



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2025, 25(4), 2350 – 2377. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1677717



Fransızca Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Zorluklar: Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme

Challenges in French Speaking Skills: An Evaluation Based on Student Perspectives

Zeynep BÜYÜKSARAÇ¹ 

Geliş Tarihi (Received): 16.04.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 13.10.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2025

Öz: Bu araştırma yükseköğretim seviyesinde Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi edinim sürecinde karşılaştığı güçlükleri ve bu güçlüklerin temel nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinde yabancı diller yüksekokulunda bulunan Fransızca hazırlık programında öğrenim gören 43 gönüllü öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze ve öğrencilerin uygun bulduğu zaman ve mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcı görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde görüşme sonuçları belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılmış ve içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin konuşma becerisi ediniminde karşılaştıkları zorlukların öğrenci, öğretmen, kullanılan yöntem, materyal ve sınıf ortamı gibi çeşitli değişkenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğretmen rehberliği, görsel destekli etkinlikler ve bireysel çaba gibi bazı unsurların süreci olumlu yönde etkileyebildiği de gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fransızca konuşma becerileri, Öğrenme güçlükleri, İçerik analizi

&

Abstract: This study aims to identify the difficulties encountered by students in French preparatory classes at the higher education level during the process of acquiring speaking skills and to determine the underlying causes of these difficulties. To this end semi-structured interviews were conducted with 43 volunteer students from the French preparatory program at the School of Foreign Languages of a public university in Ankara during the spring semester of the 2018–2019 academic year. The interviews were conducted face-to-face by the researcher at times and locations chosen by the students. A qualitative research approach was adopted using a case study design to explore participants' perspectives in depth. For data analysis, the interview results were thematically categorized and content analysis was applied. The findings reveal that the difficulties experienced in acquiring speaking skills stem from various factors such as the learner, the instructor, the methods used, the materials, and the classroom environment. However it was also observed that certain elements such as teacher guidance, visually supported activities and individual effort can positively influence the process. Based on the results of the study recommendations were proposed to improve speaking skills.

Keywords: French speaking skills, Learning difficulties, Content analysis

Atıf/Cite as: Büyüksaraç, Z. (2025). Fransızca konuşma becerisinde karşılaşılan zorluklar: Öğrenci görüşleri üzerine bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 2350-2377, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1677717.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Büyüksaraç, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, zeynepbuyuksarac@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7683-0965

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğrenimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerinin bütünleştiği çok yönlü bir süreçtir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) göre dil edinimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerinden değerlendirilir (Council of Europe, 2003). Bu becerilerin her biri bireyin yabancı bir dilde etkili iletişim kurabilmesi için temel yapı taşlarıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin temel hedefi, söz konusu becerilerin bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesini sağlamaktır. Fransızca öğretiminde de bu dört becerinin kazandırılması öncelikli amaçlar arasında yer almaktadır.

Öğrenme süreci bireyin zihinsel, duygusal ve davranışsal yönlerini içeren karmaşık bir yapıya sahiptir ve yeni bilgilerin edinilmesiyle bilinçli, gözlemlenebilir davranış değişiklikleri ortaya çıkar. Yabancı dil öğrenimi de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır ve bireyin iletişim becerilerini geliştirerek farklı dil ve kültürlerle uyum sağlamasına katkı sunar. Günümüzde yalnızca ana dil bilgisi yeterli görülmemekte, değişen dünya koşulları doğrultusunda en az bir yabancı dile hâkim olma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hatta ikinci ve üçüncü bir yabancı dili konuşabilmek bireylere akademik ve mesleki alanlarda çeşitli imkânlar sunmaktadır. Eğitim olanaklarından daha iyi yararlanmak, iş dünyasında daha geniş alanlara erişmek, farklı toplumları tanımak ve kendi kültürünü tanıtmak gibi nedenlerle yabancı dil öğrenimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Geçmişte daha çok kültürel etkileşimi artırmak amacıyla teşvik edilen yabancı dil öğrenimi, günümüzde eğitime, ekonomiye, ticarete ve sağlığa kadar uzanan çok geniş bir etki alanına sahiptir. Teknolojik gelişmeler ve küresel etkileşimler göz önüne alındığında, farklı dilleri öğrenmek bireyin kişisel ve mesleki gelişimini doğrudan desteklemektedir. Bu bağlamda küreselleşme ve dijitalleşmeyle birlikte ikinci, üçüncü hatta dördüncü bir yabancı dili öğrenmek günümüz bireyi için bir gereklilik hâline gelmiştir. Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) çok dilliliği ve çok kültürlülüğü teşvik ederek bireylerin farklı dillerde etkili iletişim kurma yeterliliklerini artırmayı amaçlamaktadır (Alpar, 2013). Avrupa Birliği ülkelerinde ise yalnızca iki yabancı dili iyi düzeyde bilmek değil, aynı zamanda ek diller öğrenmek de hedef hâline gelmiştir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde sözlü anlatım becerisi temel bir yere sahiptir. Sözlü anlatım, iletişim kurmanın ana aracıdır ve başkalarına mesaj iletmeye yönelik konuşmaya dayalı bir ifade biçimi olarak tanımlanır (Sorez, 1976). Bu beceri, bireyin hedef dilde kendini etkili ve akıcı şekilde ifade etmesini sağlarken; anlama, sözcük dağarcığı, dil bilgisi ve sosyokültürel yeterlilik gibi bileşenleri kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Hares, 2016). Öğrenme ortamında sözlü ifade, iletişim için son derece etkili bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilerine konuşma ve düşüncelerini ifade etme fırsatı vererek onların iletişim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu sayede öğrenciler düşüncelerini paylaşabilir, tartışabilir, fikirlerini sözlü olarak savunabilir, inançlarını aktarabilir ve öğrendikleri bilgileri kendi sözcükleriyle yeniden ifade edebilir (Alkhalaf, 2024). Etkili bir sözlü anlatım becerisi geliştirebilmek için bireyin iletmek istediği mesajın amacını belirlemesi, düşüncelerini mantıklı bir bütünlük içinde düzenlemesi ve uygun sözcükleri kullanması gerekir (Djeraba, 2015). Bu süreçte öğrencinin öz güven kazanması, düşüncelerini açık şekilde ifade edebilmesi ve iletişim becerilerini geliştirmesi büyük önem taşır (Lentz, 2009). Ancak bu becerinin kazanılması ve ölçülmesi en zor yetkinliklerden biridir (Abdo & Cherif, 2024). Öğrenciler bu beceriyi edinme sürecinde dilsel, bireysel, psikolojik ve çevresel birçok engelle karşılaşabilmektedir. Bu engeller arasında öz güven eksikliği, çekingenlik, kaygı ve iletişim korkusu gibi psikolojik faktörler öne çıkmaktadır. Sonuç olarak bu tür zorluklar, bireylerin yabancı dilde sözlü iletişim kurmaktan kaçınmalarına yol açabilir. Dolayısıyla etkili bir öğrenme süreci için destekleyici ve güvenli bir ortam oluşturulması gereklidir.

Bu çalışmada yabancı dil öğreniminde sözlü anlatım becerisinin rolü ele alınmakta, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ile bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için uygulanabilecek yöntemler

incelenmektedir. Araştırma özellikle Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları engelleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Diğer yandan iletişim odaklı yaklaşımlar doğrultusunda, teknolojik ve yenilikçi yöntemlere dayalı çözüm önerileri sunularak sözlü üretim becerisinin geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'daki bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında Fransızca öğrenen öğrencilerin, sözlü anlatım becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini öğrenci görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Ayrıca söz konusu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak da çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu doğrultuda önerilen çözüm yolları ışığında öğrencilerin Fransızca konuşma becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları engeller analiz edilerek, üniversitelerin hazırlık programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu güçlükleri aşmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın önemi

Bu çalışma Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin sözlü anlatım becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koyarak konuşma becerilerinin gelişimini etkileyen faktörlere dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamakta, özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir. Bu yönüyle çalışma yabancı dil öğretiminde öğretmenler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için rehber olabilecek bir kaynak özelliği taşımaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada verileri derinlemesine toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma insan deneyimlerini anlamaya yönelik, bu deneyimi yaşayan bireylerin bakış açılarına dayalı bir yaklaşım sunar. Bu yaklaşımda veriler araştırmacının nesnel ölçüm araçlarından değil, bizzat kendi gözlem, zekâ ve analiz yeteneğinden geçerek değerlendirilir. Bu nedenle araştırmacının açık fikirli olması ve önyargılardan kaçınması büyük önem taşır. Bu yöntem bilimsel gerekçelere dayalı güçlü bir yöntemdir. İncelenen olguya ilişkin doğrudan ve anlamlı veriler elde etmeyi amaçlarken, aynı zamanda bu verileri titizlikle analiz ederek yerleşik yanlış inanç ve varsayımları da sorgular. Veri toplama süreci genellikle katılımcı söylemlerine dayansa da analiz aşaması bu söylemleri sistematik olarak incelemeyi içerir. Nitel araştırmanın temel amacı bir olgunun yalnızca nasıl ve ne ölçüde gerçekleştiğini saptamak değil, aynı zamanda bu olguyu derinlemesine anlamak ve açıklamaktır (Guillemette vd., 2021). Bu bağlamda söz konusu yöntem, katılımcıların Fransızca öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri kendi ifadeleriyle özgürce aktarmalarına olanak tanımaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması" deseni benimsenmiştir. Nitel bir durum çalışmasının en temel özelliği belirli bir olay veya birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'daki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu Fransızca hazırlık programında öğrenim gören gönüllü 43 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yaklaşımında, araştırmacı çalışmanın amacı doğrultusunda belirli ölçütlere göre bireyleri seçer. Bu yöntemde araştırmacının elde ettiği bilgi genellikle belirli bir özellik veya durumun varlığıyla sınırlıdır (Savard, 1991). Amaçlı örnekleme araştırmacıya bilgi açısından zengin ve derinlemesine analiz edilebilecek durumları seçme fırsatı verir (Patton, 1987).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada literatür taramasına dayalı olarak oluşturulan bireysel görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bireysel görüşme araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşim yoluyla bireylerin bakış açılarını, belirli bir deneyimi nasıl anlamlandırdıklarını ve dünyayı nasıl algıladıklarını ortaya koymaya imkân tanır. Bu yöntem bireyin düşüncelerini açıkça ifade etmesine olanak verir ve belirli bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar. Bu yönüyle bireysel görüşme, katılımcının dünyayı algılama biçimini anlamada etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Baribeau & Royer, 2012). Araştırmada görüşme yöntemleri arasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme iki kişi arasında karşılıklı etkileşime ve aktif dinlemeye dayalı bir iletişim sürecidir. Bu süreç empati kurma, bilgi alışverişi ve her iki tarafın deneyimlerini dikkate alma açısından önemlidir. Araştırmacı katılımcıyla güvene dayalı bir ilişki kurarak, daha önce yapılan ön araştırmalara dayanarak hazırlanmış ve doğrulanmış bir rehber doğrultusunda görüşmeyi yönlendirir ve katılımcının deneyimlerini sistemli bir şekilde kaydetmeyi amaçlar (Imbert, 2010). Çalışmada öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenerek etkili çözüm önerileri sunulması amaçlandığından, veri toplama aracı olarak açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulanmaya başlanmıştır. Veri toplama süreci 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiş ve Ankara'daki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulu Fransızca hazırlık programına devam eden 43 öğrenciyle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu toplam 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Uygulamaya geçmeden önce etik kurul onayı ve gerekli yasal izinler alınmış, ilgili öğretim elemanlarına sürece ilişkin bilgi verilmiş ve sözlü onayları alınmıştır. Ardından öğretim elemanlarının desteğiyle öğrenci iletişim bilgileri temin edilmiş, katılımcılara telefon yoluyla ulaşılmış ve çalışmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılarak gönüllü katılım için onay alınmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce, belirlenen tarihte iki öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Ardından öğrencilerin uygunluklarına göre planlama yapılmış ve her hafta ortalama altı öğrenciyle görüşülerek veri toplama süreci yedi hafta içinde tamamlanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara gönüllü katılım formu sunulmuş, görüşmeler ise 15 ila 30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sırasında cep telefonu ile ses kaydı alınmış, her oturumun ardından kayıtlar bilgisayara aktarılmış ve veri kaybını önlemek amacıyla yedeklenmiştir. Öğrenciler yöneltile sorulara içtenlikle yanıt vermiş ve sürece istekli biçimde katılmışlardır.

2.3.1. Araştırma Soruları Fransızca hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin konuşma becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin konuşma becerisi edinimi sürecine dair olumlu ya da olumsuz görüşleri nelerdir?
2. Konuşma becerisi edinimi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları kolaylık ya da zorlukların sebeplerine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair görüşleri nelerdir?
4. Konuşma becerisi edinimi sürecinde kullanılan yöntem, strateji ve tekniklere dair öğrenci görüşleri nelerdir?
5. Kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin konuşma becerisine olumlu ya da olumsuz etkilerine dair öğrenci görüşleri nelerdir? Derslerde kullanılan öğretim materyallerinin neler olduğuna dair öğrenci görüşleri nelerdir?

6. Öğretim materyallerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerine dair öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Konuşma becerisi edinimi sürecinde karşılaşılan zorlukları aşmak için öğrenciler neler yapmaktadır?
8. Öğrencilerin konuşma becerisi edinimi sürecindeki zorlukların aşılmasına dair beklentileri nelerdir?

2.4. Verilerin analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazılı hâle getirilmiş ve ardından veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler daha derinlemesine ele alınarak, betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen verilerin kavramsal bir çerçeveye oturtulması, belirlenen kavramlara göre sistematik biçimde düzenlenmesi ve nihayetinde veriyi anlamlandıran temaların belirlenmesi süreci yürütülmüştür. İçerik analizinin temel amacı benzer nitelikteki verileri belirli kavram ve temalar etrafında gruplamak ve bu verileri okuyucunun kolayca anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizi sürecinde, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik verilerin kodlamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, sonrasında temaların oluşturulması aşamasında alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan kod ve temaların kaç kez tekrarlandığını göstermek amacıyla frekans tekniği kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bu kod ve temaların açık ve anlaşılır bir şekilde sunulabilmesi için tablolar oluşturulmuştur. Katılımcıların birden fazla görüş bildirebilmesi nedeniyle aynı kişiye ait kodlar farklı kategorilerde yer alabilmektedir. Bazı öğrenciler hem karşılaştıkları kolaylıkları hem de yaşadıkları zorlukları ifade etmiş ya da belirli faktörlerin üzerlerindeki hem olumlu hem de olumsuz etkilerine değinmiştir. Bu nedenle bu tür ifadeler kolaylık-zorluk veya olumlu-olumsuz görüşler şeklinde iki farklı tabloda sınıflandırılmıştır. Katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarda gizlilik ilkesine bağlı kalınmış, gerçek isimler belirtilmemiştir. Bunun yerine kodlama sistemi kullanılmıştır. Öğrenciler 1’den 43’e kadar numaralandırılmış ve her numaranın önüne Fransızca “öğrenen” anlamına gelen “apprenant” kelimesinin baş harfi eklenerek A1, A2, A3... şeklinde kodlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24/04/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.54312

3. BULGULAR

Bu bölüm 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'daki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulguları içermektedir. Araştırmaya katılan 43 öğrencinin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdiği yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini edinirken karşılaştığı güçlükler ve bu güçlüklerle ilgili bireysel bakış açıları değerlendirilmiştir. Her bir soruya verilen yanıtlar belirli kategorilere ayrılarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Öğrencilerin konuşma becerisi edinimi sürecine dair olumlu ve olumsuz görüşleri

Öğrenciler "Fransızca öğrenme sürecinizde sözlü ifade becerinizin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori hâlinde yanıt vermişlerdir. 15 öğrenci (f=15) sözlü ifade becerilerinin geliştiğine dair olumlu görüş bildirirken, 28 öğrenci (f=28) ise bu konuda istedikleri kadar gelişemediklerini ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.

Öğrencilerin Sözlü İfade Becerisinin Edinim Süreçlerine İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodları	F
Olumlu	A1, A5, A10, A12, A13, A17, A25, A27, A28, A29, A30, A31, A35, A40, A41	15
Olumsuz	A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A11, A14, A15, A16 A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A26, A32, A33, A34, A36, A37, A38, A39, A42, A43	28

Öğrencilerin olumlu görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "Hazırlık sınıfına başladığımda bu kadar iyi öğrenebileceğimizi düşünmüyordum. Burada çok iyi bir eğitim var, herkes bunun kıymetini bilmeli. Kendimi çok geliştirdim. Bir şeyi Türkçe izliyorum, onu çevirmeye ve anlatmak istediğimi bir şekilde ifade etmeye çalışıyorum." (A5); "Bana İngilizce bir şey sorulduğunda düşünmeye başlıyorum ve Fransızca cevap veriyorum. Bazen biri bana Türkçe bir şey anlattığında Fransızca ifadeler doğrudan zihnimde canlanıyor. Ayrıca Türkçe birinin yanından geçerken özür dilemek istersem kendiliğinden 'excusez-moi' diyorum. Bu durum hoşuma gidiyor. İngilizceyi yavaş yavaş unutmak zor olsa da Fransızcaya alışmaktan keyif alıyorum. Sınıfta her zaman Fransızca konuşuluyor ve bu çok iyi. Öğretmenler bizi konuşmaya teşvik ediyor." (A29); "Konuşmada yetenekli olduğumu düşünüyorum; çünkü sınavlarda en yüksek notum genellikle sözlü sınav notum oluyor. Çalışırken ekstra çaba gösterdim. DELF sınav kitaplarındaki sözlü etkinlikleri yapıyorum. Diyaloglar yazıyorum." (A40).

Öğrencilerin olumlu görüşlerinden yola çıkarak, sınıf ortamında Fransızcanın aktif kullanımı (A13, A31), eğitim sürecinin niteliği (A5) ve öğrencilerin bireysel çabalarının (A27, A28), sözlü ifade becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Diğer yandan önceden İngilizce bilgisine sahip olan ve zaman zaman iki dili karıştırdıklarını belirten öğrencilerin (A29) Fransızcaya daha fazla odaklandıkları ve ilerleme kaydettikleri gözlemlenmektedir. Bu öğrenciler için sözlü sınavlardan aldıkları yüksek notlar da gelişimlerini gösteren önemli bir başka ölçüttür (A40).

Öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin olumsuz görüşlerinden bazıları şu şekildedir: "Bu yıl ve geçen yıl gelişimim açısından birbirinden çok farklı. Geçen yıl çok kötüydüm çünkü çok çekingen biriydim. Örneğin, İngilizceyi Danimarka'da öğrendim. Orada kendinizi ifade etmek zorundasınız. Burada ise Fransızca bir şey söylediğinizde gülen bir ses duyuluyor, bu yüzden konuşma isteğiniz azalıyor. En iyi, en kusursuz şekilde konuşmak istiyoruz, aksanlı konuşmak istiyoruz. Şimdi sınavlardan daha iyi notlar alıyorum." (A4); "Hâlâ konuşmakta zorlanıyorum. Fransızca'yı tam bilmediğimiz için konuşurken Türkçe ekliyoruz. Örneğin, soruları Türkçe soruyoruz. Hatta çok basit soruları bile Türkçe soruyoruz ama bunları Fransızca söylersek öğretmenlerimiz çok beğenecek ve biz de Fransızcaya daha fazla adapte olacağız." (A7); "Konuşma konusunda ilerlediğimi

hissetmiyorum. Konuşmak konusunda çok çekingenim. Örneğin, gönüllü olarak kalkıp konuşamıyorum. Öğretmen sınıfta beni konuşmaya teşvik ettiğinde bile konuşamıyorum, elim ayağım titriyor.” (A26); “Burada Fransızca konuşmak biraz zor bence. Çünkü Türkçe konuşuyoruz, bu yüzden Fransız arkadaşlar edinmemiz gerekiyor.” (A42). Sözlü ifade becerilerinin yeterince gelişmediğini düşünen öğrencilere göre, çekingenlik (A2, A32), Fransızca konuşmayı önemli ölçüde zorlaştırmaktadır. Öğrenciler arasında yaşanan olumsuz sosyal etkileşimler de (A4, A33) sınıf içi konuşma pratiği üzerinde negatif bir etki yaratmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrencilerde gözlemlenen her şeyi kusursuz ve kurallara uygun biçimde ifade etme arzusu (A3) Fransızca konuşmayı başlatmalarını engellemektedir. Son olarak derslerde Fransızcanın aktif olarak kullanılmaması ve Türkçe konuşmanın yaygınlığı (A7, A22) öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli faktör olarak öne çıkmaktadır.

Konuşma becerisi edinimi sürecinde öğrencilerin yaşadıkları kolaylık ve zorlukların nedenlerine dair görüşleri

Sözlü ifade becerisinin edinim süreciyle ilgili olarak, 43 öğrenciden 13’ü karşılaştıkları kolaylıklar hakkında toplam 17 görüş bildirmiştir. Buna karşılık, 42 öğrenci yaşadıkları zorluklara dair 70 farklı görüş ifade etmiştir. Hem kolaylıklar hem de zorluklarla karşılaştıklarını belirten 13 öğrenci bulunmaktadır (A1, A5, A11, A13, A16, A17, A18, A19, A29, A30, A31, A35, A42). Bunun yanı sıra yalnızca bir öğrenci (A13) herhangi bir zorluk yaşamadığını ve sadece karşılaştığı kolaylıkları dile getirdiğini belirtmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Konuşma Becerisi Edinimi Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Kolaylık ve Zorlukların Nedenlerine Dair Görüşleri

Kolaylıklar	Katılımcı Kodları	F
Etkileşim temelli öğrenme ortamı	A11, A13, A16, A18, A19, A29, A30, A31	8
Dil bilgisel yeterlik	A17, A31, A35, A42	4
Öğretmen rehberliği	A13, A19, A35	3
Sözlü ifade ve hedef dilde etkileşim arayışı	A1	1
Sözcük benzerliği	A5	1
Toplam		17
Zorluklar	Katılımcı Kodları	F
Telafluz ve fonolojik problemler	A1, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A17, A19, A20, A24, A28, A33, A34, A38	15
Eleştirilme korkusu ve çekingenlik	A3, A4, A11, A17, A18, A19, A23, A26, A27, A32, A33, A35, A39, A40, A43	15
Kelime dağarcığı eksikliği,	A13, A15, A16, A18, A29, A31, A36, A37, A41, A43	10
İlk yabancı dilin etkisi	A3, A9, A21, A23, A24, A28, A37, A38, A43	9
Sözlü pratik eksikliği	A6, A8, A14, A22, A25, A39	6
Dil bilgisi sorunları	A1, A3, A10, A21, A30	5
Derslerde ana dilin kullanımı	A7, A14, A31, A42	4
Ana dili kaynaklı sorunlar	A27, A43	2
Sınav temelli kaygı	A2	1
Sınıf tekrarı kaynaklı öğrenci sorunları	A8	1
Hataların doğrudan düzeltilmesi	A19	1
İçerik güncellik eksikliği	A20	1
Toplam		70

Konuşma becerisi edinim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları kolaylıklara dair analiz bulgularına göre, 8 öğrenci (A11, A13, A16, A18, A19, A29, A30, A31) sınıfın etkileşim temelli yapısı ve Fransızcanın sürekli kullanılması sayesinde Fransızca konuşmaya teşvik edildiklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler (A17, A31, A35, A42) dil bilgisi kurallarını iyi öğrenmenin, sözlü anlatım becerisinin edinimini kolaylaştırdığını

belirtmiş, dil bilgisi düzeyi arttıkça daha iyi konuşabileceklerine inandıklarını ve bu bilginin kendilerine güven kazandırdığını vurgulamışlardır. Öğretmen rehberliği (A13, A19, A35) de bu süreci destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinden sık sık yönlendirme aldıklarını ve Fransızca ifade edemedikleri durumlarda destek gördüklerini dile getirmiştir. Bununla birlikte sınıf arkadaşlarıyla Fransızca iletişim kurma fırsatları da öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyen bir başka unsur olarak değerlendirilmiştir (A19). Bu kapsamda öğrencilerin hedef dilde etkileşim kurma eğilimleri, günlük hayatta Fransızca konuşmaktan duydukları memnuniyet, Fransız arkadaşlarla iletişim kurma deneyimleri, öğretmenlere en basit soruları bile Fransızca yöneltme çabaları (A1) ve Fransızca ile Türkçedeki sözcük benzerlikleri fark etmeleri (A5) sözlü ifade becerisinin edinimini kolaylaştıran başlıca etkenler arasında yer almaktadır.

Konuşma becerisi edinim sürecinde öğrencilerin yaşadığı zorluklara dair görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, 15 öğrenci (A1, A5, A6, A7, A8, A9, A12, A17, A19, A20, A24, A28, A33, A34, A38) sözlü ifade becerisi ediniminde özellikle telaffuz ve fonolojik sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Fransızca, Türkçedeki gibi yazıldığı gibi okunmadığından özellikle "R" harfinin farklı telaffuzu öğrenciler için büyük bir zorluk oluşturmaktadır. Çekingenlik ve eleştirilme korkusu da öğrencilerin konuşma sürecinde cesaretlerini kıran başlıca etmenlerdendir. 15 öğrenci (A3, A4, A11, A17, A18, A19, A23, A26, A27, A32, A33, A35, A39, A40, A43) sınıf ortamında hata yapma korkusuyla konuşmaktan kaçındıklarını ifade etmiştir. Kelime dağarcığı eksikliği, sözlü ifade becerisinin ediniminde önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler (A13, A15, A16, A18, A29, A31, A36, A37, A41, A43) yeterli kelime bilgisine sahip olmadıkları için düşüncelerini ifade ederken doğru sözcükleri bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Özellikle (A31) kelime yetersizliğinin uygun kelimeyi seçme konusunda kararsızlığa yol açtığını ifade etmiştir. Diğer yandan bazı kalıp ifadelerin öğretiminde yetersizlik olduğu dile getirilmiştir. Örneğin, (A36) Fransızcadaki "tu me manques" (seni özlüyorum) gibi ifadelerin derslerde yeterince ele alınmadığını, bu durumun kullanım zorluğuna neden olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde (A13) deyimse yapıların ve hazır kalıpların öğretimindeki eksikliklerin sözlü ifade becerisini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler (A3, A9, A21, A23, A24, A28, A37, A38, A43) daha önce İngilizce öğrenmiş olmalarının Fransızca öğrenme sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. İngilizceye alışık olan öğrenciler, Fransızcadaki bazı harflerin telaffuz edilmemesinin kafa karışıklığı yarattığını (A9), kelimeleri İngilizce telaffuz etme eğilimi gösterdiklerini (A28) ve Fransızca konuşmaya çalıştıklarında ilk olarak akıllarına İngilizce kelimelerin geldiğini (A2) belirtmiştir. Bu durumun özellikle telaffuz ve düşünme alışkanlıkları açısından uyum sağlamayı zorlaştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun ise konuşma pratiği eksikliğidir. Bazı öğrenciler (A6, A8, A14, A22, A25, A39) Fransızca konuşma fırsatlarının yetersizliğinden şikâyet etmiş, bir partner bulunamadığında pratik yapmanın zorlaştığını ve yalnız başına çalışmanın yetersiz kaldığını ifade etmiştir (A8). Hatta bazıları (A6) bu açığı kapatmak için Erasmus gibi değişim programlarına katılmak istediklerini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler (A1, A3, A10, A21, A30) konuşma sırasında dil bilgisi kurallarına fazla odaklanmanın akıcılığı bozduğunu belirtmiştir. Ayrıca sınıfta Türkçe konuşma alışkanlığı (A7, A14, A31, A42) ve Türkçeden etkilenme (A27, A43) de Fransızca iletişimi zorlaştıran diğer etkenler arasında yer almaktadır. Türkçe düşünerek cümle kurma (A43) ve ifadeleri doğrudan Türkçeden çevirmeye çalışma (A27) sözlü üretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Tüm bunlara ek olarak sınav kaygısı ve stres (A2), hazırlık sınıfını tekrar eden öğrencilerle yaşanan uyum problemleri (A8), hataların doğrudan düzeltilmesi (A19) ve güncelliğini yitirmiş konuların derslerde işlenmesi (A20) öğrencilerin karşılaştığı diğer zorluklar arasında sayılmaktadır.

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair görüşleri

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileriyle ilgili olarak, 43 öğrenciden 12'si, bireysel özelliklerin sözlü ifade üzerindeki etkilerini olumlu olarak değerlendirirken, 29 öğrenci olumsuz yönde görüş bildirmiştir. Bir öğrenci (A38) bireysel farklılıkların hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceğini dile getirmiştir. Ayrıca üç öğrenci (A16, A30, A34) bireysel özelliklerin kendilerini etkilediğini belirtmiş, ancak bu etkinin yönü hakkında net bir değerlendirme yapmamıştır (Tablo 3).

Tablo 3.

Öğrencilerin Bireysel Özelliklerini Konuşma Becerisi Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Görüşleri

Olumlu Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Sosyal ve iletişimsel yatkınlıklar	A1, A22, A24, A31, A38, A41	6
Bireysel ilgi ve bilişsel yatkınlıklar	A12, A13, A14, A29	4
Sözcük ezberleme becerisi	A6	1
Hedef dilde düşünme	A20	1
Toplam		12
Olumsuz Etkiler	Katılımcı kodları	F
Sosyal çekingenlik	A5, A7, A8, A10, A11, A17, A18, A19, A23, A25, A26, A27, A28, A32, A33, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A42, A43	23
Motivasyon ve odaklanma güçlükleri	A2, A4, A5, A15, A21	5
Mükemmeliyetçilik eğilimi	A3	1
Isınma sürecine ihtiyaç duyma	A9	1
Toplam		30

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkilerine dair görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu (f=6) sosyal etkileşimde bulunmaktan hoşlanan bireylerdir (A1, A22, A24, A31, A38, A41). Bu öğrenciler iletişim kurarken kendilerini rahat hissettiklerini (A22) ve Fransızca konuşurken kendilerini zorlayarak da olsa ifade etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir (A31). Sosyal ilişkileri güçlü olan öğrencilerin, Fransızca konuşma sürecinde daha az çekingenlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler (f=4) bireysel ilgi alanları ve bilişsel yatkınlıklarının sözlü ifade becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir (A12, A13, A14, A29). Müzik yoluyla kelimelerin daha kolay ezberlenebileceğini ve bireylerin ilgi duydukları konuları daha hızlı öğrendiklerini dile getiren öğrenciler (A12) bu faktörün dil ediniminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. İlgi alanları hakkında konuşmanın daha rahat olduğunu ve bu durumun öğrenmeye yatkınlığı artırdığını savunan öğrenciler de vardır (A13). Bazı katılımcılar ise (A14, A29) öğrenme becerilerinin konuşma becerilerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Diğer yandan güçlü bir kelime hafızasına sahip olmanın konuşma becerisini geliştirdiğini düşünen öğrenciler (A6), kelimeleri bir kez gördüklerinde unutmadıklarını ve bu durumun sözlü anlatımı desteklediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda yabancı dil öğreniminde Türkçeye başvurmadan, doğrudan hedef dilde düşünmenin önemine dikkat çeken katılımcılar da bulunmaktadır (A20).

Öğrencilerin bireysel özelliklerinin konuşma becerisi üzerindeki olumsuz etkilerine dair görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu (f=23) Fransızca konuşma konusunda çekingenlik yaşadıklarını ifade etmiştir (A5, A7, A8, A10, A11, A17, A18, A19, A23, A25, A26, A27, A28, A32, A33, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A42, A43). Bazı öğrenciler hata yapma korkusu nedeniyle konuşmaktan kaçındıklarını (A28) ve yabancı dilde iletişim kurarken eleştirilme endişesi taşıdıklarını belirtmiştir (A32). Ayrıca çekingenlik ve sahne heyecanı gibi duyguların da konuşmayı zorlaştıran unsurlar arasında yer aldığı ifade edilmiştir (A36). Genel olarak eleştirilme korkusunun öğrencilerin yabancı dilde sözlü ifade becerilerini geliştirmelerini engellediği görülmektedir. Bazı öğrenciler (A4, A5) sınıf ortamındaki gürültünün motivasyonlarını düşürdüğünü ve derse odaklanmalarını zorlaştırdığını

belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler (A15, A21) sözlü anlatım sürecinde odaklanma sorunu yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu problemlere ek olarak stresin konuşmayı engelleyen bir faktör olduğu (A2), mükemmeliyetçi kişilik yapısının öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırdığı (A3) ve bazı öğrencilerin sözlü anlatımda belirli bir alışma sürecine ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir (A9). Sonuç olarak bazı bireysel özellikler öğrencilerin Fransızca konuşma becerileri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir.

Konuşma becerisi ediniminde kullanılan yöntem, strateji ve tekniklere dair öğrenci görüşleri

Katılımcıların sözlü ifade becerisi kazanımında kullanılan yöntemler, stratejiler ve teknikler hakkındaki görüşlerine göre, 42 öğrenci toplam 61 farklı görüş belirtmiş, 1 öğrenci (A36) ise bu konuda herhangi bir yorumda bulunmamıştır (Tablo 4).

Tablo 4.

Konuşma Becerisi Ediniminde Kullanılan Yöntem Strateji ve Tekniklere Dair Öğrenci Görüşleri

Yöntemler, Stratejiler ve Teknikler	Katılımcı Kodları	F
Görsel destekli ders kitabı temelli sözlü etkileşim	A5, A8, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A30, A33, A37, A40, A42, A43	23
Soru-cevap yöntemi	A2, A3, A4, A5, A9, A18, A21, A24, A25, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37, A39, A41, A42	20
Hedef dil odaklı sınıf içi iletişim	A4, A6, A7, A11, A16, A19, A20	7
Diyalog temelli öğretim	A1, A11, A21, A27, A32, A38	6
Sunum ve rol yapma temelli öğretim	A12, A29, A38, A13	4
Portfolyo temelli öğretim	A13	1
Toplam		61

Katılımcıların ifadelerine göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=23) ders kitabını aktif şekilde kullanmış ve özellikle kitapta yer alan görseller üzerinden sözlü ifade pratiği yapmışlardır. (A5, A8, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A30, A33, A37, A40, A42, A43). 20 öğrenci (f=20) ders kitabındaki etkinliklerde yer alan soruları yanıtlarak ve günlük hayata dair soru-cevap yöntemlerini kullanarak Fransızca konuşma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir (A2, A3, A4, A5, A9, A18, A21, A24, A25, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A37, A39, A41, A42). Bazı öğrenciler (f=7) sınıf ortamında sadece Fransızca konuşulması gerektiğini, Türkçenin kullanımının öğretmenler tarafından sınırlandırıldığını belirtmiştir (A4, A6, A7, A11, A16, A19, A20). Bunun yanı sıra öğrencilerin bir bölümü diyalog temelli etkinliklerin (f=6) (A1, A11, A21, A27, A32, A38), sunum ve rol yapma çalışmalarının (f=4) (A12, A29, A38, A13) ve portfolyo temelli ödevlerin (f=1) (A13) sözlü anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair öğrenci görüşleri

43 öğrenciden 25'i kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin sözlü ifade becerisine etkilerine dair 33 olumlu görüş bildirmiştir. 13 öğrenci ise bu konuda 15 (f) olumsuz görüş dile getirmiştir. Bir öğrenci (A21) bu yöntemlerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan 5 öğrenci (A2, A16, A25, A26, A31) söz konusu yöntemlerin sözlü ifade üzerindeki etkileri hakkında herhangi bir görüş bildirmezken, bir öğrenci (A43) bu tekniklerin hiç uygulanmadığını ifade etmiştir (Tablo 5).

Tablo 5.

Kullanılan Yöntem, Strateji ve Tekniklerin Konuşma Becerisi Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Öğrenci Görüşleri

Olumlu Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Ders kitabının ve ders kitabı görsellerinin sözlü üretimi teşvik etmesi	A5, A8, A10, A17, A19, A21, A23, A24, A27, A30, A37, A42	12
Hedef dilin sınıf içi aktif kullanımının konuşmaya katkısı	A4, A6, A9, A11, A19, A23, A29, A35	8
Soru-cevap yönteminin sözlü etkileşimi desteklemesi	A3, A24, A28, A32, A35, A37, A41	7
Diyalog temelli etkileşimin konuşma becerisine katkısı	A11, A21, A27, A38	4
Rol yapma oyunlarının konuşma becerisine katkısı	A38	1
Portfolyo temelli öğrenmenin konuşma becerisine katkısı	A13	1
Toplam		33
Olumsuz Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Tekdüze yöntemlerin kullanımının olumsuz etkisi	A12, A20, A21, A33, A40	5
Ders kitabı ve sınıf içi etkinlik eksikliğinin etkisi	A14, A15, A34, A36	4
Teşvik edici ve zorlayıcı yönlendirme eksikliğinin etkisi	A15, A18, A39	3
Ana dil kullanımı ve çekingenliğin iletişimi sınırlayıcı etkisi	A1	1
Bireysel çaba ve öğrenen sorumluluğu eksikliğinin etkisi	A7	1
Konuşma becerisi gelişiminde zamansal yetersizlik	A22	1
Toplam		15

Bu süreçte kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkilerine dair görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğu (f=12) ders kitabının kullanımı ve içindeki görsellerin açıklanmasının sözlü ifade becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (A5, A8, A10, A17, A19, A21, A23, A24, A27, A30, A37, A42). Öğrenciler üniteye başlamadan önce görseller üzerine konuşarak (A8) ve metinlerin içeriğini tartışarak (A30) Fransızca konuşma pratiği yapmaktadır. Ders kitabındaki görseller ve metinler üzerine yapılan tartışmaların, sözlü ifade becerisine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bunun dışında sınıfta Fransızcanın aktif olarak kullanılması, öğrenciler (f=8) için sözlü ifade becerilerini geliştiren önemli bir faktör olarak görülmektedir (A4, A6, A9, A11, A19, A23, A29, A35). Öğrenciler, öğretmenlerin Türkçeyi minimum seviyede kullanarak ders işlemlerinin etkili olduğunu ve bu durumun kendilerini Fransızca konuşmaya teşvik ettiğini belirtmiştir (A6). Yalnızca Fransızca yanıt verilmesini esas alan yaklaşımın, dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir (A4). Bazı öğrenciler (f=7) ders kitabındaki soru-cevap etkinliklerinin ve sınıftaki günlük konuşmaların sözlü ifade becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Derslerde kitap içeriği veya farklı konular üzerine sürekli olarak soru-cevap pratiği yapılmaktadır. Öğretmenler öğrencileri konuşmaya teşvik etmek amacıyla yönelttikleri sorularla onların sözlü ifade becerilerini desteklemektedir (A3, A24, A28, A32, A35, A37, A41). Diyalog kullanımı, öğretmenlerin sözlü ifade becerilerini geliştirmek için başvurduğu bir diğer yöntemdir (A11, A21, A27, A38). Öğrenciler bireysel ya da grup hâlinde gerçekleştirdikleri diyalog çalışmalarının sözlü ifade becerilerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir (A32). Bunun yanı sıra rol yapma oyunlarına katılımın (A38) ve diğer sözlü etkinliklerin, öğrencilerin kalıcı ifadeleri öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmek amacıyla portfolyo ödevleri vermektedir. Bu ödevlerde bazen video içeriklerine yer verilmekte ve öğrenciler, Fransızca konuşarak kendilerini ifade etmeye teşvik edilmektedir. Video destekli portfolyo çalışmaları, öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmekte, aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek kalıcı öğrenmeye katkı sağlamaktadır (A13).

Kullanılan yöntem, strateji ve tekniklerin konuşma becerisine olan olumsuz etkilerine dair görüşlerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara karşılaşılan en büyük sorunlardan biri (f=5) öğrencilerin

kullanılan yöntemlere karşı pasif kalmalarıdır. Bu öğrenciler (A12, A20, A21, A33, A40) öğretmenlerin konuşmaya teşvik edici yöntemlerine yeterince katılım göstermediklerini, sessiz kalmayı tercih ettiklerini ve bunun sözlü ifade becerilerinin gelişimini engellediğini ifade etmişlerdir. Sınıfta rol yapma etkinliklerine katılım düşüktür ve çoğu öğrenci konuşmaktan kaçınmaktadır (A12). Benzer şekilde öğretmenler sınıfta soru sorduğunda yalnızca birkaç öğrenci yanıt vermekte ve genellikle bu yanıtlar öğretmene karşı bir nezaket göstergesi olarak verilmektedir (A20). Diğer yandan ders kitabındaki etkinliklerde veya öğretmenlerin yönelttiği sorulara verilen cevapların tekrara dayalı ve monoton olması (A33) sözlü ifade becerisinin gelişimini olumsuz etkileyen başka bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler ise (A14, A15, A34, A36) ders kitabındaki etkinliklerin ve sınıf içi aktivitelerin yetersiz olduğunu, daha fazla pratik imkânı sağlayacak etkinliklere ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler (A15, A18, A39) sözlü ifade becerilerini geliştirebilmek için daha fazla teşvik edilmeleri ve zorlanmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu öğrenciler ancak belirli bir düzeyde zorlandıklarında konuşma pratiğine alışabileceklerini belirtmiştir. Çekingenlik ise (A1) sözlü ifade becerisinin gelişiminde belirleyici bir engel olarak tanımlanmıştır. Her ne kadar öğretmenlerin sınıf içinde Fransızca'yı aktif kullanmaları ve etkili yöntemler uygulamaları olumlu bir unsur olsa da öğrencilerin içe dönük tutumları bu süreci sekteye uğratmaktadır. Bazı öğrenciler (A7) yaşanan sorunların öğretmen kaynaklı olmadığını, aksine öğrencilerin kendi tutum ve davranışlarından kaynaklandığını vurgulamış ve sözlü ifade becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Son olarak bazı katılımcılar (A22) öğretmenlerin yönlendirmelerine rağmen, Fransızca konuşma becerilerinin gelişebilmesi için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Derslerde kullanılan öğretim materyallerine dair öğrenci görüşleri

Tüm öğrenciler (f=43) derslerde kullanılan öğretim materyalleri (ders kitabı, görsel-işitsel materyaller vb.) ile ilgili toplam 50 (f) görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler materyallere yönelik birden fazla değerlendirme yapmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.

Derslerde Kullanılan Öğretim Materyallerine Dair Öğrenci Görüşleri

Öğretim Materyalleri	Katılımcı Kodları	F
Ders kitabı	A1, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A43	35
Yazılı metinler ve ders kitabı	A3, A6, A29, A30, A35	5
Oyunlar ve rol yapma etkinlikleri	A6, A7, A10, A38	4
Münazara etkinliği	A2, A5, A12, A27	4
Portfolyo ödevleri ve sunumlar	A16	1
Ders ekipmanları (projektor, tahta, hoparlör)	A13	1
Toplam		50

Öğrencilerin derslerde sözlü ifade becerisinin kazanımı için kullanılan öğretim materyallerine dair görüşlerine göre, çoğunluk (f=35) ders kitabının en çok kullanılan materyal olduğunu belirtmiştir (A1, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A43). Bunun dışında öğrenciler yazılı metinler ve gazeteleri (f=5) (A3, A6, A29, A30, A35), oyunlar ve rol yapma etkinliklerini (f=4) (A6, A7, A10, A38), münazara çalışmalarını (f=4), (A2, A5, A12, A27), portfolyo ödevleri ve sunumları (f=1) (A16)

ve sınıf ekipmanlarını (projektör, tahta, hoparlör) (f=1) (A13) sözlü ifade becerisini destekleyen materyaller arasında değerlendirmiştir.

Öğretim materyallerinin konuşma becerisi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair öğrenci görüşleri

43 öğrenciden 18'i, derslerde kullanılan öğretim materyallerinin sözlü ifade becerisi üzerindeki etkilerine dair 21 olumlu görüş bildirmiştir. 21 öğrenci ise bu materyallerin etkilerine ilişkin 24 olumsuz görüş ifade etmiştir. 1 öğrenci (A5) öğretim materyallerinin hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu belirtirken, 5 öğrenci (A25, A30, A36, A37, A43) bu konuda herhangi bir yorum yapmamıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

Öğretim Materyallerinin Konuşma Becerisi Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Öğrenci Görüşler

Olumlu Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Ders kitabının konuşma becerisine katkısı	A4, A10, A11, A19, A23, A28, A35, A38, A41, A42	10
İletişim temelli ve görsel-işitsel etkinliklerin destekleyici etkisi	A6, A7, A10, A29, A38	5
Münazara etkinliklerinin sözlü ifade becerisine katkısı	A2, A5, A12, A27	4
Yazılı metinlerin konuşma becerisine katkısı	A3, A6	2
	Toplam	21
Olumsuz Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Sözlü etkinlik ve iletişimsel materyal eksikliği	A1, A5, A8, A13, A14, A18, A20, A21, A22, A24, A31, A32, A34	13
Ders kitabı etkinlik çeşitliliği eksikliği ve içerik monotonluğu	A9, A14, A15, A32, A33, A39, A40	7
Not kaygısı	A16, A26	2
Öğrenme sürecinde zaman yetersizliği	A17, A39	2
	Toplam	24

Kullanılan materyallerin konuşma becerisi üzerindeki olumlu etkilerine dair görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, bazı öğrenciler (f=10) (A4, A10, A11, A19, A23, A28, A35, A38, A41, A42) ders kitabının sözlü ifade becerisi açısından sağladığı avantajları vurgulamıştır. Öğrenciler ders kitabındaki sözlü ifade bölümlerinin yeterli olduğunu ve soru-cevap odaklı etkinliklerin konuşma pratiğini artırdığını belirtmiştir (A23). Bununla birlikte bazı öğrenciler (f=5) (A6, A7, A10, A29, A38) ders kitabına ek olarak farklı materyallerin ve etkinliklerin de sözlü ifade gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Diyaloglar, oyunlar ve rol yapma etkinliklerinin etkili olduğu, ayrıca görsel-işitsel materyallerin süreci desteklediği dile getirilmiştir (A6, A38). Özellikle haftada birkaç kez gerçekleştirilen oyun temelli etkinliklerin gelişime önemli katkı sağladığı ve öğretmenin derse başlamadan önce günlük yaşamla ilgili Fransızca sorular sormasının motivasyonu artırdığı belirtilmiştir (A6, A38). Öğrencileri teşvik eden bu tür materyal ve etkinliklerin, sözlü ifade becerisinin kazanımı açısından önemli olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler (f=4) (A2, A5, A12, A27) münazara etkinliklerinin ve çalışma kağıtlarının sözlü ifade becerisini olumlu yönde desteklediğini ifade etmiştir. Münazara etkinliklerinde sınıf ortamının aktif olması, öğrencileri Fransızca konuşmaya teşvik etmiş ve bu etkinliklerden keyif aldıklarını dile getirmelerine neden olmuştur.

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, derslerde kullanılan öğretim materyallerinin sözlü ifade becerisi üzerindeki olumsuz etkileri incelendiğinde, sözlü etkinliklerin ve destekleyici materyallerin yetersizliği (f=13) en önemli sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır (A1, A5, A8, A13, A14, A18, A20, A21, A22, A24, A31, A32, A34). Öğrenciler ders kitabındaki etkinlikler dışında sözlü pratik yapma fırsatlarının sınırlı olduğunu ve daha çeşitli etkinliklerle sözlü üretim imkânına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin sürekli aktif olmasını sağlayan münazara gibi etkinliklerin artırılması gerektiği düşünülmektedir (A5, A18). Bu tür etkinliklerin öğrencileri konuşmaya teşvik ettiği ve Fransızca

kullanımını zorunlu hâle getirerek beceri gelişimini desteklediği ifade edilmiştir. Bunun dışında bir öğrenci (A22) ders kitaplarının öğrencileri konuşmaya yönlendirdiğini ancak seviyelerine uygun hikâyeler ve çizgi filmler gibi farklı metinlerin de müfredata dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler (f=7) ders kitabını yetersiz ve tekdüze bulduklarını ifade etmiştir. Ders kitabında çeşitli etkinlikler yer alsa da (A9, A14, A15, A32, A33, A39, A40) bu etkinliklerin sınırlı olduğunu ve daha fazla sözlü uygulamaya ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle aynı kitap üzerinde uzun süre çalışmanın motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulayan öğrenciler (A14) alternatif kaynakların eksikliği ve içeriğin ilgilerini çekmemesi nedeniyle ders kitabını yetersiz bulduklarını belirtmiştir (A9, A15). Bunlara ek olarak öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmelerini engelleyen diğer faktörler arasında sınav kaygısı (A16, A26) ve ders süresinin yetersizliği (A17, A39) yer almaktadır. Bazı öğrenciler Fransızca konuşmalarının yalnızca sınav odaklı olduğunu (A16) ve sadece sınavlarda Fransızca konuştuklarını (A26) ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin günlük hayatta Fransızca konuşma konusunda fazladan çaba göstermemelerine ve sınav kaygısının Fransızca öğrenme sürecini olumsuz etkilemesine yol açmaktadır. Zaman yetersizliği konusunda bir öğrenci (A17) ders kitabının konuşma pratiği açısından yeterli olabileceğini, ancak bir yılın dili öğrenmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte ders kitabını ve etkinlikleri tamamlamak için öğrencilerin zamanlarının kısıtlı olması, sözlü ifade gelişimini sınırlandıran bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır (A39).

Öğrenme ortamının konuşma becerisi edinimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine dair öğrenci görüşleri

43 öğrenciden 14'ü öğrenme ortamının (sınıfın fiziksel büyüklüğü, öğrenci sayısı, oturma düzeni, öğrenciler arası ilişkiler, öğretmen-öğrenci iletişimi, havalandırma, ses ve ışık düzeni vb.) sözlü ifade becerisinin gelişimi üzerindeki etkilerine dair 15 (f) olumlu görüş bildirmiştir. Öte yandan 24 öğrenci öğrenme ortamının sözlü ifade becerisi üzerindeki etkilerine yönelik 25 (f) olumsuz görüş dile getirmiştir. Bir öğrenci (A17) öğrenme ortamının hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu belirtirken, 6 öğrenci (A6, A11, A23, A25, A26, A37) ise öğrenme ortamının sözlü ifade becerisi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ifade etmiştir (Tablo 8).

Tablo 8.

Öğrenme Ortamının Konuşma Becerisi Edinimi Üzerindeki Olumlu ve Olumsuz Etkilerine Dair Öğrenci Görüşleri

Olumlu Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Sınıfta sosyal etkileşim ve öğretmen desteği yoluyla konuşma gelişimi	A1, A9, A12, A13, A15, A16, A21, A22, A28, A31, A32, A38, A39	13
Sınıf içi oturma düzeninin konuşmaya etkisi	A17	1
Sınıf mevcudunun azlığının konuşma becerisine katkısı	A1	1
	Toplam	15
Olumsuz Etkiler	Katılımcı Kodları	F
Eleştirilme korkusu, çekingenlik	A10, A19, A27, A29, A34, A35	6
Öğrenci ilişkilerindeki sorunlar	A4, A33, A36, A40, A42, A43	6
Gürültülü sınıf ortamı	A5, A8, A18, A41, A42	5
Sessiz ve pasif öğrenme ortamı	A2, A3, A20, A41	4
Etkileşimi sınırlayan oturma düzeni	A7, A17	2
Öğretmenin psikolojik durumu	A14	1
Hataların doğrudan düzeltilmesi	A24	1
	Toplam	25

Öğrenme ortamının konuşma becerisi edinimi üzerindeki olumlu etkisine ilişkin görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğu (f=13), sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerinin ve öğretmenin desteğinin sözlü ifade becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir (A1, A9, A12, A13, A15, A16, A21, A22, A28, A31, A32, A38, A39). Sınıfta herkesin az da olsa konuşmasının öğrenmeye katkı sağladığı ve bilgiyi pekiştirdiği ifade edilmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin hata düzeltme sürecinde destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri, öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olmaktadır (A13). Öğrenciler arasındaki yardımlaşma ve dayanışma, zorluk yaşanan durumlarda birbirlerinden destek almalarını sağlamakta ve bu durum öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (A31). Sınıfta alaycı bir tutumun olmaması, herkesin kendini rahat hissetmesi (A28, A32, A39) ve öğretmenlerin öğrencileri konuşmaya teşvik etmesi (A22) sözlü ifade becerisi gelişimini destekleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra sınıfın oturma düzeninin sözlü ifade becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Arka sırada oturan öğrencilerin, konuşmak için seslerini daha fazla yükseltmek zorunda kaldıkları için çekingen hissedebileceği, buna karşın ön sırada oturan öğrencilerin öğretmenle daha kolay iletişim kurarak kendilerini daha rahat hissettikleri ifade edilmiştir (A17). Sınıftaki oturma düzeni, öğrencilerin kendilerini ifade etme sıklığını ve sözlü ifade becerilerindeki gelişimi olumlu etkileyebilir. Üstelik sınıftaki öğrenci sayısının az olması, öğrencilere daha fazla konuşma fırsatı sunduğu gibi, sınıf içindeki ilişkilerin daha samimi olmasına da katkı sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin birbirini daha iyi tanımasına olanak tanımakta ve sözlü ifade becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (A1).

Öğrenme ortamının konuşma becerisi edinimi üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerin analizinden elde edilen bulgulara göre, bazı öğrenciler (f=6) (A10, A19, A27, A29, A34, A35) çekingenlik nedeniyle sınıf içinde Fransızca konuşmaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin en çok vurguladığı engellerden biri hata yapma korkusu ve buna bağlı olarak eleştirilme endişesidir. Diğer yandan bazı öğrenciler (f=6) (A4, A33, A36, A40, A42, A43) sınıf arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz ilişkilerin Fransızca konuşmalarını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin konuşmaları kesmesi ve müdahale etmesi, diğer öğrencilerin kendilerini ifade etme isteğini azaltmaktadır (A4). Öğrenciler öğretmenin yönelttiği bir soruya yanıt vermeye çalışırken başka öğrencilerin izinsiz konuşmaya başlamasının stres ve motivasyon kaybına yol açtığını belirtmiştir (A40). Konuşma fırsatlarının eşit şekilde dağılmaması, öğrencilerin pratik yapma imkânlarını sınırlandırmaktadır (A43). Sınıf ortamındaki aşırı gürültü, öğrencilerin sözlü ifade gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler (A5, A8, A18, A41, A42) fazla gürültünün dikkatlerini dağıttığını ve motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Bu sorunun üstesinden gelinmesi için öğrencilerin birbirine daha fazla destek olması gerektiği dile getirilmiştir (A41). Bununla birlikte aşırı sessiz sınıf ortamının da öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açabileceği vurgulanmıştır (f=4) (A2, A3, A20, A41). Sınıf içi sosyal etkileşimin zayıf olması, öğrencilerin Fransızca konuşma becerilerini geliştirmesini zorlaştırmaktadır (A2, A3). Sadece sınav odaklı konuşmalar yerine, ders boyunca sürekli sözlü etkileşime yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir (A20). Oturma düzeni de öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkili bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler (A7, A17) sıraların geleneksel şekilde tekli dizilmesinin, öğrenci etkileşimini kısıtladığını ifade etmişlerdir. U biçiminde oturma düzeninin, öğrenciler arasında göz teması kurulmasına olanak sağlayarak sözlü iletişimi artırabileceği belirtilmiştir. Bu tür bir düzenin, sınıf içi iletişimi artırarak konuşan kişiyi daha iyi anlamaya ve yüz ifadelerini gözlemleyerek iletişimi güçlendirmeye katkı sağlayacağı belirtilmiştir (A7). Sonuç olarak yabancı dil sınıflarında uygun olmayan sınıf yapısı ve sınıf içi etkileşimi engelleyen çevresel faktörler, öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları diğer zorluklar arasında öğretmenin psikolojik durumu (A14) ve hataların doğrudan düzeltilmesi (A24) yer almaktadır. Bazı öğrenciler, öğretmenin ruh hâlinin sınıf atmosferine doğrudan yansıdığını ve bu durumun öğrencilerin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir. Özellikle öğretmenin üzgün ya da stresli olduğu durumlarda, sınıfın genel enerjisinin düştüğü ve öğrencilerin derse katılım isteğinin azaldığı ifade edilmiştir (A14). Diğer yandan bir öğrenci (A24) öğretmenin hataları anında ve doğrudan düzeltmesinin konuşma sürecini sekteye uğrattığını ve öğrencinin dikkatinin dağıldığını belirtmiştir. Bu

tür doğrudan müdahalelerin, öğrencilerin kendilerini ifade etme cesaretini azaltabileceği ve konuşmaktan uzaklaştırabileceği dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen tutumunun ve sınıf içi iletişim biçiminin, öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Doğal ve akıcı bir konuşma ortamı oluşturabilmek adına öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu destekleyecek bir sınıf atmosferi yaratmaları ve hataları düzeltirken daha yapıcı ve teşvik edici bir yaklaşım benimsemeleri önerilmektedir.

Konuşma becerisi edinimi sürecinde karşılaşılan zorlukları aşmak için öğrencilerin izledikleri yollar

43 öğrenciden 41'i sözlü ifade sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmak için yaptıklarıyla ilgili toplam 45 (f) görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla görüş belirtmiştir. Bir öğrenci (A28) mevcut durumda herhangi bir zorluk yaşamadığını ifade ederken, bir diğer öğrenci (A36) ise konuya ilişkin görüş bildirmemiştir (Tablo 9).

Tablo 9.

Konuşma Becerisi Edinimi Sürecinde Karşılaşılan Zorlukları Aşmak İçin Öğrencilerin İzledikleri Yollar

Zorlukları Aşmak İçin Öğrencilerin İzledikleri Yollar	Katılımcı Kodları	F
Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik bireysel çaba	A1, A3, A8, A10, A12, A18, A19, A31, A39, A40	10
İnternet üzerinden konuşma pratiği	A14, A17, A20, A22, A32, A33, A34, A41	8
Yetersiz bireysel çaba	A5, A9, A11, A15, A24, A26, A27, A42	8
Arkadaşlar arası karşılıklı destek	A16, A23, A38, A39, A43	5
Öğretmen desteği	A4, A6, A31, A37	4
Dil bilgisi ve kelime odaklı alışmalar	A13, A21	2
Sınav odaklı çalışma	A2, A8	2
Çeviri programlarına dayalı destek arayışı	A19, A25	2
Ders kitabı temelli çalışma	A29, A30	2
Fransızca'yı günlük yaşama entegre etme	A7	1
Fransızca medya takibi	A35	1
Toplam		45

Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin (f=10) öncelikle bireysel çaba göstererek Fransızca konuşma becerilerini geliştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu öğrenciler (A1, A3, A8, A10, A12, A18, A19, A31, A39, A40) kendilerini Fransızca konuşmaya zorladıklarını ve bireysel pratik yaparak gelişim sağlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler (f=8) ise interneti aktif şekilde kullanarak Fransız arkadaşlar edinmeye ve dil pratiği yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir (A14, A17, A20, A22, A32, A33, A34, A41). Öğrenciler çevrim içi platformlarda yabancı kişilerle konuşarak Fransızca becerilerini geliştirdiklerini (A17) ve konuşma kulüplerine katılarak hem Fransızca hem de İngilizce pratiği yapma fırsatı bulduklarını ifade etmiştir (A34). Bu tür yöntemlerin, öğrencilerin Fransızca konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler (f=8), sözlü ifade becerilerini geliştirmek için özel bir çaba göstermediklerini belirtmiştir. Bu öğrenciler (A5, A9, A11, A15, A24, A26, A27, A42) Fransızca konuşmak için özel bir çalışma yapmadıklarını ifade etmiştir. Bazıları motivasyonlarını kaybettiklerinde tamamen vazgeçtiklerini (A5), bazıları ise Fransızca'yı zor buldukları için konuşma pratiği yapmaya istek duymadıklarını dile getirmiştir (A24). Bir öğrenci (A42) Türkiye'de yaşadığı için Fransızca konuşmanın gerekli olmadığını düşündüğünü ve kısa süreli pratik yapsa da hemen Türkçeye döndüğünü ifade etmiştir. Bazı öğrenciler (f=5) ise karşılaştıkları zorlukları aşmak için arkadaşlarından destek aldıklarını ve onlarla Fransızca konuşarak pratik yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir (A16, A23, A38, A39, A43). Benzer şekilde bazı öğrenciler (A4, A6, A31, A37) zorlandıklarında öğretmenlerinden yardım aldıklarını ve öğretmenleriyle Fransızca konuşarak kendilerini geliştirmeye

çalıştıklarını dile getirmiştir. Birkaç öğrenci (f=2) kelime bilgisi ve dil bilgisi çalışarak sözlü ifade becerilerini güçlendirmeye çalıştıklarını belirtmiştir (A13, A21). Bir öğrenci (A21) öğrendiği kelimeleri defalarca tekrar ettiğini ve dil bilgisi kurallarını çalışarak konuşma pratiği yapmaya çalıştığını ifade etmiş, ancak özellikle fiil çekimleri konusunda zorlandığını ve dil bilgisi alıştırmalarının daha detaylı olması gerektiğini düşündüğünü belirtmiştir. İki öğrenci (A2, A8) için Fransızca konuşma, öğrenme sürecinden çok sınavlarda başarılı olabilmek için gerekli bir unsur olarak görülmektedir. Bu öğrenciler, Fransızca konuşmayı özellikle tercih etmese de sınavlarda başarılı olabilmek için zorunlu olduğunu düşünmektedir. Özellikle bir öğrenci (A2) konuşmanın kendisi için yeni bir şey öğrenmekten çok, bir şey kanıtlamak anlamına geldiğini ve bu sürecin sınav stresine dönüştüğünü ifade etmiştir. Sonuç olarak sınav kaygısı ve stresin öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. İki öğrenci (A19, A25) zorlandıklarında çeviri programlarını kullandıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci (A19) kelime anlamlarını öğrenmek amacıyla çeviri programlarına başvurduğunu ifade ederken, diğer öğrenci (A25) hacimli ve taşınması zor sözlükler yerine bu tür programları tercih ettiğini dile getirmiştir. Bu durum öğrencilerin yeterli sözlük desteğine ulaşamamalarından dolayı hatalı çeviri programlarına yönelme riskini artırmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları bir diğer zorluk ise, ders kitabındaki etkinliklerden yeterince faydalanamayarak sözlü ifade becerilerini geliştirememeleridir (A29, A30). Ders kitabındaki metinleri sesli okumak konuşma becerilerini desteklerken (A29), konuşma bölümlerini yazıya döküp analiz etmenin de sözlü ifade açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir (A30). Bununla birlikte öğrencilerin sözlü ifade becerilerini geliştirmek için başvurdukları başka bir yöntem, Fransızca'yı günlük yaşamlarına entegre etmeye çalışmalarıdır (A7). Bir öğrenci, çevresindeki kişiler Fransızca bilmeseydi günlük hayatta Fransızca ifadeler kullanarak pratik yapmaya çalıştığını ve hatta bu süreçte arkadaşlarına temel düzeyde Fransızca öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler (A35) Fransızca konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla Fransızca yayın yapan YouTube kanallarından yararlandıklarını ifade etmiştir. Özetle öğrenciler Fransızca'yı yaşamlarının bir parçası hâline getirmeye çalışmakta ve çeşitli dijital ya da yazılı kaynaklardan destek alarak sözlü ifade becerilerini geliştirmeye yönelik farklı stratejiler uygulamaktadır.

Konuşma becerisi edinimi sürecindeki zorlukların aşılmasına dair öğrencilerin beklentileri

43 öğrenciden biri sözlü ifade becerisini geliştirme sürecinde karşılaşılan zorlukları aşma yöntemlerine dair 10 farklı başlık altında toplam 50 (f) görüş ifade etmiştir. Bir öğrenci (A35) bu konuya ilişkin herhangi bir yorum yapmazken, bir diğer öğrenci (A37), herhangi bir beklentisinin olmadığını ve sürecin kendi istediği şekilde ilerlediğini belirtmiştir (Tablo 10).

Tablo 10.

Konuşma Becerisi Edinimi Sürecindeki Zorlukların Aşılmasına Dair Öğrencilerin Beklentileri

Zorlukların Aşılmasına Dair Öğrencilerin Beklentileri	Katılımcı Kodları	F
Sınıf içi etkinliklerin artırılması	A1, A5, A14, A15, A18, A19, A21, A24, A28, A34, A36, A38, A43	13
Öz güven gelişimi ve cesaretlendirilme beklentisi	A8, A9, A10, A13, A16, A20, A23, A26, A41, A42	10
Dilin kullanıldığı sosyal ortamlarda aktif iletişim fırsatı beklentisi	A4, A6, A10, A11, A22, A32	6
Derslerde Fransızcanın aktif olarak kullanılması	A1, A2, A3, A8, A12, A31	6
Ders süresinin artırılması ve sözlü ifade becerisinin ayrı bir ders olarak verilmesi	A4, A17, A24, A27, A34, A39	6
Anadili Fransızca olan öğretmen ihtiyacı	A24, A39, A40	3
Güvenli, hoşgörülü ve hedef dile dayalı sınıf ortamı beklentisi	A2, A7	2
Fransızca konuşulan bir ülkede yurtdışı deneyimi	A25, A33	2
Fonetik ve telaffuz odaklı aktiviteler	A29	1
Öğretmen sayısının artırılması ve sınıf mevcudunun azaltılması	A30	1
Toplam		50

Elde edilen sonuçlara göre, çoğu öğrenci (f=13) konuşma pratiği yapabilmek için sınıfta daha fazla sözlü etkinliğe yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu öğrenciler (A1, A5, A14, A15, A18, A19, A21, A24, A28, A34, A36, A38, A43) dil gelişimlerini desteklemek adına farklı etkinliklerin artırılmasını talep etmektedir. Öğrencilerden biri, münazara etkinliklerinin oldukça faydalı olduğunu, bu tür etkinliklerde herkesin konuşmak zorunda kaldığını ve doğaçlama konuşma pratiği yapabildiklerini ifade etmiştir (A18). Genel olarak öğrenciler konuşma becerilerini geliştirebilmek için daha fazla etkileşimli ve çeşitli etkinliklere ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir. Bazı öğrenciler (A8, A9, A10, A13, A16, A20, A23, A26, A41, A42) derslerde kendilerini geliştirmek için bireysel beklentileri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden biri (A16) çoğu öğrencinin derste not almadığını ve daha iyi odaklanabilmek için dinleyerek not tutmaları gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler kendilerine daha fazla güven kazandırılmasını, konuşmaya teşvik edilmeyi ve derse daha iyi adapte olmayı beklediklerini de dile getirmiştir. Bir öğrenci (A20) öğretmenlerin öğrencileri daha fazla konuşmaya teşvik etmesi gerektiğini savunurken, bir diğer öğrenci (A23), bunun tam tersine öğretmenlerin fazla zorlayıcı olduğunu ve bu durumun strese neden olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, konuşma pratiği yaparken daha rahat bir sınıf ortamının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öte yandan bazı öğrenciler (A4, A6, A10, A11, A22, A32) Fransızca konuşma pratiği yapabilmek için sosyal ortamlarda ve dilin aktif olarak kullanıldığı kurumlarda daha fazla bulunmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci (A4) konuşma kulüplerinin açılmasını talep etmiş, ancak öğrenim gördükleri bölümün merkezden uzak olması nedeniyle ulaşım konusunda maddi zorluklar yaşadığını dile getirmiştir. Ulaşım ve yemek masraflarının ek maliyet oluşturması, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımını sınırlandırmaktadır. “Fransız Kültür Merkezi” gibi kurumlarda aktif olmak isteyen öğrenciler olsa da (A22) maddi imkânsızlıklar nedeniyle bu fırsatlardan yararlanmakta güçlük çektikleri görülmektedir (A4).

Bazı öğrenciler (A1, A2, A3, A8, A12, A31) derslerde tamamen Fransızca konuşulması gerektiğini düşünmektedir. Bu katılımcılar en basit ifadeleri bile Fransızca kullanmanın dil gelişimine olumlu katkı sağlayacağını ifade etmiştir (A1). Özellikle selamlaşmalar, günlük ifadeler ve isteklerin Fransızca olarak dile getirilmesinin, öğrencilerin dile daha hızlı adapte olmasına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Sınıfta tamamen Türkçe konuşmanın yasaklanması ve belirli saatlerde yalnızca Fransızca konuşulacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir (A31). Fransızca sunumlar ve bireysel konuşma fırsatları sunan etkinliklerin dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Genel olarak Türkçeyi tamamen bırakıp Fransızca iletişim kurmayı teşvik eden bir sınıf ortamı oluşturulması talep edilmektedir. Öte yandan bazı öğrenciler (A4, A17, A24, A27, A34, A39) mevcut ders süresinin sözlü ifade becerisini geliştirmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle sözlü ifade becerisinin ayrı bir ders olarak öğretilmesi veya ders süresinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer yandan (A24, A39, A40) ana dili Fransızca olan bir öğretmenin veya sınıfta sürekli bulunacak bir Frankofon’un konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayacağını savunmuştur. Türkçe bilmeyen bir kişinin sınıfta bulunmasının öğrencileri Fransızca konuşmaya zorlayacağı ve daha fazla pratik yapmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf ortamının iyileştirilmesi gerektiğine dair görüşler de mevcuttur (A2, A7). Bir katılımcı (A2) en azından selamlaşmaların bile Fransızca yapılması gerektiğini, ancak şu anda sınıfta genel olarak sessizliğin hâkim olduğunu belirtmiştir. Sessizlik nedeniyle öğrencilerin soru sorulduğunda gerginleştiği ve konuşmaya çekindiği ifade edilmiştir. Bir diğer öğrenci (A7) öğrenciler arasındaki ilişkilerin daha hoşgörülü olması gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf içinde hata yapıldığında bunun eleştiri veya alay konusu hâline getirilmesinin, konuşma cesaretini kırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar, daha rahat hissedebilecekleri, destekleyici bir sınıf ortamının öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bazı öğrenciler de (A25, A33) Fransızca’yı akıcı konuşabilmek için yurt dışında bir süre yaşamının en etkili yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci (A25) Fransa veya Frankofon ülkelerde bulunmanın dil gelişimini hızlandıracağını belirtmiştir. Bir diğer öğrenci (A33) Türkiye’de Fransızca

konuşma fırsatlarının sınırlı olduğunu ve bu nedenle yurt dışında bir süre yaşamının daha faydalı olacağını dile getirmiştir. Ek olarak bazı katılımcılar öğretmenlerin telaffuz çalışmalarına daha fazla yer vermesi gerektiğini (A29) ve sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılarak öğretmen sayısının artırılmasını (A30) talep etmektedir. Bireysel ilginin arttığı bir ortamda daha verimli öğrenilebileceği düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Ankara'da bir devlet üniversitesinde yabancı diller yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapılan araştırmada, Fransızca konuşma becerisini edinme sürecinde öğrencilerin çeşitli kolaylaştırıcı unsurlar deneyimlediği belirlenmiştir. Öğrenciler sınıf içinde Fransızcanın aktif kullanımı, eğitim kalitesi, İngilizcenin Fransızca öğrenim sürecine ikinci yabancı dil olarak sağladığı destek, Türkçe-Fransızca ortak kelimeler ve öğretmen rehberliğinin yanı sıra, öğrencilerin bireysel çalışma çabalarının da konuşma becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Ders kitaplarının etkin kullanımı, görsellerle desteklenen konuşma etkinlikleri, soru-cevap yöntemleri ve günlük yaşamdan örneklerle yapılan diyalog çalışmaları konuşma pratiğini kolaylaştıran faktörler arasında yer almaktadır. Aynı zamanda sınıf içi sunumlar, rol yapma etkinlikleri, münazaralar, oyun temelli aktiviteler ve video içerikli portfolyo ödevleri, öğrencilerin motivasyonunu artırarak dili aktif ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenme ortamındaki olumlu ilişkiler, öğretmenlerin teşvik edici ve destekleyici tutumları ile sınıf içindeki dayanışma ortamı, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamaktadır. Sınıfların kalabalık olmaması ve oturma düzeninin uygun biçimde belirlenmesi de öğrencilerin sözlü iletişimini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı bireysel çalışmalar yaparak, Fransız arkadaşlar edinerek ya da dijital platformlar üzerinden iletişim kurarak zorlukları aşmaya çalışırken, motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler ise pasif kalmakta veya yalnızca sınav odaklı çalışmalar gerçekleştirmektedir.

Öğrencilerin Fransızca konuşma becerilerini geliştirme sürecinde yaşadıkları olumlu deneyimlerin yanı sıra, araştırma bulgularına göre bu süreçte daha çok olumsuzluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşma becerisi edinim sürecinde karşılaştıkları temel zorlukların psikolojik, dilsel, çevresel ve eğitimsel faktörlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Psikolojik faktörler, sınıf ortamında hata yapma endişesi, eleştirilme korkusu, kendini ifade etme kaygısı, yanlış yapma korkusu ve çekingenlik gibi duygusal engelleri içermektedir (Lounas, 2017; Sagoe, 2021). Bu tür duygusal engeller, öğrencilerin sınıf içinde spontane konuşmalarını ciddi anlamda kısıtlamakta, stres ve öz güven eksikliğine yol açarak dil edinim sürecini olumsuz etkilemektedir. Özellikle hata yapmaktan çekinen öğrencilerin konuşma pratiğinden kaçınmaları, dilin aktif kullanımını engelleyerek konuşma becerisinin gelişimini yavaşlatmaktadır. Dilsel faktörler açısından, Fransızcanın fonolojik ve gramer yapısının Türkçeden belirgin biçimde farklı olması öğrenciler için önemli bir engel oluşturmaktadır. Özellikle "R" sesinde yaşanan zorluklar öğrencilerde telaffuz problemlerini artırmaktadır. "R" sesinin telaffuzu bölgelere ya da bireylere göre değişebilir; bazen dil ucu titretilerek, bazen de boğazdan çıkarılır. Fransızcayla Türkçedeki R ünsüzünün boğumlanma noktası farklı olduğundan, telaffuz da farklıdır. Öğrenenler genellikle Fransızcadaki R sesini Türkçedeki R gibi söyleme eğilimindedir (Çavdar, 2024). Öğrencilerin dil bilgisi kurallarına aşırı odaklanmaları, konuşma akıcılıklarının azalmasına yol açmakta, ayrıca deyimler, kalıp ifadeler ve günlük yaşamda kullanılan kelimelerin yetersizliği, kendilerini etkin bir şekilde ifade etmelerini engellemektedir. Ana dilinin etkisiyle yapılan hatalar ve İngilizce kelimelerle karıştırarak konuşma, dil kullanımını daha da karmaşık hâle getirmektedir (Bür & Aycan, 2013; Boubeker, 2015; Oyebolu & Olaoye, 2022). Çevresel faktörler, öğrencilerin dil pratiği yapmalarına imkân tanıyan ortamların sınırlı olmasını içermektedir. Fransızcanın günlük yaşamda sınırlı kullanımı, öğrencilerin dil deneyimi edinmesini engelleyerek konuşma becerilerinin doğal gelişimini kısıtlamaktadır. Sınıf ortamında ana dilin sık kullanılması (Siddig, 2017), olumsuz öğrenci ilişkileri ve gürültülü sınıf ortamı (Djedidi & Khoubzi, 2020) öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu düşürmektedir.

Dil bilgisel, psikolojik ve çevresel faktörlerin yanı sıra yabancı dil öğrenenlerin konuşmasını engelleyen bir diğer önemli faktör de pratik eksikliğidir. Öğrencilerin hedef dilde yeterince pratik yapmamaları, sözlü ifade becerilerinin gelişimini engellemektedir (Daoud, 2014; Bennedjadi, 2016). Bu bağlamda düzenli dil pratiği hedef dilde iletişim kurma alışkanlığı kazanmak için tüm dil öğrenenler için büyük önem taşımaktadır (Uwizye vd., 2025). Hedef dil sınıf dışında ve sosyal çevrede yeterince kullanılmadığında iletişim problemleri ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çekingenliği, teknik ve pedagojik olanakların yetersizliği, öğrencilerin seviyelerinin farklılık göstermesi ve öğretmenlerin eğitimi, sözlü anlatım öğretiminde karşılaşılan başlıca zorluklar arasında yer almaktadır (Sadini, 2015). Sözlü anlatım ders saatlerinin yetersizliği de bu becerinin gelişimini zorlaştırmaktadır. Järvinen (2018) öğretmenlerin dil öğretiminde hedef dili aktif olarak kullanarak öğrencileri daha fazla dile maruz bırakmalarını ve anlamayı kolaylaştırmak için beden dili ile görsellerden yararlanmalarını önermektedir. Kelimelerin gerçek konuşma dilindeki telaffuzuna odaklanması, öğrencilerin duyduğunu anlamasını ve iletişim kurmasını kolaylaştırmakta, ayrıca dil kaygısını azaltmaktadır. Telaffuza yönelik etkinliklerin mevcut müfredata sistematik ve bütünlük biçimde entegre edilmesi gerekmektedir (Berns & Brand, 2024). Geleneksel yöntemler konuşma pratiğine yeterince olanak tanımadığı için öğrenciler özgüven eksikliği yaşamaktadır. Oyun tabanlı aktiviteler, dersleri daha etkileşimli hâle getirerek konuşma süresini artırmaktadır (Malek, 2024). Hanieche (2022) Fransızcanın karmaşık gramer yapılarının ve istisnalarla dolu kurallarının konuşmada zorluk yarattığını belirtmektedir. Özbek (2024)'in araştırmasına göre, derslerde Fransız kültürüne yönelik içeriklere yer verilmesine rağmen atasözleri ve deyimlerin kullanımında eksiklikler bulunmaktadır. Zinai (2017) ana dil kullanımının yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini ve bu nedenle yabancı dil derslerinde ana dil kullanımının minimum seviyede tutulması gerektiğini öne sürmektedir. Çekingenlik, öğrencilerin Fransızcaya odaklanmasını ve kendilerini ifade etmelerini zorlaştırmaktadır. Rol yapma oyunları, öğrencilerin duygularını dışa vurmalarına ve fikirlerini ifade etmelerine olanak tanıırken, aynı zamanda grup çalışmasını da teşvik etmektedir (Gherabi, 2019).

Eğitimsel faktörler, kullanılan ders kitapları ve materyallerin yetersizliği, tekdüzeliği, sözlü anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yeterli etkinliklerin bulunmaması ve zaman kısıtlamalarını kapsamaktadır (Djeraba, 2015; Mokhtari, 2017). Bunun dışında öğretmen merkezli bir sınıf ortamı, öğrencilerin aktif katılımını sınırlandırmakta ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik pratik imkânlarını azaltmaktadır. Bunun yanında kelime dağarcığı eksikliği, dil bilgisi kurallarındaki yetersizlikler ve öğretim yöntemlerindeki eksiklikler de konuşma becerisini olumsuz etkileyen temel eğitimsel sorunlar arasında yer almaktadır (Oppong, 2012).

Bu engellerin aşılması ve öğrencilerin konuşma becerilerini etkin biçimde geliştirebilmeleri için öğrencilerin beklentilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilebilir. Sınıf içi aktivitelerin çeşitlendirilerek günlük konuşmalara, rol yapma oyunlarına ve grup tartışmalarına daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin öz güvenlerini artırarak aktif katılımlarını teşvik edecektir (Cherak, 2008; Gherabi, 2019). Multimodal öğretim tekniklerinin kullanılması, beden dili, jestler ve müzik ile öğrencilerin dil ritmini ve telaffuzunu içselleştirmelerine katkı sağlayabilir (Drouillet, 2024). Müzik, şarkılar ve filmler aracılığıyla dile maruz kalma imkânlarının artırılması, dil yetkinliklerini geliştirmeleri açısından oldukça faydalıdır (Seghier, 2016; Oubraham & Ouddai, 2017; Atia & Noubli, 2019). İnternet ve sosyal medya platformları aracılığıyla öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli materyallerin sunulması öğrenme sürecini destekleyici olacaktır (Belhadj Benziane & Zouaoui, 2020). Sosyal medya, dil öğrenme sürecini destekleyerek akran iş birliğini güçlendirmekte, eğitim kaynaklarına erişimi kolaylaştırmakta ve öğrencilere gerçek iletişim fırsatları ile çeşitli öğrenme imkânları sağlamaktadır (Al-Senafi vd., 2024). Dilin sınıf dışında da aktif şekilde kullanılmasını teşvik etmek adına, öğrencilerin Fransız arkadaşlar edinmeleri ve Fransa'da eğitim veya staj gibi programlara katılarak gerçek yaşam deneyimleri

kazanmaları önerilmektedir (Veiga, 2010; Amireault & Li, 2012). Öğretmenlerin öğrencilere olumlu geri bildirim vermesi ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri konusunda cesaretlendirmesi, dil gelişimlerini destekleyici bir unsur olacaktır (Corder, 1980). Öğrenme ortamının iyileştirilmesi için sınıfların etkileşimi artıracak şekilde U düzeninde yerleştirilmesi, öğrenciler arası iletişimi kolaylaştırarak öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır (Djedidi & Khoubzi, 2020). Bununla birlikte öğretmenlerin sözlü dil öğretimi konusunda eğitilmesi, sözlü sınavların müfredata dahil edilmesi ve sözlü dil pratiğine yönelik ders saatlerinin artırılması, yabancı dil öğretiminde önemli iyileştirmeler sağlayacaktır (Merazka, 2024). Fransızca öğrenme süreci etkileşimli uygulamalar, çevrim içi konuşma platformları, dijital ders materyalleri, podcast ve videolar gibi dijital kaynaklarla desteklenebilir. Bunun dışında VR/AR teknolojileri, oyun tabanlı öğrenme araçları ve yazma-dil bilgisi kontrol araçları da süreci daha etkili ve verimli hâle getirebilir. Dijital öğrenme ve öğretme araçları, süreci daha verimli hâle getirerek öğrencilerin sadece öğrenen değil, sürece aktif katılan bireyler olmalarını sağlarken, aynı zamanda öğrenen ve öğreten arasında etkileşimli bir ortam oluşturarak yaşam boyu öğrenmeyi destekler (Atan & Kocasaraç, 2022).

Sonuç olarak Fransızca konuşma becerilerini geliştirmek için psikolojik, dilsel, çevresel ve eğitimsel engeller bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı, öğrencilerin aktif katılımı ve dil pratiği için gerekli koşullar oluşturulmalıdır. Bu süreçte öğrenme ortamının destekleyici ve motive edici hâle getirilmesi, öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle dile daha fazla maruz kalmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma Fransızca öğrenme sürecindeki zorlukları ortaya koyarak alanda daha fazla araştırma ihtiyacını vurgulamaktadır. Elde edilen bulgular gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalar için bir referans noktası oluşturacak ve Fransızca eğitime yönelik daha etkili yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça / Reference

- Abdo, H. R. O., & Cherif, M. C. B. (2024). Cursus proposé en FOS pour développer les compétences de l'expression orale auprès des étudiants de l'Institut supérieur de tourisme et d'hôtellerie. 684 649), 204(43, *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*: التربية (الأزهر).
- Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE: Difficultés linguistiques et psychologiques. *Bulletin of the Faculty of Arts*, 84(2), 40.
- Alpar, M. (2013). L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux jeunes enfants, *Turkish Studies*, 8(9), 595-601. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5180>
- Al-Senafi, B., AlSabbagh, S., Alhaji, B., & Alghasab, M. (2024). Social media and language learning: How: EFL students use online platforms for language learning at the college of basic education in Kuwait. *World Journal of Education*, 14(4), 1-11. <https://doi.org/10.5430/wje.v14n4p1>
- Amireault, V., & Li, W. (2012). Enseignement du français en Chine: L'apprentissage de la langue-culture pour la poursuite d'études universitaires en France. *Synergie Corée*, 3, 117-129.
- Atan, F., & Kocasaraç, H. (2022). Dijital öğrenme-öğretme araçları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Atia, S., & Noubli, R. (2019). *L'apport de la chanson dans la compréhension de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas des élèves de la 5ème année primaire*. Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master, Université d'el Oued.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: Usages et modes de présentation dans la revue des sciences de l'éducation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Belhadj Benziane, A. & Zouaoui, A. (2020). *Les difficultés de la production de l'orale. Cas d'étude: Les élèves de 5ème année primaire Ecole : Cheikh Benoumer Bouda Adrar Belhadj Benziane Khalifa Boukadir Chlef. Les difficultés de la production de l'orale* (Doctoral dissertation). Université Ahmed Draia-Adrar.
- Bennedjadi, A. (2016). *Les difficultés de l'expression orale dans l'apprentissage du FLE (Cas de la 1 ère année LMD du Département de Biologie de l'Université Dr Moulay Taher de Saida.)*. (Mémoire de master). Université Dr. Tahar Moulay.
- Berns, J., & Brand S. (2024) The challenge of sounds in FL Listening and speaking: Perspectives from Dutch learners of French and their teachers ISSN: 2188-112X *The European Conference on Language Learning 2024: Official Conference Proceedings* (pp. 77-90). <https://doi.org/10.22492/issn.2188-112X.2024.7>
- Boubeker, R. (2015). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Cas des apprenants de 1ère AM du CEM de Mouhamed Atmani à M'chouneche wilaya de Biskra*. (Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master). Université Mohamed Khider.
- Bür B., & Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, 8(10), 193-207. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5914>
- Cherak, R. (2008). *Comment réussir à l'oral? vers l'appropriation d'une compétence discursive en FLE. Cas des élèves de 3 ème année secondaire*. (Mémoire de magister). Université Hadj Lakhder de Batna.

- Conseil de l'Europe (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langage*, 14(57), 9-15. <https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1833>
- Çavdar, E. (2024). Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français langue étrangère d'un point de vue phonétique. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1368-1386. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1440035>
- Daoud, A. (2014). *Les obstacles qui entravent la prise de parole en classe de FLE: Cas de deuxième année secondaire*. (Mémoire de master) Centre Universitaire d'Ain Témouchent.
- Djedidi, A., & Khoubzi, M. (2020). *L'expression orale chez les apprenants du FLE du niveau intermédiaire (Cas du Centre d'Enseignement Intensif des Langues d'El- Oued)*. (Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master), Université Hamma Lakhdar El-Oued.
- Djeraba, R. (2015). *L'Enseignement de l'expression orale en langue française au centre de langues cas: New School de Constantine*. (Mémoire de master). Université Larbi Ben M'hidi- Oum El Bouaghi.
- Drouillet, L. (2024). *An integrative approach of L2 speech rhythm: learners' challenges and impact of prosodic instruction in L2 French* (Doctoral dissertation). Université Toulouse Jean Jaurès. DOI:10.13140/RG.2.2.14126.42565
- Gherabi, L. (2019). *Le jeu de rôles comme activité motivante dans l'oral en classe du FLE Cas des élèves de la 4ème année primaire École Rahmani Belkacem- Berhoum*. (Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master). Université Mohamed Boudiaf-M'sila.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., Plouffe, M.-J., & Fall, O. (2021). La recherche qualitative: Une analyse du vécu humain. *Enjeux et société*, 8(1), 10-35. <https://doi.org/10.7202/1076534ar>
- Hanieche, S. (2022). Résistance à l'apprentissage de la langue française en milieu scolaire à Alger, manifestations et remédiations, *Revue El'bahith*, (14)3 :570-587.
- Hares, B. (2016). *Développer les sous-habiletés d'expression orale en FLE par le programme de réflexion "thinking curriculum"* (Doctoral dissertation). Université Sorbonne Paris Cité.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34. DOI:10.3917/rsi.102.0023
- Järvinen, S. (2018). *L'enseignement du vocabulaire: Une recherche sur des méthodes utilisées par des professeurs de FLE en Suède pour enseigner le nouveau vocabulaire aux lycéens*. (Mémoire de master). Linnéuniversitet, Kalmar Växjö.
- Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire: remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1), 211-227. <https://doi.org/10.7202/045329ar>
- Lounas, Y. (2017). *La difficulté de la prise de parole chez les étudiants. Cas des étudiants de 1ère année universitaire du FLE, à l'Université de M'Sila*. (Mémoire de master). Université Mohamed Boudiaf - M'sila.
- Malek, L. (2024). La gamification pédagogique en classe de FLE une voie vers l'optimisation de l'expression orale de l'apprenant. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 5(4), 583-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077346>
- Merazka, H. (2024). Les activités d'expression orale en classe du FLE en Algérie: "Quelle (s) contrainte (s) de mise en œuvre dans l'enseignement secondaire? et quelle (s) remédiation (s) possible (s)?", *مجلة المعيار*, 1(28), 1004-995.

- Mokhtari, C. (2017). La réalité de l'expression orale dans les classes des lettres et des langues étrangères. *Cas des apprenants de 3ème année secondaire, lycées: Ziri Ben Maned, Abderrahmane Edissi, Abi Mezrak à Bou Saa'da-M'sila*. (Mémoire de master) Université Mohamed Boudiaf de M'Sila.
- Oppong, P. D. (2012). *L'utilisation des activités interactives pour résoudre les difficultés de l'expression orale en FLE: Le cas des apprenants de J.H.S 1A d'Akosombo International School*. (Memoire). University of Education, Winneba.
- Oubraham, S., & Ouddai, L. (2017). *La chanson dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Cas des élèves de la 4ème année moyen CEM Seddiki Arezki Mâatkas-Tizi Ouzou* (Doctoral dissertation). Université Mouloud Mammeri De Tizi-Ouzou.
- Oyebolu, I. D., & Olaoye, O. A. (2022). Language interference: The experience of the yoruba speaking learner of French language. *International Journal of Women in Technical Education and Employment*, 3(1), 94-102.
- Özbek, Ö. (2024). Enjeux et perspectives des apprenants de la première année du FLE concernant les cours de la production orale. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3756-3772. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1558994>
- Özbent, S. (2008). Entegrasyon sürecinde dilin önemi: Türkiye'deki entegrasyon kursları. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 16 (1&2), 25-35. <https://doi.org/10.29228/mjes.162>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage.
- Sadini, F. (2015). *L'enseignement de l'oral en FLE: Réalité d'enseignement et perspectives pédagogiques cas des étudiants de la 1 LMD département de Français de l'Université de M'sila*. (Mémoire de master) Université de M'Sila.
- Sagoe, B. (2021). Difficultés dans l'apprentissage de la production orale en classe de français langue étrangère (FLE). *Akofena*, 2(4), 77-86.
- Savard, M. (1991). Approches et techniques de base pour échantillonner des insectes. *Bulletin de l'Entomofaune*, 10, 5-8.
- Seghier, I. (2016). *Le jeu dans l'apprentissage du FLE: Cas de la 4ème année primaire*. (Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme de master). Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.
- Siddig, R. A. M. (2017). *Les problèmes de l'expression orale chez les apprenants du FLE des Universités Soudanaises* (Doctoral dissertation). Sudan University of Science and Technology.
- Sorez, H. (1976). *Prendre la parole*. Paris: Hatier.
- Uwizeye, P., Yanzigiye, B., & Rugigana, A. (2025). Étude des obstacles qui entravent l'enseignement-apprentissage du Français et des stratégies d'y remédier dans le district de Gasabo au Rwanda. *African Quarterly Social Science Review*, 2(2), 241-253. <https://doi.org/10.51867/AQSSR.2.2.21>
- Veiga, C. E. T. D. (2010). *L'introduction de la Langue Française dans l'enseignement primaire: Étude de cas chez les élèves de 5ème et 6ème année à l'école Alvaro Furtado São Miguel-Achada Bolanha* (Bachelor's thesis). Université Du Cap Vert.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zinai, L. (2017). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire*. (Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de master). Université Larbi Ben M'hidi, Oum El Bouaghi.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Language learning is a process that involves cognitive, affective, and psychomotor factors leading to a conscious and observable change in behavior through the acquisition of new knowledge. This process also encompasses the learning of foreign languages. In today's World with the rapid acceleration of globalization it has become increasingly important for individuals to learn not only a second language but also a third. Learning a foreign language is essential for taking advantage of educational opportunities accessing better career prospects, discovering different cultures and facilitating information exchange. Furthermore in fields such as commerce, economics, social relations, and healthcare, mastering a foreign language provides a significant advantage in establishing effective communication. The process of learning a foreign language is not merely limited to acquiring grammar and vocabulary. In order to communicate with native speakers and use the language effectively one must master all the linguistic systems that constitute it. In this sense understanding the formal structure of the language is just as crucial as grasping its cultural aspects. As Özbent (2008, p. 27) emphasizes language acquisition is a process related to how individuals comprehend and use one or more languages.

In an effective language teaching process it is essential that learners first develop their listening, speaking, reading and writing skills. French language teaching like that of other foreign languages also aims to instill these four fundamental competencies. However it is inevitable that students will face various challenges throughout this process. In this context the acquisition of oral proficiency stands out as an especially difficult stage for learners. The development of speaking skills in French is influenced by several factors including grammar, vocabulary, pronunciation and self-confidence. The difficulties that students experience in acquiring these skills significantly impact the effectiveness of the language learning process. This study aims to identify the challenges faced by students in the French preparatory class at a university in Ankara's School of Foreign Languages in acquiring oral proficiency and to analyze the main causes of these difficulties.

2. METHOD

During the spring semester of the 2018-2019 academic year semi-structured interviews were conducted with 43 volunteer students enrolled in the French preparatory class at a university in Ankara's School of Foreign Languages. The interviews took place at locations and times chosen by the participants and were analyzed using the content analysis method. Throughout this process various factors were examined including the difficulties encountered by students, the teaching methods employed, the influence of individual characteristics and the impact of the learning environment.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings of the research indicate that while students experience certain ease in acquiring oral competence in French they encounter a greater number of challenges. Among the main obstacles identified are pronunciation difficulties, shyness, fear of criticism, lack of vocabulary, grammatical issues and insufficient language practice. An excessive focus on grammar, lack of self-confidence, and limited opportunities to practice speaking the language are also significant barriers. The factors influencing these difficulties can be classified into four main categories: environmental, linguistic, individual and psychological. Environmental factors include the limited opportunities for language practice and the lack of chances to speak French outside the classroom. Linguistic factors relate to students' difficulties in transitioning from Turkish to French as well as deficiencies in grammar and vocabulary. Individual factors mainly involve students' lack of self-confidence and their fear of making mistakes. Psychological

factors encompass shyness and exam-related anxiety. However several elements have contributed to the improvement of students' oral skills, including an interactive classroom environment, teacher support, active use of the textbook and role-playing activities. It has been observed that students who actively use their communication skills in their social lives are more successful in expressing themselves in French. Additionally individual characteristics such as sociability, personal interests and learning abilities have been found to positively influence the language learning process.

Furthermore the classroom environment has been identified as a crucial factor affecting students' ability to express themselves. Interaction among students directly enhances oral practice in class and class size has also been highlighted as an important aspect.

In conclusion to overcome the difficulties related to acquiring oral proficiency it is essential to diversify teaching methods, provide more opportunities for speaking practice and create a supportive learning environment that fosters students' self-confidence.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24/04/2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E.54312

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmada katkı oranı %100 yazara aittir.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Tez sürecindeki değerli katkılarından dolayı danışmanlarım Prof. Dr. Melek ALPAR ve Prof. Dr. Erdoğan KARTAL’a teşekkür ederim.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırma kapsamında herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal veya kişisel çıkar çatışması söz konusu değildir.