



**TUTOR DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİ'NİN YABANCI ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**
**THE EFFECT OF TUTOR SUPPORTED TEACHING MODEL ON TURKISH
SPEAKING SKILLS AND ANXIETY LEVELS OF FOREIGN STUDENTS**
BAHADIR GÜCÜYETER

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı
Assoc. Prof. Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Department of Turkish Language and Literature Education
bahadirgucuyeter@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1041-9118>

İZZET ŞEREF

Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Assist. Prof. Tokat Gaziosmanpaşa University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching
izzet.serf@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9379-1373>

AHMET KARADOĞAN

Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı
Res. Assist. Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education Department of Turkish Language and Literature Education
karadoganahmet@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7183-3929>

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi - Journal of Turkish Researches Institute
TAED-64, Ocak - January 2019 Erzurum
ISSN-1300-9052

Makale Türü-Article Types : Araştırma Makalesi-Research Article

Geliş Tarihi-Received Date : 15.10.2018

Kabul Tarihi-Accepted Date : 17.01.2019

Sayfa-Pages : 535-552

 <http://dx.doi.org/10.14222/Turkiyat4054>



www.turkiyatjournal.com

<http://dergipark.gov.tr/ataunilaed>

This article was checked by

 iThenticate

TUTOR DESTEKLİ ÖĞRETİM MODELİ'NİN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE VE KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF TUTOR SUPPORTED TEACHING MODEL ON
TURKISH SPEAKING SKILLS AND ANXIETY LEVELS OF FOREIGN
STUDENTS

BAHADIR GÜCÜYETER - İZZET ŞEREF - AHMET KARADOĞAN

Öz

Bu çalışmanın amacı, Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini ortaya koymaktır. Bununla birlikte uygulamayı yapan tutorların raporlarından hareketle ulaşılan bulguları daha somut bir şekilde ifade etmektir. Araştırmada karma yöntemli desenlerden olan açılımlı sıralı desen tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel deseni, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Nitel boyutu ise nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel desende planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim dönemi Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATATÖMER) B1 seviyesinde Türkçe öğrenen 12 yabancı öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamayı yapan tutorlar ise Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği son sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Çalışmanın nicel verileri "İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği" ve "Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla, nitel verileri ise tutorların süreçle ilgili her haftanın sonunda yazdıkları raporlarla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Nitel veriler olan raporlar doğrudan sunulmuş ve araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltmada etkili olmadığı ancak Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca tutor raporlarına göre, ilgili

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of the Tutor Supported Learning Model on Turkish speaking skills and speaking concerns of B1 students who learn Turkish as a foreign language. With Tutor reports, data will be more concrete. The explanatory designs, which are among the mixed method designs, were used in this research. The quantitative design of the study was the experimental design with pre-test and post-test control group. The qualitative dimension was planned in the phenomenological design of qualitative research designs. Study group of the study 2017-2018 academic years Atatürk University Turkish Teaching Research and Application Center (ATATÖMER) consists of 12 foreign students learning Turkish at B1 level. The tutors who made the application were selected among the last year students of Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Turkish Language and Literature Teaching. The quantitative data of the study were collected through the "Second Language Speaking Anxiety Scale" and "Speaking Skill Assessment Scale" and the qualitative data were collected by the reports written by the tutors at the end of each week. The Wilcoxon Test was used in the analyses of the quantitative data. Reports with qualitative data were presented directly and evaluated by the researchers. As a result, it was observed that the Tutor Supported Learning Model was not effective in reducing the Turkish speaking anxiety of students who learn Turkish as a foreign language. However, it was observed that it contributed to the development of Turkish speaking skills. Furthermore, according to

model temelli tasarlanan öğretim sürecinin başarılı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Tutor Destekli Öğretim Modeli, konuşma kaygısı, konuşma becerisi.

the tutor reports, it can be said that the teaching process based on the model was successful.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, Tutor Supported Learning Model, speaking anxiety, speaking skill.

Giriş

İngilizce bir kelime olan tutor sözcüğü *Türkçe Sözlük*'te; özel öğretmen, ders vermek, özel ders vermek, belletici eğitmen, özel hoca anlamlarına gelmektedir. Bu bilgiler ışığında tutor kelimesini eğitsel bağlamda “özel ders veren yetkin kişi” olarak tanımlamak mümkündür (Türk Dil Kurumu, 2014). Tutor Destekli Öğretim ise öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı konuları öğrenmelerinde önemli katkılar sağlayan bir bireysel öğretim etkinliğidir. Bu model temelde öğrencilerin öğrenmelerinde belli bir konuyla ilgili olarak bireysel yardım almalarını içerir. Genellikle, öğrenciye verilen bir ödevde veya öğrencinin aldığı bir derste karşılaştığı güçlüklerin çözümüne yönelik olarak öğrenciye verilen bireysel öğretim etkinliklerini içerir (Tan, 2005: 134). Ancak özel ders, içerik ve anlam olarak bu kavramdan farklılaşmaktadır. Tutor Destekli Öğretim’de ücret öncelikli amaç değildir. Buradaki temel amaç öğrencinin anlamadığı konuların kavratılmasıdır. İkinci olarak ise özel ders veren kişinin tüm konuları anlatmasına ve tekrar etmesidir.

Öğrencinin öğrendiği konular dışında anlamakta güçlük çekilen bölümlerle ilgili kişisel öğretim desteği görmesi olarak görülen bu öğretim etkinliği konuların bütünü ile ilgili değildir. Öğretim esnasında anlamakta güçlük çekilen bölümlerin ayrı ayrı ele alınıp kavratılmasına dayanmaktadır. Anlamakta güçlük çekilen bu bölümlerle ilgili yardım isteyen öğrencilerin olması yani gönüllülük bu etkinlikte esastır.

Gönüllü olmayan ve bu etkinliğe katılmak istemeyen öğrencilerin zorlanması bu yöntemin etkililiğini azaltabilecektir. Gerçekten öğrenme isteği olan öğrencilere tutor hizmeti verilmelidir. Amacı sadece verilen bir ödevden yüksek puan almak olup, gerçek anlamda öğrenme isteği olmayan öğrencilere zaman ayrılmamalıdır (Tan, 2005: 135).

Tutor Destekli Öğretim’de öğretmenin yükünü hafifletmek amaçlanmaktadır. Öğrencinin anlamadığı konuları ya da soruları öğretmene sorması elbette istenen bir durumdur. Ancak bu durum dersin aksamasına, yavaşlamasına sebep olabilir. En önemlisi de her öğrencinin anlamadığı şeyleri soracak öz güvene ya da ders ilgisine sahip olmamasıdır. Bu sebeple; öğrenciye bireysel olarak eksiklerini gösterecek kişi, yani tutor genelde öğretmen dışında o konuyu iyi bilen bir üst sınıf öğrencisi veya konuyu yeterli düzeyde bilen (üniversitelerdeki araştırma görevlisi gibi) kişilerden oluşmaktadır (Tan, 2005: 134). Bu kişilerin öğretmen dışındaki kişilerden oluşması öğrencinin farklı ve daha samimi bir ortamda konuyu anlama düzeyini artırabilir. Sayının bir ya da iki olmasından dolayı samimi bir ortam olacağından anlaşılmayan bölümlerin daha rahat bir şekilde ele alınabileceği de düşünülebilir. Bunun yanında Roscoe & Chi’ye (2007) göre Tutor Destekli Öğretim’in en ilgi çekici yönlerinden biri, tutor konumundakilerin diğer öğrencileri eğittiği, hem öğrenenler hem de öğretmenler için öğrenmeyi destekleme potansiyelidir. Pettenati vd.’ne (2000) göre ise tutor, çalışma aktivitesinin örgütlenmesinde ve öz değerlendirmede denetimin sağlanmasında önem arz etmektedir.

Tutor Destekli Öğretim’de belli bir konuyla ilgili direkt olarak öğrenciye bilgi verilmez. Öncelikle öğrenci dinlenir. Öğrencinin neleri bilip, neleri bilmediğini anlamak

için dinlenmesi, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi açısından çok önemlidir. Tutor hizmeti bazen aynı türden projeleri veya öğrenme eksikleri olan 2-3 öğrenciye de aynı anda sağlanabilir (Tan, 2005: 134). Roscoe & Chi'ye (2007) göre tipik olarak, tutor öğrenenden daha uzman veya ileri düzeydedir ancak bazı bilgi çeşitliliğinde bu bilgi boşluğu minimaldir. Soares vd. (2009) yaptıkları çalışmada tutorları yüksek düzeyde yeterince nitelikli, öğrencilere yardım sağlamaktan sorumlu, öğretim-öğrenme sürecinde yer alan tüm faaliyetlerinde onlara eşlik eden ve rehberlik edenler şeklinde tanımlamaktadırlar.

Tutor Destekli Öğretim, öğrencinin öğrenme düzeyini fark etmesi ve buna bağlı olarak öz değerlendirme ve öz düzenleme yetisini geliştirebilmesi açısından da önemlidir (Tan, 2005: 135). Dersteki öğrenme eksikliklerinin giderilmesi sonucu akademik başarıda artış olacağından da söz edilebilir. Tüm bunların sonucunda ise öğrenciler derslerde daha aktif olacaktır. Bir başka sonuç olarak da öğrencinin sosyalleşmesine olumlu etkide bulunacağı söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanyazınında Tutor Destekli Öğretim'e örnek olabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında farklı alanlarda yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur (Janmaat vd. (2014), Condruvy (1995), Garcia & Seoane (2014).

Bu çalışmanın amacı Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisini ortaya koymaktır. Bunun yanında uygulamayı gerçekleştiren tutorların raporlarından hareketle ulaşılan verileri daha anlaşılır bir şekilde ifade etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi nedir?
2. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine etkisi nedir?
3. Tutorlar uygulama sürecini nasıl betimlemektedirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma yöntemli desenlerden olan açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntemli desenler, en az bir nicel yöntem ve bir nitel yöntem içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı desenlerdir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 3). Karma yöntem desenlerinden biri olan açılımlı sıralı desen ise, araştırmacının ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir. Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açılımlı olarak nitelendirilmektedir. İlk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak kavramlaştırılmıştır. (Creswell, 2016: 15). Bu çalışmada öncelikle deney ve kontrol grupları tayin edilmiş, uygulamalara geçmeden önce her iki grupta ön test yapılmıştır. Daha sonra uygulamalar yürütülmüş ve son test gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu kısmı nicel boyutu oluşturmaktadır. Uygulamayı yapan tutorların süreçle ilgili tuttıkları raporlar ise çalışmanın nitel aşaması ile ilgilidir. Analiz ve değerlendirmeler yapılırken öncelikle nicel veriler sonrasında nicel verileri daha anlaşılır kılmak amacıyla nitel veriler göz önünde bulundurulmuştur. Bu

sebeple karma yöntemli desenlerden olan açımlayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırma karma bir yapıda olduğu için nicel ve nitel aşamalara ayrı ayrı değinilmelidir.

2.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Çalışmanın nicel deseni, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanmıştır. Bu desende öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının atamasından öğrencilerin deney öncesi Türkçe konuşma beceri düzeylerini ve Türkçe konuşma kaygı durumlarını tespit etmek amacıyla nicel veri toplama aracı olarak “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonrasında deney sürecine geçilmiş, deney grubu öğrencileriyle haftada üç saat olmak üzere beş hafta boyunca Tutor Destekli Öğretim Modeli temelli dersler yapılmıştır. Deney sonucunda son testler yapılarak araştırmanın nicel boyutu tamamlanmıştır.

2.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Çalışmanın nitel boyutu ise nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Olgubilim odaklı çalışmalar, insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimlediklerine yoğunlaşır (Patton, 2014: 107). Bir başka deyişle bu tarz araştırmalarda olguların açıklanmasına ve betimlenmesine yoğunlaşılır. Başlıca veri toplama aracı ise görüşme veya gözlemdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Sonuçta ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 80).

Nitel bölümde tutorların süreç içerisinde gözlemlerinden hareketle oluşturdukları raporlar incelenmiştir. Raporlarda tutorlar, sadece öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin gelişimini gözlemlemiş ve olduğu gibi kaydetmişlerdir. Araştırmacılar, bu raporları doğrudan sunmuş ve değerlendirmeler yapmışlardır. Raporlardan hareketle nicel bölüm desteklenmeye ve daha anlaşılır hâle getirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak nicel veriler ile nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim dönemi Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATATÖMER) B1 seviyesinde Türkçe öğrenen 12 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. B1 seviyesi, orta düzey olduğu için hedef grup olarak seçilmiştir. Bu öğrenciler aynı sınıftan öncelikle konuşma becerisi akademik başarıları dikkate alınarak belirlenmiştir. İlk planda sayı 16 iken gönüllülük esasına göre ikinci bir seçim yapılmış ve 12'ye indirilmiştir. Bu öğrencilerin oluşturduğu deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde ise amaçsal örnekleme tekniklerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Yani deney ve kontrol gruplarına öğrenci atamalarında akademik başarı ve ders içindeki performansa göre eşit dağılıma dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler ise şöyledir:

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Ülke Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ülke	f
Suriye	2
İran	2
Kolombiya	1
Yemen	1
Toplam	6

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ikisinin Suriye, ikisinin İran, birinin Kolombiya, birinin ise Yemenli olduğu görülmektedir. Tablo 2’de yine deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f
Kız	2
Erkek	4
Toplam	6

Tablo 2 değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinden ikisinin kız, dördünün ise erkek olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3’te kontrol grubu öğrencilerinin ülke dağılımlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ülke Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ülke	f
Suriye	1
İran	1
Irak	2
Yemen	2
Toplam	6

Tablo 3’e göre kontrol grubu öğrencilerinden birinin Suriye, birinin İran, ikisinin Irak, ikisinin ise Yemenli olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak Tablo 4’te kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f
Kız	3
Erkek	3
Toplam	6

Tablo 4’e dikkat edildiğinde kontrol grubu öğrencilerinden üçünün kız, üçünün ise erkek olduğu görülmektedir.

Tutorlar ise Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği son sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Tutorların belirlenmesinde öncelikle akademik başarı puanları, iletişim kurma, konuşma becerisi gibi hususlara dikkat edilmiştir. Bu şekilde seçilen sekiz öğrenci arasından gönüllü olan dört öğrenciyle uygulama sürecine geçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında öncelikle Woodrow (2006) tarafından geliştirilen ve

Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan 12 maddelik “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu bu ölçekten elde edilen verilerin analizinde ise öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; Histogram; mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal QQ Grafiği; Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş normal bir dağılım olmadığı anlaşılmıştır. Bu değerlendirme neticesinde normallik varsayımları gerçekleşmediği görülmüş ve verilerin analizinde parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında bir diğer veri toplama aracı olarak ise Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin hazırlanmasında Calp’ın (2007:194) “Ana Dilinde Konuşma Becerisi Gözlem Formu” esas kabul edilmiş, formdaki maddeler yabancı dilde konuşma becerisine göre uyarlandıktan sonra taslak forma uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ölçekler puanlanırken araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız olarak verilen puanların ortalaması alınmıştır. Bu puanların analizinde ise yine normallik aranmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutundaki veriler ise tutorların süreçle ilgili her haftanın sonunda yazdıkları raporlardan derlenmiştir. Bu aşamada Tutorların raporlarındaki ifadeler aynen korunmuş ve çalışmada birer süreç ve sonuç değerlendirmesi raporuna yer verilmiştir. Tutorların tamamının sonuç değerlendirmeleri de yine olduğu gibi sunulmuş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Raporlar, çalışmanın nicel boyutunu destekleme adına önemli veriler sunmaktadır.

2.4. Uygulama Basamakları

Çalışma şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

1. Tutor Destekli Öğretim Modeli ile ilgili yerli ve yabancı alanyazında taramalar yapılmış, ortaya konulan çalışmaların eğilimleri tespit edilmiştir.
2. İlgili modelin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği sorgulanmış, ne gibi etkinlik ve uygulamalarla uygulanabileceği üzerinde düşünülmüştür.
3. ATATÖMER’de yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin konuşma becerilerinde eksiklikler olduğu anlaşılmış ve modelin öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşma kaygılarını geliştirmede etkisini tespit etmek kararlaştırılmıştır.
4. Tutorlar belirlenmiş ve haftalık ders planları hakkında tutorlara bilgilendirmeler yapılmıştır. Tutorların kendilerini yeterli görmedikleri konularda araştırmacılar tarafından özel dersler verilmiştir.
5. Uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi konuşma becerisi ve konuşma kaygısı seviyeleri tespit edilmiştir.
6. Beş hafta boyunca her hafta farklı bir konuda olmak üzere üç ders saati konuşma etkinlikleri yapılmıştır. (Etkinlikler ders dışında gerçekleştirilmiştir.)
7. Tamamlanan her haftanın sonunda tutorlarla değerlendirme ve bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.

8. Beş haftanın sonunda öğrencilerin konuşma becerisi ve konuşma kaygısı seviyeleri tekrar ölçülmüştür.

9. Ölçeklerden ve tutorların raporlarından hareketle ulaşılan veriler analiz edilmiş, sonuçlar paylaşılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygıları ile ilgili bulguların yanında Tutor olarak belirlenen öğrencilerin süreç ile ilgili tuttıkları raporlar sunulmaktadır.

3.1. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygı Düzeylerine Etkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 5'te deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının kıyaslaması yer almaktadır.

Tablo 5. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili wilcoxon testi sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5	3,00	15,00		
Pozitif sıra	1	6,00	6,00	-,943	,345
Eşit	0				

Tablo 5'ten, yabancı öğrencilerin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,943$, $p=,345$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında negatif sıranın 5, pozitif sıranın ise 1 olduğu görülmektedir. Bu veriler, Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini düşürmediğini göstermektedir.

Tablo 6'da kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının kıyaslaması yer almaktadır.

Tablo 6. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili wilcoxon testi sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3	2,67	8,00		
Pozitif sıra	3	4,33	13,00	-,530	,596
Eşit	0				

Tablo 6'dan, kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,530$, $p=,596$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında negatif ve pozitif sıranın 3, eşit sıranın ise olmadığı görülmektedir.

3.2. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine Etkisi ile İlgili Bulgular

Tablo 7'de deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimine dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 7. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili wilcoxon testi sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00		
Pozitif sıra	6	3,50	21,00	-2,214	,027
Eşit	0				

Tablo 7'de yabancı öğrencilerin Konuşma Becerisi Ölçeği'nden ön test ve son testte aldıkları puanlarla ilgili veriler sunulmaktadır. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisini ortaya çıkarmak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($z=-2,214$, $p=,027$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamalarına göz atıldığında pozitif sıranın 6 olduğu, negatif sıranın ise hiç olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 8'te kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının değişimine dair veriler sunulmaktadır.

Tablo 8. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili wilcoxon testi sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	1	3,00	3,00		
Pozitif sıra	4	3,00	12,00	-1,342	,180
Eşit	1				

Tablo 8'de kontrol grubu öğrencilerinin Konuşma Becerisi Ölçeği'nden ön test ve son testte aldıkları puanlarla ilgili veriler sunulmaktadır. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin konuşma becerisine etkisini ortaya çıkarmak için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır ($z=-1,342$, $p=,180$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamalarına göz atıldığında negatif sıranın 1, pozitif sıranın 4, eşit sıranın ise 1 olduğu görülmektedir.

3.3. Tutor Destekli Öğretim Modeli Temelli Gerçekleştirilen Süreçle İlgili Tutorların Raporları

Bu bölümde Tutorların yabancı öğrencilerle yürüttükleri konuşma etkinliklerine dair raporlarından örnekler yer almaktadır. Öncelikle Tablo 9'da farklı haftalarda tutulan raporlar sunulmakta, sonrasında Tablo 10'da ise tutorların raporlarının sonuç bölümleri verilmektedir.

Tablo 5. Tutor Destekli Öğretim Modeli temelli gerçekleştirilen süreçle ilgili tutorların raporlarından örnekler ve değerlendirme

Tutor Numarası	Tutorun ifadeleri	Değerlendirme
Tutor 1	<p>Konu:</p> <p>a. İzlediğiniz bir filmi anlatınız.</p> <p>b. Gelecek ile ilgili planlarınız neler?</p> <p>Öncelikle dizi ve film kavramlarını ayırt edemeyen öğrenciye basit düzeyde, bu iki kavramın belirgin özellikleri üzerinden farkları anlatıldı ve örnekler verildi. Aslında öğrencinin bu soruyu kendi ülkesinin film anlayışı ve kültürü üzerinden bir ya da iki örnekle anlatması gerekiyordu fakat kendisinin, ülkesinde film sektörünün gelişmediğini, yapılan filmlerin de genellikle Fransız ya da başka yabancı yapımlara ait olduğunu ve onları sevmeyip izlemediğini ama Türk film ve dizilerinden keyif aldığını ve düzenli olarak izlediği dizilerin olduğunu belirtmesi üzerine kendisinden Türk yapımı film ya da dizi anlatılması istendi. Sen Anlat Karadeniz ve Söz adlı iki diziden bahseden öğrencinin anlatırken beden dilini başarılı bir şekilde kullandığı gözlemlendi. Adını bilmediği bir nesnenin kendi dilindeki karşılığını söylemek yerine beden dilini kullandığı da ya sözlüğe yöneldiği aynı zamanda vurgu ve tonlamada da iyi olduğu gözlemlendi. Fakat cümle kurmada ciddi manada sıkıntılı olduğu, kurduğu cümleleri Türkçenin cümle yapısına göre değil de Fransızcanın cümle yapısına göre kurduğu gözlemlendi. Fransızcada genellikle; Özne + Yüklem + ... + Yer Tümleci + Zaman Zarfı şeklinde olan cümle yapısı Türkçede ise; Özne (ya da gizli özne) + Nesne – Tümleç Grubu + Yüklem şeklindedir.</p> <p>Örnek olarak (öğrencinin kurduğu cümlelerle): Türkçe cümle yapısına uygun olan “Annesi Tahir’e yaptıkları için çok kızdı.” cümlesini öğrencinin; “Tahir’in anne kızdı çok neden yaptı diye” olarak kurması buna çok iyi bir örnektir. Yine anlatırken kurduğu diğer cümlelerde de aynı sorun gözlemlenmiştir.</p> <p>- Kadın dövdi Nefes’i o ağladı.</p> <p>-Tahir gitti evden başka yer, çok sinirli (Tahir) hocam.</p> <p>- Onun abi (Tahir’in abisi) bilmiyor neden böyle oldi.</p> <p>Şeklinde kurduğu cümlelerinde hep aynı hataların tekrar etmesinin en büyük nedeni</p>	<p>Tutor 1’in yaptığı değerlendirme Ö₃ kodlu öğrencinin birinci haftadaki konuşma süreciyle ilgilidir. Tutor, öncelikle birinci haftanın konusunu öğrenciye tanıtmış, sonrasında öğrencinin ilgili konuda kendini ifade etmesini sağlamıştır. Konuşma esnasında yapılan kayıt, konuşma bittikten sonra tutor tarafından öğrenciye dinletilmiş ve öğrencinin Türkçe konuşma hataları ile ilgili geri bildirimlerde bulunulmuştur. Tutor, geri bildirim sürecinde yaptığı düzeltmeleri (cümle yapısı, sesletim vb.) öğrenciye ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Yani bu süreçte öğrenciyle konuşma etkinliği yapılmış, sonuç aşamasında ise değerlendirmelere yer verilmiş, bu ise yanda görüldüğü üzere raporlaştırılmıştır.</p>

kendi ana dili ve Fransızcanın etkisidir. Yine bu cümlelerden hareketle öğrencinin, -yaptı (yaptı), -kızdı(kızdı), ... örneklerinde olduğu gibi yuvarlak vokalleri(o, ö, u, ü), düz vokaller(ı, i,) gibi çıkarmaktadır.

Gelecekteki planlarınız neler sorusuna ise öğrencinin verdiği cevaplardan ve kurduğu cümlelerden zaman eklerinde özellikle de iki zamanlı cümle kurmada zorlandığı hatta kuramadığı gözlemlendi. İlerde Jinekolog olup ülkesinde görev yapmak isteyen öğrenci, ülkesinde yeteri kadar doktorun olmadığını belirtir. Ülkesinde savaş olmadığını için mutlu olduğunu fakat ülkesinin hiç gelişmediğini söyleyen öğrenci, bu mesleği seçme nedeni ve planını bu şekilde açıkladı. Kurmaya çalıştığı cümleler bakıldığında ise;

- Ben istiyor duktur olmak (Ben doktor olmak istiyordum.).

- Ben çocukken duktur olmak istedi (Ben çocukken doktor olmak istiyordum.).

- Benim ülke hiç duktur yuk (Ülkemde hiç doktor yok.).

- Savaş yuk ama gelişmemiş ama kavga yuk (Ülkem de savaş ve kavga yok ama yine de gelişmemiş). Örneklerinde de görüldüğü gibi telaffuz hatalarının yanı sıra; -iste(i) – yo – dum örneğinde de olduğu hem yanlış zaman ekinin kullanımı hem de çift zamanlı cümleleri kuramama gözlenmiştir. Çift zamanlı ya da birden fazla çatılı cümleleri yazarken bu kadar sıkıntı yaşamayan öğrenci konuşma esnasında özellikle telaffuzda ciddi sıkıntılar yaşamıştır. Bunun elbette ki ana sebeplerinden biride kendi anadili ve bu anadile uygun olarak gelişmiş kas yapısıdır. Bu eksiklikleri gidermek adına konuşma bittikten sonra kendi kurduğu cümleler üzerinden yaptığı hatalar gösterilmiş, eksik yaptığı ya da yapmadığı kısımlara değinilmiş, nasıl uygulaması gerektiği hem yazılı hem de sözlü olarak anlatılmıştır. Telaffuz hataları içinse A' dan Z' ye kadar tüm harflerin nasıl çıkarıldığı gösterilmek yerine yine kendi cümleleri üzerinde özellikle vokalleri nasıl çıkarması gerektiği gösterilerek anlatılmıştır.

Konu:

Türkiye’de hangi şehirleri görmek ve gezmek istiyorsunuz?

Tutor 2

-“Trabzon, deniz, Zigana Dağı, Trabzon’daki adalar, oteller görmek istiyor ben. Hava güzel olduğu için gitmek istiyorum. İzmir, Antalya doydum. Görmedim. Ama çok güzel görmek

Tutor 2’nin yaptığı değerlendirme Ö4 kodlu öğrencinin ikinci haftadaki uygulama sürecine aittir. Öğrenciye Türkiye’de görüp gezmek istediği şehirler sorulmuş ve öğrencinin cevabı yandaki gibi kısaltılarak sunulmuştur. Konuşma bitiminde

	<p>istiyorum. Nevşehir bulon binmek istiyorum. Çanakkale A2 kitabında Çanakkale'le metnini okumuştum. Çok tarihi bir şehir, asker önemli bir şehir, savaş varmış Çanakkale'de. Samsun şeller görmek istiyorum.” demiştir.</p> <p>Hatası; “Trabzon’u görmek istiyorum, denizi, Zigana Dağı’nı, Trabzon’daki adaları, otelleri görmek istiyorum. Hava güzel olduğu için gitmek istiyorum. İzmir ve Antalya’yı duydum ama görmedim. Çok güzel yerler görmek istiyorum. Nevşehir’de balona binmek istiyorum. A2 kitabında Çanakkale metnini okudum ve Çanakkale’yi görmek istiyorum. Çanakkale tarihi ve askeri bir şehir. Çanakkale’de savaş olmuş. Samsun’da da şelaleleri görmek istiyorum.” şeklinde düzeltilmiştir.</p> <p>Hatalarının; belirtme eklerinin yanlış kullanımı, bazı yerlerde iyelik eklerinin yanlış kullanılması ve doğru cümle kuramamasından kaynaklandığı görülmüştür.</p>	<p>öğrenciye kendi ses kaydı dinletilerek hataları tespit edilmiş, bunların düzeltilmesi hususunda gerekli geri bildirimler öğrenciye yapılmıştır. Ö₃ kodlu öğrencide olduğu gibi Türkçe cümle kurmada, kelimelerin sesletiminde, eklerin uygun yapılarla kullanımında hataların yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin aynı veyahut akraba uluslardan olmaları gösterilebilir.</p>
Tutor 3	<p>Konu: Bir günde neler yapıyorsunuz? Gün içinde neler yaptığını anlatırken Ö₂“Saat sekizden beşe kadar çalışıyorum.” şeklinde oldukça başarılı bir cümle kurarken Ö₁ aynı cümle kalıbını “Saat bir iki buçuk çalışıyor” şeklinde kurdu. Ö₂ üçüncü haftada kurduğu “Her hafta içinde üç gündür koşma yapıyorum.” cümlesi hâlâ fiil çekimleri ile problem yaşadığını gösteriyordu. Ö₁ bu hatadan “Banyo yapıyorum, kahvaltı yapıyorum, otobüs bekliyorum...” gibi basit yapılarla kaçınıyor fakat gramere olan yabancılığı etkisi ile konuşma esnasında fiilleri başta söylediğinde hâliyle çekimleyemiyordu. İlk hafta“Geliyor okul konuştum benim aile” şeklinde cümle kurabilen Ö₁ bu hafta “Ben ve benim arkadaşlar geliyoruz caddede Osmanlı kahvesinde oturuyorum.” gibi uzun ve ilerleme kaydettiğini gösteren bir cümle kurdu. Kurduğu bu cümle Türkçenin cümle sıralamasını anlamaya başladığını destekler nitelikte idi. Tamlamalarda istenilen ilerleme görülmemesi üzerine benim ...m, senin ...n, onun ...sI, bizim ...mIz, sizin ...nIz, onların ...ları şeklinde öğrencilerle pratik yapıldı.</p>	<p>Tutor 3, uygulamanın üçüncü haftasında “Bir günde neler yapıyorsunuz?” sorusunu öğrencilere yöneltmiş ve cevapları almıştır. Bu kapsamda Tutor 3’ün Ö₂ ve Ö₁ kodlu öğrencilerin cümle kurma becerilerini daha önceki haftalarla da kıyaslayarak ele aldığı görülmektedir. Diğer öğrencilerde de olduğu gibi söz konusu öğrencilerin de Türkçe cümle yapısında hatalar yaptıkları, buna ek olarak tamlama kurmada yanlışlar yaptıkları anlaşılmaktadır. Tutor, bu hataların giderilmesi hususunda konuşma etkinliğini değerlendirme çalışmaları yaptığını ifade etmektedir.</p>
Tutor 4	<p>Konu: Örnek aldığımız ünlü ya da akrabalarımızı tanıtır mısınız? Ö₅ örnek aldığı ünlüden bahsederken kurduğu cümleler artık, telaffuzu dışında, Türkçe</p>	<p>Tutor 4’ün yanda yaptığı değerlendirme uygulamanın son haftası olan beşinci haftaya aittir. Tutor, Ö₅ ve Ö₆ kodlu öğrencilerin son haftada Türkçenin kurallarına</p>

konuşabildiğini sergiler niteliktedir. Aitlik-sahiplik ilgisi kuran ekleri bazen iki kez düşünerek konuştuğunu belli eder tonda duraklamalarla konuşsa da kurabildi. “Onun bir tek alışkanlığı var onun eli çok açık” şeklinde kurduğu cümle Ö₅’in gramer bilgisinin geliştiğini ve olgunlaştığını kanıtlamaktadır. Fakat “Yaz kursuna katılmaya düşünüyorum.” şeklinde kurduğu cümle henüz sesli uyumunu tam olarak kavrayamadığını göstermiştir. Bahsettiği ünlünün evli olmadığını “evlisiz” şeklinde dile getirmesi dışında “Ben buraya geldiğim zaman hiç Türkçe bilmiyorum ama şimdi az konuşuyor çok anlıyorum.” cümlesinde zaman ekini yanlış kullanmıştır. Ö₆ soru sorulduğunda örnek almaktan kastedilenin ne olduğunu anlamakta zorlanmıştır. Annesinden bahsetmiştir. “Benin anne ozluyorum.” şeklinde kurduğu cümle Türkçenin cümle sıralamasını çalışmanın sonunda anladığını ama tamlama ilgisi kuran ekleri kullanma ve telaffuz etmede sıkıntı yaşadığını göstermiştir. “Ben uluslararası ilişkiler okudum istiyorum.” şeklinde kurduğu cümle ile Ö₆’nın Ö₅ gibi zaman eklerinde sıkıntı yaşadığını göstermektedir.

uygun cümle kurmada mesafe kat ettiklerini fakat telaffuz, ilgi ekleri, zaman ekleri gibi konularda hâlâ problem yaşadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 9’da yabancı öğrencilerin tutorlarla geçirdikleri süreçlerine dair tutorların raporları sunulmuştur. Tutorlar, öğrencilerin genellikle cümle kurma, telaffuz, uygun eki kullanma gibi konularda zorlandıklarını fakat tutor destekli öğretim sayesinde bu sorunların büyük oranda aşıldığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Tutor Destekli Öğretim Modeli temelli gerçekleştirilen süreçle ilgili tutorların raporlarının sonuç bölümleri ve değerlendirme

Tutor Numarası	Tutorun Sonuç İfadeleri	Değerlendirme
Tutor 1	Beş hafta boyunca kendi derslerine ek olarak haftada iki saat yapılan derslere eksiksiz bir şekilde devam eden öğrencide sadece konuşma değil aynı zamanda kendini daha rahat ifade etme konusunda da ilerleme kaydettiği gözlemlendi. Gramer anlamında ciddi eksikleri olan öğrencinin eskiye nazaran daha iyi bir duruma geldiği ve kusursuz Türkçe konuşmaya yönelik değil de günlük hayatta ve pratik kullanımlara yönelik anlatımlarda daha çabuk dönüt alındığı fark edildi. Aynı zamanda ders anlatılırken tiyatral, jest ve mimiklerin yoğun olarak kullanılmasının öğrenci üzerinde daha etkili ve akılda kaldığı görüldü. Ama daha önce de belirttiğimiz gibi ders kitabının dışında ona ek olarak herhangi bir kitabın kullanılmayışı	Tutor 1, uygulamayı yürüttüğü öğrencinin başta konuşma becerisini kullanmada birtakım sorunlar (Türkçenin kuralları, kendini rahat ifade edememe) yaşadığını, süreç ilerledikçe bu sorunları aştığını ve en önemlisi uygulamanın başarılı olduğunu ifade etmiştir.

	<p>öğrencinin pekiştirme sürecini olumsuz etkilemektedir. Genel olarak yapılan çalışmanın verimli olduğunu söylemek yerinde olacaktır.</p>	
Tutor 2	<p>Her hafta yapılan görüşmede öğrencinin belirlenen sorulara verdiği cevaplar not alınmıştır. Birinci ve son hafta öğrenciden ses kaydı alınmıştır. Her hafta konuşulan konu hakkında verdiği cevaplardaki “telaffuz hataları, iyelik eklerinin yanlış kullanımı, ünlü harflerin birbiriyle karıştırılması, cümle öğelerinin yanlış yerde kullanılması, konuşmadaki duraksamalar, sık sık tekrara düşme” gibi Türkçede anlatım ve anlam bozukluğuna sebebiyet veren yanlışlar tespit edilmiş olup öğrenciyle konuşma esnasında yapılan yanlışlar düzeltilmiştir. Bu yanlışların düzeltilmesi konusunda öğrenciye tavsiye ve bilgi verilmiştir. Her hafta yapılan çalışmada bir önceki haftaya göre bu yanlışların öğrencide azaldığı görülmüştür. Son hafta yaptığımız ölçme ve değerlendirmede konuşmalarındaki akıcılık tespit edilmiş; cümlelerin doğru bir şekilde kullanıldığı, ünlü harflerin artık birbiriyle karıştırılmadığı ve yapılan yanlışların azaldığı görülmüştür. Bu karara ölçme ve değerlendirme esnasında öğrenciyle konuşularak varılmıştır.</p>	<p>Tutor 2'nin yanda verilen sonuç değerlendirmesi, sürecin başında Ö₄ kodlu öğrencinin Türkçe konuşma becerilerinde sesletim, ünlü uyumu, cümle yapısı gibi hususlarda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda tespit edilen bu sorunların tutorun yaptığı alıştırmalar sayesinde aşıldığı, sürecin başarıyla tamamlandığı anlaşılmaktadır.</p>
Tutor 3	<p>Çalışmanın nihayetinde çalışmanın başında tamlama ilgisi kuramayan Ö₂ kodlu öğrencinin artık rahatlıkla tamlama ilgisi kurmaya başladığı ve telaffuz pratikleri sonucunda sürekli olarak karıştırdığı ı ve i ünlülerini konuşurken daha ayırt edici şekilde telaffuz etmeye başladığı görüldü. Başlangıçta durumu cümle kuramayacak kadar zayıf olan Ö₁ kodlu öğrenci ise daha anlaşılır ve Türkçenin cümle yapısına uygun cümlelerle konuşmaya başladığı, fakat tamlama kurma ile ilgili problemini tam olarak aşamadığı söylenebilir.</p>	<p>Tutor 3, Ö₁ ve Ö₂ kodlu öğrencilerin tamlama kurma, doğru sesletim, ünlü uyumu, kurallı cümle kurabilme gibi konularda oldukça mesafe aldıklarını ifade etmiştir.</p>
Tutor 4	<p>5 hafta boyunca ATATÖMER'e gidildi ve öğrenciler gözlemlendi. İlgilenmekle görevli olduğum Ö₅ ve Ö₆ kodlu öğrencilerle çalışıldı. Öğrencilerde iyelik eklerinin yanlış kullanımı, hal eklerinin yanlış kullanılması, telaffuz hataları, sözcük türlerinin yanlış kullanımı, tamlama hataları şeklinde görülen biçimsel ve anlamsal bozukluklar tespit edilmiştir. Hataların çözümü için eş zamanlı geri dönütler verilip çeşitli egzersiz ve örnek cümlelerle desteklenmiştir.</p> <p>Ö₅ uygulamanın başında akıcı konuşamıyorken uygulamanın sonunda duygu ve düşüncelerini daha akıcı ve açık şekilde ifade edebildi.</p>	<p>Tutor 4, diğer tutorların da söz ettiği hatalara dikkat çekmiş, bu hataları düzeltmek için öğrencilere geri bildirimlerde bulunmuştur. Ö₅ kodlu öğrencinin süreci iyi takip ettiğini ve dolayısıyla gelişme kaydettiğini ancak Ö₆ kodlu öğrencinin geri bildirimleri dikkate almadığı için ilerleyemediğini ifade etmiştir.</p>

Ö₆ uygulamanın başında aslında oldukça ilgili ve azimliyken uygulamanın sonunda verilen geri dönütleri not almayı bıraktığı için öğrencinin ilerlemesi de durdu.

Tablo 9 ve Tablo 10’da tutorların uygulama sürecinde tuttıkları raporlardan örnekler ve süreç değerlendirmesi amaçlı yazılan sonuçlar sunulmuştur. Tutorların sonuç değerlendirmelerine bakıldığında sürecin faydalı olduğunu ve başarılı sonuçların elde edildiğini düşündükleri görülmektedir. Ö₆ kodlu öğrencinin ise geri bildirimleri dikkate almadığı için yeterli gelişmeyi gösteremediği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1. Tutor Destekli Öğretim Modeli’nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını düşürmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarını betimleyen farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Solak ve Yılmaz, 2017; Sallabaş, 2012; Karçic ve Çetin, 2015; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013; Boylu ve Çangal, 2015; Sevim, 2014). Bu çalışmalarda daha çok yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının hangi seviyede olduğu, hangi durumların öğrencilerin konuşma kaygılarını artırdığı ve konuşma kaygılarının akademik başarıyı hangi yönde etkilediği üzerinde durulmuştur. Yani alanyazında yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının azaltılmasında nelerin yapılabileceği ile ilgili farklı yaklaşım ve analizlerin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yoğurtçu ve Yoğurtçu’ya (2013: 1143) göre dil öğreniminde uygulanan öğrenci merkezli yaklaşım, dil öğretim yöntem ve teknikleri adına kaygıdan uzak bir sınıf etkileşiminin yaratılması, etkili danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra çevresel etki anlamında sosyal etkinlikler yönünden zengin bir öğrenme ortamı oluşturulması motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilemektedir. Solak ve Yılmaz (2017) da yabancı öğrencilerin konuşma kaygılarının sebebinin konuşurken hata yapacaklarını düşünmeleri ve kendilerini etkili olarak ifade edemeyeceklerine inanmaları olduğunu belirtmişler, bunun ise öğretim sürecinde iletişimsel yaklaşımın kullanımıyla aşılabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Kaygı, öğrenciyi başarıya ulaştıran ve öğrenme süreci içerisinde motive eden seviyede ise engelleyici değildir. Aksine bu durumda kaygı, öğrencinin öğrenme sürecini kontrol etmesine ve yönetmesine zarar vermediği sürece olumlu bir pekiştiricidir. Nitekim Boylu ve Çangal (2015: 364), yaptıkları çalışmalarında Bosna-Hersekli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin çok yüksek olmadığını, bu sonucun öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısını, kabul edilebilir seviyede tutmanın farklı yolları üzerinde durulmalıdır. Kaygı, öğrenme sürecinin önünde bir engel olarak durduğunda başarılı olmak mümkün olmayacaktır. Bu sebeple öncelikle öğrencinin kaygı duymasına sebep olan şey tespit edilmeli ve ortadan kaldırılmalıdır. Kaygının oluşmaması için ise öğretim sürecinin başından itibaren öğrencilerin Türkçenin zor bir dil olduğu yönünde bir yargı oluşturmalarının önüne geçilmelidir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerde kaygı oluşturan hususların başında hata yapmaktan ve eleştirilmekten korkmaları gösterilmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde öğrenme ortamlarının samimi bir şekilde planlanması ve öğrencilerde hata yapmanın çok doğal olduğu düşüncesinin oluşturulması

önerilebilir. Türkçe okutmanları, özellikle konuşma etkinliklerinde öğrencilerin yaptıkları hataları vurgulamak yerine teşvik edici değerlendirmeler yapmalıdırlar. Ayrıca Türkçe öğretim merkezlerinde öğrencilere kaygıyla başa çıkma stratejileri konusunda rehberlik edebilecek birimler oluşturulabilir.

2. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutor Destekli Öğretim Modeli, öğretim desteğinin öğrenciye göre daha yetkin biri tarafından gerçekleştirilmesidir. Öğretim desteğiyle öğrencinin öncelikle Türkçe konuşma becerisi düzeyi tespit edilmiş ve bu doğrultuda süreç planlanmıştır. Yani, sorun odaklı öğretim gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerle bire bir iletişim kurulmuştur. Tüm bunlar, yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkı sağlamıştır.

Türkçe Öğretim merkezlerinde sınıf mevcutlarının genellikle dil sınıflarında olması gerektiğinden daha fazla olduğu veya yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini ayrıntılı olarak takip etmenin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin önemi daha anlaşılır olmaktadır. Türkçe okutmanlarının sınıflarında bulunan tüm öğrencilerle özel olarak ilgilenmelerinin, her konuda ve etkinlikte geri bildirimlerde bulunmalarının zorluğu da unutulmamalıdır. Bu hususta yabancılara Türkçe öğretim sürecinin önemli paydaşı olarak tutorlar değerlendirilebilir. Tutorlar, dersler dışında öğrencilerin başta konuşma becerileri olmak üzere Türkçe dil becerilerini geliştirmede okutmanlara yardımcı olabilirler. Böylelikle her öğrencinin öğrenme süreci ayrıntılı olarak kontrol edilebilir, hatta tutorlar öğrencilerin durumlarını rapor ederek okutmanlara sunabilirler. Okutmanlar, bu raporlara göre öğretim süreçlerini planladıklarında daha başarılı sonuçlar elde edebilirler.

Tutor, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yardımcı okutmanı şeklinde düşünülebilir. Tutor seçiminde Türkçe dil yeterliliği, doğru temsil becerisi, Türk kültürü ve Türkçe dil farkındalığı gibi hususlar kıstas olarak değerlendirilebilir. Tutorların seçilebileceği alanlar olarak ise üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları programlarında öğrenim gören üç veya dördüncü sınıf öğrencilerine öncelik verilebilir.

3. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin uygulanma aşaması ile ilgili tutorların yazdıkları raporlar, ilgili modelle gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ve sonuçta geri bildirimleri dikkate alan öğrencilerin başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Tutorların, her hafta yazdıkları raporlarında öğrencilerin Türkçenin yapısına uygun cümle kurma, doğru sesletim, tamlama kurma, doğru ek kullanma gibi konularda zorlandıklarını ancak bunların süreç içerisinde yapılan değerlendirmelerle aşıldığını belirttikleri anlaşılmıştır. Tutorların sonuç raporlarında genellikle başarılı olduğunu fakat Ö₆ kodlu öğrencinin geri bildirimleri dikkate almadığı için gelişme kaydedemediği görülmüştür.

Bu raporları, dil gelişim raporu gibi değerlendirmek de mümkündür. Gelişim raporunda öğrencinin ilgili alandaki durumu betimlenir, yeterli olan veya geliştirilmesi gereken yönler ortaya konulur. Her hafta oluşturulan bu raporlar, öğrencilerin sonraki çalışmalarında daha başarılı olabilmeleri açısından önemlidir. Bu raporlar doğrultusunda

öğrencilerin dil gelişim aşamaları kayıt altına alınabilir ve dil öğrenme süreçleri daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltmada etkili olmadığı ama Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede katkı sağladığı tespit edilmiştir. Diğer yandan tutorların kaleme aldıkları raporlardan anlaşıldığı üzere, ilgili model odaklı planlanan öğretim sürecinin başarılı olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar ışığında alanda çalışma yapacak araştırmacılara yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını azaltacak uygulamalar tasarlanabilir. Bu tasarımların öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmada etkili olup olmadığını ortaya koyan deneysel çalışmalar yapılabilir.

2. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin diğer temel dil becerilerinin öğretiminde etkisini tartışan ve tespit eden araştırmalar gerçekleştirilebilir.

3. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılacağı, önemi, uygulama basamakları gibi hususları alanyazın ışığında değerlendiren çalışmalar tasarlanabilir.

4. Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisine etkisini farklı örneklerde sınavan deneysel araştırmalar planlanabilir.

Kaynaklar

- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınları.
- Condrary, J. (1995). Tutors learning about learning: An assessment. *Research and Teaching in Developmental Education*, 11 (2), 43-56.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- García-Peñalvo, F. J. and Seoane Pardo, A. M. (2014). Online tutor 2.0: Methodologies and case studies for successful learning. *Hershey, PA: IGI Global*. doi:10.4018/978-1-4666-5832-5
- Janmaat, V., Kortekaas, K., Moerland, T., Vereijken, M., Schoones, J., Vlieg, A. and Dekker, F. (2014). Research-tutored learning: An effective way for students to benefit research by critical appraisal. *Medical Science Educator*, 23, 269-277.
- Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek örneğinde). *Electronic Turkish Studies*, 10 (11), 971-986.
- McKay, T. M. (2016). Do tutors matter? Assessing the impact of tutors on firstly ear academic performance at a South African university. *Journal of Student Affairs in Africa*, 4 (1) 2016, 53-64.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 389-404.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pettenati, M. C., Khaled, O. A., Vanoirbeek, C. and Dino Giuli, D. (2000). The learning tutor: A web based authoring system to support distance tutoring. *Journal of Educational Technology & Society*, 3 (4), 151-164.
- Roscoe, R. D. and Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77 (4), 534-574
- Roscoe, R. D. and Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36 (4), 321-350.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 389-402.
- Soares, A. P., Nakayama, M. K., Silveira, R. A., Pacheco, A. S. V., de SáFreire, P. and Benetti, K. (2009). Trust and Conflicts in Distance Learning Higher Education Courses Tutor Teams. In: Tatnall A., Jones A. (eds) *Education and Technology for*

- a Better World*. WCCE 2009. IFIP Advances in Information and Communication Technology, 302. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 2146-9199.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. PegemA Yayıncılık. Ankara
- Türk Dil Kurumu. (2014). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1115-115