



YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA DERSİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

*Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**
*Özlem Miraç ÖZKAYA***

ÖZET

Konuşma, iletişimde önemli bir yer tuttuğundan, dört dil becerisi içerisinde üzerinde önemle durulması gereken bir beceridir. İngilizce derslerinin sınıf ortamı, kullanılan materyaller ve bütün süreç dâhil olmak üzere İngilizce konuşma becerisini geliştirici nitelikte olması önemlidir. Bununla birlikte, bu becerinin değerlendirilmesi de önemlidir. Avrupa Dil Portfolyosu bu duruma standart getiren, bireylerin dil öğrenmede deneyim ve bilgilerini kayıt altına alan bir dokümandır. Buna göre, bireylerin dil seviyeleri ortaya koyulurken faydalanılan standartlar Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı çerçevesinde ele alınır. Bu çalışmanın amacı, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 150 hazırlık sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Avrupa Diller Ortak Çerçeve Programı ışığında hazırlanmış bir ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ile varyans analizi kullanılmıştır. Bireylerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İngilizceyi zorunlu ya da isteğe bağlı olarak alma açısından sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, İngilizce öğretimi, dil becerisi, konuşma.

STUDENTS' VIEWS ON THE EFFECTIVENESS OF ENGLISH SPEAKING COURSE IN THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES

ABSTRACT

Speaking skill should be given special importance within the four language skills as it is an important aspect of communication. Therefore, the English education given should be in favor of developing the students' speaking skills, considering all of the process; including the materials used as well as the classroom context. Moreover, the evaluation aspect of speaking skill is another important point to consider. European

* Doç. Dr., Fırat Ü. Eğitim Fak., Eğt. Bil. Bölümü, Elazığ. El-mek: nurigomleksiz@yahoo.com

** Okt., İnönü Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu. El-mek: ozlem_mirac@hotmail.com

Language Portfolio is a document which puts the standards for this aspect of education and files individual information in terms of their language experience and knowledge. Moreover, it uses the Common European Framework as a criterion for the language competence. The aim of this study is to determine views of students, who enrolled at English preparatory class at the School of Foreign Languages in İnönü University, towards their English speaking skill competency. The study was conducted on 150 preparatory school students. Data were collected through a questionnaire prepared considering the Common European Framework. Independent samples t-test and one way ANOVA were used to analyze the data. As a result, it was determined that students' views towards their English speaking skill did not differ in terms of gender and the high school type variables. Students' views on their speaking skills differed significantly in terms of taking English as compulsory or willingly.

Key Words: European Language Portfolio, Common European Framework, Teaching English, language skill, speaking.

Giriş

Dil, toplumu bir arada tutan, toplumun kültürünü yansıtan ve en önemlisi bir toplumu diğerinden, hatta genel anlamda insanları diğer tüm canlılardan ayıran ortak bir özelliktir. Brown (2000: 5) dili belli bir bölgedeki bireylerin birbirleriyle iletişim kurabilmeleri için kullandıkları gelişi güzel ve geleneksel, sesli, yazılı veya hareketlere bağlı semboller sistemi şeklinde tanımlamaktadır. Dilin iletişimdeki yeri büyüktür ve farklı toplumların kendi aralarında iletişim kurmak için kullandıkları farklı diller bulunmaktadır. Her bir toplum ve kültürün içerdiği, bireylerin kendi aralarında iletişim kurmak adına kullandıkları dil kendi açılarından ana dili olarak kabul edilirken, kendi dilleri dışında, diğer toplumlar arası iletişimde kullanılan diller de yabancı dil olarak kabul edilir. Böylelikle, yabancı dil, belli grup insanların kendi aralarında kullandıkları dilin dışında kalan dilleri ifade eder.

Günümüzün küreselleşen dünyasında, dünyanın her noktasından bireylerin farklı toplum ve kültürlerle iletişim kurabilmelerinde kendi dilleri dışındaki yabancı dillere de aşina olmaları önemli ve gereklidir. Çınar (2007) yabancı dilin öğrenmenin bireylerin ufkunu geliştirdiğini, yeni bilgiler edinmelerini sağladığını ve yeni bakış açıları geliştirmeye katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Yabancı dil okul, kurs veya bireysel çabayla öğrenilebilmektedir. Ancak öğrenen, öğreten, çevre, olanaklar, süreç ve bu tarz dil öğreniminde etkili olabilecek unsurların belli bir standartta olmamasından dolayı, bireylerin dil üzerindeki bilgileri farklılık gösterir. Bu durum, belli yerlere yapılan başvurular kapsamında sorun yaratabileceği gibi, bireylerin kültür ve dil üzerindeki bilgileri konusunda belirsizlik yaratan bir durumdur. Avrupa Dil Portfolyosu, bu duruma bir standart getiren, bireylerin dil öğrenme deneyimleri, dil bilgileri ve yaşadıkları kültürel deneyimleri kayıt altına alan kişisel bir dokümandır. Dil pasaportu yabancı dil özgeçmişi ve dosya bölümlerinden oluşur (AKD, 2008; Demirel, 2007: 126). Bunlardan, 'dosya' bireylerin sertifika, diploma, proje ve makalelerini bir arada tutarken, 'yabancı dil özgeçmişi' de bireylerin kendi öğrenimlerinin farkında olma ve kendilerini değerlendirme durumlarını ve kültürler arası deneyim ifadelerine yer verir. Bunlara ek olarak dil pasaportu, Avrupa'da öğrenim görebilmek ve çalışmak için önem arz eden dil becerilerinin ortaya konmasına imkân verir (Europass, 2010). Dil pasaportu, bireylerin konuştukları dil ve düzeyleri ile ilgili kişisel bilgi verir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012

Programı'na (Common European Framework) dayalı 6 seviyeden oluşan -Temel Kullanıcı (A1, A2), Bağımsız Kullanıcı (B1, B2), Yetkin Kullanıcı (C1, C2) - bir dil düzeyi gösterme sistemine dayanır (AKD, 2008; CEO, 2011: 24; Council of Europe, 2001: 110). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı 'Avrupa Vatandaşı Olmak İçin Dil Öğrenme' projesinin temel parçası olarak 1989 ve 1996 yılları arasında ortaya konmuştur ve temel hedefi Avrupa'daki tüm dillere uygulanabilecek bir öğretme ve değerlendirme metodu sağlamaktır (Alderson, Figueras, Kuijper, Nold, Takala ve Tardieu, 2004; Cambridge, 2011; COE, 2011: 1). Bu sistemde becerilerin seviyeleri, hem ayrı ayrı, hem de bir bütün olarak A1 en düşük, C2 en yüksek seviye olmak üzere ele alınır.

Günümüzün küresel dünyasında, tarihsel, siyasi, ekonomik ve kültürel değişimler neticesinde, İngilizce yaklaşık 400 milyon kişi tarafından ana dili olarak, 1,400 milyon kişi tarafından ise ikinci dil veya yabancı dil olarak konuşulan bir dildir (Güneş, 2009: 100). İngilizce en yaygın kullanılan dillerden biridir ve gezegenin dili olarak da adlandırılmaktadır (McCrum, Cran ve MacNeil, 1992: 9). Başka bir ifadeyle, İngilizce birçok millet tarafından kullanılan ve uluslararası alanda bilinen ve kullanılan önemli bir dil olarak, bir anlamda, dünyanın iletişim dili hâline gelmiştir. Kısacası, İngilizce dünyanın ortak dili, lingua franca'sıdır (Burchfield, 1985; Güneş, 2009: 100).

İngilizcenin Türkiye'de yer edinme sürecinin başlangıcı Osmanlı dönemine dayanmaktadır ve Türklerin İngilizceyle ilk buluşması Osmanlı'nın 1530'lu yıllarda Büyük Britanya'yla yaptıkları alışverişler döneminde olmuştur (Doğançay-Aktuna, 1998, 26). Daha sonra, İmparatorluğun son dönemlerinde yenileşme çalışmaları doğrultusunda Batı'yı yakalamak adına yabancı dil eğitimi önem kazanmıştır (Işık, 2008: 17). 18. yüzyılda Osmanlı'da, alışveriş ve diplomasinin dili Fransızca olmuş, fakat 1908 yılında İngilizce de devlet okulları aracılığıyla Osmanlı'ya girmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998: 26).

Türkiye'de 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte öğretim kurumlarında bir Batı dilinin öğretilmesi zorunluluğu getirilmiş, 1955 yılında da bu kurumlarda okutulan yabancı dilin İngilizce olması yönünde kararlar alınmıştır (Güneş, 2009: 100). Dolayısıyla, Cumhuriyetin ilanı sonrasında, 1950'lere kadar daha çok Avrupa ve özellikle de Fransızca ile sıkı bağları olan Türkiye, 1950'lerde Avrupa'nın etkilerinden uzaklaşıp Amerika'nın ve dolayısıyla İngilizcenin etkisi altına girmiştir (Doğançay-Aktuna, 199: 27). İngilizcenin önem kazanmasıyla birlikte Osmanlı'da okutulan Fransızcanın önemi azalmıştır. 1975 yılı itibarıyla İngilizce eğitim veren okul sayısı artırılmış, İngilizce eğitiminin toplumun tabanına yayılması ve dolayısıyla yaygınlaşması hedeflenmiştir (Güneş, 2009: 100-101).

Küreselleşme, değişen dünya koşulları ve iletişim teknolojisinin hızlı gelişimiyle birlikte, 1997 yılı itibarıyla kabul edilen 8 yıllık zorunlu eğitim sonucunda, İngilizce öğretimi daha erken yaşlara indirgenmiştir (Oral, 2003: 81-82). Daha sonra, 1980'li yıllarda, uluslararası bağlantıların gelişmesiyle İngilizce Türkiye'de daha da önemli yer edinmiş, İngilizce eğitimi veren okulların sayısı artmış ve İngilizce daha hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998: 28-29).

Günümüzde İngilizce eğitimi devlet okullarında dördüncü sınıflardan itibaren, kimi özel okullarda ise daha öncesinde öğretim programında yerini almakta, bireylerin lise eğitimleri süresince devam etmektedir. Bu durum, İngilizcenin Türkiye açısından bakıldığında ne denli önemli yer tuttuğunu gözler önüne sermektedir.

Bir ileri adım olan ve bireylerin geleceklerini şekillendirmelerinde önemli bir yer sahibi olan üniversitelerde ise, tamamen İngilizce eğitimi veren, belli bir ölçüde İngilizce eğitimi veren, yalnızca belli bölümlerinde İngilizce eğitimi veren ve isteğe bağlı İngilizce eğitimi veren olmak

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012

üzere farklılık göstermektedir. Kısacası, her ne kadar verdikleri İngilizce eğitiminin yoğunluğu, ölçüsü ve şekli farklılık gösterse de, her üniversitenin verdiği belli bir İngilizce eğitimi bulunmaktadır. Üniversitelerde verilen bu İngilizce eğitiminin temelini öğrencilerin fakültelerine başlamadan önce belli bir süreyle devam ettikleri yabancı diller yüksek okullarının verdikleri temel İngilizce eğitimi oluşturmaktadır (Emekçi, 2003).

Yabancı diller yüksek okullarında verilen İngilizce eğitimi; üniversitedeki diğer bölümlerde verilen ve devamı niteliğinde olan İngilizce eğitime, İngilizce eğitim veren bölümlerdeki genel eğitime veya üniversitenin bölümlerinde İngilizce eğitimi verilmiyorsa, bireylerin daha sonraki eğitim ve/veya iş hayatlarına temel oluşturmayı hedeflemektedir. Bu yönleriyle de, yabancı diller yüksek okullarında verilen temel İngilizce eğitimi büyük önem arz eder.

Üniversitelerdeki, özellikle de yabancı diller yüksek okullarındaki İngilizce eğitiminin önemli yer tutması, bu bölümlerdeki sorumluluğu da arttırmaktadır. Bireyler, her ne kadar ilköğretim ve lise hayatları boyunca İngilizce ile ilgili belli bir temel oluştursalar da, bireyleri hayata hazırlayan kurumlar olarak üniversitelerin her alanda verdikleri eğitimin önemi yadsınamaz. Dolayısıyla, üniversiteler kapsamında verilen temel İngilizce eğitiminin önemi de büyüktür. Bu süreç en iyi ve en doğru şekilde, İngilizcenin her bir kural ve kullanım özelliklerini bireylere en iyi şekilde öğretmekle tamamlanmalıdır. Bu kapsamda, İngilizce dil öğretiminde önem arz eden dört becerinin de en etkili şekilde sürece dâhil edilmesi önemlidir.

Konuşma Becerisi

Konuşma, genel anlamda, belli konudaki belli fikirleri sözlü olarak kelimelere dökerek anlatmaktır (Türkçe Sözlük, 2005: 1213). Webster's Dictionary de (1994: 255), konuşmayı; kelimeleri dile getirmek ve düşünceyi kelimelerle ifade etmek olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla da bireylerin sosyalleşmesinde, onların diğer canlılardan ayrılmasında önemli bir yere sahiptir.

Dilde dört beceri ele alındığında, bunlar okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kapsar (Bağçeci, 2007: 16; Barın, 1997: 52; Susüzer, 2006: 20). Bu beceriler 1950'li yıllarda ortaya konmuş, 1960 sonrasında, iletişimsel yaklaşımın gelişimine kadar konuşma ve dinleme becerileri üzerinde fazla durulmamıştır (Barın, 1997: 91).

Tüm dillerde olduğu gibi İngilizce eğitiminde de önem arz eden bu dört beceri ele alındığında, bunlardan dinleme ve okuma 'alıcı beceriler' olarak ele alınırken, yazma ve konuşma da 'üretici beceri' olarak bilinmektedir (Barın, 1997: 52). Her bir becerinin yeri ve öneminin büyük olmasına ve iletişimde önemli yer tutmasına karşın, dilin temeldeki kullanımı ve iletişimdeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, dilin kullanımına, uygulama aşamasına verilmesi gereken ağırlık ve önem oldukça önemlidir. Başka bir ifadeyle, dilde öğrenilen her bir kelime, gramer, telaffuz, dinleme ve okuma becerileri, dilin doğru kullanılması adına bireye kazandırılmaya çalışılan girdilerdir ve bunları bireylere kazandırmadaki temel amaç bireylerin hedef dilde gerekli çıktıları sağlamaları, dili doğru bir şekilde kullanmalarınıdır.

Dilin uygulama kısmı ele alındığında da, çıktılar, yani üretici beceriler olan yazma ve konuşma becerileri, bireylere verilen girdilerin uygulamaya aktarılmış hâlleridir ve bireylerin hedef dilde ne kadar iyi olduklarını ölçmede en önemli verilerdir. Konuşma becerisi dil eğitiminde ürün pozisyonunda olduğu kadar dili öğrenmede de önemli bir yer tutar (NCLRC, 2004). Bununla birlikte, konuşma becerisi, hedef dilde iletişim kurmayı sağlayan ve üzerine düşülmesi gereken bir beceri olarak da açıklanabilir (Barın, 1997: 57, 137). Her iki becerinin de büyük önem arz etmesi ve dilin uygulama evreleri olmalarına karşın, konuşma becerisi; bire bir, yüz yüze iletişime girilmeden kullanılan bir beceri olmasından, günlük hayatta kullanılmasından ve bir dili öğrenmenin sonucunda uygulamaya yansıtmanın önemli bir göstergesi olmasından dolayı büyük önem arz eden bir beceridir. Bunun yanında, Yılmaz'ın (2005: 22) yapmış olduğu bir araştırmaya göre,

Turkish Studies

İngilizce öğrenim ve öğretimi planlamasında iletişimsel gereksinimlerin –konuşma ve dinlemenin– dikkate alınması gerekliliği ortaya konmuştur. Dolayısıyla, iletişimin en büyük gereği olan konuşmanın önemi yadsınmaz (Cunningham-Florez, 1999: 4). Kaçar ve Zengin'in (2009: 75) çalışması da konuşma becerisinin dil öğreniminde öncelikli hedef beceri olduğunu ortaya koymuştur. Kısacası, konuşma becerisinin İngilizce eğitiminin en önemli bölümü olduğu ileri sürülmektedir (Knight, 1992: 294; MEB, 2006: 12). Çünkü bir dili bilmenin en büyük göstergesi o dili konuşmaktır (Doğan, 2009: 185).

Konuşma Becerisini Geliştirici Etkinlikler

İletişim kurma ve konuşmada sıkıntı yaşamamak veya yaşanan sıkıntıları ortadan kaldırmak için konuşma becerisini geliştirici etkinlikler kullanmak önemlidir. Buna göre, dinleme ve karşılık vermeyi –konuşmayı– öğretmeye yönelik EAL modelinde, dinleme ve karşılık verme becerilerini geliştirmeyi kolaylaştırıcı altı ilişkili boyut üzerinde durulmaktadır ve bunlar; kültürel, sosyal, bağlamsal açıların yanı sıra bireylerin duygusal, stratejik ve genel farklılıklarını kapsar (Huang, 2010: 7). Dinleme ve konuşmanın bu boyutlar göz önünde bulundurularak öğretilmesi önem taşır. Buna göre, 'kültürel boyut' iletilen konuşmanın/mesajın kültürel anlamda karşı taraftan anlaşılmasını; 'sosyal boyut' bireylerin toplumda alabilecekleri farklı rolleri anlamalarını; 'bağlamsal boyut' dilin farklı durumda nasıl kullanılması gerektiğini; 'bireysel farklılık boyutu' bireylerde motivasyon ve özgüven sağlamak kendilerine yakın olan konularda çalışmalarını; 'duygusal boyut' bireylerin motivasyon, duygu ve tutumlarının önemini; ve 'stratejik boyut' bireylerin farklı iletişim durumlarına göre iletişimi kolaylaştırmak adına belirli stratejiler kullanmalarını göz önünde bulundurarak ve destekleyerek, bu boyutlar bağlamında bireylerde gelişim sağlayabilmek adına çeşitli aktiviteler kullanımının gerekliliğini öne sürer (Huang, 2010: 7-10).

MEB'in (2006: 12-13) hazırlanmış olduğu programa göre, yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler; dilin kurallarını ve yapılarını öğretmek için kullanılan, öğrencilerin düşünerek ve üretmek yapmalarını gerektiren, daha çok soru-cevap tekniği uygulamasına dönük 'anamlı alıştırmalar' ve dili kullanarak öğretmeye dayalı, diyalog, söylev, tartışma, rol yapma, hazırlıksız konuşma, doğaçlama, öykü anlatma, oyunlar, drama ve bir amaca yönelik konuşma gibi, 'iletişimsel alıştırmalardır'. Dahası, hazırlanmış olan ilköğretim programına göre, sözlü anlatımın –konuşmanın– gerçekleştirilebilmesi adına yapılan bazı çalışmalar; oyunlar düzenleme, sınıfça ve grupça konuşma ve tartışmalar yapma, dramatizasyon çalışmaları, kukla oynatma, bir olay, gözlem veya incelemeyi anlatma, resimler üzerinde konuşma, kendini veya tanıdığı kişileri anlatma, derslerde varılan sonuçları anlatma, bir adresi sorma ve anlatma, telefonda konuşma, okunan metni anlatma ve hayali konular üzerinde konuşma aktivitelerini içerir (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2001: 37-41). Barın (1997: 69-88) ise konuşma etkinliklerini; rol üstlenme, diyalog/karşılıklı konuşma, söyleşi, tartışma, benzetim, iletişim oyunları ve resim-anlatım etkinlikleri olarak ortaya koymuştur. Allan ve Eve (1972, 208) ise konuşmayı öğrenmede mikro öğretimin –hazırlanmış, gerçek gibi yapılan; öğretmenler için veya öğrenciler için konuşma ve diğer bazı becerilerine fayda sağlayabilecek denemeler– etkili olacağını üzerinde durmuştur. Bunun yanında Susüzer (2006: 35-36) konuşma, dinleme ve anlama becerileri ile motivasyon üzerindeki olumlu etkisinden dolayı oyunun önemine dikkat çekmiş, benzer şekilde Cabrera ve Bazo (2002) da konuşmada oyun ve bu tarz grup çalışmalarının etkili olduğunu öne sürmüştür. Yapılan bir başka çalışmaya göre, yazılı-görsel materyallerin bireylerin konuşmada akıcılık, dil bilgisi, sözcük bilgisi ve anlaşılabilirlik anlamında, hatırlamalarını kolaylaştırmalarından dolayı daha avantajlı olduğu ortaya konmuştur (Ertürk, 2006: 69). Ayrıca, İngilizce öğretimine ilişkin bir diğer araştırma sonucuna göre, kelimelerin belli bağlamlar içinde ve sözcük öbekleri olarak verildiği, dinlemenin önemli olduğu, öğrencinin özellikle ilk başlarda üretime, konuşmaya zorlanmadığı, farklı dinleme etkinliklerinin kullanıldığı bir öğretim yaklaşımı olan leksikal

Turkish Studies

yaklaşımın akıcı konuşmaya fayda sağladığı belirlenmiştir (Aksoy, 2008: 61). Bu bağlamda yapılmış başka bir çalışmada, işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin de bireylerin akıcı konuşmaları konusunda fayda sağladığı ortaya çıkmıştır (Karabay, 2005: 140). Bourhis ve Allen (1998: 259) da araştırmalarında, bireylerin kendilerini izlemelerine ve öz eleştiri yapmalarına fayda sağlayıcı etkisi olan video kayıtlı dönütün, konuşmayı ilerletici etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulguya paralel bir şekilde, Huang (2010: 6) da öğrencilere verilen düzenli dönütün, onların kendi eksikliklerinin farkına varmalarını sağlayarak, dinleme ve karşılık verme –konuşma– becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını öne sürmüştür.

Öğretmenin sınıf içerisinde dinleme ve konuşmada iyi bir model olması; öğrencilere soru sorarak onların düşünmelerini sağlayıp, konuşmalarını doğru bir şekilde yönlendirmesi; öğrencilerin okuyup bilgilenmelerini ve aralarında sözel olarak tartışmalar yapmalarını sağlaması; drama ve sözel performans çalışmaları yaptırması; akademik iletişim dışında sosyalleşmek adına da iletişim kurmalarını sağlaması, öğrencilerin konuşmalarını geliştirmek adına, ders programı çerçevesinde yapılabilecek etkinlikler arasındadır (Wilson, 1997: 21). Dahası, İngilizcenin sürekli konuşulduğu bir ortamda bulunmak, İngilizce film izlemek, şarkı dinlemek, okumak ve kendine güven, bireylerin konuşma becerisini geliştirici etkinliklerdendir (Çakır, 2011: 89; Şahin, 2006). İyi bir dinleyici olma, doğru konuşmaya katkıda bulunur. Bu nedenle hedef dilde şarkı dinleme ve VCD izleme, konuşma ve anlama becerisini geliştirmede etkilidir (Obeidat ve Abu-Melhim, 2008: 34). Bütün bunlar dinlemenin konuşmayla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Eğitimin her alanında olduğu gibi, dili ve hatta konuşma becerisini etkili bir şekilde öğretmek için uygun ortamların düzenlenmesi ve uygun etkinlik ile materyalin doğru zamanda kullanılması; eğitim sürecinin en iyi şekilde desteklenmesi önem arz eder (Ertürk, 2006: 70; Özkanal, 2009: 183). Dahası konuşma becerisinin geliştirilmesinde, öğretmenin, öğrencilerin ve sınıf ortamının kendilerini rahat hissetmelerinin, kendilerine güvenmelerinin, güdülenmelerinin ve fazlasıyla konuşma olanağı bulmalarının önemi büyüktür (Çakır, 2011: 89; Ertürk, 2006: 70-71; NCLRC, 2004). Kısacası, sınıf atmosferi, kullanılan iletişimsel öğretim teknikleri, farklı materyal ve etkinlikler, İngilizcenin sınıfta kullanılması, okuma ve dinleme aktiviteleri, İngilizce müzik dinleme, işbirlikçi öğrenim, öğrencilerin motive olmaları ve kendilerine güvenmeleri, hedef dili öğrenmede ve doğru bir şekilde çıktıya dönüştürmede (konuşmada) etkili olan etkenlerdir (Çakır, 2011: 89, 91).

Tüm bu konuşmayı öğretmeye ve öğrenmeye katkı sağlayabilecek etkinlik ve yaklaşımların yanı sıra, bu beceriyi doğru bir şekilde ölçmek de önemlidir. Altmışdört (2010: 177), Ertürk (2006: 24), Knight (1992: 294) ve Luoma'ya (2005: 1) göre konuşma becerisinin, özellikle de yabancı dildeki konuşma becerisinin ölçmesi en zor beceridir. Bu durum, konuşma becerisinin kendi içinde test edilmesi gereken; telaffuz, kelime, gramer ve hatta konuşmanın sosyo-linguistik kullanımının olmasından kaynaklanmaktadır (Cunningham-Florez, 1999: 1; Luoma, 2005: 1). Benzer şekilde Ertürk (2006, 26) de konuşmanın; sözcük bilgisi, dilbilgisi, anlaşılabilirlik ve akıcılık boyutlarında sürekli düşünme ve karşılıklı konuşmayı içeren bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında ise konuşma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma olarak iki ve konuşmanın alt boyutları; dizilim, doğruluk, akıcılık, iletişim, uygunluk/tutarlılık olarak beş başlık altında ortaya konmuştur (COE, 2011: 28-29). Bu durumda, konuşmayı ölçmek için tüm alt boyutlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda, dersin hedefleri doğrultusunda, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, çeşitli etkinliklerden faydalanarak ve video veya ses kayıt cihazı aracılığıyla birden fazla kişinin fikri alınarak öğrencilerin konuşmaları değerlendirilebilir. Cunningham-Florez (1999: 2) de konuşmayı değerlendirmenin yolunun gözlemlemekten geçtiğine değinmiş aynı zamanda gelişim kontrol listesi, kaydedilmiş konuşma analizi ve sınıf içi konuşmaların kaydedilmesi gibi aktivitelerin de öğrencilerin konuşmalarının değerlendirilmesinde kullanılabileceğini öne sürmüştür (1999: 4).

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012*

Scrivener (2011) ise konuşma becerisini değerlendirmede resmedilen hikâyeleri anlatmak, karakter canlandırmak, grup çalışması yapmak ve tartışma grupları oluşturmak gibi sınıf içi aktivitelerinin kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Sonuçta, konuşmanın değerlendirilebilmesi için farklı etkinlikler olmasına karşın, önemli olan verilen dersin hedefleri doğrultusunda, bazı ölçütlerin belirlenerek değerlendirilmesinin o doğrultuda yapılmasıdır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Konuşma Becerisi Kriterleri

Konuşma becerisini Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında ele alındığında, konuşma becerisi düzeyinin altı seviyesi sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma başlıkları altında şu şekilde ortaya konmaktadır (Amerikan Kültür Derneği, 2008; COE, 2011: 26-27):

Çizelge 1: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre konuşma becerisi düzeyinin sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma kapsamındaki düzey göstergeleri.

	Sözlü Anlatım	Karşılıklı Konuşma
A1	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.
A2	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.
B1	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.
C1	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.
C2	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

Turkish Studies

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Konuşma Dersi Hedefleri

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Bölümü kapsamında, genel anlamda konulan hedef öğrencileri B2 – upper-intermediate seviyesine çıkarmak iken, bu okuldaki konuşma dersi eğitiminin hedefi pre-intermediate seviyesi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda; dersin hedefleri:

Öğrencilerin;

- Sözlü anlatım seviyelerini A2 seviyesinde geliştirmek,
- Karşılıklı konuşma seviyelerini A2 seviyesinde geliştirmek,
- Konuşmalarında akıcılık sağlamak,
- Kelime bilgilerini geliştirmek,
- Telaffuzlarını geliştirmek,
- Dinleme becerilerini geliştirmek,
- Hedef dili anlama seviyelerini geliştirmek,
- Hedef dili korkmadan, kendilerine güvenerek kullanmalarını sağlamak,
- Gramer yapılarını düşünmeden konuşmalarını sağlamak,

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce konuşma dersine devam eden öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, hazırlık sınıfında zorunlu ya da isteğe bağlı olarak öğrenim görmelerine ve mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşleri nedir ve bu görüşler cinsiyetlerine, hazırlık sınıfında zorunlu ya da isteğe bağlı olarak öğrenim görmelerine ve mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce konuşma dersi alan hazırlık sınıfı öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninde toplam 214 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada öğrencilerin tümüne ulaşmak hedeflendiğinden ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Ancak çalışmanın yürütüldüğü dönemde 54 öğrenci çeşitli gerekçelerle derslere devam etmediğinden 150 öğrenciye ulaşılabilmiş ve araştırma bu öğrencilerle yürütülmüştür.

Yöntem

İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık sınıfında İngilizce konuşma dersine devam eden öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenlerinde bir gruba ait belirli özellikleri ortaya koymak amacıyla veriler sistematik bir şekilde toplanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009: 16). Tarama desenlerinde olaylar betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77; Kaptan, 1998: 59).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012

Araştırmada öğrencilerin konuşma beceri düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek; konuşma becerisi, ‘sözlü anlatım’ ve ‘karşılıklı konuşma’ olarak, temel kullanıcı (A1 ve A2) kapsamında ele alınmıştır. Ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından; ilgili alan yazını incelenerek Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler gerek kapsam geçerliği gerekse ifadelerin açıklığı ve düzgünlüğü açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Bu çerçevede ölçek İngilizce öğretmenliği bölümünde bir öğretim elemanı, eğitim bilimleri bölümünde iki öğretim elemanı ile üç İngilizce öğretmeni tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda ölçekten dört madde çıkarılmış, üç madde de yeniden ele alınmış ve değiştirilmiştir. Toplam 24 maddeden oluşan ve beşli Likert tipinde olan ölçek ‘hiç (1)’ ‘nadiren (2)’ ‘biraz (3),’ ‘çok (4),’ ve ‘tamamen (5)’ biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin puan aralıkları ise hiç (1.00-1.80), nadiren (1.81-2.60), biraz (2.61-3.40), çok (3.41-4.20) ve tamamen (4.21-5.00) biçiminde puanlanmıştır.

Ölçek maddeleri A1 ve A2 seviyelerindeki konuşma/sözlü anlatım ile karşılıklı konuşmaya yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin KMO değeri 0,94 Bartlett’s test sonucu ise 3341,662 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeğin toplam Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,97 biçiminde hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 12 maddelik ilk parça için 0,93; 12 maddelik ikinci parça için ise 0,96 olarak bulunmuştur. Ayrıca Spearman-Brown güvenirlik katsayısı 0,90, Guttman-split half güvenirlik sonucu ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan bütün bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine ve isteğe bağlı veya zorunlu olarak İngilizce dersini alma durumlarına göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, mezun oldukları lise türüne göre karşılaştırılmasında da ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular ve yorumlanmasına yer verilmektedir. Çizelge 2’de sözlü anlatım becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer görülmektedir.

Çizelge 2: Sözlü anlatım becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
1. Yaşadığım yeri betimlemek için basit kalıplar kullanarak konuşabilirim.	3,51	0,81
2. Yaşadığım yeri betimlemek için basit cümleler kullanarak konuşabilirim.	3,53	0,95
3. Tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıplar kullanarak konuşabilirim.	3,33	0,96
4. Tanıdığım insanları betimlemek için basit cümleler kullanarak konuşabilirim.	3,46	0,86
5. Basit bir dille ailemi betimlemek için bir dizi kalıp kullanarak konuşabilirim.	3,38	0,91
6. Basit bir dille ailemi betimlemek için bir dizi cümle kullanarak konuşabilirim.	3,52	0,92

Turkish Studies

7. Basit bir dille insanları betimlemek için bir dizi kalıp kullanarak konuşabilirim.	3,33	0,93
8. Basit bir dille insanları betimlemek için bir dizi cümle kullanarak konuşabilirim.	3,35	0,99
9. Basit bir dille yaşam koşullarımı betimlemek için bir dizi kalıp kullanarak konuşabiliyorum.	3,23	0,99
10. Basit bir dille yaşam koşullarımı betimlemek için bir dizi cümle kullanarak konuşabilirim.	3,28	0,98
11. Basit bir dille eğitim geçmişimi betimlemek için bir dizi kalıp kullanarak konuşabilirim.	3,23	0,98
12. Basit bir dille eğitim geçmişimi betimlemek için bir dizi cümle kullanarak konuşabilirim.	3,33	0,96
13. Basit bir dille işimi betimlemek için bir dizi kalıp kullanarak konuşabilirim.	3,21	0,92
14. Basit bir dille işimi betimlemek için bir dizi cümle kullanarak konuşabilirim.	3,27	0,99
Toplam	3,35	0,78

Çizelge 2'deki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin yaşadığı yeri ve tanıdığı insanları betimlemede basit cümleler kullanarak konuşabilme, yaşadığı yeri betimlemede basit kalıplar kullanarak konuşabilme, ailesini betimlemede bir dizi cümle kullanarak konuşabilme gibi becerilere ilişkin görüşleri *çok* düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler, tanıdığı insanları, ailelerini, yaşam koşullarını, eğitim geçmişlerini ve işlerini betimlemede basit bir dille bir dizi kalıp kullanarak konuşabilme; insanları, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini ve işlerini betimlemede basit bir dille bir dizi cümle kullanarak konuşabilme becerilerine ise *biraz* düzeyinde sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin sözlü anlatıma ilişkin bazı becerilerde iyi oldukları, ancak bazılarında sorun yaşadıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin İngilizce sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşlerine ait toplam aritmetik ortalamasının ise biraz ($\bar{X}=3,35$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu hazırlık sınıfında İngilizce konuşma dersine devam eden öğrencilerin sözlü anlatımda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır.

Çizelge 3: İngilizce Sözlü anlatım becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kız	59	3,48	0,71	148	1,621	0,107
Erkek	91	3,27	0,81			
Levene: 1,600 p=0,208						

Çizelge 3'deki bağımsız gruplar t testi sonucu incelendiğinde öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı biçimde

Turkish Studies

farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(148)}=1,621$; $p>0,05$]. Buna göre öğrencilerin bu yöndeki görüşlerinin farklılaşmamaktadır.

Çizelge 4: Sözlü anlatım becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin hazırlık sınıfını okuma durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Hazırlık sınıfı okuma durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Zorunlu	110	3,26	0,81	148	-2,456	0,015
İsteğe Bağlı	40	3,61	0,64			
Levene:3,923 p=0,051						

Çizelge 4'teki bulgular hazırlık sınıfını okumada zorunlu ve isteğe bağlı olma değişkenine göre öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(148)}=-2,456$; $p<0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde farklılaşmanın hazırlık sınıfına isteğe bağlı olarak devam eden öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Hazırlık sınıfına zorunlu olarak devam edenler bu yöndeki görüşleri *biraz* düzeyinde ($\bar{X}=2,26$) benimserken, isteğe bağlı olarak devam eden öğrenciler ise *çok* düzeyinde ($\bar{X}=3,61$) benimsemişlerdir. Bu çerçevede öğrenci görüşlerine dayalı olarak, İngilizce hazırlık sınıfında konuşma derslerine zorunluluk olmaksızın istekli devam eden öğrencilerin, İngilizce sözlü anlatım becerilerinin diğer gruptaki öğrencilere göre daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum yabancı dil öğrenimi sürecine gönüllü ve istekli katılmanın öğrencileri daha başarılı kıldığı söylenebilir.

Çizelge 5: Sözlü anlatım becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre Varyans analizi sonuçları

Lise Türü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Anadolu Lisesi	79	3,36	,80	Gruplar Arası	1,676	2	,838	1,395	,251
Genel Lise	41	3,51	,68	Gruplar İçi	88,327	147	,601		
Fen Lisesi	30	3,20	,83	Toplam	90,004	149			
Toplam	150	3,35	,78						
Levene: 1,712 p=0,184									

Çizelge 5'teki bulgulara bakıldığında hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($F_{2-147}=1,395$, $p<0,05$). Başka bir ifade ile öğrencilerin bu yöndeki görüşleri farklılaşmamaktadır.

Çizelge 6: Karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Maddeler	\bar{X}	ss
15. Karşımdakinin söylediklerini yavaş bir şekilde yinelemesi durumunda iletişim kurabilirim.	3,43	0,94
16. Karşımdakinin söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla iletişim kurabilirim.	3,23	0,90
17. O anki gereksinime ilişkin basit sorular sorarak iletişim kurabilirim.	3,40	0,93
18. O anki gereksinime ilişkin basit sorulara cevap vererek iletişim kurabilirim.	3,47	0,90
19. Bildik konulara ilişkin sorular sorarak iletişim kurabilirim.	3,39	0,94
20. Bildik konulara ilişkin sorulara cevap vererek iletişim kurabilirim.	3,41	0,88
21. Bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit işlerde iletişim kurabilirim.	3,29	0,87
22. Bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren alışılmış işlerde iletişim kurabilirim.	3,26	0,80
23. Genellikle konuşmayı sürdürebilirim.	3,07	0,89
24. Kısa sohbetlere katılabilirim.	3,27	0,89
Toplam	3,33	0,69

Çizelge 6'da hazırlık sınıfı İngilizce konuşma dersine devam eden öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, karşısındaki kişinin söylemek istediklerini oluşturmada kendisine yardımcı olması koşuluyla iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,23$), o anki gereksinimine ilişkin basit sorular sorarak iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,40$), bildik konulara ilişkin sorular sorarak iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,39$) ve bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit işlerde iletişim kurabilmeye ($\bar{X}=3,29$) ilişkin görüşlerinin *biraz* düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde, bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren alışılmış işlerde iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,26$), genellikle konuşmayı sürdürebilme ($\bar{X}=3,07$) ve kısa sohbetlere katılabilmede de ($\bar{X}=3,27$) öğrencilerin *biraz* düzeyinde görüş belirttikleri dikkat çekmektedir. Buna göre öğrencilerin karşılıklı konuşmanın bu yöndeki iletişim kurma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşadığı söylenebilir.

Karşıdakiin söylediklerini yavaş bir şekilde yinelemesi durumunda iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,43$), konuşma anındaki gereksinimine ilişkin basit sorulara cevap vererek iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,47$) ve bildik konulara ilişkin sorulara cevap vererek iletişim kurabilme ($\bar{X}=3,41$) yönündeki öğrenci görüşlerinin *çok* düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre hazırlık sınıfı İngilizce konuşma dersine devam eden öğrencilerin karşıdaki kişinin söylediklerini yavaşça tekrarlaması, o andaki ihtiyaçlarına ilişkin basit sorulara cevap verebilmesi ve bildik konulara dönük konuşabilmesi durumunda iletişim kurma sorunu yaşamadıkları söylenebilir. Öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşlerine ait toplam aritmetik ortalaması da *biraz* ($\bar{X}=3,33$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırma kapsamındaki öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerinde sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Turkish Studies

Çizelge 7: Karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kız	59	3,49	0,63	148	2,280*	0,024
Erkek	91	3,23	0,71			
Levene: 1,294 p=0,257						

*p<0,05

Çizelge 7'deki bulgular öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(148)}=-2,280$; $p<0,05$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde farklılaşmanın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Karşılıklı konuşma becerilerinde kız öğrenciler ($\bar{X}=3,49$) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=3,23$) daha iyi olduklarını belirtmektedirler.

Çizelge 8: Karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin hazırlık sınıfını okuma durumu değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları

Hazırlık sınıfı okuma durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Zorunlu	59	3,25	0,70	148	-2,393	0,018
İsteğe Bağlı	91	3,55	0,61			
Levene: 1,440 p= 0,232						

*p<0,05

Çizelge 8'de öğrencilerin hazırlık sınıfına zorunlu ya da isteğe bağlı olarak devam etme durumu değişkenine göre karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(148)}=-2,393$; $p<0,05$]. Karşılıklı konuşma becerilerinde hazırlık sınıfına istekli olarak devam eden öğrencilerin ($\bar{X}=3,55$) zorunlu olarak devam eden öğrencilere ($\bar{X}=3,25$) göre daha iyi olduklarını belirtmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

Tablo 9: Karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre Varyans analizi sonuçları

Lise Türü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p
Anadolu Lisesi	79	3,33	,69	Gruplar arası	2,620	2	1,310	2,826	,063
Genel Lise	41	3,50	,61	Gruplar İçi	68,150	147	,464		
Fen Lisesi	30	3,12	,75	Toplam	70,770	149			
Toplam	150	3,33	,69						
Levene: 1,000 p=0,370									

Turkish Studies

Çizelge 9'daki bulgular, İngilizce hazırlık sınıfı konuşma dersine devam eden öğrencilerin, İngilizce karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşleri arasında mezun oldukları lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir ($F_{2,147}=2,826, p>0,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin İngilizce karşılıklı konuşma becerilerine yönelik görüşlerinin farklılaşmadığı belirtilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma ile İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören ve İngilizce konuşma dersini alan öğrencilerin sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma dil becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda bu alanda çeşitli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Öğrenciler tanıdığı insanları, ailelerini, yaşam koşullarını, eğitim geçmişlerini ve işlerini betimlemede basit bir dille bir dizi kalıp kullanarak konuşabilme becerisinde yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. Benzer biçimde insanları, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini ve işlerini betimlemede basit bir dille bir dizi cümle kullanarak konuşabilme becerilerinin iyi olmadığını ve bu konularda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Yabancı dil becerilerini geliştirmede birçok faktör rol oynamaktadır. Barın (1997, 139) bireylerin konuşma ve dinleme becerilerine verdikleri önemin, buldukları çevre, sosyal durum ve öğrenim gördükleri liseye göre farklılık gösterebileceğini vurgulamaktadır. Bireylerin konuyu önemsem düzeyleri de ayrı bir önem taşımaktadır. Nitekim bireylerin önem verdikleri konuda daha azimli olmakta ve daha iyi güdülenebilmektedirler. Bireylerin dil ediniminde içinde buldukları soyo-kültürel durum da üzerinde durulması gereken ayrı bir durumdur. Nitekim Gardner, Masgoret ve Tremblay (1999: 419) da sosyo-kültürel deneyimlerin ikinci bir dil öğrenmede etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çalışmada İngilizce hazırlık dersini istekli olarak alanların sözlü anlatım becerilerinde kendilerini diğer gruptakilere göre daha iyi görmeleri üzerinde durulması gereken bir konudur. İsteğe bağlı İngilizce dersi gören öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin, dersi zorunlu olarak alanlara oranla daha iyi olması bu öğrencilerin derste herhangi bir kalma korkusu olmadan bu beceriye yönelebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumdan hareketle, bireylerin rahat ve geçme-kalma korkusu taşımadan hedef dili öğrenmelerinin önem arz ettiği öne sürülebilir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirebilmek için onların daha rahat bir ortamda, kaygılarından arınmış bir şekilde eğitim görmeleri önem arz eder. Kaygı öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986: 125) bazı bireylerin hedef dili öğrenmeye istekleri olmasına rağmen, duydukları kaygıdan dolayı hedef dili öğrenmede başarıya ulaşamadıklarını vurgulamaktadırlar. Macintyre (1995: 90) de kaygının, hedef dil öğrenimini ve hedef dilde iletişimi olumsuz etkilediğini, sonuç olarak bireyler arasında öğrenme farklılıklarına sebep olduğunu belirtmektedir. Özellikle mevcut durum dikkate alındığında, bireylerin İngilizce konuşma konusunda, her hangi bir kaygı yaşamadan, kendilerini vererek ders izlemeleri onları başarıya taşıyacak önemli bir unsurdur.

İngilizce karşılıklı konuşma becerisi açısından öğrenciler çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin karşısındaki kişinin söylemek istediklerini oluşturmada kendisine yardımcı olması koşuluyla iletişim kurabilmede, o anki gereksinimine ilişkin basit sorular sorarak iletişim kurabilmede, bildik konulara ilişkin sorular sorarak iletişim kurabilmede ve bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit işlerde iletişim kurabilmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Benzer olarak, bildik konu ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren alışılmış işlerde iletişim kurabilmede, genellikle konuşmayı sürdürebilmede ve kısa sohbetlere katılabilmeye de öğrenciler çok iyi olmadıklarını

Turkish Studies

vergülemişlerdir. Bu bulgular çerçevesinde araştırma kapsamındaki öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerinde çeşitli sorunlar yaşadığı ifade edilebilir. Bu yönde kız öğrenciler kendilerini erkek öğrencilerden daha yeterli bulmaktadırlar. Benzer biçimde dersi istekli olarak alan öğrenciler de zorunlu olarak alan öğrencilerden daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki öğrenci görüşleri mezun oldukları lise türüne göre ise farklılaşmamıştır.

İngilizce hazırlık sınıfına ve konuşma dersine isteğe bağlı olarak devam eden öğrencilerin karşılıklı konuşma becerilerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu çıkması İngilizce öğrenme konusunda istekli olmaları, dolayısıyla daha güdülenmiş olmalarından kaynaklanabilir. Yabancı dil öğrenimi kapsamında ele alındığında, motivasyonun, yabancı dil öğretimindeki aktif ve kişisel bağlılığın kapsamını belirleyen, dolayısıyla dil öğreniminde başarıya götüren bir unsur olduğu görülmektedir (Brown, 2000: 160; Dörnyei, 1994: 273; Oxford ve Shearin, 1994: 12). Bu nedenle mevcut çalışma kapsamında isteğe bağlı sınıflarda eğitim gören öğrenciler motivasyonları, derse zorunlu devam eden öğrencilerden daha iyi olduğu için konuşma becerilerine ilişkin daha olumlu bir görüş sergilemiş olabilirler.

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar ışığında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla eğitimciler olarak belli adımların atılmasının faydalı olacağı görülmektedir. Barın'ın (1997: 139) da öne sürdüğü üzere, öğrencilere daha rahat bir ortam sağlayabilecek bir video kulübü kurmak bunlardan biridir. Böylelikle, öğrencilerle olağanın dışında bir ortamda ve alışılmadık dışında bir şekilde ders işlemek, onların kaygılarından arınıp, rahatlamalarına, sonuç olarak da daha iyiye gitmelerine etki eder. Video izletme, öğrencilere ana dili kullanıcılarının iletişimleri, telaffuzları ve dilin her türlü otantik kullanımını içermesinden dolayı, yabancı dil öğreniminde etkili olmaktadır (Secules, Herron ve Tomasello, 1992: 480). Benzer şekilde bir sonuç alabilmek için sınıfları fiziksel ve genel iletişimsel hava açısından rahatlatıcı bir atmosfere büründürmek de mümkün olabilir. Bunun için sınıf düzenlemesini doğru bir şekilde ayarlama, öğrencilerin sınıf içerisinde rahat olmalarını sağlama, grup çalışmaları, piyesler, okuma saatleri düzenleme, dinleme ve izleme oturumları planlama gibi onları rahatlatıcı ve derse dâhil edici sınıf içi aktiviteler düzenlemek etkili olabilir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesinde, sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmelerinin öneminin büyük olduğu farklı çalışmalarla da ortaya konmuştur (Çakır, 2011: 89; Ertürk, 2006: 70-71; NCLRC, 2004). Ayrıca, Ertürk (2006: 70) ve Özkanal (2009: 183) da dili en iyi şekilde öğrenebilmek adına uygun ortamların düzenlenmesi ve doğru etkinlikle materyalin doğru zamanda kullanılması gerekliliğinin üstünde durmuşlardır. Kısacası, her bir sınıf atmosferi, öğretim teknikleri, materyal ve etkinlikler, aktiviteler ve motivasyonun hedef dili konuşmadaki etkisi büyüktür (Çakır, 2011: 89, 91).

KAYNAKÇA

- AKD - Amerikan Kültür Derneği. (2008). *Avrupa Dil Portfolyosu*. <http://www.amerikankultur.org.tr/elp.html>, (Erişim Tarihi: 30.03.2011).
- AKSOY, E. (2008). *İngilizce Öğretiminde Leksikal Yaklaşım'ın (Lexical Approach) Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- ALDERSON, J. C., FIFUERAS, N.; KUIJPER, H.; NOLD, G.; TAKALA, S. & TARDIEU, C. (2004). 'The Development of Specifications for Item Development and Classification Within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening.' *Final Report of The Dutch CEF Construct Project*, http://eprints.lancs.ac.uk/44/1/final_report.pdf, (Erişim Tarihi: 21.10.2011).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012

- ALLEN, D. W. & Eve, A. W. (1972). Microteaching. Edgar Stones ve Sydney Morris (Ed.) *Teaching Practice: Problems and Perspectives* içinde (sayfa 206-211). USA: Methuen and Co. Ltd.
- ALTMİŞDÖRT, G. (2010). Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır? *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- BAGÇECİ, B. & YAŞAR, M. (2007). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 9-16.
- BARIN, M. (1997). *Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzurum.
- BOURHIS, J. & ALLEN, M. (1998). The Role of Videotaped Feedback in the Instruction of Public Speaking: A Quantitative Synthesis of Published Empirical Research. *Communication Research Reports*, 15(3), 256-261.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching, Fourth Edition*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- BURCHFIELD, R. (1985). *The English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- BÜYÜKÖZÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Cambridge. (2011). *Common European Framework of Reference (CEFR)*. <http://www.cambridgeesol.org/about/standards/cefr.html>, (Erişim Tarihi: 21.10.2011).
- CABRERA, M. P. & BAZO, P. (2002). Teaching the Four Skills in the Primary EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 3 (12), <http://iteslj.org/Techniques/Bazo-FourSkills.html>, (Erişim Tarihi: 21.10.2011).
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- COE – (Council of Europe). (2011). *The Common European Framework in its political and educational context*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf, (Erişim Tarihi: 21.10.2011).
- CUNNINGHAM-FLOREZ, M. A. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. *National Center for ESL Literacy Education*, 1-4. <http://www.marshalladulthoodeducation.org/pdf/briefs/Imprvg%20ELLspkg.Florez.pdf>, (Erişim Tarihi: 20.10.2011).
- ÇAKIR, İ. (2011). Danimarkalı İlköğretim Öğrencileri Neden Güzel İngilizce Konuşuyorlar? *Bilim ve Aklın Aydınlandığında Eğitim*, (135), 87-91.
- ÇINAR, İ. (2007). Ulusal Dil, Ana Dili ve Eğitim Dili. *Eğitim Dergisi*, (15). <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/49-15/258-ikram-ana-dili.html>, (Erişim Tarihi: 02.11.2010).
- DEMİREL, Ö. (2007). *ELT Methodology, 4th Edition*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Turkish Studies

- DOĞAN, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- DOĞANÇAY-AKTUNA, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 23-39.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78(3), 273-284.
- EMEKÇİ, Ö. (2003). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi. İrfan Erdoğan (Ed.), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* içinde. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.
- ERTÜRK, H. (2006). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyallerinin Erişime Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Europass. (2010). *Europass Dil Pasaportu*. http://www.europass.gov.tr/dil_detay.html, (Erişim Tarihi: 30.03.2011).
- GARDNER, R. C., MASGORET, A. M., TREMBLAY, P. F. (1999). *Home Background Characteristics and Second Language Learning*, *Journal of Language and Social Psychology*, 419-437. <http://jls.sagepub.com/content/18/4/419.short>, (Erişim Tarihi: 01.12.2011)
- GÜNEŞ, B. (2009). *1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Isparta.
- HİSAR, Ş. G. (2006). *4. ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Program Geliştirme ve Öğretim Programı, Isparta.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. & COPE, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal* 70(2), 125-132.
- HUANG, L. S. (2010). A Model for Teaching Academic Listening and Responding, *Currents in Teaching and Learning*, 3(1), 4-13.
- IŞIK, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?, *Journal of Language and Linguistic Studies* 4,(2), 16-27.
- KAÇAR, I. G. & ZENGİN, B. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARABAY, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık, 20.Baskı, İstanbul.
- KNIGHT, B. (1992). Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development, *ELT Journal*, 46(3), 294-302.
- KOCAOLUK, F. & KOCAOLUK, M. Ş. (2001). *İlköğretim Okulu Programı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.
- LUOMA, S. (2005). Assessing Speaking. *TESL-EJ-Contents*, 9(3).
- MACINTYRE, P. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79(1), 90-99.
- McCRUM, R., CRAN, W., MACNEIL, R. (1992). *The Story of English*. London: Faber and Faber.
- MEB – Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Orta Öğretim Kurumları 10, 11, 12. Sınıf İkinci Yabancı Dil İspanyolca Dersi Öğretim Programı*. <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/ispanyolca.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.10.2011).
- NCLRC. (2004). *The Essentials of Language Teaching: Teaching Speaking*, <http://www.nclrc.org/essentials/speaking/stratspeak.htm>, (Erişim Tarihi: 20.10.2011).
- OBEIDAT, N. K. ve ABU-MELHIM, A. R. (2008). Common Practice in Teaching English Listening Skills at Elementary Schools in Jordan. *International Forum of Teaching and Studies*, 4(2), 33-39.
- ORAL, Y. (2003). *Reflections of the Global English in Turkey (An Intercultural Approach and a Critical Approach)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitim Bilimleri Dalı, İstanbul.
- OXFORD, R. & SHEARIN, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- ÖZKANAL, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Değerlendirilmesi ve bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Eskişehir.
- SCRIVENER, J. (2011). *Skills: Assessing Speaking Skills*. <http://www.onestopenglish.com/support/teaching-tips/skills-work/skills-assessing-speaking-skills/146607.article>, (Erişim Tarihi: 21.10.2011).
- SECULES, T., HERRON, C. & TOMASSELO, M. (1992). The Effect of Video Context on Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, 76(4), 480-490.
- SUSÜZER, K. (2006). *Oyun Yoluyla Fransızca Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.
- ŞAHİN, Ö. (2006). *Neden İngilizce Konuşamıyoruz? Nasıl İngilizce Konuşabiliriz?* <http://www.kendinigelistir.com/neden-ingilizce-konusamiyoruz-nasil-ingilizce-konusabiliriz/>, (Erişim Tarihi: 20.09.2011).
- Türkçe Sözlük. (2005). *Konuşmak*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/2 Spring 2012

Webster's Dictionary Plus Thesaurus. (1994). *Speak*. USA: Nickel Press.

WILSON, J. A. (1997). A Program to Develop the Listening and Speaking Skills of Children in a First Grade Classroom. *ERIC – Education Resources Information Center*, ED415566.

YILMAZ, C. (2005). İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Yabancı Dili İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 15-23.