliyettir. Eğer bu becerinin kazandırılmasında özensizlik veya sorun varsa bu durum öğrenenlerde hedef dile dair olumsuz algıların oluşmasına sebebiyet verebilir. Nitekim Melanlıoğlu ve Demir (2013, s. 391-392) konuşma becerisinde güçlük yaşayan öğrenenlerin kaygı düzeylerinin yükseleceğine ve bu durumun genelde Türkçeye özelde ise konuşmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olacağını söyler. Kimi zaman öğrencilerin ders ortamında öğretmenlerden çekinmeleri, kendi ana dilleriyle konuşmak istemeleri, hedef dile ilişkin sözcük dağarcığı başta olmak üzere yetersizlikleri söz konusu olabilmektedir. Bu durumda da öğreticilerin soruna çözümler üretmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2018, s. 16).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin edinilmesinin diğer becerilere göre oldukça zor olduğu söylenebilir. Bu zorluk sadece öğrenenler açısından değil beceriyi öğrenenler hatta alana yönelik akademik çalışmalar yürütenler için de düşünülebilir. Becerinin iki ana başlık altında değerlendirilmesi veya öğretilmesi bu gerçeği yansıtabilmektedir. Nitekim Avrupa Konseyi (2013) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi konuşma becerisini tek başına konuşma “monologue” ve karşılıklı konuşma olarak iki başlık altında ele almaktadır. Tek başına konuşmada öğrenenlerin hedef dilde kendilerini ifade edebilecek düzeye ulaşması gerekmektedir. Bunun için de dil bilgisinden ses bilgisine kadar pek çok becerinin kavranması önemlidir. Karşılıklı konuşmada ise bu dilsel bileşenlerin edinilmesinin yanında ayrıca bildirimsel olarak diğer insanlarla da güçlü iletişimlerin kurulabilmesi gerekir. Bu bağlamda hedef dilin öğretiminde konuşma becerisinin planlanması, yürütülmesi ve materyallerin hazırlanması konusunda iki beceri alanı dikkate alınmalıdır. Yapılan bu çalışmada da öğrencilerin tek başına konuşma becerisi temel alınarak araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bunun için de hikâye haritalarından yararlanılmıştır.

1.2. Hikâye haritası

Hikâye haritaları, hikâyeyi oluşturan unsurlarının görsel bir şema veya kodlama üzerinden düzenlenerek öğrencilerin zihinlerinde metinle ilgili bir yapı oluşturmalarını sağlayan ve böylece metin olmaksızın metnin anlaşılmasını sağlayan ya da buna yönelik ipuçları veren görsel ve düşüncel bir yöntemdir (Reutzel, 1985; Gömleksiz ve Bozpolat, 2014; Beck ve McKeown 1981;) Bu yöntemin öğretim süreci dört aşamalı olarak yürütülmektedir. İlk öğretmenin rehberliğinde yönetime dair bilgi

verildikten sonra öğrencilerce metin okunur ve metnin haritasını oluşturularak metne dair unsurlar ele alınır. İkinci aşamada ise öğrenciler kendi oluşturdukları hikâye haritalarını öğretmenin rehberliğinde düzenler. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler okudukları metinle ilgili metin haritasını yapar ve metinle harita arasındaki mantıksal düzenleniş değerlendirilir. En son aşamada ise okunan metinle ilgili öğretmenin rehberliği olmadan öğrenciler hikâyenin haritası üzerinden metni bütünsel olarak anlama ve anlatmaya çalışır. Böylece bu yöntemle öğrencilerin metin üretme ve konuşma becerilerinin kazanılmasına çalışılır (Abukan, 2018; Idol & Croll, 1987; Sorrell, 1990; Duman ve Tekinarslan, 2007; Akça, 2002; Işıkdöğün, 2009). Dil öğretiminde hikâye haritalarından yararlanması oldukça popüler hale gelmiştir. Nitekim Corbett (2016) kendi geliştirmiş olduğu “Talking for Writing” adlı modelini metin haritaları üzerine inşa etmiştir. Ona göre derste işlenecek her metnin metin haritası yapılmalı ve dersin bu metin haritaları ve etkinlikler üzerinden yürütülmesi gerekmektedir. Bunun için de sadece öğreticilerin derste işleyecekleri metnin haritası değil, aynı zamanda öğrencilerin de kendi metin haritalarını oluşturmaları onların dil becerileri için önemli bir etkinliktir. Bundan dolayı yazar öğreticilerin öğrencilere metni nasıl ve ne şekilde modelleyeceklerini öğretmenin önemi üzerinde durur. Ayrıca metin haritalarıyla işlenen bir derste metne dair anahtar sözcüklerle etkinlikler hazırlanmasından posterlere varıncaya dek pek çok uygulamanın bir bütün halinde yürütülmesi gerektiğini vurgular. Akyol (1999) metin haritalarının “yeniden anlatma ve anlamayı olumlu yönde” etkilediğini belirterek bu yöntemin hikâye oluşturmada özetlemeye, hatırlama yeteneğinin geliştirilmesinden derste aktif olmaya varıncaya dek pek çok faydası olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu yöntemin hedef dilde öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde yararlanması gereken bir yöntem olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmada da bu teknikten yer yer yararlanmış ve hatta verilerin elde edilmesinde bu yöntemle başurulmuştur.

1.3. Araştırmanın amacı

Yapılan çalışma, hedef dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunları veya hataları anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerileri bağlamında değerlendirme amacını taşımaktadır. Bu amaç için de dört becerinin her bir alt başlığı etrafında konunun değerlendirilmesine çalışılmıştır. Gerek temel amaç gerekse bu amacın elde edilmesindeki alt beceri başlıkları, aynı zamanda çalışmanın temel ve alt problemlerini de oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı için uygulanan teknik, uygulama grubu ve onlarda elde edilen verilerle bunların analizi ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada, araştırma yapılan tek bir gruba uygulama yapıldıktan sonra deneysel uygulama gerçekleştirildiğinden tek gruplu ön test son test deseni dikkate alınmıştır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Gliner, Morgan ve Leeci, 2017). Bu desende aynı grubun ön ve son test puanları karşılaştırılarak yapılan uygulamanın grup üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada kontrol grubu için aynı düzeyde yeterli sayının olmamasından dolayı çalışmanın sadece deney grubuyla yürütülmesi söz konusu olmuştur.

2.2. Araştırma grubu

Gürcistan'da Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesinin Türkoloji Bölümü'nde 2022-2023 bahar yarıyılı döneminde öğrenim gören B2 düzey 12 öğrenci çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamının ana dili Gürcüce ve yaş aralıkları ise 18 ile 22 arasında değişiklik göstermektedir.

2.3. Verilerin toplanması

Çalışmanın uygulanması için ilkin üniversiteden gerekli izinler alınmış ve daha sonra da konuşma dersi bünyesinde çalışmanın uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra çalışmanın gerek ön test gerekse son testleri uzaktan eğitimden dolayı Zoom Programından yararlanılarak çevirim içi alınmıştır. Verilerin toplanmasında hikâye haritalarından yararlanılmıştır. Buna göre Şekil 1 ve 2'de görüldüğü üzere Abukan (2018) tarafından hazırlanan Akıllı Çoban ve Tuz Masalı hikâyelerinin metin haritası öğrencilere sunulmuş ve onlar tarafından görsele bakarak metnin hikâye edişiyile çalışmanın verileri toplanmıştır. Böylece onlardan elde edilen verilerle çalışmanın analiz aşamasına geçilmiştir.



Şekil 1: Akıllı Çoban Hikâyesinin Görseli



Şekil 2: Tuz Masalı Hikâyesinin Görseli

2.4. Verilerin analizi

Öğrencilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde Abukan (2018) tarafından hazırlanan "B2 Düzey Tek Başına Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı"ndan yararlanılmıştır. Fakat çalışmada bu dereceli puanlama anahtarında kullanılan bazı ifadelerin düzeltilmesi yoluna da gidilmiştir. Daha sonra her bir maddeye ilişkin iki uzman tarafından beyan edilen görüşlerde tutarlılığın sağlanıp sağlanmadığının tespit edilmesi amacıyla Krippendorff alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler alanyazında belirtilen ölçütlerle karşılaştırılmış ve uzmanlar arasındaki uyumun 0.00-0.66 arasında olması durumunda zayıf, 0.67-0.79 arasında olması durumunda orta düzey, 0.80-1.00 arasında olması durumunda ise yüksek düzey uyumunun var olduğu kabul edilmiştir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2004). Bu açıdan katılımcılara ilgili puanlama anahtarındaki her bir maddede uzmanlar tarafından verilen ön test ve son test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan katsayılar ön testte 0.76 ile 1.00 arasında, son testte ise 0.68 ile 0.87 arasında değişiklik

göstermiştir. Bu bulgulara göre ön test ve son test uygulamaları için hesaplanan katsayıların genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlar tarafından beyan edilen görüşlerin son teste nazaran ön test uygulamasında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu olan B2 düzey öğrencilerin önce tek başına konuşma becerilerine ilişkin ön test uygulamaları yapılmış ve dereceli puanlama anahtarı kullanılarak bunlar puanlanmıştır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yönelik tek gruplu ön test son test deseni oluşturulmuştur. Uygulama neticesinde iki alan uzmanı tarafından öğrencilere verilen puanların ortalaması alınarak her bir öğrencinin konuşma becerilerine ilişkin puanları elde edilmiştir. Analiz sürecinde uzmanların hem ön test hem de son testteki görüşleri arasında yüksek uyum olması nedeniyle uzmanların verdikleri puanların ortalamaları alınarak bu puanlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005; Howell, 2012). Öğrencilerin konuşma becerileri çerçevesinde hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Tek Başına Konuşma Becerilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

İstatistikler	Deney Grubu		
	Ön test	Son test	Son test - Ön test Fark Puanı
N	12	12	12
Ortalama	72.37	98.29	25.91
Ortanca	69.50	97.75	26.50
Mod	68.50	95.00	25.50
Standart S.	8.49	8.54	3.11
Çarpıklık k.	1.68	0.57	-2.01
Basıklık k.	3.11	1.82	4.82

Analiz sürecinde dağılımın normalliğini test etmek amacıyla aritmetik ortalamalar ile betimsel istatistikler incelenmiş ve çarpıklık-basıklık katsayılarının ± 1 sınırlarının dışında olması nedeniyle parametrik olmayan tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Araştırma kapsamında uygulama yapılan grubun ön ve son test puanlarının tespit ve karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi’nden (WİS Testi) yararlanılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçların pratikteki anlamlılığı, etki büyüklüğü hesaplanarak ortaya konulmuş ve hesaplama katsayısının 0.0-0.2 arasında olması durumunda küçük, 0.2-0.5 arasında olması durumunda orta düzey, 0.5’ten büyük olması durumunda ise büyük etkinin varlığı dikkate alınmıştır (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005). Ayrıca bu çalışmada 0.05 manidarlık düzeyi dikkate alınmış ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi SPSS 23.0, Krippendorff alpha güvenilirlik katsayısı ise R studio 4.2.1 paket programları kullanılarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada kullanılan puanlama anahtarına dayalı olarak öğrencilerin almış oldukları puanların sıra ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve anlatım becerisi puanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablolarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (WİS Testi), Sıra Ortalaması (S. Ortalaması), Sıra Toplamı (S. Toplamı), Son Test (Son t.), Ön test (Ön t.), Negatif Sıra (N. Sıra), Pozitif (P. Sıra) ve Negatif sıralar temeline dayalı (N. s. t. dayalı) ifadeler parantezlerde belirtildiği şekliyle kısaltılarak kullanılmıştır. Ayrıca dört üst beceriye ilişkin bulguları değerlendirmek için de farklı dört konuşmacının metni üzerinden bir örnekleme yapılmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Anlatım Becerisi İçin WİS Testi Sonucu

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.065*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 2'de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin tek başına konuşma becerisi anlatım becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.065$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test ($\bar{X}=36.92$) puan ortalamasının ön test ($\bar{X}=27.20$) puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin söylem yetilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=-0.63$, $r>0.5$) öğrencilerin anlatım becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Söylem yetisinin toplam durumunun tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiş ve sıra ortalamalarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Anlatım Becerisi İçin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları

M1. Konuşmacı, konunun ana hatlarını ortaya koyar.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.111*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M2. Konuşmasında ana fikri yardımcı düşüncelerle destekler.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.134*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M3. Konuşmacı, gerektiğinde konuşmasını açıklığa kavuşturacak detaylara yer verir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.097*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M4. Konuşmayı yer yer uygun örneklerle destekler.					

Assessing speaking (verbal lecture) skills of Georgian students learning turkish as a foreign language in Georgia / Abukan, M. & Tchkonla, L.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.994*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M5. Konuşmasında farklı bakış açlarına yer verir.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.169*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M6. Konuşma söz konusu anlatı türünün gerektirdiği kuralları taşır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.980*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M7. Konuşmayı tutarlı bir şekilde sürdürür.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.877*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				

M8. Konuşmayı bir planlana göre düzenleyip sonuçlandırır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M9. Konuşmasında, anlatım türlerinden yararlanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.025*	.002
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				

M10. Konuşmacı, konuşmanın içeriğine uygun jest ve mimikleri kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.100*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 3 incelendiğinde, anlatım becerisinin 10 maddesine ilişkin öğrenci sıralamalarının uygulama öncesi ile sonrasına bakıldığında verilerin sayısal olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_1=-3.111$, $p<.05$; $z_2=-3.134$, $p<.05$; $z_3=-3.097$, $p<.05$; $z_4=-2.994$, $p<.05$; $z_5=-3.169$, $p<.05$; $z_6=-2.980$, $p<.05$; $z_7=-2.877$, $p<.05$; $z_8=-3.115$, $p<.05$; $z_9=-3.025$, $p<.05$; $z_{10}=-3.100$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_1=3.75$; $\bar{X}_2=3.79$; $\bar{X}_3=3.58$; $\bar{X}_4=3.58$; $\bar{X}_5=3.20$; $\bar{X}_6=3.66$; $\bar{X}_7=3.54$; $\bar{X}_8=3.79$; $\bar{X}_9=3.70$; $\bar{X}_{10}=4.29$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}_1=2.75$; $\bar{X}_2=2.83$; $\bar{X}_3=2.37$; $\bar{X}_4=2.50$; $\bar{X}_5=2.12$; $\bar{X}_6=2.87$; $\bar{X}_7=2.91$; $\bar{X}_8=2.87$; $\bar{X}_9=2.70$; $\bar{X}_{10}=3.25$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin anlatım becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_1=|-0.63|$, $r_1>0.5$; $r_2=|-0.64|$, $r_2>0.5$; $r_3=|-0.63|$, $r_3>0.5$; $r_4=|-0.61|$, $r_4>0.5$; $r_5=|-0.65|$, $r_5>0.5$; $r_6=|-0.60|$, $r_6>0.5$; $r_7=|-0.58|$, $r_7>0.5$; $r_8=|-0.63|$, $r_8>0.5$; $r_9=|-0.61|$, $r_9>0.5$; $r_{10}=|-0.63|$, $r_{10}>0.5$) öğrencilerin ölçülen anlatım becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Anlatım becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A6 nolu (M. Mikeladze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Bu becerinin ilk dokuz maddesi anlatı türünün gerektiği plan dâhilinde örnek ve yardımcı fikirlerle destekli bir anlatının ortaya konulmasına yöneliktir. Bu çerçevede öğrencinin konuşma metni değerlendirildiğinde bu beceriye ilişkin hususları karşıladığı görülmüştür. Buna göre öğrenci görsel hikâyenin özelliklerine göre ana ve yardımcı fikirlerle ortaya koymuş ve bunları yaparken anlatısını örnekler, ayrıntılar ve farklı bakış açılarıyla tutarlı bir şekilde destekleyebilmiştir. Son olarak konuşmacının, metni anlatırken beden dilini doğru kullandığı da saptanmıştır. Şaşırma, hayret, kızgınlık gibi durumlarda vurgu ve tonlamaya da bağlı olarak beden dilinin ilgili duygu çerçevesinde jest ve mimiklerle desteklendiği görülebilmektedir. Fakat yer yer “ıııı” şeklinde duraklamalar da anlatıda görülebilmektedir. Fakat anlatıcının metni hikâye ederken görsel zihninde canlandırarak zaman kazanma, hatırlama, metne daha iyi odaklanma şeklinde açıklanabilecek çıkarımlarla yukarı bakıp düşünmesi de söz konusu olabilmektedir. Bunun belki de istemsizce yapıldığı düşünülse de görsel algının bireydeki baskın durumuyla bu husus açıklanabilir. Dolayısıyla bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için görsel metin ya da şekillerin ne denli önemli olduğu konusuna bir kanıt olarak görülebilir. Çünkü öğrenci var olan hikâye haritasında metne dair ipuçları görebilse de görseldeki kompozisyonu tamamlamak için yine zihninde bunu canlandırma ihtiyacı duyabilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde hikâye haritalarının önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu materyallerin öğrencilerin metin üretimini destekleyen bir işlev görmesi hedef dilin edinilmesi açısından önemlidir.

Tablo 4'te B2 düzey öğrencilerin sözcük becerisi puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Sözcük Becerisi İçin WİS Testi Sonucu

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.076*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 4'te verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin sözcük becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.076$, $p<.05$). Hedef kitlenin puan ortalamaları incelendiğinde ise son test ($\bar{X}=18.66$) puan ortalamasının ön test ($\bar{X}=14.16$) ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre iki test arasındaki bu anlamlı fark gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin sözcük becerilerinde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin sözcük becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Sözcük becerisinin tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sözcük Becerisinin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları

M11. Konuşmacı, sözcükleri tutarlı ve bağdaşık olarak doğru kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.994*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				
M12. Konuşmacı, geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.213*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M13. Konuşmasında sözcükleri genelde doğru kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.251*	.024
P. Sıra	6	3.50	21.00		
Fark Olmayan	6				
M14. Konuşmasında uygun sözcükler bulmakta çok zorlanmaz.					

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.114*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M15. Konuşmacı, söylemek istediklerini açıkça ifade eder.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.274*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 5'te verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, sözcük becerisinin 5 maddesine ilişkin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{11}=-2.994$, $p<.05$; $z_{12}=-3.213$, $p<.05$; $z_{13}=-2.251$, $p<.05$; $z_{14}=-3.114$, $p<.05$; $z_{15}=-3.274$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları bakıldığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_{11}=3.75$; $\bar{X}_{12}=3.58$; $\bar{X}_{13}=4.00$; $\bar{X}_{14}=3.66$; $\bar{X}_{15}=3.66$) ön testin ortalamalarından ($\bar{X}_{11}=3.00$; $\bar{X}_{12}=2.41$; $\bar{X}_{13}=3.62$; $\bar{X}_{14}=2.45$; $\bar{X}_{15}=2.66$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Tespit edilen bu sonuç hedef kitlenin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin sözcük becerisinin bütün alt boyutlarında olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{11}=|-0.61|$, $r_{11}>0.5$; $r_{12}=|-0.65|$, $r_{12}>0.5$; $r_{13}=|-0.46|$, $0.2<r_{13}<0.5$; $r_{14}=|-0.63|$, $r_{14}>0.5$; $r_{15}=|-0.66|$, $r_{15}>0.5$) öğrencilerin sözcük becerisinin 11, 12, 14 ve 15. Maddelerinde belirtilen boyutlarında uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği, öte yandan 13. maddede ise orta düzeyde bir gelişimin söz konusu olduğu belirlenmiştir (Field, 2009). Sözcük becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A6 nolu (R. Saginadze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Bu becerinin ilk maddesi (M11) sözcüklerin tutarlı ve bağdaşık kullanımı üzerinedir. Bağdaşıklık ve tutarlılık aynı şey olmasa da bir metnin anlaşılır kılınması noktasında benzer işlevi gördüğü söylenebilir. Bu bağdaşıklıkta daha somut durumda, tutarlılıkta ise daha çok yorumlama şeklinde kendini gösterir (Onursal, 2003). Öğrencinin konuşma metninde de “yani”, “sonra” gibi bağıntıyı sağlayan sözcüklerin yanında, bütünselliği ortaya koyabilecek şekilde bir tutarlılığın da olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla herhangi bir çelişkiyi ortaya koyabilecek bir anlatımın olmadığı görülmüştür. Konuşma metninde bağdaşıklık ve tutarlılığın sağlanmasında öğrencinin sözcük dağarcığının yeterli oluşu önemli bir etkidir. Bu yeterlilik sözcüklerin doğru kullanımı, ifadede zorlanmama ve dolayısıyla metni açıkça ifade edebilme şeklinde kendini göstermiştir. Ayrıca “Dağın eteklerinde” gibi kullanımlarla B2 düzeye dair yeterliliği saptayabilecek ifadelerin tespiti sözcük becerisinde önemli bir gösterge olarak görülebilir.

Tablo 6’da öğrencilerin dil bilgisi becerisi puanlarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6. *Hedef Kitlenin Uygulama Öncesi ve Sonrası Dilbilgisel Yeti İçin WİS Testi Sonucu*

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.084*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 6’da verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, hedef kitlenin dil bilgisi becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z = -3.084$, $p < .05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son teste ($\bar{X} = 18.33$) ilişkin verilerin ön teste nazaran ($\bar{X} = 13.66$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön teste kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dil bilgisi becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r = |-0.63|$, $r > 0.5$) öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Araştırma kapsamında dil bilgisi becerisinin toplamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 7’de buna ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 7. *Dil Bilgisi Becerisinin İçin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları*

M16. Konuşmasında uygun bağlaçları yerinde kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.873*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				
M17. Konuşmasında kalıplaşmış ifadelerle başvrur.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.971*	.003
P. Sıra	11	6.00	66.00		
Fark Olmayan	1				
M18. Konuşmacı karmaşık cümle yapılarından yararlanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.165*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M19. Konuşmacı olay ve durumları niteleyici sözcükler kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M20. Konuşmasında dil bilgisi kurallarını doğru kullanır.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.739*	.006
P. Sıra	9	5.00	45.00		
Fark Olmayan	3				

* N. s. t. dayalı

Tablo 7'de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, dil bilgisi beceri boyutunun 5 maddesine ilişkin öğrenci sıralamalarının uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{16}=-2.873$, $p<.05$; $z_{17}=-2.971$, $p<.05$; $z_{18}=-3.165$, $p<.05$; $z_{19}=-3.115$, $p<.05$; $z_{20}=-2.739$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_{16}=4.20$; $\bar{X}_{17}=3.33$; $\bar{X}_{18}=3.25$; $\bar{X}_{19}=3.75$; $\bar{X}_{20}=3.79$) ön testinkinden ($\bar{X}_{16}=3.37$; $\bar{X}_{17}=2.08$; $\bar{X}_{18}=2.12$; $\bar{X}_{19}=2.83$; $\bar{X}_{20}=3.25$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin dil bilgisi becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{16}=-0.59$, $r_{16}>0.5$; $r_{17}=-0.60$, $r_{17}>0.5$; $r_{18}=-0.64$, $r_{18}>0.5$; $r_{19}=-0.63$, $r_{19}>0.5$; $r_{20}=-0.56$, $r_{20}>0.5$) öğrencilerin dil bilgisi becerisine ait her bir alt boyutun uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Dil bilgisi becerisinde her bir maddeye ilişkin tespitler A7 nolu (B. Shainidze) öğrencinin konuşma metniyle örneklendirilebilir. Becerinin ilk maddesi kapsamında öğrencinin bağlaçları doğru kullandığı görülebildiği gibi bunların vurgu ve tonlamasına da dikkat ettiği saptanmıştır. Örneğin “..padişah da bunu kabul etmiş..” cümlesinde “da” bağlacının “da” ekinden ayrımı söyleyişte kendini gösterir. Dolayısıyla öğrencinin ilgili bağlacı doğru kullanması ayırt edici bir durumdur. Bundan dolayı bahse konu olan madde kapsamında bağlacın kullanımını sadece sözcükte değil söyleyişte de aramak gerekir ve öğrencinin konuşmada buna hâkim olması önemli görülmelidir. Yine dil bilgisi becerisinin diğer maddelerine ilişkin belirlemeleri öğrencinin bir cümlesiyle örneklendirmek mümkündür: “padişah birbirinden lezzetli yemekler hazırlamış, hazırlatmış fakat hiç birine tuz koydurtmamış” cümlesine bakıldığında bunun gerek dil bilgisi kuralları gerek cümle yapısı gerek niteleyici sözcüklerin kullanımını karşıladığı görülebilir. Sadece öğrencinin “hazırlamış” sözcüğünü kullandıktan hemen sonra “hazırlatmış” biçiminde bir düzeltmeye gittiği ve bunu beden diliyle de gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca “gözlerinden yaş düşmeye başlamış” biçiminde kullanımların tespit edilmesi öğrencinin belli bir yeterliliğe ulaştığının ya da ulaşacağına göstergesi olarak okunabilir.

Tablo 8'de B2 düzey öğrencilerinin ses bilgisi becerisi puanlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 8. Hedef Kitlenin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ses Bilgisi Becerisi İçin WİS Testi Sonucu

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.068*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 8'de verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin ses bilgisi becerisinin uygulama öncesi ile sonrası arasında istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z=-3.068$, $p<.05$). Katılımcıların puan ortalamalarına bakıldığında ise son test ($\bar{X}=24.37$) ile ön teste ($\bar{X}=17.33$) ilişkin veriler arasında manidar bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin ses bilgisi becerilerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise ($r=|-0.63|$, $r>0.5$) öğrencilerin ses bilgisi becerilerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Araştırma kapsamında ses bilgisi becerisinin tamamının yanı sıra bu becerideki maddeler de ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 9'da beceriye ilişkin ulaşılan bulgular gösterilmiştir.

Tablo 9. Ses Bilgisi Becerisinin İçin Madde Düzeyindeki WİS Testi Sonuçları

M21. Konuşmacının dili akıcıdır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.111*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M22. Konuşmacı anlaşılır bir dil kullanır.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	□ z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.090*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				
M23. Konuşmacı söyleyiş hatalarını fark edip düzeltir.					
Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	□ z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.115*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M24. Konuşmacı, sözcükleri doğru telaffuz eder.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	χ^2	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.100*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M25. Konuşmacı, doğal bir vurgu ve tonlamaya sahiptir.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.133*	.002
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

M26. Konuşma, standart Türkçeye (diyalekt) uygundur.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-2.844*	.004
P. Sıra	10	5.50	55.00		
Fark Olmayan	2				

M27. Konuşmada yer yer anadilin söyleyiş özellikleri görülür.

Son t. - Ön t.	n	S. Ortalaması	S. Toplamı	z	p
N. Sıra	0	0.00	0.00	-3.176*	.001
P. Sıra	12	6.50	78.00		
Fark Olmayan	0				

* N. s. t. dayalı

Tablo 9'da verilen sıra ortalamaları incelendiğinde, ses bilgisi becerisinin 7 maddesine ilişkin boyutların istatistiksel olarak uygulama öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır ($z_{21}=-3.111$, $p<.05$; $z_{22}=-3.090$, $p<.05$; $z_{23}=-3.115$, $p<.05$; $z_{24}=-3.100$, $p<.05$; $z_{25}=-3.133$, $p<.05$; $z_{26}=-2.844$, $p<.05$; $z_{27}=-3.176$, $p<.05$). Öğrencilerin puan ortalamaları dikkate alındığında ise son test puan ortalamalarının ($\bar{X}_{21}=3.79$; $\bar{X}_{22}=3.83$; $\bar{X}_{23}=3.75$; $\bar{X}_{24}=3.20$; $\bar{X}_{25}=3.33$; $\bar{X}_{26}=3.41$; $\bar{X}_{27}=3.04$) ön test puan ortalamalarından ($\bar{X}_{21}=2.79$; $\bar{X}_{22}=2.58$; $\bar{X}_{23}=2.83$; $\bar{X}_{24}=2.25$; $\bar{X}_{25}=2.16$; $\bar{X}_{26}=2.50$; $\bar{X}_{27}=2.20$) manidar bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin son test puanlarının ön teste kıyasla daha yüksek olduğunu ve gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin ses bilgisi becerilerindeki bütün maddelerde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre ise ($r_{21}=|-0.63|$, $r_{21}>0.5$; $r_{22}=|-0.63|$, $r_{22}>0.5$; $r_{23}=|-0.63|$, $r_{23}>0.5$; $r_{24}=|-0.63|$, $r_{24}>0.5$; $r_{25}=|-0.64|$, $r_{25}>0.5$; $r_{26}=|-0.58|$, $r_{26}>0.5$; $r_{27}=|-0.64|$, $r_{27}>0.5$) öğrencilerin ses bilgisi becerisinin alt boyutlarına ilişkin maddelerinin uygulama öncesinden sonrasına önemli miktarda (büyük) gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Field, 2009). Ses bilgisi becerisinde her bir maddeye ilişkin bazı tespitlere değinmekte

fayda vardır. Bu tespitler A5 nolu öğrencinin (M. Kamashidze) anlatımı üzerinden örneklendirilebilir. Örneğin M21 ve M22 kodlu madde kapsamında konuşmanın akıcılığı ve anlaşılabilirliği net bir şekilde tespit edilebilmektedir. B2 düzey bir öğrenci için bu durum anlaşılabilir ama ses bilgisi becerisinin diğer maddelerine bakıldığında bazı hatalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin M23 kodlu madde kapsamında öğrencinin “Bir kral varmış. Bu kralında uç oğlu varmış. Bir oğlu iki yüzü va, iki yüzlüymüş.” şeklindeki anlatımda öğrenci ilkin, “iki yüzü va” biçimindeki ifadesini hemen “iki yüzlüymüş” şeklinde düzeltmiştir. Bu durum kalıplaşmış bazı ifadelerin B2 düzeyde henüz yerine oturmadığını gösterse de öğrencinin sonrasında bunu doğru bir şekilde kullanması önemli görülmelidir. Ayrıca cümlede “üç” sözcüğü “uç” biçiminde ifade edilmiştir. Bu durum Gürcücede “ü” sesinin olmamasıyla açıklanabilir. Nitekim Gürcistan’da Türkçe öğrenenlerin en çok zorlandıkları konunun “ü” ve “ö” sesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Öğrencinin konuşma metninde “borek”, “oldurme”, “koy” gibi pek çok yanlış kullanımlar da tespit edilmiştir. Yine konuşmada ana dilin söyleyiş özellikleri görülebilmektedir. Özellikle olumsuz aktarmalarda bu durum söz konusudur. Gürcücede Arapça, Farsça ve Türkçe kökenli pek çok sözcük kullanılmaktadır. Nitekim Abukan ve Chkonია (2021, s. 296) tarafından yapılan çalışmada görüleceği üzere ortak kullanılan sözcüklerden biri de “cellat” sözcüğüdür ve bu sözcük Gürcücede “calati” (ჯალათი) şeklinde kullanılır. Öğrencinin konuşmada: “Calatlar bu küçük oğlu çok sevdiği için...” şeklinde kullanımı bu bağlamda değerlendirilebilir. Gürcüce ve Türkçede ortak olarak kullanılan sözcükler üzerinde Gürcü öğrencilerin bu tarz olumsuz aktarmalarıyla çok sık karşılaşmak mümkündür. Fakat öğrencilerin düzeyleri yükseldikçe bu hataların azaldığı görülebilmektedir. Bu olumlu durum ses bilgisi becerisinin diğer maddeleri için de söz konusudur. Nitekim öğrencilerin bu beceriye ait ön test ve son test sonuçları da bunu göstermiştir.

4. Sonuç ve öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin tek başına konuşma (sözlü anlatım) becerilerinde karşılaştıkları sorunlar veya hatalar anlatım, sözcük, dil bilgisi ve ses bilgisi becerisi olmak üzere dört temel başlık ve onların alt başlıkları altında bu çalışmada değerlendirilmiştir. Her bir becerinin alt başlıklarına ait ön test ve son testler ayrı ayrı değerlendirildiği gibi bütün olarak da becerinin toplam değerine bakılmıştır. Bunun sonucunda anlatım becerisi ($X=36.92 < X=27.20$), sözcük becerisi ($X=18.66 < X=14.16$), dil bilgisi becerisi ($X=18.33 < X=13.66$) ve ses bilgisi becerisine ($X=24.37 < X=17.33$) ait ön test ve son testler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkın iki buçuk aylık eğitimle beraber öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişim göstermesi bakımından önemli bir veri olduğu söylenebilir. Ayrıca genel olarak beceriler arasında da gelişimin yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da konuşma dersinin bir bütün olarak yürütüldüğü konusunda bir fikir vermektedir. Dolayısıyla hedef dilin öğretiminde her bir beceriye ait boyutların bir bütün olarak yürütülmesi konusunda öğrencilerin dikkatli olmasında fayda vardır. Fakat her bir becerinin alt başlığında bu durum öğrencilerin bireye özgü farklılıkları, ana dilden yapılan aktarımlara göre değişebilmektedir. Bu nedenle her bir becerinin alt başlıklarında da bir değerlendirme ya da tespit yapılması gerekir. Nitekim yapılan çalışmada bu hususa dikkat edilmiş ve bunlara ilişkin değerlendirmeler aşağıda gösterilmiştir.

- Anlatım becerisi maddeler halinde ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarına bakılmış ve yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Anlatım becerisi başlığı altında konunun ya da hikâyenin ana hatlarından yardımcı düşüncelere, örneklerden metnin düzenli ve tutarlı bir şekilde sonuçlandırılmasına kadar değerlendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca izlenen videolarda beden dilinin metnin anlamını ortaya koyabilecek şekilde kullanılmasına bakılmıştır. Tüm bu hususlarda her iki araştırmacının tespitleriyle yapılan değerlendirmede öğrencilerin konuşma

becerisinde bir gelişmenin olduğu görülmüştür. Bu da yürütülen ders ve kullanılan metodun onların gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Hedef dili öğrenenler tarafından sözcük ya da buna ilişkin kullanımların bilinmesi o dilin ne kadar öğrenildiği ya da onların dil becerilerine ne denli hâkim olunduğu konusunda önemli bir göstergedir (Maden, Altunbay ve Dinçel, 2016, s. 481). Bu bağlamda çalışmada sözcük becerisine de bakılmış ve sözcüklerin doğru kullanımı, sözcük dağılımı gibi hususlar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin konuşmalarında becerinin gelişimini ortaya koyabilecek şekilde bir ilerleme olduğu saptanmıştır. Bunu daha somut bir gelişme olarak sözcük dağılımı üzerinden örneklendirmek mümkündür. Örneğin ele alınan bir videoda öğrencinin kullandığı kelime sayısı ön teste göre yüzde yirmi oranında değişim göstermiş ve kullanılan kelimelerin düzeye göre de farklılaştığı saptanmıştır. Sözcük becerinin alt başlığı olan “konuşmasında uygun sözcükler bulmakta çok zorlanmaz” başlığı altında yapılan değerlendirmede ($Z_{13}=-2.251$, $X_{13}=4.00$) öğrencilerin en çok ilerleme kaydettiği becerinin sözcük becerisi olduğu saptanmıştır. Bu durumun tespitinde öğrencilerin konuşmalarında duraklama, zorlanma, uygun sözcük kullanma gibi durumlar araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır. Nitekim iki araştırmacının yapmış olduğu tespitler arasındaki tutarlılık yapılan belirlemenin doğruluğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonuçların elde edilmesinde her iki araştırmacının belli bir ölçüde her iki dile dair bilgilerinin öğretim faaliyetlerinde karşılaştırmayı ortaya koyabilecek ve aktarabilecek düzeyde olmasının da uygulanan yöntemler kadar etkili olduğu söylenebilir. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde ders faaliyetlerinde “kelimelerin hedef dilde konuşma ve kavrayışa uygun etkili cümleler içinde kullanılması” gibi pek çok hususun dikkate alınıp yürütülmesi ve kazandırılması gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013, s. 316).

Yapılan çalışmanın diğer bir alt boyutu olan dil bilgisi becerisinde bağlaçlar, kalıplaşmış ifadeler, cümle yapıları, niteleyici sözcükler ve daha genel bir ölçüt olarak dil bilgisi kurallarına bakılmıştır. Buna göre yapılan tespitte bağlaçların gerek uygun gerekse farklı türlerde kullanımları konusunda ciddi bir ilerlemeyle karşılaşmıştır. Örneğin ön testte meğer, halbuki, nitekim, üstelik, yalnız gibi bağlaçlar hiçbir öğrenci tarafından kullanılmamışken son testlerde bu bağlaçların kullanıldığı görülebilmektedir. Ayrıca bağlaçlar yardımıyla cümlelerin bağlı ve sıralı cümle yapısıyla kurulmasında da artış olduğu saptanmıştır. Yabancı dil öğretiminde bağlaçların en önemli işlevlerinden biri konuşmanın kesintiye uğramadan öğrencilerin paralel ve zıt cümleler kurabilme durumunda düşünmelerine zaman ayırabilmesidir. Son testlerde bu durum daha net görülebilmektedir. Dil bilgisi becerisinin diğer başlıklarında da artış olduğu görülse de kalıplaşmış sözlerin kullanımı konusunda bunu söylemek zordur. Her ne kadar ders uygulamalarında Abukan ve Tandilava (2021) tarafından yapılan çalışmalara benzer şekilde deyim ve atasözleri başta olmak üzere bu kullanımların her iki dilde karşılıklarının verilmesi şeklinde yöntemlere başvurulmuş olursa da öğrencilerin bu beceri alanındaki gelişmelerinin diğer beceri alanlarına göre zayıf kaldığı saptanmıştır. Bu durum kalıplaşmış sözlerin dil ediniminin en zor yanlarından biri olmasıyla açıklanabilir.

Çalışmada konuşma becerisinin en önemli boyutlarından biri de ses bilgisi becerisidir. Bu bölümde dilin akıcılığı, anlaşılabilirliği, telaffuz, vurgu, ana dilin söyleyiş özelliklerinin görülmesi gibi pek çok boyuta bakılmıştır. Bunun sonucunda ses bilgisi becerisinde anlamlı bir gelişmenin olduğu saptanmıştır. Bir karşılaştırma olarak şu söylenebilir ki Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düzeyleri arttıkça gerek ana dilin söyleyiş özelliklerinin fazla görülmemesi gerek telaffuz, vurgu gibi hususlar gerekse de bu beceriye ait diğer hususlarda ilerlemeler olmaktadır. Fakat iki dil arasında alfabeden kaynaklı sorunların ses bilgisine ilişkin boyutlarda son bulmasının oldukça zor olduğu söylenebilir. Çünkü Gürcücede Türkçeden farklı olarak “y” ve “f” ünsüzlerinin yanında “ö, ü, ı” ünlüleri de

kullanılmamaktadır. Bu durumdan kaynaklı telaffuz, vurgu vb. sorunlar görülebilmektedir. Verilerden tespit edilen bazı örneklerde “üzülmüş” sözcüğü “uzulmuş”, “ölmüş” sözcüğü “olmuş” şeklinde ifade edilebilmektedir. Öğrenci “olmuş” ile “ölmüş” arasındaki farkı bilmekte ve bunu cümledeki anlamı itibarıyla fark ettirebilmekte ama söyleyişte zorlanabilmektedir. Benzer durum olumsuz aktarmalarla da birleşince farklı bir telaffuzla karşılaşılabilir. Yine tespit edilen başka bir örnekte “fikirleri” sözcüğü “pikirleri” şeklinde belirtilmiştir. Türk alfabesinde “f” harfi Gürcü alfabesinde “p” harfine karşılık gelmektedir. Daha doğru bir ifadeyle Gürcü alfabesinde “f” harfi ve sesi yoktur. Türkçede “f” harfi ve sesine karşılık Gürcücede “p” harfi ve sesi kullanılmaktadır. Bu durum da öğrencilerin olumsuz aktarımlarla konuşmalarına da yansımıştır. Elde edilen verilerde de bu görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik farklı yaklaşım ya da tekniklerin başta ana dille hedef dil arasında benzerlik ya da yakınlığı ortaya koyabilecek şekilde karşılaştırmalı çalışmalar olmak üzere öğreticiler tarafından kullanılması, geliştirilmesi ve bunun öğrenenlerin hizmetine sunulması önemli bir sorumluluktur. Nitekim Ünal ve Özden (2018) konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin mesuliyetinin önemini vurgulayarak bu becerinin geliştirilmesinde farklı etkinliklerin kullanılması gerektiğine değinir. Bu nedenle farklı ülkelerde yabancı dil öğretimindeki yaklaşım veya uygulamaların öğreticiler tarafından araştırılması ve alanda uygulanmasına çalışılmalıdır.

Alanda konuşma becerisine ve özellikle de düzeylere yönelik metinlerin oluşturulması öğrencilerin sözlü metin üretimlerine katkı sunacaktır. Nitekim Abukan (2018) tarafından hazırlanan bir çalışmada konuşma becerisinin geliştirilmesinde düzeylere yönelik ilgi çekici metinlerin oluşturulmasının öğrenenlerin dil gelişimine katkısı görülmüştür. Özellikle görsellerle zenginleştirilmiş metinlerin motivasyonu artırma, merak uyandırma gibi öğrenenlere pek çok yararı olduğu araştırmalar sonucu görülebilmektedir.

Türkçe alanında konuşma becerisinin ölçümü için Uluslararası Sesbilim Abecesi (IPA) adlı programa benzer uygulamaların geliştirilmesi ve alana yönelik çalışanların istifade edebilmesi için kurum veya kuruluşların çalışma yürütmeleri önem arz etmektedir. Yapılacak bir programın özellikle alanda uzmanlaşmaya çalışan öğrencilerin işini kolaylaştıracak ve konuşma becerisine yönelik daha fazla çalışmanın yapılabilmesine imkân tanıyacaktır. Nitekim Türkçenin ses dizgesi üzerinde Ergenç ve Bekar’ın (2020) yapmış olduğu çalışma son derece önemlidir. Çalışmada vurgu ve tonlama gibi hatalar tespit edilmiş olsa da bunların ses dizgesi üzerinden görünümü ya da yazıya aktarılması yoluna gidilmemiştir. Konuşma becerisinin genel durumunu açıklığa kavuşturmaya yönelik yapılan çalışmada bu ayrıntıya başvurulmaması bir eksiklik olarak görülebilir ama ilgili husus başlı başına bir çalışma konusudur. Bu nedenle konuşma becerisine yönelik yapılacak farklı çalışmalarda konuşma becerisinin genel bir taslağı ortaya konulduktan sonra konuya ilişkin özel bir alan üzerinden gidilmesi ve katılımcı sayısının sınırlı olması önerilebilir. Böylece seslerin görünümü konusunda daha net veya ayrıntılı bir bilgi sağlanabilir.

Metin haritaları ve buna yönelik hazırlanan etkinliklerle sürdürülen konuşma dersinin ön test ve son test analizinde belirgin bir farklılığın olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Fakat bu değişimde metin haritalarının rolünün etkisi ne kadardır sorusu belirsizdir. Çünkü iki buçuk aylık bir sürede öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi belli bir ölçüde doğal bir süreçtir. Her ne kadar öğreticiler tarafından geliştirilen bir takım etkinliklerin varlığı görüle de ortaya çıkan sonucun tamamının bu etkinlik ya da yönteme bağlamak doğru bir sonuç olmayacaktır. Bu nedenle ilgi yöntemin başarılı olup olmadığı kontrol ve deney grupları oluşturularak anlaşılabilir. Okulda yeterli sayı olmadığı için kontrol grubu oluşturmak mümkün olamamıştır. Fakat Corbett (2016) tarafından geliştirilen ve metin haritalarıyla

destekli "Talking for Writing" adlı modelin Abukan (2018) tarafından alanda uygulanmasıyla etkili sonuçlar elde edildiği görülebilmektedir. Bu nedenle gerek öğreticileri gerek öğrenenleri daha aktif kılan bu ve benzer yaklaşım veya tekniklerin uygulanmasının olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Avcı ve Küçük (2017) tarafından öngörülen dil-düşünce analizi teorisi gibi teknik veya yaklaşımlardan faydalanılmalıdır.

Yapılan çalışmada tek başına konuşma becerisi; anlatımdan sözcük becerisine, dil bilgisinden ses bilgisine kadar bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Konuşma becerisinin tüm beceri alanlarında genel bir değerlendirme yapılmasının araştırmacılar açısından oldukça zahmetli olduğu söylenebilir. Fakat beceriye ilişkin genel bir tespit yapıldıktan sonra vurgu, sözcük dağarcığı, deyimler gibi alt boyutlara ilişkin dar kapsamlı çalışmaların yapılması öngörülebilir. Çünkü bir beceri alanında genel bir çerçeve sunulmadan becerilerin alt boyutları üzerinde çalışmaların yapılması beceriye ilişkin tespitlerde eksiklik oluşturabilir. Bu nedenle yapılan çalışmanın konuya dair genel bir fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmayla konuşma becerisi alanında Gürcistan özelinde her bir beceriye ilişkin dar kapsamlı çalışmaların yapılmasının son derece önemli ve gerekli olduğu sonucuna da varılabilir. Hedef kitlenin ana dili, yaş grubu, bildiği diller gibi pek çok durumun konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu bu alanda, araştırmacıların farklı çalışmalar üzerinde yoğunlaşması faydalı olacaktır. Örneğin konuşmaların ses dizgelerinin oluşturulması gibi hususların tespit edilmesi hedef dili öğrenen ve öğretenlerin işini kolaylaştıracaktır. Nitekim Özmen, Güven ve Dürer (2017) tarafından yapılan çalışmada bunu görebilmek mümkündür. Sonuç olarak denilebilir ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin konuşma becerisine yönelik araştırılacak pek çok konunun olması, araştırmacıların daha fazla çalışmalar yürütmesini gerektirmektedir. Böylelikle alanyazında yapılacak yeni çalışmalarla Gürcistan'da Türkçe öğretiminin niteliği daha da güçlenecektir.

Kaynakça

- Abukan, M. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Yazmak İçin Konuş Modeli'nin üretici becerilere etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Abukan, M., and Tchkonია, L. (2021). The words used commonly both in Turkish and in Georgian. *African Educational Research Journal*, 9(2), 290-319.
- Abukan, M. ve Tandilava, L. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcülere kalıplaşmış sözlerin öğretimi*. E. Y. Şahin (ed.), *Türkçe öğretiminde yaklaşım ve yöntemler üzerine araştırmalar* (ss. 115-148). Paradigma Akademi.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142(2), http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/medergi/15.htm. [Erişim Tarihi: 31. 01. 2023].
- Avcı, Y. ve Küçük, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 49 - 67.
- Avrupa Konseyi* (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Frankfurt: Telc, MEB Yayınları.
- Beck, I. & McKeown, M. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts*, 58(8), 913-918.
- Ergenç, İ. ve Bekar, P. İ. (2020). *Türkçenin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Corbett, P. & Strong, J. (2016). Talk for writing in the early years: how to teach story and rhyme, involving families 2-5 years. Milton Keynes: Open Universty Press.
- Demirel, Ö. (2014). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi (ss. 277-291), Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (Ed. Durmuş, M. ve Okur A.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (3rd ed.)*. London: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2017). Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis (3rd ed.). United States: Taylor & Francis.
- Gömlüksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2014). Hikâye haritası ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 73-82.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and macintosh: analyzing and understanding data* (4th ed.). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Method sand Measures*, 1(1), 77-89.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for Psychology* (8nd ed.). United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Idol, L. & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Işıkoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 210, 477-488.
- Melanhođlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 297-318.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağildere (der.), Günümüz dilbilim çalışmaları 1 (ss. 121-132). Multilingual Yayınları.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(28), 593 - 634.

- Reutzel, D. R. (1985). Story maps comprehension. *The Reading Teacher*, 38(4), 400-404.
- Sorrell, A.L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- TMV (2023). Türkiye Maarif Vakfı. <https://turkiyemaarif.org/page/553-DUNYADA-MAARIF-16>. [Erişim Tarihi: 29. 01. 2023].
- Ünal, F. T. ve Özden, M. (2018). Diksiyon ve konuşma eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazıcı, H. M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü iletişim stratejileri: konuşma becerisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- YEE (2023). Yunus Emre Enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>. [Erişim Tarihi: 29. 01. 2023].