



## Yabancı Öğrencilerin Türkçe Söyleyiş Akıcılıklarına İlişkin Algıları ve Etkili Olan Etmenler

### Foreign Students' Perceptions of Turkish Speaking Fluency and Effective Factors

Hakan Ülper<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup>Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

#### Öz

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler Türkiye’de günlük yaşamlarını sürdürebilmek için Türkçe konuşan kişilerle sözlü iletişim kurar. Anadili Türkçe olmayan kişilerin kendilerini anlatabilmesi için akıcı konuşmaları son derece önemlidir. Çünkü akıcı konuşma becerisi sözlü dil yetkinliğinin en önemli göstergelerinden biridir. Bu bakımdan akıcı konuşmayla ilgili araştırmalara gereksinim vardır. Bu çalışmanın da amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan farklı düzeydeki öğrencilerin konuşma akıcılıklarına ilişkin algılarında cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya ve dil kullanma sıklığı gibi değişkenlerin etkili olup olmadığını saptamaktır. Bu araştırmanın verileri Google Forms ile toplam yüz doksan bir katılımcıdan toplanmıştır. Katılımcıların yüz altısı kız, seksen beşi erkektir. Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplayabilmek için araştırmacı tarafından bir sormaca geliştirilmiştir. Bu sormaca yirmi iki madde içeren beşli Likert tipinde bir veri toplama aracıdır. Sormacanın güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı .943 olarak bulunmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulara göre öğrenciler konuşma hızı bakımından kendilerini daha iyi görmektedirler. Buna karşın onarım boyutu bakımından ise kendilerini daha kötü görmektedirler. Öğrencilerin sormacadaki tüm maddelere ilişkin ortalama puanları 3.48’dir. Öğrenciler onarım ve bozulma alt boyutlarında kendilerini ortalamanın altında görürken hız ve doğruluk boyutlarında ise ortalamanın üzerinde görmektedirler. Kur, sosyal medya kullanımı ve günlük yaşamda Türkçe kullanma sıklığı algılanan akıcılığı etkilemektedir.

*Anahtar Sözcükler: Konuşma, akıcı konuşma, söyleyiş akıcılığı.*

#### Abstract

People who learn Turkish as a foreign language communicates with the Turkish-speaking people to maintain their daily living in Turkey. Speech fluency is extremely important for people whose mother tongue is not Turkish to express themselves because fluency is one of the most important indicators of oral language competence. In this regard, research is needed on speech fluency. The aim of this study was to determine the perceptions of students at different levels of learning Turkish as a foreign language about speech fluency and whether gender, classroom level, social media use and language use have an effect on these perceptions. Data of this research was collected from 191 participants via Google forms. One hundred and six of the participants were female and eighty-five were male. A questionnaire was developed by the researcher in order to collect data for the purpose of the research. This questionnaire is a five-point Likert type data collection tool containing twenty-two items. In terms of reliability, Cronbach's Alpha coefficient was calculated and found to be .943. According to the data collected, students perceived themselves better in terms of speech rate. However, they considered themselves worse in terms of repair size. The average score of all students was 3.48. Students saw themselves below the average according to the repair and deterioration sub-dimensions, and above the average in rate and accuracy dimensions. The level of classroom, the use of social media, and the frequency of using Turkish in daily life affect the perceived fluency.

*Keywords: Speaking, fluent speaking, utterance fluency.*

© 2020 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

\*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Prof. Dr. Hakan Ülper, Department of Turkish Language Teaching, Faculty of Education, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey, E-mail address: hakanulper@gmail.com, Tel: +90 (342) 623 76 72, ORCID ID:

0000-0002-7067-599X. Received Date: February 6<sup>th</sup>, 2020. Acceptance Date: July 17<sup>th</sup>, 2020.

## 1. Giriş

Günümüzde bireylerin gereksinim duyduğu en önemli özelliklerden biri de iletişimdir. Etkili bir iletişim becerisi çağdaş yaşamın öncelikli alanlarından biridir. İkinci ya da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler özellikle Türkiye’de buldukları süre içerisinde günlük yaşamlarını sürdürebilmek için hem anadili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe konuşan kişilerle etkili bir biçimde iletişim kurabilme gereksinimi içindedir. Anadili Türkçe olmayan konuşmacıların konuşurken karşındakilerin dikkatini ne ölçüde çekebildiği ve koruyabildiği, iletişimin sürekliliğini sağlayabildiği ve kendini ne denli anlatabildiği, sahip olunan sözlü dil yeterliliği ile doğrudan ilgilidir. Sözlü dil yeterliliğine sahip olan kişilerin ister tek yönlü ister karşılıklı olsun verimli bir konuşma edimi sergileyebileceği açıktır. Bu bağlamda akıcı konuşma becerisi sözlü dil yetkinliğinin en önemli göstergelerinden biridir ve iletişim sürecine katkıda bulunan önemli bir konuşma bileşenidir. Çünkü konuşmanın akıcı olmaması durumunda dinleyicilerin konuşulanları anlayabilmesi için olağanın dışında daha çok çaba harcaması gerekecektir. Böyle bir durumda da iletişim süreci ya daha kısa sürecek ya da istenen nitelikte gerçekleşmeyecektir. İlgili araştırma sonuçları da bu yöndedir.

Iwashita vd. (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre konuşma başarımı üzerinde belirleyici olan en önemli iki değişkenden biri akıcılıktır. Revesz, Ekiert ve Torgersen (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre akıcılık içinde yer alan doldurulmuş duraklama sıklığı, konuşma yeterliliğinin en güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. Tavakoli (2016), ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak dil yeterliliğini ortaya koyan karmaşıklık ve doğruluk boyutlarının yanında üçüncü boyut olarak akıcılığın olduğunu ve akıcılığın iletişimsel dil becerisinin önemli bir bileşeni, önemli bir başarımları tanımlayıcısı ve ikinci dil (D2) gelişiminin kilit bir göstergesi olduğunu belirtir.

Akıcı konuşma taşıdığı bu önemine koşut olarak dil öğrenme öğretme programlarının içeriklerine de yansır. Bu durumdan hareketle konuşma akıcılığının bir dili öğrenmenin öncelikli hedeflerinden biri olduğu öne sürülebilir. Örneğin Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’nda (2019) şöyle bir kazanım yer almaktadır: Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir.

Yukarıda yer alan kazanım akıcılık kavramının programdaki önemini açıkça göstermektedir. Bununla birlikte sözlü üretim becerisine ilişkin kazanımlar arasında B2-C1 düzeyinde “Akıcı biçimde konuşur.” kazanımı yer almaktadır.

Akıcı konuşma alanyazında farklı zamanlarda farklı biçimlerde farklı bakış açılarına göre ele alınmış ve tanımlanmıştır. Lenon (2000), iki ayrı bakış açısından yola çıkarak bir yandan günlük yaşamda kullanılan sözlü dilin genel yetkinliğine sahip olmaya gönderimde bulunan geniş bir anlam, diğer yandan “seslendirmenin hızı ve pürüzsüzlüğüne gönderimde bulunan daha dar bir anlam üzerinde durur. Freed (2000), akıcılığın, konuşmanın psikolojik boyutu, altta yatan planlama ve düşünme süreçleri, tereddüt ve zamansal boyutlar gibi farklı özelliklerden oluştuğunu ileri sürer (akt. Tavakoli, 2016). Segalowitz (2010) ise akıcılık kavramına dar anlamda ve bilişsel bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bilişsel akıcılık ifadelerin üretilmesinden sorumlu olan temel süreçlerin çalışmasına gönderimde bulunur. Bu bağlamda konuşmayı planlama, uygulama becerisi ve konuşma için zihinsel hazırlık da bilişsel akıcılıkla ilgilidir.

Akıcı konuşmanın bir diğer boyutu söyleyiş akıcılığıdır. Söyleyiş akıcılığı konuşmacının bilişsel akıcılığını yansıtan sözlerin nesnel ve yankılanım (akustik) özelliklerine diğer bir deyişle konuşmadaki duraklamaların sayısı ve süresi, konuşma hızı, tekrarlama ve düzeltme sayısı, vb. gibi ölçülebilen özelliklere yani zihinde yapılmış olan hazırlık ve planlamanın sesletilerek söze dökülmesine gönderimde bulunur. Söyleyiş akıcılığının onarım, bozulma ve hız olmak üzere üç ana bileşeni vardır. Bunlardan onarım akıcılığı, yanlış başlangıçlara, tekrarlamalara, değiştirmelere ve düzeltmelere; bozulma akıcılığı, konuşmanın kesilmesi ve duraksamaların sayısı ve uzunluğu sorununa, duraksamaların sesli yani doldurulmuş ya da sessiz yani doldurulmamış olmasına ve hız akıcılığı da konuşma hızına, ritmine, seslendirme hızına, ortalama seslendirme süresine gönderimde bulunur. Bozulma akıcılığı sessizlikle ilgili ölçütlerle; hız akıcılığı, hız ve zaman ölçütleriyle ve onarım akıcılığı kendiliğinden düzeltmelerle ölçülür. Akıcı konuşmanın diğer bir boyutu da algılanan akıcılıktır. Algılanan akıcılık dinleyicilerin konuşucunun bilişsel akıcılığıyla ilgili yaptıkları çıkarımlara gönderimde bulunur (bkz. Tavakoli & Skehan, 2005; Segalowitz, 2010; Peltonen & Lintunen, 2015).

Genel olarak ele alınınca söyleyiş akıcılığı kavramı duraksamaların sayısı ve süresi, konuşma hızı, tekrarlama ve düzeltme sayısı yanında düşünce ya da iletilerin hızlı, düzgün, doğru, açık ve etkili biçimde aktarılmasını; algılanan akıcılık ise üretilmiş olan sözlü metnin söyleyiş akıcılığı bakımından niteliği hakkında dinleyicilerin algılamalarını içermektedir. Aynı zamanda konuşucunun kendisinin de algısına göre bir değerlendirme de yapılabilir. Bu değerlendirme herhangi bir biçimde konuşurun ürettiği bir sözlü metnin yine konuşucu tarafından değerlendirilmesi biçiminde olabileceği gibi, kişilerin geçmiş konuşma deneyimlerinden yola çıkarak kendilerini söyleyiş akıcılığı bakımından nasıl gördüklerini ya da algıladıklarını ortaya koyar biçimde de gerçekleştirilir.

Söyleyiş akıcılığına ilişkin algıların belirlenmesi bağlamında üzerinde durulacak bir diğer önemli kavram da “doğruluk (accuracy)” kavramıdır. Bu kavram söyleyiş akıcılığı içinde düşünülmemen bir kavramdır. Ancak algılanan akıcılık zemininde ele alınınca doğruluk kavramı söyleyiş akıcılığının içinde yer alması gereken en önemli değişkenlerden biridir. Çünkü bir konuşmayı ya da söyleyişi akıcı olarak algılamının koşulu “doğru” olarak algılamaktır. Öğrencilerin konuşmaları diğer akıcılık ölçütleri bağlamında uygun gözükse bile konuşma çok fazla hata içeriyorsa o konuşma anadili konuşurları tarafından akıcı olarak algılanmayacaktır. Çünkü dinleyiciler yerli olmayan yani anadilindekine benzemeyen konuşmalardaki hatalar konusunda daha az anlayışlıdır. Bu bakımdan algılanan akıcılık ve doğruluk kavramının yüksek bir ilişki göstermesi olasıdır (Götz, 2013). Bu görüşü destekleyen bir araştırma bulgusu Kormos ve Denes (2004) tarafından ortaya konmuştur. Onlara göre akıcılık algıları doğruluk ve sözcük çeşitliliği gibi dilsel öğelerle ilişkilidir. Yine dil başarı puanları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmada Mizera (2006), doğruluk ve akıcılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada söyleyiş akıcılığı özellikleri temel alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan farklı düzeydeki öğrencilerin kendi söyleyiş akıcılıklarına ilişkin algılarına dönük veriler toplanması ana amaç olarak belirginleşmektedir. Bu araştırmanın alt amacı ise cinsiyet, düzey, sosyal medya kullanımı ve dil kullanma sıklıklarının katılımcıların söyleyiş akıcılıklarına ilişkin algıları üzerinde etkili olup olmadığını saptamaktır.

### 1.2. Araştırma Soruları

1. Öğrencilerin akıcı konuşma algılarına ilişkin genel görüşleri nasıldır?
2. Cinsiyetin öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?
3. Düzeyin öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?
4. Sosyal medyayı kullanma düzeylerinin öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?
5. Türkçeyi kullanma sıklıklarının öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?

## 2. İlgili Araştırmalar

Söyleyiş akıcılığı ve algılanması üzerine alanyazında çok sayıda araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin Préfontaine ve Kormos (2016), ikinci dil olarak Fransızca öğrenme alanında hız, duraklamalar, öz düzeltme, zahmetsizlik gibi akıcılığın temel kavramları yanında algılanan akıcılığa da odaklanmıştır. Bu konu çerçevesinde yapılmış araştırmaların ortak noktası, bir konuşma metninin akıcılığına ilişkin değerlendirici konumundaki dinleyicilerin algılarına dayanarak gerçekleştirilen bir süreç yaşanmasıdır. Bu bağlamda alanyazında öğrencilerin konuşma kayıtlarının değerlendiricilerce nasıl algılandığına dayanan çalışmaların varlığı söz konusu iken öğrencilerin konuşma deneyimlerinden yola çıkarak kendi konuşmalarını nasıl algıladıklarına ilişkin bir yönüyle de öz değerlendirmelerine ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olması dikkat çekmektedir.

Alanyazında öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin yetkinliklerini kendilerinin değerlendirebileceği belirtilir. Yine öğrencilerin algıları ile gerçek akıcılık ya da puanlayıcıların notları arasında ilişki olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar öğrenci öz değerlendirmeleri ile öğretmen puanlamaları arasında orta derecede yüksek ilişkiler bulunmuş ve öz değerlendirmenin iletişimsel dil becerisinin geçerli ve güvenilir bir ölçüsü olduğu sonucuna varmıştır (bkz. Préfontaine, 2013). Bu konuya odaklanmış araştırmalarla ortaya konacak olan bulgular bu bakımdan önemli olarak görülmektedir.

Bu araştırmalardan biri Préfontaine (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma başlangıç ve ileri düzey aralığındaki Fransızca öğrenmekte olan kırk öğrenciyle yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenenlerin Fransızca akıcı konuşma becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları saptanarak bu algıların dil yeterliği ve söyleyiş akıcılığı ile olan ilişkisine bakılmıştır. Öğrencilerin akıcı konuşmaya ilişkin algıları CEF (Comman European Framework) içerisindeki ilgili maddelerden geliştirilen bir sormaca ile toplanmıştır. Bosker vd. (2012) tarafından duraklamalar, hız ve onarımlar gibi üç farklı akıcılık boyutunun algılanan akıcılığa katkılarını araştıran çalışmada da katılımcıların akıcı konuşma becerilerine ilişkin verilerin toplandığı dikkat çekmektedir. Leger (2009) ise öğrencilerin kendilerini ikinci dil (L2) konuşmacıları olarak nasıl algılamakta olduklarını araştırdığı çalışmada öğrencilerin akıcılıkla ilgili algılarını da saptamıştır.

Türkçe eğitimi alanında ise doğrudan bu konuyla ilişkili olan bir çalışma yoktur. Ancak dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Aydın, Ülper ve İnnalı (2016) ve Kuru (2017) tarafından yapılan çalışmalarda anadili öğretimi bağlamında öğrencilere kayıt altına alınmış kendi konuşmaları izlettirilerek bir öz değerlendirme çalışması yaptırılmıştır. Bazı çalışmalar (Bkz. Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Kantarcı, 2014; Baki, 2018) ise geliştirilmiş olan konuşma özyeterlik ölçeği kullanarak veri toplamaya dayanmaktadır. Bu

çalışmalar bir tür öğrencilerin kendi konuşma algılarını belirlemeye yani özdeğerlendirmeye yönelik olması bakımından önemlidir ancak bu ölçekler akıcı konuşmaya dönük bir içeriğe sahip değildir. Doğrudan öğrencilerden toplanan sözlü metinleri PRAAT programıyla çözümlendiği çalışmada Bilge (2019) söyleyiş akıcılığına odaklanmıştır. Bu çalışma dışında Altıparmak (2015) ise söyleyiş akıcılıksızlığına odaklanarak doğrudan akıcı konuşmayla ilgili çalışmalar yapmışlardır ancak bu çalışmalar öğrencilerin algıları yerine öğrencilerden toplanan sözlü metinlerin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Benzer bir durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı için de geçerlidir. Bu alanda da öğrencilerin konuşma özyeterliklerine ilişkin algıları geliştirilmiş olan özyeterlik ölçekleri ile toplanmıştır (Bkz. Aydın vd. 2017; Kurudayıoğlu, Güngör, 2017; Hamzadayı, Büyükkiz, 2015; Sallabaş, 2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında konuşma becerisi gelişimi son derece önemli görülmektedir ve öncelikli beceri alanlarından biridir. Akıcı bir konuşma becerisinin kazanılması da bir o denli önemlidir ve önceliklidir. Buna karşın bu konu bağlamında yapılan çalışmaların algılanan akıcılık gibi özel bir odak noktası yerine konuşma becerisi gibi daha genel bir çerçevede gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu tür çalışmaların varlığına karşın doğrudan bu konuyla ilişkilendirilebilecek çalışmalarla karşılaşılması konuşma becerisinin öğretimi açısından önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Katılımcılar

Araştırmanın verileri toplam 191 katılımcı üzerinden toplanmıştır. Katılımcıların yüz altısı kadın, seksen beşi erkektir. Katılımcılar Türkiye genelindeki TÖMER'lerde B1-C2 kurlarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kurslarına ve/veya üniversitelerde derslere devam etmektedirler. Altmış altı öğrenci B1, kırk altı öğrenci B2, elli yedi öğrenci C1 ve yirmi iki öğrenci de C2 kurundadır. Katılımcıların ülkeleri ve anadilleri çok çeşitlilik göstermektedir. Genel ağırlık Arap ve Afrika ülkelerindedir bunun yanında Türkî Cumhuriyetlerden ve çok az oranda da Amerika, Rusya ve Almanya'dan da katılımcı bulunmaktadır. Yaş aralığı 18-51 aralığındadır.

#### 3.2. Veri toplama aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplayabilmek için araştırmacı tarafından beşli Likert tipinde bir sormaca geliştirilmiştir. Bu sormacanın geliştirilme sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın taranmıştır<sup>†</sup>. Bu tarama sürecinden sonra Segalowitz (2010) ve Segalowitz (2016) tarafından sunulan kavramsal çerçeve temel alınarak ve dilsel doğrulukla ilgili özellikler de dikkate alınarak söyleyiş akıcılığına gönderimde bulunan maddeler yazılmıştır. Toplam yirmi yedi madde yazıldıktan sonra akademisyenlerden ve bizzat yabancılar Türkçe öğretmekte olan okutmanlardan oluşan beş uzman görüşü alınarak madde sayısı yirmi üçe düşürülmüştür. Son aşamada yirmi öğrenci üzerinde bir ön uygulama yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği üzerinde durulmuştur. Bu süreçte ayrıca beş yabancı öğrenci ile bire bir çalışılarak maddelerin anlaşılabilirliğini sağlamak için en uygun ifade biçimi belirlenmiştir. Son aşamada bazı maddeler yeniden yapılandırıldığı için madde sayısı yirmi ikiye düşürülmüştür. Böylelikle veri toplama aracının geçerliliği de sağlanmıştır. Güvenirlik açısından ise Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve .943 olarak bulunmuştur. Bu sayısal değer veri toplama aracının güvenilirliğinin yüksek olduğunu işaret etmektedir.

#### 3.3. Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde Türkiye genelindeki TÖMER'ler ile yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmış ve öğrenci profili uygun olan TÖMER'lere Google Formlar üzerinden hazırlanmış olan sormacanın linki gönderilmiştir. Bu link ilgili TÖMER'ler tarafından öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrenciler derslerinin dışındaki herhangi bir zamanda sanal ortamda bilgisayar, tablet ya da cep telefonları üzerinden bu sormacayı doldurma olanağına sahiptirler. Bunun dışında ulaşılabilen öğrencilere formun linki ya da çıktıları dağıtılarak okul kantinlerinde doldurmaları sağlanmış ve böylece onlardan da ayrıca veriler toplanmıştır.

#### 3.4. Verilerin çözümlenmesi

Katılımcılar tarafından doldurulan sormacanın maddeleri ilk aşamada puanlanmıştır. Puanlanırken maddelerin gerçekleşme düzeylerine göre 1-5 arası puan kullanılmıştır. Puanın yüksekliği akıcılığın iyi düzeyde olduğuna

<sup>†</sup> Sormaca geliştirme aşamasında şu kaynaklardan yararlanılmıştır: Cucchiarini, Strik & Boves (2000), Lennon (1990), Riggenbach (1991), Segalowitz (2016), Segalowitz (2010), Skehan (2009), Tavakoli & Skehan (2005), YDOT Programı, CEF, Pre'fontaine (2013), Préfontaine & Kormos (2016).

düşüklüğü ise kötü düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Örneğin “Düşüncelerimi Türkçede uygun bir hızla anlatırım.” maddesine “hiç uygun bir hızla değil” seçeneği için 1 puan “çok uygun bir hızla” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Bunun yanında “Türkçe konuşurken söylediklerimi tekrar etme gereği duyarım.” maddesi ise tekrar etme akıcılığı bozan bir özellik olduğu için “her zaman gerek duyarım” seçeneği 1 puan, “hiçbir zaman gerek duymam” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Bütün maddelerin puanlanmasında aynı yaklaşım benimsenmiştir. Her madde için katılımcıların 1-5 arası herhangi bir puan seçeneğini işaretleme hakları vardır. Toplanan veriler puan olarak SPSS 20 programına girilerek araştırma sorularına uygun yöntemlere göre çözümlenmiştir. Bu bağlamda verilerin birinci araştırma sorusu bağlamında çözümlenmesi için maddelerin ortalama puanları alınmış, ikinci araştırma sorusu için “t-testi”, üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma soruları için de “Kruskal Wallis Testi” kullanılmıştır. “Kruskal Wallis Testi” kullanılmasının nedeni ise verilerin normal dağılım göstermemiş olmasıdır.

#### 4. Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Öğrencilerin akıcı konuşma algılarına ilişkin genel görünüşleri nasıldır?” sorusuna özgü bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Akıcı Konuşma Algılarına İlişkin Genel Görünüşler*

Boyut	Maddeler	N	Ortalama	SS	Genel ortalama
Hız	Düşüncelerimi Türkçede kolayca anlatırım.	191	3,7120	1,06909	3,58
	Düşüncelerimi Türkçede uygun bir hızla anlatırım.	191	3,5445	1,02437	
	Düşüncelerimi Türkçede uygun bir ritim ile anlatırım.	191	3,5131	,98867	
Onarım	Türkçe konuşurken söylediklerimi tekrar etme gereği duyarım.	191	3,5707	1,10214	3,4
	Türkçe konuşurken söylediklerimi değiştirme gereği duyarım.	191	3,3770	,94829	
	Türkçe konuşurken söylediklerimi düzeltme gereği duyarım.	191	3,2670	,98243	
Bozulma	Türkçe konuşurken sesim titrer.	191	3,8429	1,13158	3,46
	Türkçe konuşurken yarım bıraktığım ifadeler ya da cümleler olur.	191	3,5183	,92817	
	Türkçe konuşurken nefesimi ayarlayabilirim.	191	3,5393	1,19529	
	Türkçe konuşurken zaman zaman takılır kalırım.	191	3,4398	1,01840	
	Türkçe konuşurken bazı sesleri telaffuz edemem.	191	3,4660	1,08465	
	Düşüncelerimi Türkçede heyecanlanmadan anlatırım.	191	3,4607	1,04493	
	Türkçe konuşurken söyleyeceklerimi düşünmek için durmam gerekmez.	191	3,3665	1,12002	
	Türkçe konuşurken ıı, hımm gibi sesler çıkarmam gerekmez.	191	3,3194	1,04508	
Türkçe konuşurken sözcük bulmak için duraksarım.	191	3,3298	,99530		
Doğruluk	Düşüncelerimi Türkçede anlaşılır şekilde anlatırım.	191	3,7173	1,02272	3,52
	Türkçe konuşurken zaman zaman sözcükleri gereksiz şekilde uzatarak söylerim.	191	3,5864	,91859	
	Türkçe konuşurken sözcükleri tam söylerim.	191	3,5131	,91109	
	Türkçe konuşurken sözcükleri doğru söylerim.	191	3,4921	,75302	
	Türkçe konuşurken vurgu ve tonlamaları doğru kullanırım.	191	3,5026	1,09002	
Türkçede gramer hatası yapmadan konuşurum.	191	3,3351	,90773		
Genel	Türkçeyi bir Türk'ün konuştuğu gibi konuşurum.	191	2,9005	1,04406	2,90

Öğrenciler kendi konuşma akıcılıklarını değerlendirirken en iyi oldukları noktalar olarak “Konuşurken seslerinin titremesi ve düşüncelerini kolayca ve anlaşılır biçimde anlama” ile ilgili noktaları belirtmektedirler. En kötü oldukları noktalar olarak ise “Söylediklerini düzeltme gereği duymak, konuşurken mmm hımm gibi dolgu sesleri kullanmak ve sözcük bulmak için duraksamak” ile ilgili noktaları belirtmişlerdir. Kendilerini kötü olarak algıladıkları bu akıcı konuşma özellikleri yanında daha kötü olarak gördükleri madde ise “Türkçeyi bir Türk’ün konuştuğu gibi konuşurum” maddesidir. Bu madde genel bir karşılaştırma maddesidir.

Diğer yandan öğrencilerin algılarının akıcı konuşmanın boyutlarına göre değerlendirilmesi durumunda ise karşımıza şöyle bir görünüm çıkmaktadır: Her ne denli ortalama puanlar birbirine yakın olsa da öğrenciler konuşma hızı bakımından kendilerini onarım, bozulma ve doğruluk boyutlarına göre daha iyi görmektedirler. Buna karşın öğrenciler onarım boyutu bakımından ise kendilerini diğer boyutlara göre daha kötü görmektedirler. Öğrencilerin tüm maddelere ilişkin ortalama puan görünümü 3,46’dır. En düşük puan alınan madde “Türkçeyi bir Türk’ün konuştuğu gibi konuşurum” maddesidir. Bu madde genel bir karşılaştırma maddesi olduğu için öğrenciler bu maddeye göre kendilerini düşük görmektedirler. Bu madde çıkarılınca akıcı konuşmanın alt boyutlarıyla ilişkili maddelerin ortalaması ise 3,48’dir. Öğrenciler onarım ve bozulma alt boyutlarına göre kendilerini ortalamanın altında görünürken hız ve doğruluk boyutlarında ise ortalamanın üzerinde görmektedirler. Puan dağılımının her bir madde için 1-5 arası olduğu dikkate alınca öğrencilerin kendilerini akıcı konuşma bakımından iyi gördükleri dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Cinsiyetin öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*Akıcı Konuşma Algılarına İlişkin Görünümlerin Cinsiyete Göre Durumu*

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sap.	sd	t	P
Akıcı konuşma	Kız	106	74,5094	16,04532	189	-1,856	,065
	Erkek	85	78,5647	13,60361			

Tablo 2’ye göre kızların ortalama puanı 74,5 iken erkeklerin ortalama puanı 78,5’tir. Her ne denli erkeklerin ortalama puanları bir miktar daha yüksek çıksa da aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı görünmemektedir. Bu durum cinsiyetin konuşma akıcılığı algısı üzerinde bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Kurun öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

*Kurlara Göre Akıcı Konuşma Algıları*

Gruplar	N	Sıra Ort	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
B1	66	84,99	3	42,104	,000	B1-C1
B2	46	69,71				B1-C2
C1	57	106,30				B2-C2
C2	22	157,32				C1-C2

Tablo 3’e göre öğrencilerin kayıtlı oldukları kurlara özgü sıra ortalamaları birbirinden farklıdır. En yüksek akıcılık algısına sahip olan öğrenciler C2 kuru öğrencileridir. Sonra ise sırasıyla C1 ve B1 öğrencileri gelmektedir. En düşük akıcılık algısına sahip olan kur öğrencileri ise B2 öğrencileridir. Burada B2 öğrencilerinin B1 öğrencilerine göre daha düşük bir akıcılık algısına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı görünmektedir. Görünen farkın hangi kurlar arasında olduğuna bakılınca ilk aşamada C2 kurunda olan öğrencilerin diğer kurlardakilerden farklı olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında C1 ve B1 kurlarının da farklı olduğu görülmektedir. Bu durum kurun konuşma akıcılığı algısı üzerinde bir etkisinin olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Sosyal medyayı kullanma düzeylerinin öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4  
*Sosyal Medyayı Kullanma Düzeylerine Göre Akıcı Konuşma Algıları*

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
1-Hiç	30	61,83	4	53,95 3	,000	1-4, 1-5
2-Ara sıra	39	70,51				2-4, 2-5
3-Bazen	32	86,16				3-5
4-Çoğu zaman	35	95,26				4-5
5-Her zaman	55	138,91				

Tablo 4'e göre öğrencilerin sosyal medyayı kullanma düzeyleri ile sıra ortalamaları puanları birbiriyle doğru orantılı gitmektedir. Öğrencilerin sosyal medyayı kullanma düzeyleri arttıkça sıra ortalamaları puanları da artmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri sıra ortalamaları puanları farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu görüşüne göre sosyal medyayı hiç kullanmayan öğrenciler ile çoğu zaman ve her zaman kullanan öğrenciler arasında; ara sıra kullanan öğrenciler ile çoğu zaman ve her zaman kullanan öğrenciler arasında; bazen kullanan öğrenciler ile her zaman kullanan öğrenciler arasında ve çoğu zaman kullanan öğrenciler ile her zaman kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın beşinci sorusu olan "Türkçeyi kullanma sıklıklarının öğrencilerin akıcı konuşma algıları üzerinde bir etkisi var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5  
*Günlük Yaşamda Türkçeyi Kullanma Sıklıklarına Göre Akıcı Konuşma Algıları*

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Anlamlı Fark
1-Hiç	8	7,38	4	127,5 91	,000	1-2,1-3, 1-4, 1-5
2-Ara sıra	11	29,50				2-3, 2-4, 2-5
3-Bazen	41	52,71				3-4, 3-5
4-Çoğu zaman	50	81,65				4-5
5-Her zaman	81	144,56				

Tablo 5'e göre öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi kullanma düzeyleri ile sıra ortalamaları puanları da birbiriyle doğru orantılı gitmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeyi kullanma düzeyleri arttıkça sıra ortalamaları puanları da artmaktadır. Buna göre öğrencileri sıra ortalamaları puanları farklıdır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu görüşüne göre günlük yaşamda Türkçeyi hiç kullanmayan öğrenciler ile ara sıra, bazen, çoğu zaman ve her zaman kullanan öğrenciler arasında; ara sıra kullanan öğrenciler ile bazen, çoğu zaman ve her zaman kullanan öğrenciler arasında; bazen kullanan öğrenciler ile çoğu zaman ve her zaman kullanan öğrenciler arasında ve çoğu zaman kullanan öğrenciler ile her zaman kullanan öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır.

## 5. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu uyarınca elde edilen bulgulara göre öğrenciler, kendilerinin akıcı konuşma bakımından iyi düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Bu genel algıyla birlikte yine de anadili Türkçe olan birinin akıcı konuşmasına benzer düzeyde olduklarını düşünmemektedirler. Bu genel görüşüne karşın bazı maddeler ve alt boyutlar bakımından ise farklı görüşlerin varlığı dikkat çekmektedir. Öğrencilerin algılarının akıcı konuşmanın boyutlarına göre ortalama puanları birbirine yakındır ancak öğrenciler konuşma hızı bakımından kendilerini onarım, bozulma ve doğruluk boyutlarına göre daha iyi görmektedirler. Tam tersine öğrenciler onarım boyutu bakımından ise kendilerini diğer boyutlara göre daha kötü görmektedirler. Akıcı konuşmanın alt boyutlarıyla ilişkili maddelerin ortalaması ise 3,48'dir. Öğrenciler onarım ve bozulma alt boyutlarına göre kendilerini ortalamanın altında görürken hız ve doğruluk boyutlarında ise ortalamanın üzerinde görmektedirler.

Roberts ve Kirsner (2000) makro planlamayı, bilişsel işlem kaynaklarını bağlayan ve planlama işlemi bitinceye dek diğer üretim düzeylerinin daha az verimli çalışmasına neden olan "bilişsel bir darboğaz" olarak değerlendirir.

Greene ve Capella (1986) ise bilişsel yükün artması üzerinde durarak doğal konuşmada, söylem planında alt hedefler arasında geçiş yapmanın merkezi işlem yükünü artıracığını ve bu nedenle, daha fazla duraklamaların olacağını belirttiler.

Kişiler konuşurken akıcılığı engelleyecek olumsuzluklar ortaya çıkabilir çünkü konuşmacılar bir ifadeyi tam olarak nasıl formüle edeceklerini ya da neyi ifade edeceklerini bulmakta zorlanırlar. İkinci dil (L2) öğrencileri, neyi iletmek istediklerini bildiklerinde, konuşma akışlarının nasıl bozulabileceğini iyi bilirler ancak hedef dilin daha az bildikleri dilbilgisi ve kelime bilgisini kullanarak amaçladıkları iletilerini ifade etmek için çabalarlar. Yine de ilk dillerinde (L1) konuşurken bile, insanlar genellikle tereddüt eder, çünkü önce ne iletmek istediklerine karar vermeye çalışırlar. Bu durumda, problem dilsel kodlama ile değil, kavramsallaştırma veya konuşma için bir iletinin içeriğini oluşturmada yatmaktadır (akt. Felker, Klockmann & De Jong, 1989).

Öğrencilerin kendileri onarım alt boyutunda daha kötü görmeleri bir yönüyle bu boyutun sözlü metin üretiminin planlama aşamasıyla ilişkilendirilebilir olmasındandır. Öğrenciler bu aşamada konuşmanın ritmik olması ya da doğru seslendirme özellikleri yerine sözlü bir metin üretme edimini gerçekleştirmek zorundadırlar. Yani burada nasıl söylendiğinden çok ne söylediği üzerinde durulur. Bu bağlamda öğrencilerin söyleyeceklerini daha önce planladıkları çerçevede gerçekleştirmeye çabaları vardır. Eğer bu planlanan biçimin dışına çıkılırsa ya da planlan biçimde bir konuşma süreci yaşanmazsa öğrenciler söylediklerini düzeltme ya da değiştirme gereği duyabilir. Bu durumda kalan öğrencilerin bozulma akıcılığı alt ulamına giren konuşma süreçlerini kesintiye uğratmaları, zaman zaman doldurulmuş ya da doldurulmamış duraksamalar yapmaları da olası bir durumdur. Konu planlama bağlamında ele alınınca öğrencilerin hem onarım hem de bozulma akıcılıkları bakımından benzer bir görünüme sahip olmaları da beklenen bir durumdur.

Bozulma akıcılığı kapsamında duraksamaların yapılması aynı zamanda sözcük dağılımı temelinde de ele alınması gereken bir konudur. “Türkçe konuşurken söyleyeceklerimi düşünmek için durmam gerekmez.”, “Türkçe konuşurken ıı, hımm gibi sesler çıkarmam gerekmez.” ve “Türkçe konuşurken sözcük bulmak için duraksarım.” maddeleri öğrencilerin yeterli sözcük dağılımına sahip olmalarıyla da ilgilidir. 5. sınıf düzeyindeki 94 öğrenci üzerinden yaptığı çalışmasında Bilge (2019), ortalama duraklama uzunluğu ile sözcük dağılımı arasında anlamlı ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yani sözcük dağılımı arttıkça ortalama duraklama uzunluğu azalmaktadır. Bu çalışma her ne kadar anadili Türkçe olan öğrenciler üzerinden yapılmış olsa da benzer bir durumun yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler açısından da söz konusu olacağı açıktır. Diğer yandan yabancı dil öğretimi alanındaki ilgili araştırma sonuçlarına göre, doldurulmamış duraklama sıklığının yüksek derecede akıcı ve daha az akıcı olan kişiler arasında önemli bir ayırıcıdır. Genel olarak, daha az akıcı olanlar daha yüksek duraksama sıklığı göstermektedir (Wood, 2010).

De Jong (2016), sözcük sıklığının duraksamalar üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında L1 (Türkçe/İngilizce) ve L2 (Hollandaca) konuşurlarını karşılaştırmıştır. Buna göre hem L1 hem de L2 konuşurlarının düşük sıklıktaki sözcüklerden daha önce duraklama olasılığının daha fazla olduğunu bulguladı.

Bu bağlamda yeterli etkin sözcük dağılımına sahip olan öğrenciler, konuşma sürecinde zihinsel sözlüklerinden gereksinim duydukları sözcükleri kolayca çekebilecekler ve konuşma sürecinde herhangi bir kesinti yaşanmayacaktır. Diğer durumda ise duraksamaların olması kaçınılmaz olacaktır. Öğrencilerin özellikle bu üç madde bakımından da ortalamaların altında kalmış olması bir yönüyle onların Türkçe sözcük dağılımları bakımından da kendilerini daha az yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Leger’in (2009) araştırmasına göre öğrenciler, kelime hazinesinin ve akıcılığın, kendileri için dönem başında sözlü etkileşim açısından en zor boyutlar arasında olduğunu belirtmiştir.

Diğer yandan onarım boyutu daha çok öğrencilerin kendi konuşmalarına ilişkin düzeltme, değiştirme ve tekrar etme işlemlerini yapmalarıyla ilgilidir. Bu bağlamda öğrencilerin konuşurken kendi konuşmalarını izlemeleri ve dinleyiciyi dikkate almaları gerekir. Öğrenciler kendi konuşmalarını izlerken konuşmalarının dinleyici tarafından tam ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığı üzerine odaklanmaları gerekir. Yani bir tür üstbilişsel strateji uygulamaları gerekir. Özellikle yabancı bir dilin öğrenilmesindeki en temel amacın iletişim olduğu gerçeği dikkate alınınca bu durum olması gereken bir durumdur.

Öğrenciler düşüncelerini anlatırken zorlanmadıkları, kolayca anlattıkları, uygun bir hız ve ritimde konuştukları yönünde bir algıya sahiptirler. Bu alt ulam daha çok seslendirmenin hızı ile ilgilidir. Her ne denli seslendirme yalın bir biçimde içerikten ayrı olarak ele alınmasa da öğrenciler konuşma sürecinde seslendirme alt boyutuna ilişkin daha iyi bir görünüme sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu boyutta öğrencilerin metin üretiminin gerektirdiği planlama, formüle etme gibi bir takım diğer bilişsel işlemleri yapmak yerine planlanmış ve formüle edilmiş olan sözlü metnin seslendirilmesini gerçekleştirmek durumunda olduğu için hedef dilin ses özelliklerini uygun bir biçimde ve hızda boğumlama yapabilmesi öne çıkmaktadır. Bu durum da aynı zamanda seslerin doğru çıkartılması gibi özellikleri içeren doğruluk boyutuyla da yakından ilişkilidir. Hedef dildeki sözcükleri tam ve doğru söyleme, sesleri vurgu ve tonlama özellikleri bakımından doğru çıkartabilme bakımından daha iyi durumda olan bir öğrencinin planlama ve formüle etme aşamalarında sorun yaşamaması durumunda hız boyutu bakımından da iyi olması gerektiği açıktır.



Bulgular bu açıdan ele alınınca öğrencilerin kendilerini hız boyutunda en iyi olarak görmeleri ile ikinci en iyi oldukları boyut olarak doğruluk boyutunu görmeleri anlaşılabilir bir durumdur. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta öğrencilerin söyleyişlerinde hız boyutu bakımından kendilerini iyi görmeleri yanında bu söyleyiş sürecinde ne denli tekrarlar ve düzeltmeler yapma gereği duyduklarıdır. Bir öğrenci her ne denli hız boyutunda kendini iyi olarak görse de konuşma kayıtları ya da canlı konuşmaları izlenince tekrarlar, düzeltmeler ya da yeniden başlamalar içeren konuşmalar yapıyor olması olasılık içindedir. Onarım akıcılığıyla ilgili maddelere verdikleri yanıtlar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Erkekler kendilerini kızlara göre akıcılık konusunda biraz daha iyi görmelerine karşın öğrencilerin burada tartışılan genel görünümüleri cinsiyet açısından anlamlı bir biçimde farklılık taşımamaktadır. Leeper ve Culatta (1995) tarafından kırk dokuz erkek kırk dokuz bayan katılımcının üç konuşma performansı üzerinden toplanan verilere göre cinsiyet değişkeni akıcısızlık üzerinde tek başına istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bu araştırmanın bulgularıyla tarafımızdan yapılan araştırmanın bulguları her ne denli örtüşüyor görünse de bir araştırma öğrenci algısına diğer araştırma ise öğrencilerin konuşma edimlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda genelleme yapmanın olanağı olmasa da öğrencilerin performansları ve algıları arasında bir koşutluk bulunması dikkat çekmektedir. Diğer yandan ise farklı yaş gruplarıyla yaptığı çalışmasında Altıparmak (2015), cinsiyet değişkeni bağlamında; 4-8 ve 50 üzeri yaş grubu katılımcıların akıcısızlık üretiminin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini, 18-23 ve 33-50 yaş grubu katılımcılarda dolu duraklar ve tekrarlar haricindeki diğer akıcısızlık türlerinin erkeklerde daha fazla görüldüğünü gözlemlenmiştir. Altıparmak'ın bulgularına tarafımızdan yapılan araştırmanın bulguları açısından bakılınca tarafımızdan yapılan araştırmanın yaş grubu 18-51 aralığındadır. Altıparmak (2015), bu yaş aralığına giren erkeklerin akıcılık konusunda daha çok sorun yaşadıklarını bulgulamıştır. Bu bulgu tarafımızdan yapılan çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu araştırmanın da konuşma performanslarına dayandığı düşünülünce öğrencilerin algılarına göre ortaya çıkan tablonun konuşma performanslarına dayanan çalışmalarla ilişkilendirilmesi durumunda cinsiyet açısından bir fark olup olmadığının yordanabilmesi olanaklı görünmemektedir.

Bu çalışmada her ne denli öğrencilerin cinsiyetleri algılanan akıcılıklarında etkili olmasa da öğrencilerin kayıtlı oldukları kurların konuşma akıcılıklarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek akıcılık algısına sahip olan öğrenciler C2 kuru öğrencileridir. Sonra ise sırasıyla C1 ve B1 öğrencileri gelmektedir. En düşük akıcılık algısına sahip olan kur öğrencileri ise B2 öğrencileridir. Burada B2 öğrencilerinin B1 öğrencilerine göre daha düşük bir akıcılık algısına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bu durumun nedeni kurlardan çok öğrencilerin nitelikleri olabilir. Öğrencilerin her kurda çok sayıda sınıf için konuşma ve tartışma etkinliğinde bulunuyor olması ve kurlarda ilerleme gösterdikçe öğrencilerin sınıf içinde daha çok konuşma ya da tartışma etkinliği içinde yer almış olması birebir bu konuşma süreçlerinin etkin katılımcısı olması, olmasa bile konuşma ve tartışmalara maruz kalması düşünülünce öğrencilerin konuşma akıcılıkları bakımından kendilerini kurlar ilerledikçe daha iyi görmeleri beklenen bir durumdur. Bu durumun altında yatan en önemli etmen ise “dil kullanımını”dır. Yani konuşma pratiği yapmaktır. Araştırmalar zaman içinde ve daha fazla konuşma fırsatının verilmesi durumunda akıcılığın geliştiğine ilişkin deliller sunmaktadır (Tavakoli, Campbell & McCormack, 2016).

Tarafımızdan yapılan araştırmanın sonucuna göre her kur arasında fark vardır. Kur düzeyleri ilerledikçe öğrenciler kendilerini daha akıcı bir konuşur olarak görmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler kurları geçtikçe artık daha çok pratik yapmış oldukları için hedef dilin belirli dilsel yapılarını zihinlerine yerleştirmekte ve konuşma sürecinin gereklerini otomatik bir biçimde yapar duruma gelmektedirler. Leger (2009), on iki haftalık periyot içerisinde otuz iki katılımcıyla yaptığı çalışmada katılımcıların dört, altı ve on iki haftalık dönemlerde kendi konuşmalarını ve Fransızca konuşma etkinliklerine katılımlarını değerlendirmelerini istemiştir. Araştırmanın sonucuna göre süreç ilerledikçe öğrenciler özellikle akıcılık, sözcük dağarcığı ve kendilerine güven duyma konusunda gelişme göstermiştir. Bu bulgu sınıf içi yapılan etkinliklerin konuşma akıcılığındaki etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Buna göre kurların ilerlemesine koşut olarak öğrencilerin akıcı konuşma becerilerinin de gelişmesi ve bunun da öğrencilerin algılarına yansımaları alanyazın tarafından da desteklenmektedir.

Konuşma pratiği yapmanın öğrencilerin konuşma algılarında etkili olduğunu gösteren bir diğer boyut ise sosyal medyayı kullanma düzeyleri ve dili günlük yaşamda kullanma sıklığıdır. İkinci bir dil öğrenmekte olanlar bir konuşma edimini ilk kez yerine getirdiklerinde konuşma üretim sistemlerinin tüm ilgili işlem adımlarını zaman baskısı altında yürütürler. Bu nedenle belirli bir konuşmanın ilk performansında, öğrenciler dikkat kaynaklarını kavramsallaştırma, formülasyon ve izleme arasında dağıtır. Ayrıca, eksik sözcüksel ya da sözdizimsel bilgi nedeniyle performans bozulmaları gerçekleşir. Konuşma tekrarı, ikinci dil öğrencilerinin önceden kavramsallaştırılmış görev içeriğine güvenmelerini ve iletilerini ifade etmek için son zamanlarda kullanılagelen dilsel yapıları etkinleştirmelerini sağlar. Bu, öğrencilerin mesajlarını aynı anda kavramsallaştırma, kodlama ve izleme konusundaki dikkat taleplerini azaltabilir (akt. Lampert, Kormos & Minn, 2016). Dolayısıyla bu ifadeler öğrencilerin sosyal medyayı kullanma düzeylerinin onların konuşma akıcılıkları üzerindeki etkiyi açıklamaktadır.

Sosyal medya üzerinden öğrencilerin konuşma pratiği yapmaları ve televizyon, film vb. yoluyla hedef dile maruz kalmaları bu etkiyi yaratan başlıca etmenler olarak gösterilebilir.

Konuşma pratiği yapmanın ne denli önemli olduğu açıktır. Konuşma pratiği yapmanın ve hedef dile maruz kalmanın en etki yollarından biri de hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bulunmaktadır. Kişiler böylelikle o dili günlük yaşamlarında en sık kullanmak durumunda kalacakları bir ortam içinde yer alırlar. Bundan dolayı da özellikle konuşma akıcılıklarında gelişme beklenir. Alanyazın bu beklentiye doğrulayan araştırmalar içermektedir. Örneğin anadili İngilizce olan ve Arjantin’de İspanyolca öğrenen 39 kişinin yurt dışında üç ay bulunmasının dil bilgisi kazanımı ve işlem hızına etkisini inceleyen araştırmasında Leonard ve Shea (2017) katılımcıların karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk bakımından önemli kazanımlar elde ettiklerini bulmuştur. Bu bulgular özellikle hedef dilin konuşulduğu bir ülkede bulunarak o toplumda yaşayan kişilerle sözlü iletişimde bulunmaktan kaynaklanan kazanımlardır. Orada yaşadıkları süre içinde günlük yaşamın bir gereği olarak sürekli hedef dili kullanmak durumunda olan kişiler hem dilsel pratik yapmakta hem de hedef dilin kullanım özelliklerine sürekli maruz kalmaktadır. İngilizce öğrenmekte olan İspanyol öğrencileri ile yapılmış olan araştırma sonucu da benzer niteliktedir. Buna göre öğrencilerin hız akıcılığına ilişkin gelişimi hızlıca ortaya çıkmış ve öğrencilerin geri dönüşünden sonra da korunmuştur (Huensch & Tracy-Ventura, 2017).

Bu araştırma akıcı konuşma bakımından öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerine dayanarak hazırlanmış bir çalışmadır. Bu çalışmadan yola çıkarak öğrencilerin algılarına göre ortaya çıkan tablo konuşma eğitimi içeriğinin belirlenmesinde ve konuşma sürecinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ancak sadece bir çalışmadan yola çıkarak bir genelleme yapılamayacağı da açıktır. Bu yüzden daha çok sayıda çalışmanın yapılmasına duyulan gereksinim ortadadır. Henüz bu konuda yabancılara Türkçe eğitimi alanında bir alan yazın birikimi olmadığı için akıcı konuşma ile ilişkili çok sayıda ayrı araştırmanın yapılabilmesi olası görünmektedir. Örneğin, bu çalışmanın bir diğer ayağı olarak öğretmenlerin görüşleri üzerinde durulabilir, yine bir ileri aşamaya geçilerek öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir, daha ileri aşamada ise öğrencilerin konuşma kayıtları ilgili programlarla değerlendirilerek bunlarla öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye bakılabilir. Yine öğrencilerin sözcük dağarcıkları, planlama, formüle etme, seslendirme yeterliklerinin akıcı konuşmayı ne denli açıkladığı üzerine çalışmalar yapılarak Türkçe alanyazın açısından gerekli olan birikimin oluşturulması sağlanabilir.

## Kaynakça

- Altıparmak, A. (2015). *Türkçe konuşmada akıcısızlık: psikodilbilimsel bir inceleme*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, G, Şahin, A, Yağmur, E, Emre, K, Salı, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (Çomü Tömer Örneği). *Journal of Awareness*, 2 (3), 549-564.
- Aydın, S., Ülper, H., & İnnalı, Ö. (2015). Mikro öğretim uygulamalarının sözlü anlatım etkinliklerine ilişkin yarattığı öz farkındalık üzerine çözümlenmeler. *IJLA*, 3,1, 127-141.
- Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13, 19, 213-233.
- Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quené, H., Sanders, T. & De Jong, N. H. (2012). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, 30(2), 159-175.
- Cucchiari, C., Strik, H. & Boves, L. (2000). Quantitative assessment of second language learners' fluency. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107(2), 989-999.
- De Jong, N. H. (2016). Predicting pauses in L1 and L2 speech: The effects of utterance boundaries and Word frequency. *Iral*, 54(2), 113-132.
- Greene, J. O. & Cappella, J. N. (1986). Cognition and talk: The relationship of semantic units to temporal patterns of fluency in spontaneous speech. *Language and Speech*, 29, 141-157.
- Felker, E. R., Klockmann, H. E. & De Jong, N. H. (2019). How conceptualizing influences fluency in first and second language speech production. *Applied Psycholinguistics*, 40, 111-136.
- Götz, S. (2013). *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Huensch, A. & Tracy-Ventura, V. (2017). L2 Utterance fluency development before, during, and after residence abroad: a multidimensional investigation. *The Modern Language Journal*, 101, 2, 275-293.
- Hamzadayı, E. ve Büyükkizik, K. K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi özyeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. & O’Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.

- Kantarıcı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katranacı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665.
- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *KEFAD*, 18, 3, 792-810.
- Kormos, J. & Denes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32, 145–164.
- Kurudayıoğlu, M. & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Lampert, C., Kormos, J. & Minn, D. (2016). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*. 38, 1-30.
- Leeper, L. H. & Culatta, R. (1995). Speech fluency: Effect of age, gender and context. *Folia Phoniatr Logop*, 47, 1-14.
- Leger, D. S. (2009). Self-Assessment of Speaking Skills and Participation in a Foreign Language Class. *Foreign Language Annals*, 42, 1, 158-178.
- Leonard, K. R. & Shea, C. E. (2017). L2 speaking development during study abroad: fluency, accuracy, complexity, and underlying cognitive factors, *The Modern Language Journal*, 101, 1, 179–193.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417.
- Mizera, G. J. 2006. *Working memory and L2 fluency*, Ph. D. dissertation, University of Pittsburgh.
- Peltonen, P. & Lintunen, P. (2015). Integrating quantitative and qualitative approaches in L2 fluency analysis: A study of Finnish-speaking and Swedish-speaking learners of English at two school levels. *European Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 209–238.
- Pre'fontaine, Y. (2013). Perceptions of french fluency in second language speech production. *Canadian Modern Language Review*, 69, 324–348.
- Préfontaine, Y. & Kormos, J. (2016). A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French. *IRAL*, 54(2), 151–169.
- Revesz, A., Ekiert, M. & Torgersen, E. (2014). The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*. 37(6), 828-848.
- Rigenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations, *Discourse Processes*, 14:4, 423-441.
- Roberts, B. & Kirsner, K. (2000). Temporal cycles in speech production. *Language and Cognitive Processes*, 15, 129–157.
- Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 261-270.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *IRAL* 54(2), 133–150.
- Tavakoli, P. & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 239–273). Amsterdam: John Benjamins.
- Tavakoli, Campbell, & McCormack, (2016). Development of speech fluency over a short period of time: effects of pedagogic intervention. *TESOL QUARTERLY*, 50, 2, 447-471.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul.