

Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

Fatma ÖZCAN¹

Celile EREN ÖKTEN²

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eylem odaklı yaklaşım temel alınarak konuşma becerisi ve konuşma kaygısının doğal ortamda, mikro öğretim tekniği ile incelenmesi, konuşma sürecinde elde edilen verilerin iletişimsel strateji maddelerine ve Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesinin sözlü bildirişim çizelgesine göre değerlendirilmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2+ seviyesindeki öğrencilerin dil yeterlilikleri mikro öğretim tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada İstanbul'da yaşayıp yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmekte olan A2+ seviyesindeki üç yabancı yetişkin öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Örnek olay araştırma yöntemi çerçevesinde veriler yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, video çekiminden elde edilen görsel ve dokümanlar aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Bildirişimsel Dil Yeterlilik Tablosuna göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi A2+ bildirişimsel dil tanımlarına ve iletişimsel strateji ölçütlerine uygun cümleler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu etkinliğin öğrencilerin dilsel becerilerine, dil dışı becerilerine, sosyo-duyuşsal boyuta, öz değerlendirmeye yönelik görüşlerine olumlu katkılar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eylem Odaklı Yaklaşım, Konuşma Kaygısı, Görev

Atf İçin / For Citation: Özcan, F. ve Eren Ökten, C. (2020). Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt 2, Sayı 2, 81-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi
Gönderilme Tarihi / Submission Date: 24.01.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 07.04.2020

¹ Yüksek Lisans Öğr. – Uz. Öğrt., Toki Örnek Ortaokulu, Türkiye. E-mail: f.zcn@hotmail.com, ORCID: 0000 – 0002 - 2108 – 8086

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, E-mail: celileokten@gmail.com, ORCID: 0000 – 0002 – 5541 – 648X



A research On The Evaluation Of Speech Anxiety In Accordance To Action-Oriented Approach

Abstract

The aim of this study is to examine speech skill and speech anxiety in the natural environment, based on an action-oriented approach, using micro-teaching technique, and evaluate the data obtained in the speech process according to the communicative strategy items and the Oral Communication Framework of the Common European Framework of Reference. The language proficiency of students at A2+ level who learn Turkish as a foreign language has been examined by using micro teaching technique. Three foreign adult students at A2+ level who were living in Istanbul and learning Turkish as a foreign language were selected as the study group. Within the framework of the case study method, the data were collected through images and documents obtained from semi-structured interview, observation, and video shooting. The data collected from the students were evaluated according to the Communicative Language Proficiency Table of the Common European Framework of Reference for Languages. The findings were analyzed with the descriptive analysis method. According to the findings of the research, it was concluded that the students formed sentences in accordance with the European Common Suggestions Framework A2+ communicative language definitions and communicative strategy criteria. In addition, it has been concluded that this activity has positively contributed to students linguistic skills, non-linguistic skills, socio-affective dimension, and self evaluation.

Key Words: Action Oriented Approach, Speech Anxiety, Task

GİRİŞ

Dil, dünyayı değiştiren en güçlü araçtır. Dil öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir (Güneş, 2014). Dil, duygu ve düşüncelerimizi, isteklerimizi, yaşamı en etkin şekilde aktarabildiğimiz, sosyal, canlı, süregelen ve gelişen bir varlık olup, bildirişimin temelini oluşturan dizgedir.

Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın gittikçe artan uluslararası ilişkiler ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta ve bu nedenle diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2004:3). Bunu göçler, eğitim, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son yıllarda gittikçe önem kazanmaktadır. Bir yandan Türkiye'deki üniversitelerin yabancı öğrenciler tarafından rağbet görmesi diğer yandan göç sayısındaki hızlı artış Türkçe öğrenme talebini en üst seviyeye çıkarmıştır



(Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016). Bu bağlamda çok dillilik ve çok kültürlülüğün yaygınlaşması Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine işlevsel bir alan kazandırmaktadır. Bu durum Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi ve bazı üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi yüksek lisans programlarının açılması gibi alanı destekleyici çalışmaları gündeme getirmektedir (Güneş, 2014). Açılan lisans programlarında eğitim alan öğretmen adaylarının, dil öğrenenlerin hem de dil öğretimi ve değerlendirme sahasında çalışma yapanların, öğrenim, öğretim ve değerlendirme yapıtlarını daha etkili kullanabilmelerine yönelik 2001 yılında yayımlanan Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı (AOÖÇ) kaynak oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

AOÖÇ, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretim programlarına yönelik, eğitim-öğretim program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanmasında önemli temel oluşturmaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, hedef dilde bildirişimsel dil ihtiyaçlarını karşılamak için neler öğrenmeleri ve bu bağlamda neler yapmaları gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin öğrenim sürecinin her basamağında elde ettikleri kazanımlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için gerekli bildirişimsel dil yeterlilik düzeylerini de tanımlar. AOÖÇ, eğitim yöneticilerine, ders kitabı tasarlayıcısına ve yazarlarına, öğretmenlere, sınav kurullarına vb. birimlere materyal hazırlamak için ölçütler sunmaktadır; bu ölçütlerle birimlerin gerçekleştirdikleri çalışmalarını yeniden gözden geçirmelerini, bir programa bağlı şekilde dil öğretme sürecini yürütmelerini, yabancı dil öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini amaçlamıştır (AOÖÇ, 2013:11).

AOÖÇ, bu çalışmada temel alınan A2+ seviyesini şu özelliklerle nitelemektedir:

A2'nin bir üst düzeyi olan Waystage (A2+) kendi düzeyinden daha üstün bir dil performansını kapsar. Sık sık dil yardımı yapmak gerekse de öğrencinin konuşmaya katılımı daha etkindir. Örneğin; karşılıklı, kısıtlı da olsa sohbet başlatabilir, sohbeti başlatıp sonlandırabilir. Konuşmalarda soru sorup cevaplayabilir ve alışagelmış günlük durumlarda bilgi alışverişinde bulunabilir. Günlük konuşmalarda konuşma



arkadaşlarından yardım alarak istediklerini ifade edebilir. Temel dilsel dağarcığa sahiptir; fakat genellikle düşüncelerini ve istediklerini ifade ederken uzlaşmak ve kelime aramak zorunda kalabilir. Açık tartışmalara sınırlı bir şekilde katılabilir. Basit kelimelerle kendisini nasıl hissettiğini ifade edebilir ve teşekkür edebilir. Kendi günlük yaşamı hakkında; insanlar, mekânları, işini ya da eğitim deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde bilgilendirebilir. Planlarını, alışkanlıklarını, ya da geçmişindeki etkinliklerini ve kişisel deneyimlerini anlatabilir. Neleri beğenip neleri beğenmediğini ifade edebilir. Basit bir dille bir olay hakkında kısa da olsa bilgi verebilir. Sahip olduğu nesnelere betimleyebilir ve karşılaştırmalar yapabilir(AOÖÇ,2013). Basamak kümelerinde tanımlanan bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan dil işlev ve öğelerinin, dil bilgisi ve söz dağarcığının analizi, dil öğrenimi için gerekli olan yeni öğrenim amaçları kataloğunun geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir (AOÖÇ,2013: 39).

AOÖÇ'ye göre yabancı dil konuşanların analizi, Öneriler Çerçevesi'nin kullanılmasına temel oluşturur, çünkü burada kategoriler dizisi yer almaktadır. Kategoriler dizisi, dil öğretiminin yöntemlerini sunmakla beraber, kullanılacak olan metotların basamaklarını sunar. Buna göre belirlenen yöntem etkin bir şekilde modellenerek kullanılır. Bu ölçütü dikkate alarak eğitim yöneticilerinin, sınav kurullarının, öğretmenlerin, vb. birimlerin sorumlu buldukları yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde neleri yapabilecekleri ve bir eylemde bulunabilmeleri için nelerin gerektiği gibi beklentileri ifade edebilmelerini öngörmektedir (AOÖÇ, 2013). Bu durumda, öğrencilerin dil çıktılarını analiz etmek için dil yeterlik basamaklarındaki tanımlayıcıları bilmek gereklidir.

Bu bağlamda, AOÖÇ'de yer alan "Dili öğrenen, öğrendiği dili ne için kullanmak zorunda olacaktır?" sorusu temel alınmıştır. Ayrıca öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde ders sırasında kullanılacak etkinliklerinsosyal konuşma becerisine yönelik olması gerekliliği bu çalışmanın kaynağını oluşturmuştur. Örneklem grubunun kültürlerarası beceriler kapsamında hedef dilin kültüründe bulunanlarla ilişki kurmak için farklı stratejiyi bilme ve kullanabilme



yeteneklerinin yetersizliği, bağlamsal yönden dil bilgisindeki yetersizlik (biçim, anlam, kullanım) birbirini tamamlamaması kalıplaşmış ilişki boyutlarını aşma yeteneklerinin zayıf olması gibi durumları yaşaması öğrencilerde konuşmada suskunluğa, çekingenliğe, korku ya da mahcubiyete ve konuşma kaygısına neden olmaktadır (Değer, Çetin ve Köleci, 2017).

Kendi içinde gelişen, doğal bir döngüye sahip dil konuşma ile birlikte tabii bir bildirişim aracına dönüşür. Dil aracılığıyla duygu ve düşüncelerin dönüştüğü konuşma üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Konuşma davranışı için yapılan tanımlamalara bakıldığında Fidan (2016) konuşmayı, “katılımcıların hem dil için hem de dil dışı kimi hamlelerle ortaklaşa geliştirip yürüttükleri sosyal bir etkinlik” olarak açıklar. Güneş(2016)’e göre konuşma, genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. Köksal ve Pestil (2014)’e göre ise konuşma, bir iletişim ve aktarım yöntemidir. Gündüz ve Şimşek (2014) konuşmayı, düşüncenin ses organları yardımıyla anlamlı söze dönüştürmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlara eklenecek ayrıntılar ise ses, telaffuz, vurgu, üslup, tonlamadır. Konuşmaya bir diğer tanımla dil ile iletme de denilebilmektedir.

Birçok faktör, bildirişimin şekillendirmede oldukça etkilidir. Bu etkileşim içerisinde kaygı önemli bir faktördür. Her birey duygularını, görüşlerini, bilgilerini ve izlenimlerini doğru bir biçimde ifade etmek ister. Ancak bu her koşulda ve zamanda mümkün olmamaktadır. Bunun neticesinde konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Kaygı, “Üzüntü, endişe duyulan düşünce” olarak tanımlanmaktadır(TDK, 2018). Zengin ve Aydın (2008: 84) kaygıyı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma esnasında algılanan güçsüzlük duygusunun hissedildiği bir durum olarak tanımlamaktadır. Koçer ve Şahin (2014: 37)’e göre kaygı iç gerilimin bir yansıma biçimidir.

Kaygının, insan yaşamının her alanında var olduğunu söyleyebiliriz. Birçok değişkenle şekillenen ve farklı düzeyde herkesçe yaşanan bir duygu olan kaygının, öğrenme üzerinde etkisi mutlakdır. Dil öğreniminde de etkili olan konuşma kaygısı, kültürel etkiyle birlikte ivme kazanır.



Konuşmaya istinaden geliştirilen bir tepki olarak ortaya çıkan konuşma kaygısı; üzüntü, tedirginlik, konuşma korkusu şeklinde duygusal boyut dışında, kalbin hızlı bir şekilde atması şeklinde fiziksel boyutta da ortaya çıkabilir. Konuşma becerisine karşı gelişme gösteren bu tepki, hazırlıklı/hazırlıksız konuşma etkinliği, sınav amacı güdülerek yapılan konuşma gibi konuşmanın zorunlu kılındığı durumlarda kendini gösterdiği üzere konuşmanın zorunlu olmadığı hâllerde de ortaya çıkabilir (Melanlioğlu ve Demir, 2013).Varışoğlu ve Varışoğlu (2018) kaygının, değişen durumlar karşısında ve farklı düzeylere sahip olan herkesçe yaşanan bir duygu durumu olduğundan kaygı seviyesi yüksek olan kişilerin öğrenme başarılarını da etkilediğini dile getirmektedir. Öğrenme kaygısının hem genel öğrenme biçiminde hem yabancı dil öğreniminde etkisi olduğuna dair araştırmacılar tarafından çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar neticesinde yabancı dil kaygısıyla ilgili çalışmalar, kaygının en çok yabancı dil sınıflarındaki konuşmalarda ortaya çıktığını göstermektedir (Sallabaş, 2012). Öğrenilen dilin kültürü, kültüre ait değerler, dilin yapı ve biçimi, rengi, ahengi ve daha sayılabilecek birçok özellik konuşma kaygısının temellerini oluşturur. Kişiler aynı zamanda dilin kültürel niteliklerini tanımak ve bilmek isteyeceği için dil öğrenmede, o dili konuşmada bu kaygılar paralel olarak biçimlenir.

Konuşma kaygısı yüksek olan öğrenciler sınıf ortamındaki konuşma becerisinde soru-cevap ve drama gibi etkinliklere katılmaktan kaçınırlar. Öğrencide yaşanan konuşma kaygısı hata yapma ve öğretmen tarafından olumsuz değerlendirme korkusundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca öğrenciler sınıf dışı ortama maruz kaldıklarında konuşma kaygısını daha fazla yaşamaktadırlar. Bu tip ortamlarda öğrenciler hazırlıksız konuşmaya maruz kalmaktadır. Öğrenciler bu durumda alay edilmemek için konuşurken mükemmel olma kaygısı taşımaktadır. Bunun beraberindedoğru telaffuz etme endişesi ve kendini ifade edememe çekincesi gelmektedir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve bu konuşma becerisine yönelik kaygı düzeyinin artmamasını sağlamak için sınıf dışı etkinliklerin de önemli bir yer tuttuğu gerçeği unutulmamalıdır (Melanlioğlu ve Demir, 2013). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin dil öğretiminde önerdiği metin türleri



konuşma başlığı adı altında dersler, sunumlar, kamu ilanları, drama, gösteriler, okumalar, şarkılar, spor yorumları, haber yayınları, münazaralar, iş görüşmeleri sıralanmaktadır. Bu bağlamda metin türleri incelendiğinde genelinin sınıf dışı etkinlikleri kapsadığı görülmektedir (Melanlıoğlu ve Demir, 2013).

İstanbul Yabancılar İçin A2 Türkçe Ders Kitabında bulunan konuşma becerileri ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2+ seviyesindeki öğrencilerin dil ölçütleri dikkate alınarak görev nitelikli konuşma etkinlikleri oluşturulmuştur. Uygulanan etkinlikler esnasında öğrencilerin sınıf ortamında rahat konuşurken doğal ortamda (otantik) zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Konuşma kaygısının sınıf dışı ortamda artması bir problem teşkil etmektedir. Öğrenciler, bu durum için hata yapma, sosyokültürel ortamda olumsuz değerlendirilme, alay edilme, komik duruma düşme kaygı durumlarını neden göstermişlerdir. Bu durumun analizi için Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesinde temel alınan eylem odaklı yaklaşım kullanılmıştır. Çünkü eylem odaklı yaklaşım, bildirişimsel görevleri de kapsamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Eylem Odaklı Yaklaşım (AOÖÇ, 2013) temel alınarak konuşma becerisi ve konuşma kaygısının doğal ortamda, mikro öğretim tekniği üzerinde incelenmesi, konuşma sürecinde elde edilen verilerin iletişimsel strateji ölçütleri ve Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin sözlü bildirişim çizelgesine göre değerlendirilmesidir.

Mikro öğretim tekniği her ne kadar öğretmen adaylarına yönelik olsa da bu çalışmada uygulanma amacı, örneklem grubunun dil yeterliliklerini gözlem yoluyla kendilerinin değerlendirmesi, öğrencilerin dil yeterliliklerine yazılı ve sözlü dönütler sağlanarak, öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine katkı sağlamaktır. Çünkü “Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamaların sonuçlarını dönütler yoluyla sınamasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir.” (Demirel, 2004:76).



Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin Yaklaşımı Eylem Odaklı Yaklaşım

2000’li yıllardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, özellikle yabancı dil öğretim alanlarına yönelik yeni bir yaklaşım olan eylem odaklı yaklaşımı gündeme getirmiştir. Bu bağlamda AOÖÇ, dilsel etkinliklerin bir eylem çerçevesinde gerçekleştirilmesine dayanan, eylem odaklı yaklaşımı temel almaktadır. Bu çerçevede amaç çok dilli kültürlerin oluşturduğu ortamların ihtiyaçlarına cevap vermek, yeni dil düzeylerini belirlemek ve ortak dil portfolyosunun özelliklerini saptamaktır (Aydoğu, Ercanlar ve Aydınalp, 2017).

AOÖÇ, eylem odaklı yaklaşıma önem verilmesinin sebebini şöyle açıklamıştır:

Kapsamlı, saydam ve tutarlı bir dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan Öneriler Çerçevesi, dil kullanımı ve öğrenimi açısından çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmalıdır. Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörlerini, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel görevlerden bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yetenekleri kapsar (AOÖÇ, 2013: 18). Eylem odaklı yaklaşım, ortak bir proje çerçevesinde gerçekleştirilecek görevlere odaklanmayı önermektedir (Coşkun, 2017). Bu durumda eylem, dinlediğini ve okuduğunu anlama gibi algılayıcı dil becerilerini, karşılıklı konuşma/ yazılı üretim gibi iletişimsel becerilerin geliştirilmesini sağlamak için etkileşimi ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlama göre, yabancı dil öğrenen bireyler bir görevi yerine getirmek ve etkileşimi sağlamak için dili kullanır.

“Görev”, eylem odaklı yaklaşımın temel kavramıdır. O hâlde görev kavramı nedir? Görev, belirli bir sonuç elde etmek için, bir birey tarafından gerekli görülen her türlü amaç odaklı eylem olarak tanımlanabilir. Bu, çözülmesi gereken bir sorun, karşılaşılan



bir zorunluluk ya da kendisi tarafından belirlenmiş bir amaç olabilir. Bu tanımlama, bir dolabın yerini değiştirmek, bir lokantada yemek ısmarlamak, yabancı dilde yazılmış bir metni çevirmek ya da ekip çalışmasıyla bir sınıf gazetesi çıkarmak gibi birçok eylem için geçerlidir (AOÖÇ, 2013: 19).

YÖNTEM

Araştırmada amaçlı örneklem ile konuşma kaygısı üzerinden AOÖÇ Sözlü Bildirişim çizelgesi değerlendirilmiş, iletişim stratejileri belirlenmiş ve akabinde etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinlikler sonrasında öğrencilerin edindikleri dilsel, iletişimsel ve kültürel deneyimleri üzerine sonuçlara varılmıştır. Bu anlamda, amaçlı örneklem pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 118). Bu bağlantıda araştırma kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1.A2+ düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil yeterlilikleri, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi A2 bildirişimsel dil ölçütleri çizelgesinin hangi bölümlerini etkin bir şekilde kullanmıştır?

2.Yabancı dil öğrenenler, yabancı dil öğreniminin dinamiğini oluşturan ve pek çok maddeyi barındıran iletişimsel stratejilerin hangilerini kullanarak etkin öğrenmeyi gerçekleştirir?

Bu çalışmada örneklem grubunun kaygı problemlerinin çözümlenmesi için daha sonra kendilerine izletilmek üzere tüm etkinlikler, öğrencilere kamere çekimi eşliğinde yaptırılmıştır. Bu etkinliklerde öğrencilere sohbet etme görevi verilmiştir. Bu görevle, eylem odaklı yaklaşım merkeze alınarak etkileşimsel etkinlikleri, stratejileri ve dil yeterlilik ölçütlerini ne düzeyde karşıladığı amaçlanmıştır. Bu amaç, öğrencilerin karşılıklı konuşma etkinliği ile gerçekleşmiştir.

Çalışmada, sohbet metni olarak sözlü etkileşim etkinlik örneklerinden “hoşsohbet” seçilmiştir. Kamera çekimi esnasında oluşturulan diyaloglar, sınıf dışı ortamda hazırlıksız ve doğal konuşmayı içermektedir. Bunun yanı sıra etkinlik esnasında



Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

örneklem grubuna yazılı metinler okuma ve kendi siparişlerini verme gibi görevler verilmiştir.

Sohbet etkinliği tamamlandıktan sonra konuşmalar transkript edilmiş ve öğrencilere elde edilen verilerle AOÖÇA2+ seviyesi dil ölçütlerini karşılaştırma görevi verilmiştir. Bu görev öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesi amacını taşımaktadır.

Çalışmanın evrenini İstanbul Esenyurt Halk Eğitim Merkezi'nde A2+ seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 27 yetişkin öğrenci oluşturmaktadır. Cinsiyet kategori sınıflamasını 17 kadın öğrenci, 10 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem olarak İstanbul'da yaşayıp, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan A2+ seviyesinde üç yabancı yetişkin öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Üç öğrencinin seçilmesinin nedeni bu öğrencilerin konuşma kaygısını en fazla yaşayan öğrenci olmalarından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kendi isimleri kullanılarak demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Meslek	Ülke	Seviye
Eman	32	Kadın	Üniversite	Öğrenci	Mısır	A2+
Fatima	40	Kadın	Üniversite	Hemşire	İran	A2+
Rezah	35	Erkek	Üniversite	İşletmeci	İran	A2+

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan katılımcıların ikisi kız biri erkek olup yaşları 32 ile 40 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 2'si üniversite mezunu, 1'i üniversite öğrencisidir. Katılımcıların mesleklerine bakıldığında zaman 1'nin hemşire, 1'nin işletmeci, 1'nin üniversite öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 1'i Mısır'dan, 2'si İran'dan gelmektedir.



Dersler Halk Eğitim Merkezinde yapılmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce öğrencilerle yapılan dersler ve görüşmeler sonucunda sınıf ortamında gerçekleştirdikleri konuşma becerilerini, sınıf dışı ortamda gerçekleştiremedikleri gözlemlenmiştir. Araştırma örnek olayına, bu gözlemler sonucu karar verilmiştir. Örnek olay çalışması yapan araştırmacı verisini toplarken, mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri kaynağı kullanmalıdır (Yin,1984; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016: 289-296). Bu nedenle video çekiminden elde edilen görsel ve sözel veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, eğitim ortamındaki gözlemler aracılığıyla veri toplama yoluna gidilmiştir.

Nitel araştırma kapsamında araştırma verileri, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür sözü edilen analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçim boyutunda okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Bu çerçevede, öncelikle video çekiminden elde edilen konuşmaların tamamı bir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüş, ardından verilerden temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar sınıflandırılarak ve tablolaştırılarak katılımcılardan elde edilen alıntılar doğrultusunda sunulmuştur.

Etkinlik, İstanbul Esenyurt Halk Eğitim Merkezinde A2+ seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu ulaşılan veriler 2 İranlı, 1 Mısırlı olmak üzere 3 öğrenciyle sınırlıdır. Araştırma, doğal ve hazırlıksız konuşma becerisi esnasında çekilen video ile sınırlıdır.

Çalışmanın İşlem Basamakları

Bu çalışma 1,5 saat süren kamera çekimi ile gerçekleşmiştir. Etkinlik esnasında öğrencilere Türk Edebiyatı dergileri sunulmuştur. Türk ressamlarının tabloları öğrencilere tanıtılmıştır. Sunulan edebiyat dergileri öğrencilerde çağrışım yaratmış ve sohbetin bir kısmı bu çağrışımlar üzerinden devam etmiştir. Örneğin, dergide gördükleri Türkan Şoray ve Kadir İnanır'ın fotoğrafları öğrencilerde "Selvi Boylum Al Yazmalım"



filmini çağrıştırmıştır. Dergide gördükleri bir şiirin Nâzım Hikmet'e ait olduğunu anlamış ve Nâzım Hikmet'in esir düştüğünü dile getirmişlerdir.

Çalışmada uygulanan 1,5 saatlik sohbet etkinliğinde öğrencilerin ana dili Türkçe olan kişilerle Türkçe konuşmalarının konuşma kaygılarının azalmasına etki gösterdiği tam olarak gözlemlenememiştir. AOÖÇ dikkate alındığında öğrencilerin anadil konuşucuları ile karşılıklı iletişime geçmeleri, ancak B1 düzeyinde, sağlıklı olarak gerçekleşebilmektedir. Şen ve Boylu (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 1 saatten fazla anadili Türkçe olan biriyle konuşmaları Türkçe konuşma kaygılarının azalmasında etkili olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre kamera önündeki etkinliğin ilk dakikalarında kameranın vermiş olduğu etkiye dayanarak öğrencilerde konuşma kaygısının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

BULGULAR

Tablo2, A2+ düzeyinde dil kullanım kategorisini gösteren bir tarama düzeni şeklindedir. Tablo2'deki Çeşitlilik/Alan, Doğruluk, Akıcılık, Etkileşim, Tutarlılık bölümleri dil öğrenenleri, kendi kendini değerlendirmeye yönlendiren bir aracın taslağını oluşturmaktadır. Dil öğrenenlere, bildirişimsel dil yeterlilik düzeylerine ilişkin bir değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlamaktadır.

AOÖÇ'nin Bildirişim Değerlendirme Çizelgesinde (2013) yer alan tanımlara uygun cümle örnekleri aşağıda tablo şeklinde gösterilmiştir.



Tablo 2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi A2 Bildirişimsel Dil Ölçütleri

	Çeşitlilik/Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
A2+	Basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişi yapabilmek için, kısa sözcük kümelerini,	Bazı kolay yapıları doğru kullanır,	Fark edilir şekilde sık sık duraklamasına ve yeniden başlamasına ya da farklı tanımlamalar kullanmasına rağmen, kendini çok kısa anlatımlarla ifade edebilir.	Soru sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, aynı zamanda basit saptamalara tepki gösterebilir. Ne zaman anladığını belirtebilir, ancak konuşmayı kendisi sürdürebilecek kadar anlamaz.	Sözcük kümelerini ve, ama, çünkü gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
A2	konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır.	ancak düzenli olarak temel hatalar yapar.			
	Cümle Ör.	Cümle Ör.	Cümle Ör.	Cümle Ör.	Cümle Ör.
	Rezah: Orta şekerli Türk kahvesi ama sütlü istiyorum.	Fatma Hoca: Evet ne içiyoruz gençler? Kim neyi seviyor?	Eman: Makarna, pilav, tohum, soğan ve yani hepsi karıştırıyorum ve yiyoruz. Halk yani halkı Mısır’da halk yemek. En meşhur yemek Mısır’da kuşari, çok güzel	Eman: Kim bu şiiri söyledi? Fatma Hoca: Atilla İlhan. Ben sana Mecburum duydun mu? Eman: Yok duymadım.	Eman: Bir dizi var zaten hem dizi hem film Rezah: Evet var
	Fatma Hoca: aaa sütlü Türk kahvesi	Eman: Ben çay olsun orta	Fatima: Tohum hangisi oluyor tohum?	Rezah: Bir şey soracağım	Fatma Hoca: Gittiniz mi?
	Rezah: Evet			Fatma Hoca: Efendim	Rezah: Yok gitmedik ama çok iyi
	Fatma Hoca: Ben bir kere içtim öyle, biraz daha yumuşak yapıyor. Hiç içtin mi öyle sütlü Türk kahvesi?	Fatma Hoca: Mesela İlyas ile Asya’nın hangi sahnesi daha güzel, seni etkiledi?	Fatma Hoca: Var mı size özel bir şey Mısır’a özel bir şey?	Rezah: Aşk gözden geliyor sizce Fatma Hoca: Gözden derken böyle Rezah: Yani göz göze bakıyor ilk göze böyle inanıyor musunuz buna?	Rezah: Ben çok seviyorum ama kendimi kontrol ediyorum.
	Eman: Hayır içmedim	Eman: İkisi de güzel ama her şey onun bakışları yani çok iyi ama yani hakikaten de ben çok etkilendim Asya	Eman: Hayır, Hayır burada var sarı	Fatim: Ben çok enerjik biriydim ama şimdi	Fatima: Bu adamı tanıyorum ama onun ismini bilmiyorum.
	Rezah: Biraz o şey ağırlığı alıyor		Fatma Hoca: Nohut mu?	Fatma Hoca: Niye aslında konuşmayı seviyorsun.	Rezah: Orta şekerli Türk kahvesi ama sütlü istiyorum.
			Eman: Evet nohut	Fatima: Evet şu anda öyleyim biraz	
				Fatma Hoca: Yeni alıyorsunuz buraya belki o yüzdendir	
				Rezah: Yok o kendi enerjisi diyor. Dil konuşmayı demiyor. Kendi heyecanı diyor. Kendi heyecanım az oldu diyor.	

Kaynak: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2013: 34.



Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

Çeşitlilik/Alan bölümünde, öğrenci sütlü Türk kahvesi sipariş etmektedir. Sütlü Türk kahvesini sipariş etme nedenini “acımasını almak” deyimi yerine “ağırlığı alıyor” ifadesini kullanarak açıklamıştır.

Doğruluk bölümünde; “İlyas ile Asya’nın hangi sahnesi seni etkiledi?” sorusuna öğrenci kendi anadil dizimi yapısını düşünerek “Çok etkilendim Asya” olarak cevap vermiştir. Verilen cevaba istinaden dilin kural dışı kullanıldığı görülmüştür.

Akıcılık bölümünde öğrenci Mısır Ülkesine özgü “Kuşari” yemeğinin malzemelerini makarna, pilav, tohum, soğan olarak vermektedir. Tohum kelimesinde anlatılmak istenen aslında nohuttur. Tohum kelimesi diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından anlaşılmamış, öğrenci bunu “Küçük sarı” şeklinde açıklamıştır. Dolayısı ile D2 (Öğrenilen ikinci dil) kelimeyi doğru kullanmayıp farklı bir tanımlamaya başvurmuştur.

Etkileşim bölümünde öğrenci “Bir şey soracağım, aşk gözden geliyor sizce” şeklinde bir soru yönelmiş, öğretmen tarafından bu soru algılanmamıştır. Öğrenci “Yani göz göze bakıyor ilk göze böyle inanıyor musunuz buna?” şeklinde değiştirerek tekrar sormuştur. Bu soruda anlatılmak istenen aslında “İlk bakışta aşktır.” Bazen konuşmacı anlamını bilmediği kelimeleri cümleler kurarak ve yorum yaparak karşıdaki kişiye anlatır. Öğrenci burada ilk bakışta aşkı doğrudan söylememiş, açıklama yaparak ifade etmiştir.

Etkileşim bölümünde öğrenci “Ben eskiden çok enerjik biriydim ama şimdi...” cümlesini kullanmış, öğretmen bu durumun saptamasını ortama ve dil konuşmaya yeni alıştıkları şeklinde açıklamıştır. Diğer öğrenci “Yok. O kendi enerjiyi diyor, dil konuşmayı demiyor. Kendi heyecanı diyor. Kendi heyecanım az oldu diyor.” diyerek bu saptamaya tepki göstermiştir.

Tutarlık bölümünde öğrencilerin sözcük kümelerini ama bağlacıyla bağladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra yani, ya, da/de, ve, ya da bağlaçlarını da kullandıkları tespit edilmiştir.



“Süt yok mu? O zaman orta şekerli eşim **de** aynı hocam”

“Çok iyi **ya**, bu Eman her şeyi yapar **ya**”

“İkisi de güzel **ama** her şey onun bakışları **yani** çok iyi **amayani** onun hakikaten **de** ben çok etkilendim Asya”

“Çok güzel hocam **yani**...”

“Onun hayatı çok felaket oldu **ve** çok zor bir hayat yaşıyor **yani**”

“Tamam. Ben **de** merak ediyorum”

“Sonra **yani** ödevlerimi yapıyorum başka bir şey yapmıyorum. Mesela spor yapıyorum, **ya da** yürüyorum evde dolaşıyorum. Sonra mesela bir film **yani** yarım saat mesela izliyorum”

“Daha önce bir film izledim. Öğretmen için **yani**. Bir kız kör **ve** sağır işitmiyor, hiçbir şekilde görmüyor **ama** öğretmen **yani** onu çok etkin...”

İletişim stratejileri çeşitli dil yeterliliklerin dengelenmesini içermektedir. Yabancı dil öğrenenler iletişim gücünü belirli bildirişimsel görevler doğrultusunda kullanabilmek için dilin güçlü yanlarından yararlanıp, zayıf yanlarını arka planda bulundurur. Yabancı dil öğrenen bireyler, dilsel yeterlilik alanları yetersiz olduğunda, anlatmak istediklerinden taviz vermek zorunda kalabilirler. Dil açısından, daha sonra düzeltme sağlamaları için ek destek almaları düşüncelerini daha etkin bir şekilde ifade etmelerini sağlayabilir. Kazanılan dilbilgisinin bir eylemde gerçekleştirilmesi iletişim stratejilerinin hedef dilde kullanılmasıyla mümkün olmaktadır. Dil kullananlar iletişim stratejilerinden yararlanırken dil olanaklarını olumlu şekilde kullanırlar. Bu gibi iletişim stratejileri şu şekilde olabilir: Bir kelimenin hedef dildeki karşılığını anımsayamama, bir sözcüğün bağlamını, hedef dilde uygunluğunu bilememe gibi iletişimi etkileyecek sorunları giderme ve iletişimi sürdürmek için yapılan kimi dilsel hamlelerdir. Bu alt probleme ilişkin kamera çekiminden elde edilen iletişim stratejilerine ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.



Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

Tablo 3. İletişim Stratejileri Örnekleri

Strateji	Tanım	Örnek
Yaklaşık olanı seçme	Kullanılması gereken uygun sözcüğün hatırlanmadığı ya da bilinmediği durumlarda yaklaşık olanı seçme	Eman: Onun hayatı çok felaket oldu ve çok zor bir hayat yaşıyor yani. “Kötü oldu ” yerine “felaket oldu” “Uykum çıkıyor” “kaçıyor ” yerine “ çıkıyor”
Sözcük uydurma Kod kaydırma	D2’de olmayan sözcük üretme. Bu üretimlerin D2’de karşılığı olmasa da D2’ye ilişkin belli bir farkındalığın ürünüdür. Hedef dil dışında ortak bir başka dil kullanma	Eman: Onu bir şair yazdı. O esirgendeymiş Esir yerine esirgen Fatima: Evet. Şey Situation Situationne demek? Belki orta derler. Rezah: Bunları da izledik biz Zeki... şey bu Fatma Hoca: Metin Akpınar Zeki Alasya Fatima: Böyle isimlerini bilmiyorum ama biz çok etkileniyor. Çok zevk alıyorum. Özellikle şey arabada eşimle beraberken beraber şey (Eli ile kulağını gösterir.) Fatma Hoca: Dinliyorsunuz. Eman: Daha önce bir film izledim. Öğretmen için yani. Bir kız kör ve sağır işitmiyor, hiçbir şekilde görmüyor ama öğretmen yani onu çok etkin Fatma Hoca: Etkiliyor
Yardım isteme	İfadeyi yarım bırakarak diğerinin tamamlamasını bekleme.	Fatma Hoca: Polisiye mi? Eman: Polis polisiye evet Eman: Uyumak çok seviyorum Fatma Hoca: Neyi anlamadım Eman: Uyumak Fatma Hoca: Uyumak, uyumayı Eman: Uyumayı çok seviyorum
Kendini düzeltme	Hata yaptığını fark edip kendini düzeltme	Fatma Hoca: Bizim için çok şey yani çok güzel bir şey öğreniyoruz. Fatma: Ama ben şey yapıyorum o ödevi Fatma: Özellikleşey arabada eşimle beraberken
Dolgu sözcüğü kullanma	Akıcılığın kesintiye uğradığı durumlarda konuşmadaki boşlukları açık gönderimi olmayan kimi sözcük ya da sözcük öbekleriyle doldurma	

Kaynak: Fidan, 2016: 139.

Yaklaşık olanı seçme bölümünde, bazı durumlarda konuşmacı herhangi bir kelimeyi ve kalıbı dener ve doğru yerde kullandığını umar. Bu durum bazen işe yararmakta bazen de anlamı belirsiz kılmaktadır. “Kötü oldu” yerine “Felaket oldu” “Uykum çıkıyor” cümlesinde “Kaçıyor” yerine “Çıkıyor” kelimelerinin kullanılması anlatılmak istenen ifadeyi belirsiz kılmaktadır.



Sözcük uydurma bölümünde, öğrenci “*esirde*” yerine “*esirgende*” ifadesini kullanmıştır. Bazen dil konuşurlar tam hatırlayamadıkları ama doğru olacağını umdukları sözcükler kullanarak riske girerler. Öğrenci bu bağlamda deneme yaparak sözcüğü aşırı kurallaştırmıştır.

Kod kaydırma bölümünde, öğrenci hedef dil dışında ortak dil olarak İngilizceyi tercih etmiştir. Türkçede ifade etmek istediği “durum” kelimesini bilmediği için İngilizce karşılığı olan “situation” kelimesini kullanmıştır.

Yardım isteme bölümünde, dil öğrenenler dil araçları yetersiz olduğunda, ifade etmek istediklerinden vazgeçmek zorunda kalabilirler. Bu bazen sorun çözme stratejisini olumsuz etkileyebilir. Bu olumsuzluk öğrencilerin üretim stratejilerinde kelimelere dökemediği düşüncelerini karşısındaki dinleyiciden gizlediği durumlara yol açabilir. Öğrenciler ifade etmek istediklerinden ödün vermemişler, ifadelerinin tamamlanması için yardım istemişlerdir. Bu durum onların dil açısından, daha sonra düzeltme yapabilmek için destek istemeleri ve kendi düşüncelerini daha etkin şekilde ifade edebilmelerine yardımcı olabilir.

Kendini düzeltme bölümünde, hata yaptığını fark edip kendini düzeltme dil öğrenenler tarafından çok sık kullanılmamıştır. Bildirişimsel dil etkinliklerinde bu gibi sorunlar söz konusu olduğunda öğrencilerin daha çok yardımcı bulma eğilimine geçtikleri görülmüştür.

Dolgu sözcüğü kullanma bölümünde, öğrenciler akıcılığın kesintiye uğradığı durumlarda konuşmalarındaki boşlukları “şey” sözcüğünü kullanarak doldurmuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe A2+ düzeyleri, AOÖÇ Sözlü Bildirişim Çizelgesine göre çalışılmış ve aynı zamanda iletişimsel strateji ölçütleri açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın kaynağını oluşturan kaygı problemini ortadan kaldırmak için eylem odaklı yaklaşıma uygun olarak etkinlikler hazırlanmıştır.



Kamera çekimi ile gerçekleştirilen sınıf dışı doğal konuşma etkinliği öğretmen ve öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Bu etkinlik içinde uygulama stratejisi olarak öğrencilere görevler sunulmuştur. Eylem odaklı yaklaşımın ana kaynağı olan “görev” kavramı özel olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin görevleri, uygulama aşamaları ile açıklanmıştır. Uygulanan etkinlik gerçek bir ortamda, günlük hayatın içinden iletişimsel etkileşim içermektedir. Eylem odaklı yaklaşımın içeriğini sunan AOÖÇ, görev kavramını yabancı dil kullanıcısının hedef dilde eyleme geçme becerilerini harekete geçirmek için bir araç olarak görmektedir. Aynı şekilde Coşkun(2017)’un çalışmasında da görevin karakteristik özellikleri verilir. Görevlerin, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik edici, gündelik hayatın içinden, gerçek, iletişimsel, eğitim ortamında uygulanabilir olması vurgulanır.

Birinci amaç sorusuna dayalı olan “A2+ düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil yeterlilikleri, Avrupa ortak öneriler çerçevesi A2 bildirişimsel dil ölçütleri çizelgesinin hangi bölümlerini etkin bir şekilde kullanmıştır?” sorusu video kaydına alınan konuşmaların transkribe edilmesiyle cevap bulmuştur. AOÖÇ’nin Bildirişimsel Dil Ölçütleri çeşitlilik/alan, doğruluk, akıcılık, etkileşim, tutarlılık bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümlere uygun cümle örnekleri verilmiştir.

Çeşitlilik/Alan bölümünde, öğrencilerin günlük konuşma durumlarında basit ve sınırlı şekilde iletişim kurabilmeleri için, konuşma kalıplarını ezberlenmiş deyimlerle doğru olarak kullanamadıkları sonucuna varılmıştır.

Doğruluk bölümünde, öğrencilerin düzenli olarak hata yapmalarının sebebinin kendi anadil dizim yapılarını düşünerek cevap vermelerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Etkileşim bölümünde, karşılıklı olarak kısıtlı bir şekilde sohbet başlatabildikleri görülmüştür. Basit kelimelerle kendilerini nasıl hissettiklerini, ruh hâllerini ifade edebilmiş, fakat ifade etme esnasında kelime aramak zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.



Tutarlılık bölümünde, öğrencilerin sahip oldukları sözcük kümelerini *ve, ama, çünkü* gibi basit bağlaçlarla rahat şekilde bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın ikinci amaç sorusu olan “Yabancı dil öğrenenler, yabancı dil öğreniminin dinamiğini oluşturan ve pek çok maddeyi barındıran, iletişimsel stratejilerin hangilerini kullanarak etkin öğrenmeyi gerçekleştirir?” sorusudur. Yaklaşık olanı seçme, sözcük uydurma, kod kaydırma, yardım isteme, kendini düzeltme ve dolgu sözcük kullanma maddelerinden oluşan iletişim stratejileri Fidan (2016) çalışmasına uygun cümle örnekleri şu şekildedir:

Yaklaşık olanı seçme maddesinde, Müslüm Gürses’in filminden söz edilmiştir. Öğrenci Gürses’in hayatı için kötü demek yerine “felaket” kelimesini kullanmıştır. Bu durum öğrencinin kullanması gereken sözcüğü hatırlamadığı durumda yaklaşık olanı seçtiği sonucunu göstermektedir.

Sözcük uydurma maddesinde, Nâzım Hikmet’in bir şiirinden söz edilmiştir. Öğrenci, Hikmet hakkında konuşurken esir düşmek ifadesi yerine “esirgendeymiş” kelimesi kullanmıştır.

Kod kaydırma maddesinde, öğrenci burada kendi kişisel durumundan söz etmeye çalışmış fakat “*durum*” kelimesini hatırlayamadığı için ortak dil kabul edilen İngilizceyi tercih ederek *durum* kelimesini “*situation*” olarak ifade etmiştir.

Yardım isteme maddesinde, bu maddenin tanımına uygun olarak üç cümle sonucuna ulaşılmıştır. 1.cümlede, öğrencinin dikkatini Zeki Alasya ile Metin Akpınar’ın fotoğrafı olan bir dergi çekmiştir. Öğrenci, sadece Zeki Alasya’nın adını söylemiş, soyadının söylenmesi için sözünü yarım bırakmıştır.

2.cümlede, Türk müziklerinden söz edilmektedir. Öğrenci Türk müziklerini dinlediğini ifade ederken “*dinlemek*” fiili aklına gelmemiştir. “*Dinlemek*” fiilini eli ile kulağını göstererek tamamlanmasını istemiştir.

3.cümlede, “Benim Dünyam” filminden söz edilmiştir. Öğrenci “*Daha önce bir film izledim. Öğretmen için yani. Bir kız kör ve sağır işitmiyor, hiçbir şekilde görmüyor ama öğretmen yani onu çok etkin...*” cümlede görüldüğü gibi öğrenci etkilemek fiilini



Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

etkin... şeklinde yarım bırakmıştır. Bu durumda öğrencinin fiili şimdiki zamanda çekimleyerek kullanamadığını göstermektedir.

Kendini düzeltme ölçütüne uygun iki cümle örnek teşkil etmektedir. 1.cümlede, sohbet esnasında bir polisiye romanından bahsedilmesi dikkat çekmiştir. Öğretmen tarafından romanın türü öğrenciye sorulmuştur. Öğrenci “*Polis...polisiye*” olarak hata yaptığını fark edip kendini düzeltmiştir.

2.cümlede, öğrenci “*Uyumak çok seviyorum*”cümlesini kullanmış fakat hata yaptığının farkına varmamıştır. Öğretmenin iki seçenek sunması ile hata yaptığının farkına varıp kendisini düzeltmiştir. Bu ölçüt için öğrencilerin çoğunlukla uyarıldıkları zaman kendilerini düzeltme stratejisini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dolgu sözcüğü kullanma ölçütünün uygulanan etkinlikte en sık kullanılan iletişimsel strateji olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların etkinlik süresince ders öğretmeninden aldıkları destek ile etkinliğe alıştıkları ve bunun akabinde sohbe katılımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda günlük yaşamları hakkında alışkanlıklarını, mesleklerini, eğitim deneyimlerini ayrıntılı bir biçimde anlatarak bilgi vermişlerdir. Hayata dair planlarını, kişisel deneyimlerini ifade edebilmişlerdir. Neyi beğenip neyi beğenmediklerini anlatabilmişlerdir.

Kamera çekimi ile gerçekleşen sohbet etkinliğinin uygulanma amacı öğrencilerin dil yeterliliklerini gözlem yoluyla kendi kendilerine değerlendirebilmeleridir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dil yeterliliklerine yazılı ve sözlü dönütler sağlanarak konuşma kaygılarının giderilmesine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda kamera çekimi öğrencilerle birlikte izlenmiştir. Konuşmanın transkribi öğretmen ve öğrencilerle birlikte yapılmıştır. Sonuç olarak ne kadar doğal olduklarını ve dışarıdan normal karşılandıklarını görmüşlerdir.

Bu çalışmadan ve araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin dil öğrenme süreci içinde yaşadıkları sorunların giderilmesi amacıyla şu önerilerde bulunabilir:



- 1.Yapılan etkinlikler, bildirişimsel görevler ve yabancı dil öğrenim/öğretim programı için stratejilerin ne kadar önemli olduğu belirtilmelidir.
- 2.Öğrencilerin bağımsız yabancı dil öğrenenler ve dil kullananlar olabilmeleri için hangi adımların atılması gerektiği belirtilmelidir.
- 3.Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bildirişimsel Dil Ölçütlerinin hangi alanını kapsadığı bu bağlamda nasıl çalışılması gerektiği, hangi dil aktarım etkinliklerine katılmaları ve onlara yöneltilen beklentiler belirtilmelidir.
- 4.Dil öğrenenin çeşitli yeterlilikleri, onun bilişsel, duygusal ve dilsel özellikleriyle yakın ilişki içindedir; bunlar dil öğrenene verilecek bir görevin zorluk derecesini belirlerken dikkate alınmalıdır.
- 5.Yabancı dil öğrenme sürecinde hedef dilin konuşulduğu ülkeyle ilgili hangi yenedünya bilgisini edinmeleri gerektiği ve bunun öğrencilere nasıl aktarılabilceği belirtilmelidir.
- 6.Öğretmenlerin sınıf ortamında, öğrenciler birbirleriyle iletişim kurarken, iletişim stratejilerini uygulamaya, yanlış ifadelerini düzeltmelerine yardımcı olacak özgün materyaller hazırlamaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, F. (2013). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı. İstanbul: Kültür Sanat Yayınevi
- Aydın, S., Zengin, B. (2008), “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4: 1-14.
- Aydoğu, C., Ercanlar, M. ve Aydınalp, E. B. (2017), “Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Eylem-Odaklı Yaklaşım Dayalı Bir Uygulama Örneği: Nitel Bir Durum Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*,32: 760-770.
- Coşkun, O. (2017), *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16: 83-101.
- Değer, A. C., Çetin, B. ve Köleci, E. O. (2017). Yabancılar Türkçe Dilbilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık



Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma

- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Fidan, Ö. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. (Editörler: Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioğlu).
- Günday, R. ve Atmaca, H. (2017). International Black Sea Conference on Language and Language Education. Samsun: Ondokuz Mayıs University.
- Günday, R. ve Aycan, A. (2018), “Eylem Odaklı Yaklaşım Göre Sosyal Bağlama Dayalı Yabancı Dil Öğrenme”, *International Journal of Language Academy*, 6: 146-159.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). Konuşma Eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013), “Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6: 389-404.
- Sallabaş, E. (2012). “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi”, *Turkish Studies- İnternational Periodical For The Languages, Litarature and History of Turkish or Turkich*, 7: 2199-2218.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12: 13-25.
- TELC GmbH. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. <https://tdk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 04.11.2019).
- Varışhoğlu M. C. Ve Varışhoğlu, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Kuramlar Yaklaşımlar Etkinlikler. Abdullah Şahin (Ed.). Ankara: Pegem Akademi



Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.

Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2016).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

Ankara: Pegem Akademi

