

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
SİNOLOJİ BİLİM DALI**

**DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK ORTA-İLERİ SEVİYE
ÇİNCE MATERYAL GELİŞTİRME**

Doktora Tezi

Reyhan ERASLAN

Ankara, 2026

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
SİNOLOJİ BİLİM DALI**

**DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK ORTA-İLERİ SEVİYE
ÇİNCE MATERYAL GELİŞTİRME**

Doktora Tezi

Reyhan ERASLAN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Gonca ÜNAL CHIANG

Ankara, 2026

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DOĞU DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
SİNOLOJİ BİLİM DALI**

**DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK ORTA-İLERİ SEVİYE
ÇİNCE MATERYAL GELİŞTİRME**

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Gonca ÜNAL CHIANG

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ

Adı ve Soyadı

- 1- Prof. Dr. Gürhan KİRİLEN**
- 2- Prof. Dr. Dilek PEÇENEK**
- 3- Doç. Dr. Gonca ÜNAL CHIANG**
- 4- Doç. Dr. Fatma Ecem CEYLAN**
- 5- Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes KOÇ**

Tez Savunması Tarihi

17.03.2026

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doç. Dr. Gonca ÜNAL CHIANG danışmanlığında hazırladığım “**Dinleme Ve Konuşma Becerilerine Yönelik Orta-İleri Seviye Çince Materyal Geliştirme (Ankara.2026)**” adlı doktora tezimdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

16.04.2026

Reyhan ERASLAN

ÖNSÖZ

Bu çalışma, lisans düzeyinde Çince öğrenen B2–C1 seviyesindeki öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir ders aracı önerisi geliştirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çince öğretiminde yaşanan materyal eksikliği ve özellikle öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde en çok zorlandıkları beceriler arasında yer alan konuşma ve dinleme becerilerine yönelik materyal yetersizliği, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrenci ve öğretici görüşlerine başvurularak mevcut uygulamalar ve alan yazındaki çalışmalar doğrultusunda bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu süreç, Çince öğretiminde sözel becerilerin bütünleşik ve iletişimsel bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

Bu çalışma süresi boyunca bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, hiçbir aşamada desteğini esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Gonca ÜNAL CHIANG’a, bu süreçte kıymetli yorumları ve yönlendirmeleriyle teze katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Gürhan KİRİLEN’e, Sayın Doç. Dr. Fatma Ecem CEYLAN’a, Prof. Dr. Dilek PEÇENEK ve Dr. Öğr. Üyesi Mukaddes KOÇ’a beni derslerine kabul eden Doç. Dr. Sıla AY’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca değerli vakitlerini ayırarak çalışmaya destek veren, görüş ve katkılarıyla çalışmaya değer katan öğreticilere ve öğrencilere teşekkür ederim. Akademik yaşamım boyunca desteklerini her zaman hissettiğim aileme, bu süreci benimle paylaşan meslektaşlarıma, bana her zaman yapabileceğimi hissettiren ve destek olan arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Reyhan ERASLAN, Ankara, 2026

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
GİRİŞ.....	1
Birinci Bölüm.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. Sözel Beceri	7
1.1.1. Dinleme Becerisi	7
1.1.1.1. Yabancı Dilde Dinleme Becerisi Öğretimi.....	13
1.1.2.Konuşma Becerisi	17
1.1.2.1.Yabancı Dilde Konuşma Öğretimi	24
1.2. Dinleme ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki	27
1.3. Sözel Beceri Öğretiminde Materyal Kullanımı	29
1.4. İletişimsel Yeterlik	31
1.5. Yabancı Dil Öğretim Materyal Tasarımı.....	36
1.5.1. Materyal Türleri.....	37
1.5.2. Materyal Geliştirme İlkeleri.....	39
1.5.3. Materyal Değerlendirme.....	49
1.6. Sözel Beceri Öğretiminde Yaklaşım ve Uygulamalar.....	50
1.6.1. İletişimsel	
Yaklaşım	50
1.6.1.1. Görev Temelli Dil Öğrenme.....	53
1.6.1.2. İşbirlikli Dil Öğrenme	54
1.6.2. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme.....	55
1.6.2.1. Yapay Zekâ ile Dil Öğrenme.....	56
1.7. Orta ve İleri Çince Seviyesinde Öğrencilerin Sözel Beceri Düzey Tanımları.....	65
1.7.1. ACTFL Çince Yeterlilik Müfredatına Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi ...	65
1.7.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve	
Değerlendirme Çerçevesine Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi	72
1.7.3. Çince Eğitimi için Uluslararası Çince Yeterlilik Standartlarına Göre Dinleme	
ve Konuşma Becerisi	73

1.7.4. Çince Dil Eğitimi İçin Uluslararası Müfredatına Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi	74
İKİNCİ BÖLÜM	81
YÖNTEM.....	81
2.1 Araştırma Modeli	81
2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	81
2.3. Veri Toplama Araçları.....	82
2.4. İhtiyaç Belirleme Çalışması.....	83
2.6.Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması	90
2.7. Pilot Uygulama	90
2.8. Görüşmeler	91
2.8.1 Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşmesi	91
2.9. Materyalin Oluşturulması ve Dijitalleştirilmesi.....	92
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	97
İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMASI.....	97
3.1. Öğrenci İhtiyaç Belirleme Çalışması Bulguları.....	97
3.1.1.Demografik Bilgiler	97
3.1.2.Öğrencinin Materyal Kullanımı ve Çalışma Alışkanlıkları	101
3.1.3.Öğrencilerin Çince Dinleme ve Konuşma Becerisi	104
3.1.4. Öğrenci İhtiyaç Algısı ve Materyal Beklentileri	107
3.1.5. Var Olan Materyaller ve Etkinliklere Yönelik Öğrenci Algısı	114
3.2. Öğretici Yarı Yapılandırılmış Görüşmeleri.....	152
3.3. Değerlendirme	177
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	188
SÖZEL BECERİ DERS MATERYALİ ÖNERİSİ.....	188
4.1.Bulgular.....	188
4.2. Örnek Materyal Tasarımı.....	192
EKLER.....	253
EK 1: ETİK KURUL İZNİ	253
EK 2: ÖĞRETİM ELEMANI ONAM FORMU	255
EK 3: ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI	258
EK4: ÖĞRENİCİ ANKETLERİ	261
SONUÇ	310

KAYNAKÇA.....	314
ÖZET.....	325
ABSTRACT	326

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	98
Tablo 2	99
Tablo 3	100
Tablo 4	101
Tablo 5	102
Tablo 6	105
Tablo 7	105
Tablo 8	106
Tablo 9	106
Tablo 10	107
Tablo 11.....	109
Tablo 12	111
Tablo 13	112
Tablo 14	112
Tablo 15	113
Tablo 16	115
Tablo 17	116
Tablo 18	117
Tablo 19	118
Tablo 20	118
Tablo 21	119
Tablo 22	119
Tablo 23	119
Tablo 24	120
Tablo 25	120
Tablo 26	120
Tablo 27	121
Tablo 28	121
Tablo 29	122
Tablo 30	122
Tablo 31	123
Tablo 32	123
Tablo 33	124
Tablo 34	124
Tablo 35	125
Tablo 36	125

Tablo 37	126
Tablo 38	126
Tablo 39	127
Tablo 40	128
Tablo 41	128
Tablo 42	128
Tablo 43	129
Tablo 44	130
Tablo 45	130
Tablo 46	131
Tablo 47	131
Tablo 48	132
Tablo 49	132
Tablo 50	133
Tablo 51	134
Tablo 52	134
Tablo 53	136
Tablo 54	138
Tablo 55	138
Tablo 56	140
Tablo 57	142
Tablo 58	145
Tablo 59	146
Tablo 60	147
Tablo 61	148
Tablo 62	148
Tablo 63	149
Tablo 64	149
Tablo 65	150
Tablo 66	150

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	77
Şekil 2	79
Şekil 3	80
Şekil 4	92
Şekil 5	93
Şekil 6	97
Şekil 7	98
Şekil 8	194
Şekil 9	195
Şekil 10	196
Şekil 11	197
Şekil 12	198
Şekil 13	199
Şekil 14	201
Şekil 15	202
Şekil 16	202
Şekil 17	203
Şekil 18	207
Şekil 19	207
Şekil 20	215
Şekil 21	219
Şekil 22	223
Şekil 23	231
Şekil 24	233
Şekil 25	240
Şekil 26	242
Şekil 27	243

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu, tezin amacı, tezin önemi, araştırma soruları, araştırma sayıtları ve sınırlılıkları açıklanacaktır.

Tezin Konusu

Uygulamalı dilbilim çalışmalarının sunduğu ilkelerden yararlanarak B2-C1 düzeyinde, lisans düzeyince Çince öğrenimi gören Türk öğrencilerin Çince dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik materyal geliştirilmesi, tez çalışmasının konusunu oluşturmaktadır.

Tezin Amacı

Öğrenim süreci, öğrenci, öğretici ve ders aracı arasında ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte hem öğrenci hem öğreticiyi destekleyecek, ihtiyaca uygun ders materyalleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada Orta-üst seviyede Çince öğrenen Türk öğrencilerin konuşma ve dinleme becerisi edinimini kolaylaştıracak, öğretmenlere derslerde yardımcı olabilecek bir konuşma ve dinleme becerisi için ders materyali geliştirilmesine yönelik adımların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Son yıllarda hızla değişen dünyamızda hayatımıza hızla yeni teknolojiler ve yeni sözcükler girmektedir. Bununla birlikte öğretim materyallerimizin de değişmesine ve yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. HSK3.0'ın ¹yürürlüğe girmesi ile becerilere yönelik yeterli ölçütleri yeniden tanımlanmış, yeni sözcük ve yapılar eklenmiştir. Bununla birlikte Çince öğretim materyallerinde de değişiklikler yapılması, güncellenmesi kaçınılmazdır.

¹ Çince yeterlilik sınavı olan HSK'nın (汉语水平考试) 2021 sonrası yürürlüğe giren yeni standart sistemidir.

Türkiye’de Çince öğretimi özelinde bakıldığında Çince öğretimi için hazırlanıp Türkçeye çevrilen materyaller olmakla birlikte Çince öğretimine yönelik yerleştirilmiş, Türk öğrencilerin özgül ihtiyaçlarını merkeze alan materyallerin kısıtlılığı görülmektedir. Kullanılan materyallerin büyük bir kısmı hedef dil ortamında Çince öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Hedef dil ortamında Çince öğrenen öğrencilerle Türkiye’de öğrenen ihtiyaçları farklılaşmaktadır.

Basılan yabancı dil öğretimi materyallerinin çoğunluğu literatür ile sınırlı bir uyumluluk içerisinde. Materyaller HSK gibi dil sınavlarına yönelik müfredatla yüksek uyum gösterse de alıştırmalar ve içerik bakımından özgünlük kısıtlıdır. Sözel beceriye yönelik bu tür materyallerdeyse konuşma diline ait ifadeler yer verilmesi nadirdir.

Bu çalışmayla alanda görülen ders materyali eksikliğinin giderilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ve öğreticilerin kullandıkları materyallere dair görüşlerini anlayarak istek ve ihtiyaçlara hitap edecek, alanyazında yapılan çalışma ve verilerden de yararlanarak öğrencilerin iletişim becerilerini kuvvetlendirecek, güncel, ihtiyaca uygun, Türk öğrencilerin karşılaştığı sorunları dikkate alan bir ders materyali ortaya koymak istenmektedir.

Çalışmada özgün materyaller ve iletişimsel görevlerden yararlanarak öğrencilerin güdülenmesi, iletişim becerilerinin kuvvetlendirilmesi, gerçek hayat durumlarına maruz kalmaları ve başa çıkma stratejilerinin güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Öğretimsel destek (Scaffolding) materyallerinden de yararlanarak öğrencilerin özerk çalışmasını desteklemek amaçlanmaktadır.

Çincenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik Türkiyede yapılan çalışmalar yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Yapılan bu çalışmayla alanyazına katkıda bulunmak, materyal geliştirme sürecinde ihtiyaç duyulan noktaları belirleyerek alanyazın ile eşleştirmek ve Çince öğretim materyali açığını gidermek amaçlanmaktadır.

Tezin Önemi

Dil eğitimi alan öğrencilerin birincil amacı iletişim kurmaktır. İletişim kurmak denilince ilk akla gelen konuşma becerisidir. Konuşma süreci ve dinleme süreci birbirini tamamlayan bir bütün olarak sözel beceriyi oluşturmaktadır.

Wright (2019) çalışmasında çoğu öğretmenin öğrencilerin iletişim kurma isteğine cevap verebilmek için iletişimsel veya göreve dayalı yaklaşımlar kullanmayı hedeflediklerini ancak genellikle değerlendirme ölçütleri ve kurumların beklentileri gibi nedenlerle daha geleneksel ve dilbilgine dayalı bir eğitim gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Yine çalışmasında iletişim yetkinliğinin kullanılan görev türlerinden etkilenebileceğini ortaya koymuştur. Uzun süredir yabancı dil öğreniyor olsa dahi iletişim kurmada sorun yaşama, dinlerken hıza ayak uyduramama, ders kitabının verdiği kurgusal senaryonun dışında bir durumda ne yapacağını bilememe yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlardır.

Bu sorunların bir nedeni de uygun bir ders materyali ve değerlendirme sürecinin eksikliğidir. Ders materyallerinin dilbilim çalışmalarından yeterince yararlanmaması, özgün içeriklere yer vermemesi, yeterli iletişimsel ve anlamlı görev sunmaması, konuşma diline yer vermemesi öğrencilerin sözel beceri öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Esnek düşünememe, ders içeriğini kendi hayatı ile ilişkilendirememe, kendi düşüncelerini ifade etme imkânı bulamama gibi eksiklikler öğrencilerin farklı aksanlara aşina olamamasına, belirli hızda dinlemeye alışamamasına, konuşma diline hâkim olamamasına, iletişim kurmak için yeterli fırsata sahip olamamasına neden olabilmektedir.

Çince öğretimine yönelik hazırlanan materyaller çoğunlukla yönerge dili İngilizce olan, Çince öğrenen yabancı öğrenciler için hazırlanan materyallerdir. Bu durumda yeni sözcük ve yapılar öğrenilirken sözlükten yararlanma ihtiyacı daha sık oluşabilmekte, sözlük kullanımı sırasında Çince'den İngilizce'ye sonrasında İngilizce'den Türkçeye bir çeviri sürecinden geçilmesine sebep olmakta ve bu süreçte bir anlam kaybı yaşanabilmektedir.

Alanyazında Çince öğretimine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır ancak Çince sözel beceri öğretimine yönelik özgün içerikler ve dijital ortamlardan yararlanan bir ders materyali geliştirme üzerine yapılan çalışma bulunmamaktadır. Çalışmalardan bir kısmı İkinci Dil Olarak Çince Öğretimi alanında konuşma ve dinleme derslerinde özgün materyal kullanımının ve dijital ortamlardan yararlanmanın konuşma ve dinleme derslerine yönelik etkilerini ortaya koymak üzere yapılmış araştırmalar sunmaktadır.

Özgün materyal seçilmesi veya oluşturulmasının olumsuzluklarından biri fazla zaman gerektirmesidir. Uygun materyalin bulunması ve bu materyale uygun alıştırmalar tasarlanması öğretmenler için zaman alıcı bir süreçtir.

Çalışma ile bahsedilen bu problemlerin ve eksikliklerin giderilmesine yardımcı olunması ve alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

Araştırma şekillendirilirken Tuğba Akgür'ün "Gereksinim Çözümlemesine Dayalı Süreç-Tür Odaklı Çince Yazılı Anlatım Ders Aracı Önerisi", İsmigül Cantürk'ün "Çince Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bir Ders Aracı Geliştirme Çalışması" adlı doktora tezlerinden de yararlanılmıştır. Söz konusu tezler, Türkiye'de alan yazında yapılan diğer çalışmalardan olup, kapsamı ve yöntemsel yaklaşımları bakımından öncü ve örnek teşkil eden araştırmalar arasında değerlendirilebilir.

Araştırma Soruları / Hipotezler

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Çince B2-C1 seviyesindeki öğrencilerin etkili sözel beceri gelişimini sağlamak amacıyla nasıl bir materyale ihtiyaç duyulmaktadır?
- Sözel beceri öğretiminde kullanılan teknikler ve araçlar nelerdir?
- Öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmek amacıyla materyalden ne gibi beklentileri vardır?

- Öğretmenlerin sözel beceri öğretimi için kullanılan materyale yönelik biliş ve inançları nelerdir?
- Kullanılan materyaldeki eksiklikler nelerdir?
- Türk öğrencilere yönelik sözel beceri materyali geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken temel ilkeler nelerdir?

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu çalışmanın ihtiyaç belirleme sormacaları Çince öğrenimi gören öğrencilerin sayısının az olması nedeniyle 143 öğrenciye uygulanabilmektedir.
2. Öğrencilere ulaşma güçlükleri ve akademik takvimlerdeki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin ankete katılım sağladığı zamanlar farklılık göstermektedir. Çalışma 2023- 2025 yılları arasında gerçekleşmiştir.
3. Çalışma Türk öğrencilere yönelik Çince sözel beceri öğretimi alanına özgü materyal geliştirmeye odaklanmıştır.
4. Devlet üniversitesinde lisans düzeyinde en az bir yıldır Çince öğrenimi gören ve sözel beceriye yönelik dersi olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.
5. Çalışma sözel beceri öğretimine yönelik bir örnek ünite önerisi ile sınırlıdır.
6. Dijitalleştirme sürecinde içerikleri gömmeye izin vermesi ve ücretsiz kullanılabilmesi sebebiyle Canvas modüllerin hazırlanması için tercih edilmiştir. Görseller ve etkinlikler oluşturulurken ücretsiz kullanım ve içerik çeşitliliği sunan uygulamalar erişilebilirlikleri nedeniyle tercih edilmiştir.
7. Alıştırmalarda sesli sohbet özelliğini İngilizce dışında dillerde de sunması nedeniyle Gemini ve Chatgpt tercih edilmiştir.

8. Çince Eğitimi için incelenen dil çerçevesindeki farklı seviye değerlendirme ölçütleri dikkate alınarak “orta- ileri” seviye olarak belirtilmiştir.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin Çince programındaki evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin sormacaya samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hazırlanırken başvuru uzman görüşlerinin ve ön çalışmanın yeterli olduğu varsayılmıştır.

Birinci Bölüm

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Sözel Beceri

Dil öğretimi yaygın olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma olarak dört temel beceriye ayrılmaktadır. Sözel beceriler ise dinleme ve konuşma becerilerini kapsamaktadır. Dinleme alıcı bir beceri, konuşma ise üretici bir beceridir ve birlikte sözlü iletişimin temelini oluştururlar.

1.1.1. Dinleme Becerisi

Genel kanının aksine birçok dilbilimci dinlemenin tek taraflı, pasif ve bireysel bir süreç olduğu, dinlemenin ve konuşmanın ayrı öğretilmesi gerektiği, dinlemenin bilinçsizce gerçekleştiği, dinleme ve anlamamanın aynı olduğu düşüncesine karşı çıkmaktadır. Dinleme, sözlü bilgi, ön bilgi, bağlam bilgisi, durumsal değişkenler, beden dili ve sözsüz paralinguistik mesajlar ile tamamlanıp değiştirilebilen, çeşitli iç ve dış kaynaklardan gelen bilgilerin işlenmesini içeren karmaşık bir süreçtir. Dinlemenin öncüsü olan işitme ise otomatik olarak gerçekleşir. Ancak işitmenin aksine dinleme; dikkat gerektiren, enerji harcayan, öz düzenleme gücü, akustik ve görsel sinyaller gibi çeşitli şekillerde bilgi işlemeyi gerektiren kasıtlı ve kontrollü bir süreçtir (Richards & Burns, 2012, S. Brown, 2011, Akt.; Brown, 2015, s.318; Wolvin, 2011, s.98).

Nunan (1999, s.200) ve Rost'a (1994, s.141-142) göre dinlemenin, dil ediniminin vazgeçilmez bir parçası ve gerekliliği olan girdiyi sağlaması sebebiyle dil sınıfı için hayati bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Rost aynı zamanda dinleme becerisine vurgu yapmak için üç önemli neden sunmuştur. Bu nedenler konuşma dilinde yetkinlik kazanımı için dinlemenin önemini de göstermektedir. Rost'a göre dinleme, konuşulan dili öğrenciler için bir etkileşim

aracı sağlamaktadır. Öğrencilerin anlamak için etkileşime geçmeleri gerekir ve duydukları dili anlayamamaları etkileşim ve öğrenme için bir engel değil, itici bir güçtür. Otantik konuşma dili, öğrencinin dili gerçekten kullanıldığı haliyle anlamaya çalışması için bir fırsat sunmaktadır. Dinleme alıştırmaları, öğrencinin dikkatini dildeki yeni yapılara çekmek için fırsat sunar (Nunan,1999, s.200).

Brown (2001, s.249-250) Dinlediğini anlama sırasında meydana gelen sekiz süreçten bahseder. Bu süreç şu şekildedir:

- İlk olarak dinleyici “ham konuşmayı” işler ve onun bir imgesini kısa süreli hafızasında tutar. Bu imge, ifadeler, tümceler, birleşik ifadeler, tonlama ve vurgu kalıplarından oluşur.
- Dinleyici, işlenmekte olan konuşmadaki olay türünü belirler ve uygun şekilde işlenen mesajın yorumunu “renklendirir”.
- Dinleyici, konuşmadaki olayın türünü, bağlamı ve içeriği göz önünde bulundurarak, konuşmacının hedefini anlar. Örneğin konuşmacı ikna etmek mi istiyor, ricada bulunmak mı, şakalaşmak mı, kabul etmek, onaylamak, reddetmek veya bilgilendirmek mi istiyor karar verir. Bu şekilde mesajın işlevi anlaşılmış olur.
- Dinleyici belirli bir konu veya bağlama ait arka plan bilgilerini hatırlar. Mesaja makul bir yorum getirmek adına bilişsel çağrışımları gerçekleştirmek için tecrübe ve bilgi birikiminden yararlanır.
- Dinleyici söze aslına uygun bir anlam verir. Çoğu durumda bu aslına uygun olan anlam ve kastedilen anlam eşleşir. Bazı durumlarda mecaz veya deyimsele kullanımlarda olduğu gibi mesajın gerçek anlamıyla ilgisiz olduğu durumlarda bu sürecin yüzeysel bir görev görebildiğini ekler.

- Dinleyici söze bir kastedilen anlam verir. Brown (2001, s.250) insan iletişimin anahtarını, algılanan anlam ile kastedilen anlam arasındaki ilişkiyi kurma becerisi olarak göstermiştir.
- Bu sürecin devamında dinleyen bilginin uzun süreli hafızada mı kısa süreli hafızada mı tutacağına karar verir. Kısa süreli hafıza dinleyenin hızlı ve sözlü yanıt vermesi gereken durumlara daha uygundur.
- Son aşama olarak dinleyen, mesajın orijinal olarak alındığı formu siler.

Brown (2001, s.250) dinlediğini anlamamanın etkileşimli bir süreç olduğundan ve bu süreçleri anlamamanın; dinleyenin anlama amacını, konuşmayı işlemlerken zorluk yaşamasına neden olabilecek faktörleri anlamak, sınıfta hangi tekniklerden ne zaman yararlanılacağına dair karar almak için önemli olduğunu belirtir.

Farklı dilbilimciler dinlemeyi farklı şekillerde ayırmaktadırlar. Nation ve Newton (2009, s.40) dinlemeyi iki genel türe ayırmıştır, tek yönlü dinleme ve çift yönlü dinleme. Tek yönlü dinleme tipik olarak bilgi aktarımıyla ilişkilendirilir (işlemsel dinleme). Çift yönlü dinleme ise sosyal ilişkileri sürdürmekle ilgilidir (etkileşimli dinleme).

Anderson ve Lynch (1988) kitaplarında dinlemeyi karşılıklı ve karşılıklı olmayan olmak üzere ikiye ayırmıştır. Karşılıklı dinleme, dinleyicinin konuşur ile iletişim içinde olabileceği fırsatlar sunarken, karşılıklı olmayan dinleme sadece konuşandan dinleyene bilginin aktarıldığı bir süreçtir. Anderson ve Lynch çevrenden gelen sesler arasında konuşmayı tanıma, konuşma akışını sözcüklere ayırma, sözdizimini kavrama, uygun bir yanıt oluşturma, becerilerinin birlikte ve eş zamanlı kullanımıyla gerçekleşen dinleme anlama sürecinin karmaşık bir süreç olduğuna dikkat çeker (Nunan, 2001, s.23).

Brown ve Rost (2001, s.256, 2011, s.183) dinleme performans türlerini özerk, yoğun, tepkisel, seçici, yaygın, etkileşimli olarak altıya ayırmaktadır. Yoğun dinleme belirli seslere, sesletime, sözcüklere, kalıp ifadeler, söz dizimine ve/veya dilbilgisine odaklanmayı ifade eden dinleme türüdür. Dinleme yeterliliğini arttırmadaki değerine ek olarak, yoğun dinleme, kalıcı dil ediniminin önemli bir yönü olan dil odaklı öğrenmeye bir yol sunar (Nation ve Newton, 2009). Bu nedenle, her öğrenme oturumunun yalnızca küçük bir parçası olarak da olsa yoğun dinlemeyi öğretime dâhil etmek faydalı olacağı belirtilmektedir. Yoğun dinleme pratiği türleri şunları içerir: dikte etme, uyarlanmış tekrarlama, gölgeleme, sözcük belirleme, hata belirleme, dilbilgisi işleme ve arabuluculuk (çeviri veya eşzamanlı çeviri).²

Seçici dinleme belirli bir görevi tamamlamak için belirli bir bilgiyi edinmek üzere planlı olarak gerçekleşen dinlemedir. Seçici dinleme için ilk kapsamlı materyal seti ilk defa Joan Morley'in çalışmasında sunulmuştur. Morley'e (1972) göre seçici dinleme öğrencilerinin akademik düzeyde daha karmaşık ve kapsamlı dinlemeleri için bir ön koşul olarak görmektedir. Bir dakikadan uzun dinleme metinleri için önemli bir makro beceri olan not almanın kullanılması faydalı olmaktadır (Rost, 2011, s.257).

Etkileşimli dinleme ise karşılıklı konuşma içerisinde dinlemeyi ifade eder. Bu tür bir dinleme türü sınıflarda genellikle öğrenci- öğrenci etkileşimi ile bir iletişim görevi üzerinden gerçekleşmektedir. Etkileşimli dinlemenin gerçekleşmesi için iki yönlü iş birliği görevlerden yararlanır. Ellis'e göre bu görevlerin başarıya ulaşması öncelikli odağın anlamda olmasına, görev için gerekli dilsel kaynakların seçilmesine ve doğruluğu, uygunluğu değerlendirilebilir somut sonuçlar ortaya konulmasına bağlıdır (Rost, 2011, s.191).

² Metnin dinlenirken yüksek sesle kelimesi kelimesine tekrar edilmesi.

Yaygın dinleme uzun bir süre zarfında anlama/anlamaya odaklı gerçekleşen dinleme türüdür. Kapsamlı ve akademik dinlemeyi, korumalı dil öğretimini³ ve “zevk için dinlemeyi” içerir. Bu dinleme etkinliğinin başarılı olabilmesi için metnin ilk dinlemede belirli bir düzeyde anlaşılması gerekir. Bu nedenle ön okuma, anahtar sözcüklerin önceden öğrenilmesi gibi hazırlık süreçleriyle alt yazılar, grafikler veya yardım menüleri gibi ek takviyeler kullanmak gerekebilir (Kanaoka, 2009; Clement vd., 2009; Camiciottoli, 2007, akt.; Rost, 2011, s.193). Brown (2008) ve Rost’a göre bu dinleme türü öğrencilerin eğlenmesi, özgüven ve özerklik kazanması için oldukça faydalıdır. (Rost, 2011, s.193- 195) Yaygın dinlemenin başarılı olması ve öğrencilerin girdi miktarından bunalmamaları için önemli bir diğer etken de tahmin etme, soru sorma, hayal etme, ana fikri bulma, iş birliği yapma, değerlendirme, gözlemleme, geriye bakma, sentezleme gibi strateji kullanımının sağlanmasıdır.

Tepkisel dinlemenin amacı dinleyicinin tepkisidir, etkinlikler dinleyicinin fikrini, bakış açısını ifade etmesidir. Bu dinleme türü ile kullanılan metotlardan birisi durma görevleridir. Bir veya iki dakikalık bir girdiden sonra dinleyenin açık yanıtını almak dinleme süreci için faydalı olmaktadır. Bu süreyi aşan sürelerde kısa süreli hafızada bazı sınırlılıklar meydana gelmektedir.

Özerk dinleme dinleyenin ne dinlediğini seçtiği, kendi seçtikleri şekilde geri bildirim ve tepki verdikleri, kendi dinleme süreçlerini, istedikleri materyal üzerinden ilerlettikleri bir süreçtir. Bu süreçte de başarılı bir dinleme için tahmin etme, çıkarım yapma, gözlemleme, açıklama, yanıtlama gibi stratejilerin kullanımı oldukça önemlidir. (Rost, 2011, s. 184-202)

Brown, Jack Richards’ın (1983), dinleme becerilerinin öğretimi üzerine olan çalışmasında sunduğu, konuşma söyleminde yer alan ve mikro beceriler olarak adlandırdığı işitsel becerilerin kapsamlı taksonomisini, bir mikro ve makro beceriler listesine uyarlamıştır.

³ Dil ve içerik öğrenimin bir arada gerçekleşmesi durumu.

Makro beceriler söylem düzeyinde olan becerileri, mikro beceriler ise tümce seviyesindeki becerileri belirtmektedir. Brown bu tür listelerin, öğrencilerin etkili dinleme stratejileri edinirken gerçekte gerçekleştirmeleri gerekenleri parçalamanıza yardımcı olmakta yararlı olduğunu ifade etmiştir. Mikro ve makro becerilerin aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme ile eşanlamli olduğu varsayılabilir. (Brown,2015, s.326)

David Nunan'ın (1989, s.23) belirttiği gibi Richards'a göre günlük konuşmaları anlamak, sözcüklerin vurgulanışını bilmek, hedef dildeki tümce yapısını bilmek, anahtar sözcükleri bulabilmek, sözlü söylemde bağlantı araçlarını bulabilmek, sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilmek becerilerini içerir (Demir, 2016, s.31-32)

DILIT International House (1996) adlı dil okulunda dinleme öğretimi Özgün Dinleme ve Çözümsel Dinleme olmak üzere iki biçimde ele alınır. Özgün dinlemede dikkat anlam üzerindedir ve anlama önem taşır. Öğrenciler ikili çalışmalar veya grup çalışması yaparak dinledikleri üzerinde bilgi alışverişinde bulunabilirler. Çözümsel dinlemede ise bilinçli dinleme gerçekleşmesi beklenir ve daha çok yapılar üzerinde durulur. Öğrencilerin sesbilimsel, biçimsel-sözdizimsel, anlambilimsel ve işlevsel özelliklere yoğunlaşmasını, dilbilimsel ve iletişimsel önem taşıyan öğelerin anlaşılmasını sağlayacak alıştırmalar sunulur. (Peçenek, 1998, s.35-38)

P. Ur (1996, s.113-114) dinleme aktivite tiplerini tepki gerektirmeyenler, kısa tepki verilenler, uzun tepki verilenler ve daha kapsamlı tepki verilenler olarak dörde ayırır.

1. Tepki Gerektirmeyenler

Kısa hikâyeler, şarkılar, filmler, tiyatrolar, videolar

2. Kısa Tepki Verilenler

Yönergelere uyma, maddelere tik koyma, hataları bulma, tanımları tahmin etme, genel/detay bilgiyi bulma

3. Uzun Tepki Verilenler

Sorulara cevap verme, not alma, özetleme, uzun boşlukları doldurma

4. Daha Kapsamlı Tepki Verilenler

Problem çözme, yorum yapma (Maftoon, Parviz & Kargozari, Hamid & Azarnoosh, Maryam, 2016)

İkinci dilde dinleme gelişimiyle ilgili tartışmaların çoğu, dinlediğini anlama için gerekli olan yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya süreçlere atıfta bulunur. Yukarıdan aşağıya (bilgiye dayalı, konsepte dayalı) süreçler, konuşmacının mesajının olası yorumlarını tahmin etmek veya sınırlamak için dünya bilgisinin, konuşma bağlamının ve yakın tarihli ortak metnin kullanılmasını içerir. Aşağıdan yukarıya (metin tabanlı, uyaran odaklı) süreçler, konuşmacının mesajını deşifre etmek için fonemleri, heceleri, sözcükleri ve sözcükler arasındaki ilişkileri tanımayı içerir. Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya süreçler tüm dinleyiciler tarafından aynı anda kullanılır, ancak yetenekli ve acemi dinleyiciler bunları farklı şekillerde kullanabilir. Özellikle, Field (2008d), yetenekli dinleyicilerin konuşmacının mesajını güçlendirmek ve genişletmek için otomatik ve çok etkili aşağıdan yukarıya işleme temelinde yukarıdan aşağıya süreçleri kullandıklarını, acemi dinleyicilerin ise yetersiz aşağıdan yukarı süreçleri telafi etmek için yukarıdan aşağıya süreçleri kullandığını vurgular. Kaçırılan sözcükler ve sözcük öbekleri hakkında makul tahminler yaparak işlemeyi tamamlarlar (Shephard, 2017, s.83).

1.1.1.1. Yabancı Dilde Dinleme Becerisi Öğretimi

Dinleme diğer beceriler öğretilirken doğal olarak kendiliğinden gelişecek bir beceri olarak görülmekte ve bu nedenle dinleme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yeterince

yer verilmemektedir. Demirel (2021, s.98) dinleme becerisini dil becerilerinden en zor gelişeni olarak vermiştir. Ancak birçok çalışma sınıflarda bu becerinin gelişimine yönelik çalışmalara yeterince zaman ayrılmadığından bahseder.

Brown (2001, s. 250-251) eğitimde büyük bir enerjinin konuşmada uzmanlaşmaya ayrıldığından ancak konuşulan dilin diğer türlerinin de dinleme öğretimi için önemli olduğundan ve ders planlarına sözel dilin türlerinin dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu türleri Monolog ve Diyalog olarak ikiye ayırmıştır. Monologlar ve konuşmalar gibi önceden yazılmış içerikler planlı; sohbetlerdeki doğaçlama anlatılar ve uzun hikâyeler ise plansız olarak ikiye ayrılmaktadır. Diyaloglar ise öncelikle sosyal ilişkiyi öne çıkaran kişilerarası (interpersonal) ve gerçeklere dayanan veya önermesel bilginin öne çıkarıldığı etkileşimsel (transactional) diyaloglar olarak ikiye ayrılır. Bu iki diyalog türünde de katılımcıların ortak bir bilgi geçmişi olduğunu düşünebiliriz bu nedenle de iki diyalog türü de kendi içerisinde tanıdık olan ve olmayan olarak ikiye ayrılır. Konuşmadaki tanıdıklık düzeyi arttıkça tahmin yürütme, gizli anlamlar ve imalar da artmaktadır. Ayrıca diyalogların dinleyicinin kulak kabartan veya katılımcı olduğu şeklinde de bölünmesi mümkündür (Brown, 2001, s.251). Konuşulan dilin bu türlerinin dinleme becerisi öğretimine dahil edilmesi öğrencilerin günlük hayatın içinde gerçekleşen bu sözel iletişim ortamlarında etkili bir iletişim kurması için faydalı olacaktır.

Demirel (2021, s.98) dinleme öğretiminde amacını; dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru anlamak olarak belirlemiştir.

Özellikle etkileşimsel yaklaşımla dil öğretimine giren öncesi, sırasında ve sonrasında yaklaşımıyla dinleme öğretimini dinleme öncesi etkinlikler, dinleme sırasındaki etkinlikler ve dinleme sonrasındaki etkinlikler olarak üçe ayırabiliriz (Demirel, 2012, s.98-100; Flowerdew, Miller, 2005, s.189).

Dinleme öncesi etkinlikler dinlenilecek konu hakkında bilgi verilmesi, yeni sözcüklerin öğretilmesi, belirli bir resim veya konu başlığına bakarak konuyu tahmin etme, sahnenin oluşturularak metinde geçen olayın görsel araçlarla canlandırılması, metinle ilgili genel sorular yöneltmesi vb. olabilir. Dinleme sırasında öğrenciler sadece dinleyebilir, belirli seslere odaklanabilir, tekrar alıştırılmaları yaptırılabilir, öğrencilerin not almaları istenebilir. Dinleme sonrasında metinle ilgili sorular yöneltilebilir, sözlü veya yazılı olarak metnin özetlenmesi istenebilir, yine dinlerken veya sonrasında duyulanları görsel olarak ifade etme, dinleneni dikte etme veya yazma, olayları oluş sıralarına göre dizme, uygun başlık önerme, tümce tamamlama, boşluk doldurma gibi çalışmalar yapılabilir (Demirel, 2021, s.99).

Dil öğretimi, $i + 1^4$ düzeyinde, öğrencinin sözcük dağarcığı, sözdizimi, söylem özellikleri, uzunluk ve karmaşıklık açısından mevcut yeterlilik düzeyinin biraz üzerinde girdi sağlamalıdır. Doğru uzunluğa ölçeklenmiş ve genel algılama zorluğuna göre derecelendirilmiş büyük miktarda uygun girdi planlamak, öğrencilerin ikinci dil girdisini yönetme kapasitesini geliştirmeye yardımcı olur ve öğrencinin yerleşik müfredatını harekete geçirir (Corder, 1967, akt.; Rost, 2016, s.136).

Brown ve Yule (1983) konuşur faktörü, dinleyici faktörü, içerik ve destek olarak dinlemenin zorluğunu etkileyen 4 faktörden bahseder. Konuşan faktörü, kaç kişinin konuştuğu, ne kadar hızlı konuştukları, hangi aksanla konuştuklarını kapsar. Dinleyen faktörü dinleyenin katılımcı mı, konuşmaya kulak kabartan kişi mi olduğu, ne düzeyde cevap beklendiği, dinleyenin konuyla ne kadar ilgili olduğunu ifade eder. İçerik faktörü, dilbilgisinin, sözcük ve bilgi yapısının ne kadar karmaşık olduğunu ve ne gibi bir artalan bilgisine sahip olduğunu

⁴ Krashenin “ $i+1$ ” girdi hipotezi, öğrencinin seviyesi “ i ” ile gösterir ve bu seviyenin bir adım üstünü “ $+1$ ” ile göstermektedir.

varsaydığımızı ifade eder. Destek faktörü ise resim, şema veya diğer yardımcı görsellerden ne kadar yararlandığıyla ilişkilendirilir (Nunan,1999, s.208).

Bloomfield ve diğerleri dinlediğini anlamada zorluk yaşanmasının nedenini geniş sözcük aralığı ve yoğunluğu, daha resmi söylem yapısı (azaltılmış fazlalık, daha fazla referans tutarlılığı, daha fazla bilgi yoğunluğu), dolaylılık (dinleyicilerin ima edilen anlamı çıkarmasının gerekmesi), alışılmadık aksanlar bulunması, hızlı artikülasyon hızı ve azaltılmış duraklamalar olarak ifade etmektedir (Sheppard, 2017, s.82).

Dinlemenin zor olmasının en temel nedenleri, konuşanın hızlı olması, sözcüklerin hepsinin bilinmemesi, sözcükleri bağlamda çıkartmama, mesajın bütününe odaklanamama ve kaygılı hissetme olarak verilebilir. Bu zorluklarla başa çıkmak için belirsizliğe karşı tolerans önemli rol oynamaktadır.

İkinci dil edinimi sürecinde önemli rol etkenlerden birisi de belirsizliğe toleranstır. Özellikle Çince gibi bölgeden bölgeye farklı aksanların, sözcük kullanımlarının yaygın olduğu bir dilde sınıf dışında iletişim kurarken belirsizlikle karşılaşma ihtimalleri yüksektir. Ayrıca öğrencilerin birinci ve ikinci dili arasındaki farklılıklarda belirsizliği etkilemektedir. Belirsizliğe toleransın dil edinimini etkilediğini birçok çalışma göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin belirsizlikle başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejileri öğrencilere kazandırmak önemlidir. Bunun için genel anlama odaklanma, sözcüğün anlamını bağlamdan çıkartmaya çalışma, dinleyicinin anlayamadığı ifadeyi başka şekilde ifade etme gibi yollardan yararlanılabilir (Chu, Lin, Chen, Tsai, Wang, 2015, s.6). Ayrıca özgün/otantik araçlardan yararlanmak da belirsizliğe toleransın artmasına yardımcı olacaktır.

1.1.2.Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi etkili iletişimin ve dil öğrenimin en temel unsuru ve çoğu öğrenici için dil öğreniminin belki de en temel amacıdır. Başarılı ve aktif bir konuşma ise birçok alt beceri ve süreci içinde barındırır. Başarılı bir konuşma ğretimi için bu süreçlerin anlaşılması, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi oldukça önemlidir.

İster ana dilde ister başka bir dilde olsun, konuşmayı öğrenmek, neden, nasıl ve ne zaman iletişim kurulacağına dair incelikli ve ayrıntılı bilgi geliştirmeyi ve soru sorma veya sıra alma gibi etkileşimi üretme ve yönetme konusunda karmaşık beceriler geliştirmeyi içerir (Burn, Seidlhofer, 2010).

Burns ve Hill (2020, s.231) konuşmayı bilişsel yetenekleri eş zamanlı olarak birleştiren, sözcük ve kavramların takibi için işler bellek kullanımı gerektiren bir süreç olarak tanımlar. alışmalarında konuşma becerisi hakkında yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilere göre konuşma becerisini süreç ve ürün olarak kategorize etmişlerdir.

Süreç yönelimli olanlar kendi içerisinde bilişsel ve duyuşsal olarak ayırmaktadır. Konuşma alıştırmaları hazırlanırken bilinmesi gereken, kavramlaştırma, formülleştirme ve ekleme olarak üç önemli bilişsel süreçten bahsederler. Konuşurların sözlü üretim yapabilmesi için duygusal görüntüleme ve i konuşmadan yararlanan içerik ve düşünceyi seçme yetisine sahip olmaları gereklidir (Tomlinson, 2000 akt.; Burns, A., ve Hill, D. A., 2020). Kavramsallaştırma konuşurların konu üzerine bir şey söyleyebilmeleri yeterli içerik ve art alan bilgisine ihtiyaç olması durumudur. İeriğın sağlıklı ifadesi için sözcükbilgisel yapıların bilinmesi ve zihinsel sözlükeden ve dilbilgisine ilişkin bilgilerden bağlaşık bir biçimde birleştirilmeleri gerekmektedir. Konuşurların yeterli bilgisine sahip olarak formülleştirme yapabilmesi ve istedikleri anlamı ifade edebilmesi gereklidir. Konuşurların istenilen düşünceleri ve anlatımları eklemleyebilmeleri gereklidir. Ekleme ağız, diş ve dilin uygun

biçimle kullanılmasının yanı sıra bellek, kavramsallaştırma ve formülleştirmeye de yakından ilişkilidir, belli sesleri üretebilmeyi, vurgu ile anlama dikkat çekebilmeyi gerektirir (Burns, A., & Hill, D. A., 2020).

Bilişsel işleme süreçleri konuşurlarda kaygıya veya utangaçlığa sebep olabilmektedir. Konuşma duyuşsal bir süreç olarak ele alındığında öğreticilerin güdülenme eksikliği olarak gördüğü bazı durumların öğrencilerin duygusal veya psikolojik etmenler nedeniyle gösterdiği dirençler de olabilmektedir. Hazırlık için çok az zaman olması, üretim baskısının artması, konuşma etkinliklerinin kaygı, tedirginlik, korku hissettirebilmesi, dil hakimiyeti ileri düzeyde olmayan konuşurların özsaygı, çekingenlik hissederek risk almak istememesi, kaygıya eğilimli olunması, bireysel farklılıklar, dil kaygısı veya toplumsal baskı ile kendini olumsuz değerlendirme öğrencinin etkilendiği etmenlerden bazısıdır (Brown, 1993 akt. Burns, A., & Hill, D. A., 2020).

Konuşma becerisini bir ürün olarak ele aldığımızda sesletim, dil dizgesi ve konuşma türleri olarak karşımıza çıkar. Konuşmayı oluşturan en temel yönlerden birisi ses örüntüleri üretebilmektir. Mimikler, jestler ve göz hareketleri gibi dil ötesi özellikler de konuşma sürecine dahil olmakta ve ses örüntüleri ile anlaşılabilirlik ve anlamı etkilemektedirler (Burns, A., & Hill, D. A., 2020).

Sesletim öğretiminde hem parça hem de parça üstü düzeyde sesletimden bahsetmek gereklidir. Parça düzeyinde küçük ölçekli veya sesbilimsel düzeydeki sesbirimleri vardır. Ünlü ve ünsüz sesler veya bu seslerin birleşimleri bu kategoridedir. Çince Pinyin sistemi ile imlerin okunuşları Latin harfleriyle gösterilmektedir. Ancak bu gösterimlerde bir harf bazen birden fazla sesi karşılayabilmektedir. Bu da parça düzeyinde öğrenimde zorluklara neden olabileceği gibi, anlam ifade etmede de hatalara sebep olabilir. Anadilin etkisiyle sorun oluşabilecek sesler de vardır. Bu sesler üzerinde alıştırmalar yaparak seslerin yetkin konuşurlar tarafından nasıl kullanıldığını fark etmelerine ihtiyaç vardır. Örneğin, “u” harfi bazı durumlarda “ü” olarak

okunmaktadır. Pinyin sisteminde “ü” sesi de bulunmaktadır ancak sadece “nü” ve “lü” imleri için pinyin sisteminde bu şekilde gösterilmektedir. Yine “A” sesinin birden fazla sesletimi varken tek bir harf ile gösterilmesi nedeniyle hata yapılabilmektedir. Konuşurlar anadillerinde olmayan sesleri ayırt etmekte ve çıkartmakta veya sesleri anadillerinde olduğu haliyle sesleterek farklı sesletimi öğrenmekte zorlanabilmektedirler. Türk öğrenciler bileşik ünsüzlerin sesletiminde sorun yaşayabilmektedir (Azertürk, 2016, s.149).

Parçaüstü düzeyde ise vurgu, ton ve ezgi gibi unsurların kullanımı ile tümceye anlam verme ele alınmaktadır. Tümcenin iletmek istediği iletiyi dinleyicinin nasıl yorumlaması gerektiğine dair bilgi veren ton birimleri bulunmaktadır. İletinin aktarılması için sesin alçalıp yükselme biçimi olan perde hareketleri kullanılır. Neyin önemli olduğunu vurgulamak için belli seslemlere belirginlik verilir. Çince de ise ton kullanımı hem parça hem de parça üstü düzeyde önemlidir. Çince de bulunan dört ton hecenin ayrılmaz bir parçasıdır ve anlam işaretlemektedir. Farklı imler, aynı pinyin ile ifade edilip farklı tonlar ile gösterilebilmektedir. Bu durumda tonun yanlış söylenmesi anlamı doğrudan etkilemektedir (Burns, A., & Hill, D. A., 2020).

Bygate’in (1987, s.15-16) çalışmasına göre konuşma üretimini kolaylaştırmasının dört temel yolu vardır: yapıyı basitleştirerek, eksiltme (ellipsis) kullanarak, kalıplaşmış ifadelerden yararlanarak ve doldurucular ile duraksama araçlarını kullanarak. Basitleştirme, büyük ölçüde yeni tümcenin öncekine “ve, veya, ama” gibi bağlaçlarla veya hiç bağlaç kullanılmadan bağlanması anlamına gelen parataksa (parataxis) kullanımıyla ilişkilidir. Konuşurların kullandığı sözlü dil daha çok “yayılmıştır” ve yazı diline göre daha az yoğundur.

Teknolojinin gelişimi ile resmi ve resmi olmayan sözlü dile ait daha fazla bilgi toplanması mümkün olmuştur. Bu süreçle birlikte konuşma öğretiminin yazılı dile dayandırıldığı eski yaklaşımların verimli olmadığı bulunmuştur. Sözlü dil yazılı dilin aksine devingen, etkileşimlidir ve gerçek zamanlı işlenmektedir. Sözlü dil genellikle anlık üretilir ve

planlanmamıştır; kalıcı değildir, müzakere içerir, bağlam bilgisi paylaşılmıştır ve yer ile zamana yakın bir bağlam içinde gerçekleşir. Bu nedenle sözlü dilbilgisel özellikler yazılı dildekinden farklıdır. Yazılı dil ve sözlü dil birbirinden farklı olması nedeniyle de sözlü dilbilgisinin karakteristik özelliklerini anlamak önemlidir. Sözlü dilde yazılı dilin aksine kişi adlarının ve bağlaçların kullanımı daha fazladır. İçerik sözcüklerinin sayısı daha az, dilbilgisel sözcüklerin sayısı daha fazladır. Sözlü dilde ilişki özellikleri vurgulanır ve anlam aktarmak için daha çok eylemlerden yararlanır. Dilbilgisel yapılarıdaki birimler çıkartılarak eksiltili tümce kurma, belirli bilgileri vurgulama, sözcükleri hatırlamak için zaman olmadığından dolayı kesinlik yoksunluğu, aşırı emin veya önermelere aşırı bağlı görünmekten kaçınıldığı için bulanık bir dil kullanma, tereddüt ifadeleri, doldurma sözcüklere yer verme, hatalı başlangıçlar, tekrarlar, tamamlanmayan ifadeler de sözlü dilin özelliklerindendir (Burns, A., ve Hill, D. A., 2020; McCarthy, O’Keefe, 2014, s.80; Bailey, 2020; Goh ve Burns, 2012).

McCarthy ve O’Keefe (2014, s. 272), bunu “bir dilin ana dili olan veya o dilde uzman konuşurlar tarafından yapılan konuşmalarda düzenli ve tekrar eden şekilde kullanılan dilbilgisi kuralları” olarak tanımlamıştır. Çalışmada teknoloji ile oluşturulmaya başlanan sözlü derlemeler sayesinde daha iyi anlaşılabilen sözlü dilbilgisinin temel özellikleri olarak eksiltili tümce ve tümcecikleri, bağımsız tümceler arası doğrusal bağlantıları, ikili özne kullanımlarını, hazır kalıpları, belirsizlik içeren kalıpları, yardımcı fiil veya zamirlerin atıldığı eksiltmeleri, dinleyici katılımını, İngilizce için *probably*, *maybe* gibi zarfların tümcenin sonuna kayması gibi sözcük dizilişlerini vermiştir.

McCarthy ve O’Keefe (2014) sözlü dilbilgisinin öğretimi için uygulamalara da değinmiştir. Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazılı ve sözlü dil arasındaki dilbilgisel farkları fark etmeleri sağlanmalıdır. Eksiltmelerin olduğu tümceleri tam hale getirme, yumuşatma katan ifadeleri analiz etme, uygun kısa yanıtları seçme, doğrudan bir mesajı daha nazik hale getirme gibi uygulama örneklerinden söz etmiştir. Çalışmalarında sözlü dilbilgisine dayalı materyallerin

geliştirilmesinin gerekliliğinden, öğrencilere derlem verisi yardımıyla farkındalık kazandırılmasından ve konuşma becerisinin değerlendirilmesinde monolog şeklinde konuşma yapabilmesi bireylerin karşılıklı etkileşim kurabilme becerisini, dil yeterliliklerini farklı görev türlerinde nasıl ölçüleceğinin değerlendirilmesinin öneminden bahsetmiştir.

Dil üretimi aşamasını Goh ve Burns (2012) kavramsal hazırlık, formülasyon ve söyleyiş (artikülasyon) olarak üç adımda ele almaktadır. Kavramsal hazırlık iletilmek istenen mesajın kararlaştırıldığı aşamadır. Bu aşama için hazırlanma vakti olabilmektedir veya bazen kendi tanıtma gibi, sık kullanılan konuşma rutinleri, fazla aşına olunan konular çok fazla kavramsal hazırlık gerektirmez. Çoğunlukla ise anlık olarak ne söyleyeceğimize karar veririz. Bu durumlarda konu hedef dilde tartışmak için çok zorlayıcı ise konuşurlar kaçınma stratejisini benimseyebilmektedir.

Formülasyon aşaması, iletilecek mesajın nasıl ifade edileceğinin kararlaştırıldığı aşamadır. Bu aşama sözcük ve dilbilgisi yapısının, kullanılan dilin ne kadar resmi olacağının seçilmesini kapsamaktadır. Bu aşamada konuşurun hedef dile ait sahip olduğu dilbilgisini ve sözcük bilgisini dile ait kavrayışlarını kullanmak zorundadır.

Anadili konuşurları da dahil olmak üzere fiziksel üretimin gerçekleştiği artikülasyon aşamasında gerekli parça ve parça üstü fonemleri üretmeyi, doğru zamanda doğru sırayla seçilen sözcükleri yerleştirip gerçek zamanlı olarak gerçekleştiğinden dolayı biraz zorlayıcı olabilmektedir (Bailey, 2020, s. 82).

Dil edinimi için anlaşılır girdi olması gereklidir ancak yeterli değildir (Swain 1985). Swain'in Çıktı Hipotezi, sözlü dil üretiminin belirli koşullar altında konuşurların yeni dil biçimleri edinmelerine olanak tanıyacağını belirtmektedir (Goh & Burns, 2012). Anlaşılabilir Çıktı Hipotezini ortaya koyan Swain'e (1985) göre, dil öğrenenler, dinleyiciler için sorun yaratan telaffuz veya dil bilgisi gibi konuşmalarındaki dil biçimlerini fark etmeli ve daha fazla

doğruluk için konuşma dillerini değiştirmeye çalışmalıdır. Girdi, geri bildirim ve düzeltilmiş çıktı sözlü iletişim için oldukça önemlidir. Gerçekleştirilen anlam müzakeresi ile konuşurlar ikinci dil kullanabilme kabiliyetlerini arttıırırlar. Anlam müzakeresi öğrencilerin edinmedikleri hedef dil biçimlerinin farkına varmalarına yardımcı olur, orijinal çıktıları değiştirirken dil hakkındaki kendi bilgilerini test etmeye teşvik eder, üstdilbilimsel bilgilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlar (Swain, 1995; akt. Goh & Burns, 2012). Anlam müzakeresinde ise geri bildirim önemli bir stratejidir. Uygun geribildirim olmadan konuşurlar hatalarını fark etmeyebilir ve akıcılıkları ilerlese bile doğruluk da ilerleme olmayabilir. İkinci dil edinimi sürecinde geri bildirim ve düzenlenmiş çıktı da önemlidir (Goh & Burns, 2012).

Bazı araştırmacılar bağlamdan bağımsız sözlü dil becerisinin önemini vurgulamıştır. Bağlamdan bağımsız sözlü dil becerisi konuşma anının doğrudan bağlamının ötesindeki şeyler hakkında konuşabilme ve sınırlı arka plan bilgisine sahip dinleyiciler için bilgiyi açık ve tutarlı bir şekilde ifade edebilme yetisidir. Aynı bağlam bilgisini paylaştığımız kişilerle konuşurken çok açık ifadeler olmadan da iletişim başarıya ulaşabilirken, o bağlam bilgisini paylaşmayan birisiyle olan iletişimde konuşma daha detaylı ve açık olmalıdır. Akademik becerinin gelişimi için önemli görülen bağlamdan bağımsız sözlen beceri gelişimi için gösterip anlatma, sunum, hikâye anlatma, bir süreci tarif etme gibi etkinliklerden yararlanılabilir (Goh & Burns, 2012, s.23).

İletişim Kurma İstekliliği konuşma becerisinin gelişmesi için oldukça önemli olan bir diğer noktadır. MacIntyre (2007, s. 564) bu durumu, ikinci dilde iletişim kurma fırsatı ortaya çıktığında bazılarının konuşmayı tercih etmesi, bazılarının sessiz kalması olarak betimlemiştir. İletişim Kurma İstekliliği, tercih ve fırsat verildiği durumda iletişimin başlatılması olasılığıdır. Bu durum kaygı nedeniyle kaçınma ile ilişkili olabilmektedir. Dil edinimi anlam müzakeresinden beslenmektedir. Hedef dilde konuşmayı tercih ederek farkındalığı tetikleyici işlev, hipotez testi ve üstdil (metalinguistic) aracılığı ile çıktı üretiminden fayda sağlayabilirler.

Bu şekilde öğrenciler hatalarını fark eder, bildiklerini sorgular ve dil üzerine düşünmeye başlarlar (Bailey, 2020, s. 83; Goh & Burns, 2012).

Dil öğrenimi, özellikle de yabancı dilde iletişim kurmak birçok öğrenci için stresli olabilmektedir. Konuşma ve dinlemenin oluşturabildiği bu stres ve kaygı da öğrencinin iletişim kurma istekliliğini etkileyen faktörlerden birisidir. Kaygı bazen dışarıdan isteksizlik olarak görülebilmektedir. Horwitz, Horwitz, & Cope (1986, s. 128) çalışmalarında dil öğrenim kaygısını, iletişim kaygısı, test kaygısı ve olumsuz değerlendirme korkusu olarak ayırmış olsa da yabancı dil kaygısının sadece bu korkuların bir kombinasyonu değil dil öğrenme sürecinin kendine özgü doğasından kaynaklanan, kişisel algılar, inançlar, duygular ve davranışlardan oluşan kendine özgü bir yapı olduğunu ifade eder.

Bir de dil öğrenimine özel olmayan genel olarak kaygılı bir birey olma durumu vardır. Kaygının bir kısmı güdülenme için yararlı olabilse de bu kaygı türlerinin hepsi dil öğrenim sürecini farklı şekillerde olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler kendi performanslarını değerlendirirken yapamadıklarına daha çok odaklanarak yapabildiklerini gözden kaçırmaya eğilimli olabilirler. Bazı öğrenciler ise yetkin konuşurlarla gerçek etkileşim durumlarında kullandıkları dilin yazı diline daha yakın ve doğallıktan uzak olduğunu fark edebilir. Bu durum yazı diline ait tümcelerin ezber ve tekrarla öğrenilmesinden dolayı olabilir. Bu durum ve gerçekçi olmayan beklentiler ise öğrencileri kaçınmaya itebilir (Goh & Burns, 2012, s.26-27). Young (1991) altı kaygı kaynağından bahsetmektedir. Bunlar kişisel ve kişiler arası inançlar, dil öğrenmeye dair öğrenci inançları, öğretici inançları, öğretici-öğrenci etkileşimleri, sınıf içi uygulamalar ve dil testleridir. Bu altı kategori içerisinde ise kişisel ve kişiler arası inançlara fazlaca çalışma da yer verilmiştir. Düşük özgüven ve rekabetçilik bu kategori altındadır. Goh & Burns, (2012) sınıf ortamını kaygıyı azaltarak daha güvenli bir ortama dönüştürmek için öğrencileri rehberlik eşliğinde yansıma içeren günlük tutmayı önermiş, bu sayede öğretici ve öğrencinin nesnel bir incelemeye sahip olarak önerilerde

bulunabileceğini ifade etmiştir. Bunun dışında gevşeme egzersizleri, strateji eğitimi, bazı hedefler belirlemeye yönelik davranışsal kontratlar da kaygıyı azaltmaya yardımcı olabilmektedir (Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986, s.131).

Konuşma üretiminin önemli bir aşaması bağlama göre sözcük dağarcığından doğru sözcükleri seçip kullanmaktır (Goh & Burns, 2012). Konuşma dilinde sözcük dağarcığı başlığı altında kalıplaşmış dil ve söylem belirleyicileri ele alır. Kalıplaşmış ifadeler doğal ve akıcı konuşmayı destekler. Söylem belirleyiciler ise konuşmada söylenenlerin birbirine nasıl bağlandığını gösteren sözcük ya da ifadelerdir (Bailey,2020, s.83-84).

1.1.2.1.Yabancı Dilde Konuşma Öğretimi

Ders materyalleri çoğunlukla sınav ve müfredatı yansıtacak şekilde hazırlanır. Yayıncılar materyallerde maddi kaygılarda güttükleri için var olan matbu materyaller benzerlik göstermektedir. Konuşulan dil ise genellikle sınav müfredatına tabi değildir ve bu nedenle göz ardı edilmektedir. Öğrenciler günlük hayatla doğrudan örtüşmeyen bu dili neden öğrendiklerini sorgulayabilmektedir. Öğreticiler öğrencilere iletişim kurma şansı vermek için yaratıcı olmak durumundadır. Dil derslerini desteklemek için teknolojiyi kullanarak gerçek dil kullanımını arttırmaya çalışırlar (Tomlinson 2011, s.303).

Öğretim sürecinde farklı sözlü metinlerden yararlanmak mümkündür. Nunan (1991, s.21) sözlü metinleri temelde monolog veya diyalog olarak ikiye ayırmaktadır. Monologları; planlı ve plansız olarak ayırır. Diyaloglar, iki veya daha fazla kişiyle gerçekleşen iletişimi ifade etmektedir. Diyaloğa dayalı söylem; bilgi aktarımı içeren işlem odaklı (transactional), sosyal ilişkileri sürdürme odaklı kişilerarası (interpersonal) veya eğlence amaçlı (ludic) olarak görülmektedir. Kişilerarası diyaloglar ise alışılmış ve alışılmamış olarak ikiye ayrılmıştır.

Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma becerisinin öğretimi için en çok göze çarpan sorunlardan bir tanesinin öğrencinin bilgisi ve bu bilgiyi pratikte kullanma becerisi arasında fark olmasıdır. Bygate (1987) de yaptığı çalışmada bu probleme değinmiş, konuşma sırasında pratik ve sınavda karşılaştığı bilgi ve bilgiyi kullanma becerisi arasında fark olduğunu gözlemlemiştir. Bilmek ile bilgiyi kullanabilmek arasındaki fark uygulama ile kapatılabilir. Wilkins'in (1975, s.76 akt.; Bygate, 1987) belirttiği gibi, sınıfta üretilen tüm dil öğretmen tarafından belirleniyorsa, öğrenci kendi seçimlerini yapmak zorunda kalmayacaktır. Bunun sonucunda ise öğrenci dil öğrenim durumundan dil kullanım durumuna bilgisini aktaramayacaktır. Bygate, becerinin kabul edilmesi için motor-algısal beceriler ve etkileşim becerileri olarak iki yoldan bahseder. Motor-algısal beceriler, dilin seslerini ve yapılarını doğru sırayla algılamayı, hatırlamayı ve ifade etmeyi içerir. Wilkins'in bahsettiği bu durumda Bygate öğrencinin motor-algısal becerilerinin çoğunu bir dil kullanma durumuna aktaramayacağını savunur.

İkinci dil konuşma yeterliliği temel konuşma becerileri, iletişim stratejileri ve dil ve söylem bilgisini kapsar Bir dilin sözlü biçimlerini öğrenmek, çeşitli becerilerin kazanılmasını gerektirir. Öğrenciler dile ait yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu dilbilgisi, sesletim, sözcük bilgisi ve söylem bilgisini gerektirir. Temel konuşma becerileri; doğru vurgu, ritim ve tonlama ile sesli ve sessiz harflerin sesletimini kapsayan sesletim; istek, açıklama, talimat verme, tanımlama ve duyguları ifade etmeyi içeren konuşma işlevi; söz hakkı verme, konuşma başlatma, sürdürme ve sonlandırma, konu değiştirme, konuşmayı yönlendirme ile sözlü ve sözsüz ipuçlarını fark etmeyi içeren etkileşim yönetimi; ayrıca sosyokültürel açıdan uygun dil kurallarına göre uzun ve anlamlı konuşmalar oluşturma, sözcük ve dilbilgisel tercihlerde tutarlılık ve bütünlük sağlamayı içeren söylem organizasyonu alt becerilerinden oluşur (Goh & Burns, 2012, s.58-59).

İletişim stratejileri olarak Bygate (1987) başarıma ve azaltma stratejileri olmak üzere iki gruptan bahseder. Başarma stratejileri, tahmin etme, diğer bir ifadeyle yeniden ifade etme ve iş birliğine dayalı stratejileri kapsar. Azaltma stratejileri ise kaçınma stratejilerini içermektedir. Daha fazla strateji kullanan öğrenciler dil edinim sürecinde daha başarılı olmaktadır, dil öğretim materyalinin ve alıştırmaların öğrencilere daha fazla strateji kullanacak fırsat sunmalıdır.

Bailey, (2020) konuşma becerisi gelişimini destekleyecek alıştırmalara değinmiştir. Bu alıştırmalar, drama kullanmak, resimleri kullanarak konuşmayı teşvik etmek, sunum yapmaktır.

İletişimsel yaklaşımda, konuşma öğretiminde, öğrencilerin iletişim bağlamı ve durumlarıyla örtüşen iletiler üretmesi, dili toplumsal bağlam içinde akıcı, anlaşılır ve doğru kullanması amaçlanır (Peçenek, 1998, s.35-38). Konuşma sürecinde anlam müzakeresinin oluşmasına yardımcı olacak bilgi boşluğu içerek alıştırmalar yapmak becerinin gelişimini destekleyip öğrencileri motive edebilir.

Ma Li çalışmasında (2012), İkinci Dil Edinim Teorisi açısından, sözlü Çincenin yabancı dil olarak öğretiminin Özgünlük, Çeşitlilik ve Rahatlık ilkelerini takip etmesi gerektiğinden bahseder. Örtük bilgi içeren zengin girdiye vurgu yapar. İletişimsel yaklaşıma göre konuşma becerisini geliştirmek için kontrollü konuşma etkinlikleri ve öğrencinin kendini anlatmasına imkân veren etkinliklerden yararlanılmalıdır. Kontrollü etkinliklerde sesbilgisi, dilbilgisi, sözvarlığına ilişkin alıştırmalar kullanılmaktadır (Peçenek, 1998, s.35-38).

Çince konuşma ediniminin bir parçası olan ton edinimi ile ilgili olarak Chun ve diğerleri (2012) yaptıkları pilot çalışmada Praat⁵ programı yardımıyla anadili Çince olan konuşurun ses kaydını dinlerken ton eğrileri gösterilmiştir. İkinci etapta hem kendi ton eğrileri hem de Çince

⁵ Praat, konuşma seslerinin analizine yönelik ücretsiz ve açık kaynaklı bir yazılımdır.

anadili konuşurunun ton eğrileri gösterilmiş ve öğrencilerin sesletimlerinde ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

Nunan (1991, s.47-49) pedagojik görevleri belirlemenin zorluğuna değinmiştir. Bu zorluğun nedenlerinden birisi “karşılıklı konuşma etkisi” olarak verilmiştir. Görevin zorluğu ve başarıya ulaşması büyük ölçüde karşıdaki kişi veya kişilerin becerileri tarafından belirlenmektedir. Brown ve diğerleri görevleri “iletişimsel beceri”ye göre gruplandırırken, ilk bakışta birbirinden oldukça farklı görünen gerçek yaşam görevlerini bir araya getirmişlerdir. Brown ve diğerlerine göre bu görevlerin hepsinin konuşan kişinin net ve açık bir dizi yönerge vermeyi, nesne ve mekân arasındaki ilişkiyi açıklamayı gerektirmesi bakımından benzediğini savunur. Ancak görevlerin dinamik veya soyut ilişkiler içermesi zorluk seviyesinde belirleyici olmuştur. Dinamik ilişkiler içeren görevler sabit ilişkiler içerene göre, soyut ilişkiler içeren ise dinamik ilişkiler içeren göreve göre daha zor bulunmuştur. Çalışmada tek yönlü bilgi aktarımı içeren görevlerle çift yönlü bilgi paylaşımını gerektiren görevler arasında önemli farklar görülmüştür. Ayrıca, pratik yapmanın sabit görevlerde çok etkili olmadığı, dinamik görevlerde olumlu etki gözlemlendiği, dinleyici olarak deneyim kazanmanın ise konuşma becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. (Nunan, 1991, s.47-49)

1.2. Dinleme ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki

Dinleme, konuşmanın doğal öncüsüdür; Bir kişinin öğrendiği bütün dillerde dil gelişiminin erken aşamaları dinlemeye bağlıdır (Nation ve Newton, 2009, s.40). Konuşma ve dinlemenin bilişsel süreçlerinin birbirini tamamlayan yapısı vardır.

Nunan (1999, s.237) Brown ve meslektaşlarının konuşmacıların performanslarını geliştirmelerine yardımcı olmak üzerine çalışmalar yaptıklarından bahseder. Yine konuşma ve dinleme arasındaki sembiyozu gösteren çalışmalarda, bir dinleyici olarak önceki deneyimlerin konuşmacıların performanslarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu bulduklarını ifade etmiştir.

Bunun olası nedenlerini “dinleyici olmanın konuşmacı olarak hareket ederken kullanmak üzere model sağlaması ve önce dinleyici olmanın görevin doğasındaki zorlukları anlamasına yardımcı olması” olarak verir.

Konuşma algısını neyin yönlendirdiğini anlamak için konuşma üretiminin temel amacını anlamak önemlidir. Boersma (2012) konuşma üretiminin öncelikli amacı, konuşmanın her saniyesine mümkün olduğu kadar çok geri alınabilir bilgi parçası koyarak iletişimi en üst düzeye çıkarmak olduğunu ifade etmektedir. Diller verimlilik ilkesine uygun olarak gelişmektedirler. Bu amaçla, bir dilde en sık kullanılan sözcükler en kısa sözcükler olma eğilimindedir ve iletişim kalıpları, maksimum eksiltiye (dinleyici tarafından anlaşıldığı varsayılan öğelerin çıkarılması) izin verecek şekilde gelişmektedir. İlk olarak Zipf (1949) bu durumu en az çaba ilkesi olarak açıklamıştır. En az enerji ve çaba ile en yüksek verimi istemeyi insanın doğasının bir özelliği olarak tanımlamıştır. Sözlü iletişimde ise bu durum, konuşmacıların artikülasyon çabasını en aza indirerek, kısalığı ve fonolojik indirgemeyi, bu şekilde de enerji minimizasyonunu teşvik etmek istedikleri anlamına gelmektedir. Bu kodlayan ve kodu çözen taraf için de geçerlidir (Corominas-Murtra vd., 2011, s.1-5; Rost, 2016, s.19-20).

Dinleyici de bazı prensipleri uyarlayarak daha az enerji ile dili mümkün olduğu kadar etkin bir şekilde anlamak için kullanır. Bunun için en temel iki yöntem tanıma maksimizasyonu ve kategorizasyonun en aza indirilmesidir. Tanıma maksimizasyonu, konuşmacının üretim çabasını azalttığından, dinleyici, ifadenin anlamını yeniden oluşturmak için mevcut akustik bilgiden maksimum düzeyde yararlanmaya çalışması durumudur. Kategorizasyonun en aza indirilmesi için ise konuşmacılar arasında büyük farklılıklar olduğundan, dinleyicinin belirsizliği tolere etmesi ve akustik girdinin gruplanabileceği mümkün olduğunca az algısal sınıf oluşturmasını gerektirmektedir (Fowler ve Magnuson, 2010 s.158-178; Rost, 2016, s.19, 20).

1.3. Sözel Beceri Öğretiminde Materyal Kullanımı

Dinleme ve konuşma becerisinin birlikte verilmesi öğrencilere üretim için ihtiyaç duydukları girdiyi sunar, girdiyi çıktıya dönüştürecek ve akılda kalmasını kolaylaştıracak etkinlik fırsatı sağlar. Dinleme sırasında ders kitapları ve bu kitapların sunduğu ses dosyaları dışında çok sayıda araçtan yararlanmak mümkündür. Teknolojinin gelişimi, internet ve yaygınlaşması ile mobil dil öğrenme uygulamaları, oyunlar ve sözlükler dışında sosyal medya video, podcastler, dizi ve filmler, reklamlar, şarkılar, sesli kitaplar gibi çok sayıda özgün araca ulaşmak da kolaylaşmıştır. Dinleme konusunda öğrencilerin sıkıntı yaşadığı belirsizliğe tolerans, motivasyon eksikliği ve günlük konuşma hızına ayak uyduramama gibi sorunlara karşı da bu şekilde materyallerden yararlanılması tercih edilmektedir. Konuşma öğretimi içinse dinlenen konu ve metinler üzerinden bilgi boşluğu, fikir boşluğu ve akıl yürütme boşluğu gibi etkinliklerden yararlanarak anlamlı iletişim fırsatları, gerçek hayata uygun özgün görevler sunma ve iş birliğini teşvik etme yollarıyla akıcı bir konuşma ve başarılı bir iletişim kurmak için gerekli stratejileri geliştirmeleri sağlanabilmektedir.

Baily, kurgusal olarak ticari amaçla üretil materyallerin mükemmel ses kalitesine sahip olduğundan, öğrencilerin karşılaşacağı doğal konuşmanın karmaşık özelliklerinden (ör. örtüşmeler, tereddütler, doldurulmuş duraklamalar, kısaltılmış formlar vb.) yoksun olduğundan bahseder. Öğrencilerin doğal konuşmanın özelliklerine aşina olması oldukça önemlidir. (Baily, 2020, s.69) Öğrenciler mükemmel olmayan, bilmedikleri sözcük ve yapıları da içeren dinleme materyallerine maruz kalarak belirsizliğe tahammül etmeli ve başa çıkma stratejilerini geliştirmelidir. Resti Citra Dewi (2018, s.71-75) yaptığı çalışmada İngilizce dinleme becerisi öğretimi sırasında özgün araç kullanan ve kullanmayan iki sınıfı karşılaştırmıştır. Özgün araç kullanılan sınıfın dinlediğini anlama becerisinin anlamlı ölçüde arttığı, özgüvenlerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bunun dışında sınıf ortamında gerçekleşen sesli okuma, öğretmenin konuşması, öğrenci- öğrenci veya öğrenci- öğretmen diyalogu da dinleme için girdi sağlamaktadır. Ancak dinleme sürecinde sınıf ortamı ile gerçek iletişim durumları arasındaki farkı en aza indirmek için özgün araçlardan yararlanılması tavsiye edilmektedir.

Bilgisayar ise teknoloji destekli öğrenmede eğitim sürecinde önemli yeni yöntemler sunmuştur. Örgün öğretimde, bireysel dil öğreniminde hem de uzaktan öğretimde internet ve bilgisayar destekli öğretim büyük bir yer tutmaktadır. Kullanımlarını öğretmen-araç-öğrenen olarak sınıflandırılmıştır (Taylor, R, 1980, s. 1-10, akt.; Nicolaou vd., 2019, s.3).

2010'lu yıllarda bireylerin eğitim materyallerine her zaman ve her yerden erişmesine ve kullanmasına olanak tanıyan, mobil teknolojilerin ve internetin kullanımına dayalı yeni bir model olarak Mobil Öğrenme ortaya çıkmıştır. Mobil Öğrenmede bireyler, tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve e-okuyucular gibi taşınabilir cihazlar aracılığıyla dijital eğitim içeriği sağlayabilir ve bunlara erişebilir.

Yapılan bir çalışmada Çince öğretimi sürecinde tersyüz sınıf modelinde mobil destekli öğretim gerçekleştirilerek geleneksel sınıf ile karşılaştırılmıştır. Çalışma, mobil destekli ters yüz sınıfın, geleneksel öğretime göre daha verimli bir dil öğrenimi sağladığı ve öğrencilerin sözlü yeterliliğini artırmaya katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin özgün, etkileşimli, ilgi çekici, esnek ve işbirlikçi öğrenme bağlamlarında konuşma uygulamaları için geniş fırsatlar sağlayan bir öğrenme ortamı olabileceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda deney grubundaki öğrencilerin derse katılımında da artış gözlemlenmiştir (Mu, 2017, s. 106-111).

Video ile dinleme öğretimi, ilgi çekici olması, görsel ipuçları sağlaması ile anlamayı kolaylaştırıcı rolü olması bakımından dinleme derslerinde sıklıkla tercih edilen araçlardan birisidir. Video, konuşma diline ek olarak çok çeşitli görsel öğeler ve çok çeşitli işitsel deneyimler içeren son derece yoğun bir ortamdır. Bu, birçok öğrenci için şaşırtıcı olabilir.

Öğretmen, uygun sekansları seçmek, öğrencileri izleme deneyimine hazırlamak, öğrencinin dikkatini içeriğe odaklamak, videoyu gerektiği gibi oynatmak ve yeniden oynatmak, görüntüleme görevlerini tasarlamak veya seçmek ve uygun izleme sonrası etkinlikleri takip etmek için oradadır (Stempleski, 2002, s.134). Liang Yi (2022, s.5-7) yaptığı çalışmada sözel becerinin geliştirilmesi için Çince derslerinde popüler bir diziden yararlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler konuşma ve becerisinde önemli bir ilerleme kaydedilmiş, kültürel anlayışları zenginleşmiştir.

Demirel, (2021, s.101) özgün öğretim araçlarından birisi olan şarkıyla öğretim öncesinde için şarkının başlığını açıklama sözleri öğrencilerle paylaşma ve şarkıda anlaşılması güç yerleri öğrencilere açıklama gibi bir ön çalışma planlamıştır. Sonrasında şarkının yüksek sesle okunarak dinletilmesi, ikinci okumada öğrencilere tekrar ettirilerek ilerlenmesi, sonrasında melodi ile dinletilip, mısra mısra öğrencilere önce mırıldanarak sonraki aşamada sözleriyle şarkıya eşlik edilerek şarkının tamamlanması şeklinde bir plan çıkartmıştır. Dinleme tamamlandıktan sonra ise sınıfı iki veya üç gruba ayırarak şarkının söylenmesi sonrasında gönüllü 3-4 öğrencinin şarkıyı söylemesi, şarkıya uygun yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmesi zaman kalırsa şarkı sözleri ile ilgi soru cevap yapılması olarak etkinliği tamamlamıştır.

1.4. İletişimsel Yeterlik

İletişimsel Yeterlilik, yabancı bir dilde iletişim kurmak çeşitli araçlarda, becerilerde ve alt yeterliliklerde başarılı bir şekilde uzmanlaşmayı ve uygun dilsel anlamı, tonu, türü, tarzı seçmeyi öğrenmesi anlamına gelmektedir. Savignon, (1976) iletişimsel yeterliliği, bir ana dili konuşurunun diğer ana dili konuşurlarıyla etkili bir şekilde etkileşim kurmasını sağlayan şeyin ne olduğuna dair bir açıklanma olarak vermiştir. Duff (2014) iletişimsel yeterliliği dili etkili bir

şekilde kullanma becerisi olarak tanımlamıştır. Toplumda işlevsel bir şekilde dili kullanabilmenin, farklı ortamlarda farklı türdeki etkinlikler ve çeşitli muhataplarla birlikte, çeşitli amaçlar için sosyal durumun gerekliliklerine uygun olarak nasıl bir dil kullanılıp, dilin nasıl yorumlanacağını bilmeyi gerektirdiğini belirtir. Yabancı dil öğreniminde temel amaç iletişimsel yeterliliği arttırmaktır (Benati ve Angelova, 2016).

İletişimsel Yeterlik kavramının temelini oluşturan Dilsel Yeterlik kavramını ortaya koyan Chomsky, “Aspects Of The Theory Of Syntax” adlı eserinde “edinç” ve “edim” arasında bir ayrıma gitmiştir. Chomsky, kişinin diline ait bilgisi olan edinci, konuşurun- dinleyenin kendi diline ait sezgisel bilgisi olarak tanımlar. (Rifat, 1998) Chomsky dilbilgisini ideal konuşur ve dinleyenin içsel yeterliliğinin bir tanımı olmayı amaçladığını söyler. Chomsky, tamamen yeterli bir dilbilgisini, sonsuz sayıda tümcenin her birine bu tümcenin ideal konuşur-dinleyici tarafından nasıl anlaşıldığını gösteren yapısal bir açıklama verebilen ve sonsuz sayıda tümceyi anlamaya yönelik örtük bir yetenek olarak işleyen bir sistem şeklinde tanımlamıştır. Edim ise dilin somut durumlarda asıl kullanımı olarak kullanılmaktadır, kodlama ve kod çözme süreçleriyle ilgidir. Edimin bir bileşeni olarak da “kabul edilebilirlik”ten bahsedilmektedir. “Kabul edilebilir” terimini, özellikle bir analiz gerektirmeden anında anlaşılabilir, doğal, hiçbir şekilde tuhaf ya da garip olmayan ifadeleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Dilbilgisel uygunluk yeterlikle, kabul edilebilirlik ise edimle ilişkilidir. Kabul edilebilirliği etkileyen faktörlerinden biri dilbilgisel olmak olsa da kabul edilebilirlik ile dilbilgisel uygunluk aynı şey değildir (Chomsky, 1965; Hymes, 1972). Bir tümce dilbilgisi kurallarına uygun olsa da tümce konuşurlar tarafından kabul edilebilir bulunmayabilir. Bu nedenle dilbilgisel uygunluk kabul edilebilirlik için gerekli olsa da tek başına yeterli değildir.

1960’ların sonları, 70’lerin başlarında Chomsky’nin “dilsel yeterlik” kavramını ortaya atmasından kısa bir süre sonra bunu eleştirerek Dell Hymes “iletişimsel yeterlik” kavramını ortaya koymuştur. İletişimsel yeterlilik, yabancı dilde etkili iletişimin sadece dilbilgisi

yeterliliğinden ibaret olmadığını savunmaktadır. Öğrencilerin dilbilgisi yeterliliğinin yanı sıra hedef dili kullanan toplumun kurallarını, dilin anadili konuşurları tarafından nasıl kullanıldığını ve iletişim hedeflerine nasıl ulaşacaklarını bilmeleri de gereklidir. İletişimsel yeterlilik Canale ve Swain (1980), Swain (1985), Bachman (1990), Bachman ve Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell (1995)'in çalışmalarında da ortaya çıkmış ve yeniden kavramsallaştırılmıştır. Canale and Swain'in modeli yıllar içinde değiştirilmiştir ancak ikinci dil edinimi alanında hâkim olmaya devam etmektedir (Benati&Angelova, 2016, s.110; Xu, 2000).

Canale ve Swain'e (1980) göre iletişimsel yaklaşım öğrencinin iletişimsel ihtiyaçlarına dayanmalı ve onlara cevap olmalıdır. Canale ve Swain'in ilk iletişimsel yeterlilik modeli toplumdilbilimsel, dilbilgisel yeterlilik ve stratejik yeterlilik olarak üç kısımdan oluşmaktadır. İlerleyen yıllarda söylem yeterliliği de bu modele eklenmiştir. (Canale, 1983) Dilbilgisel yeterlilik öğrencinin sözlü ve yazılı iletişim için sahip olması gereken dilbilgisel doğruluktur, dilbilgisi, sözcük bilgisi ve yazılı dille ilişkili olan teamüllere dair bilgisini içerir. Ayrıca sesletimsel bilgiyi, sözdizimsel ve semantik bilgiyi de kapsamaktadır.

Toplumdilbilimsel (sosyakültürel) yeterlilik, duruma konuya iletişimsel fonksiyonlara göre oluşan ihtiyaçları kapsar. Dil kullanımının toplumun toplumdilbilimsel kurallarına uygun olması veya dili uygun şekilde kullanabilmek, konuşmayı doğru bir şekilde başlatmayı ve tür, dil gibi faktörleri dikkate alarak belirli bir dile yanıt verebilmeye işaret etmektedir. Söylem yeterliliği hem üretimde hem de anlamada yazılı ve sözlü iletişim biçimleriyle nasıl çalışılacağını bilmeyi ifade etmektedir, belirli bir dilin yapılarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde birleştirebilmek, yani farklı söylemler üretmek için sözcükleri, ifadeleri ve tümceleri nasıl organize edeceğini bilmek anlamına gelmektedir. Stratejik yeterlilik, diğer yeterliliklerden birinde sorun olduğunda, iletişimde kesintilerin meydana geldiği durumları fark etme ve telafi edici iletişim stratejileri kullanarak ortaya çıkan bu durumları çözebilme yeteneğidir.

Bilinmeyen, eksik bir sözcüğü başka sözcüklerle ifade edebilmeyi, açıklama istemeyi, ne söylenmek istendiğine dair açıklama yapmayı, yavaş konuşmayı, vücut dilinden yararlanmayı, sıra ile konuşarak iletişimsel kanalları açık tutmayı ve iletişimi düzeltmeyi içerir (Canale&Swain, 1980; Canale, 1983; Benati&Angelovska, 2016, s.111- s.112).

Byram (1997) Hymes'in birinci dil edinimi ve ana dili konuşanlar arasındaki iletişim hakkındaki açıklamalarının, yabancı dil öğretimi ve öğreniminin hedef ve amaçlarını tanımlamak için uyarlandığını ancak bu uyarlamanın yabancı dil öğrenenlerin kendilerini ana dili konuşurları gibi modellemeleri gerektiğini ima ederek öğrenenlerin kültürlerarası etkileşimdeki sosyal kimliklerini ve kültürel yeterliliklerinin önemini göz ardı ettiği için yanıltıcı olduğunu ifade eder. Byram, (1997) Hymes'ın yabancı dil öğretimi alanı için çalışmasını gerçekleştirdiğini ve kültürlerarası iletişime özel bir vurgu yapmadığını söylemiştir. Canale ve Swain (1980) ve Van Ek (1986) birbirinden bağımsız şekilde bu konu üzerine çalışmalarını yürütmüştür. Van Ek çalışmasında “iletişim yeteneği” kavramını kullanmıştır. İki çalışma arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Van Ek (1986), yabancı dil öğretiminin, öğrencinin genel eğitime katkısı bağlamında nasıl gerekçelendirileceği konusundaki görüşleriyle bir çerçeve geliştirmiştir. Bu nedenle sosyal yeterlilik, özerklik, sosyal sorumluluk gibi konuların geliştirilmesini de vurgulamıştır. Van Ek'in modeli tek bir kavramın farklı yönleri olan altı yeterlilikten oluşmaktadır. Bu yeterlilikler dilin kurallarına uygun anlam üretme ve yorumlama yeteneği olarak kabul edilebilecek dilbilimsel yeterliliği; dil formu, ifade biçimi, jest ve mimik seçimlerinin, bağlamın, taraflar arasındaki ilişki ve iletişimdeki niyetin, etkili olduğunun fark edilmesi olan toplumbilimsel yeterliliği; metinlerin oluşturulması ve yorumlanmasında stratejileri uygun kullanabilme kabiliyeti olan söylem yeterliliği; iletişimde kopukluklar yaşandığında, zorlaştığında ne demek istediğini anlatmanın yeniden ifade etme, açıklama istemi gibi farklı yollarının bulunması olan stratejik yeterliliği; öğrencinin bağlamından kısmen farklı, dilin ait olduğu sosyokültürel bağlamının ve bu bağlamın dil

biçemlerinin seçimi ve iletişime etkisinin farkında olma olarak tanımlanan sosyokültürel yeterliği; konuşurun empati, özgüven gibi kişisel özelliklerini gelişme derecesine bağlı olarak iletişimin başarılı olacağı yaklaşıma karar verme yetisini, başkalarıyla iletişim kurma isteğini ve becerisini, sosyal stratejileri etkili kullanabilmeyi içeren sosyal yeterliliği kapsamaktadır (Van Ek, 1986, Byram, 1997).

Savignon (1976) testlerin öğrencilerin ilerlemesini ölçtüğünü eğer iletişimsel yeterlilik öğreteceksek iletişimsel yeterliliği ölçmek gerektiğini belirtmiştir. Geleneksel ikinci dil yeterlilik testlerin sesletim, sözcük bilgisi, dilbilgisi açısından yeterliliğin ayrı ölçümleri olduğunu, iletişimsel yeterliliği iyi ölçemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin gerçek iletişim kurmaları için fırsatların sağlanması gerektiğini de eklemektedir. Çalışmasında, jest ve mimiklerden yararlanmayı, teknolojinin dil öğretiminde kullanımını, grup etkinliklerini ve rol yapma tartışma gibi etkinliklerle gerçek yaşam senaryolarını simüle etmeyi tavsiye etmektedir. Obenza ve Mendoza'nın (2021) çalışması, geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim ile iletişimsel yöntemlerle yapılan eğitimi deney ve kontrol grupları üzerinden karşılaştırmış ve deney grubunun daha fazla gelişim gösterdiğini, gerçek dünyaya uygun dil kullanım fırsatı bulmalarıyla iletişimsel yeterliliklerinde anlamlı derecede artış gözlemlemişlerdir. Çalışmada bu uygulamaların genişletilip dijital platformlara taşınması önerilmiştir.

Dil öğreniminin, özellikle de sözel beceri öğreniminin en temel amacı iletişim kurma ihtiyacı ve isteğidir. Dil öğrenim sürecinde iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi bu nedenle çok önemlidir. Öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirebilmeleri için kullanılan ders materyali de oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrencilerin iletişimsel yeterliliği oluşturan dilbilgisel yeterlilik, toplumbilimsel yeterlilik, söylem yeterliliği ve stratejik yeterliliğin gelişmesini destekleyecek içerik ve alıştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Kültürlerarası bir yeterliliğin oluşması da etkili ve doğal bir iletişim için önemlidir. Öğrencilerin sadece dilbilgisel yeterliliğini geliştirmesi etkin bir iletişim kabiliyeti geliştirmeleri için tek başına

yeterli olmayacaktır. İletişimsel yeterliliği destekleyecek iletişim ihtiyaçlarına odaklı yöntemlerle hazırlanan, strateji kullanımını destekleyecek alıştırmalar, hedef dilin kültür ve toplumunu yansıtan içerikler sunulması önemlidir.

1.5. Yabancı Dil Öğretim Materyal Tasarımı

Dilbilim çalışmaları ve değişen dönem, öğrenci ve öğretim ortamlarının ihtiyaçları dil öğretim sürecini ve dil öğretim materyallerinin geliştirilme sürecini de etkilemektedir.

Wang ve Feng (2009, s.60-61) yabancı dil öğretim materyallerinin gelişimini dört döneme ayırmıştır. İlk olarak dili sembol olarak gören, iki dilin sözcüksel karşılaştırmasını esas alan antoloji tipi kitaplar gelmektedir. Kitaplar öğretmen merkezlidir ve hedef dildeki klasik eserler doğrudan ders kitabı görevi görmüştür. Sonrasında dili bilgi olarak gören dilbilgisi tipi yabancı dil öğretim materyalleri gelmektedir. Bu dönem de dil bir bilgi sistemi olarak görülür ve öncelikle o dilin dilbilgisi sistemine hâkim olunması gerektiğine inanılır. İşlevselci psikolojinin etkisiyle hafıza ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmek ön plandadır. Bilinçli ve organize alıştırmalarla öğretim gerçekleştirilir. Öğrenciler çoğu zaman dili iletişim amacıyla dili kullanamaz. Üçüncü dönemde ise dil bir alışkanlık olarak görülmüştür ve artan ticaret ilişkilerinin de etkisiyle yabancı dili konuşarak kullanabilmeye yönelik ihtiyaç artmıştır. Ders kitapları uyarıcı ve tepki ilişkisine dayalıdır. Görsel- işitsel materyallerle desteklenen taklit ve tekrar temelli öğretim ön plandadır. Dördüncü dönemde ise dil sosyal bir gelenek olarak görülmüş ve iletişimsel yaklaşımın etkisi ile iletişim merkeze alınmıştır. Göçmenlerin dile uyum sağlama ihtiyacı da bu süreci hızlandırmıştır. Bu dönemde ders materyalleri sosyal normlara uygun dil kullanımı ve anlam temelli bir öğretimi desteklemektedir. Materyallerde bireysel farklılıklar öğrenmeye dâhil edilir, içeriğe odaklı, anlamdan biçime giden bir yol izler,

bilgi aktarımı ve rol yapma, oyun gibi yöntemlerden yararlanılır. Dilbilgisi yapılarının basitten zora düzeylendirmesi daha zordur ve psikodilbilimsel ilkelerle her zaman örtüşmeyebilir.

Joly ve Bolitho (1998) öğretmen ve öğrenci tarafından gereksinimlerin belirlenmesi, bu konularda araştırma yapılması, aracın uygun bağlamlara yerleştirilmesi, uygun etkinlik, alıştırma ve yönerge sunma, üretim, kullanım, değerlendirme olarak araç geliştirme sürecinde yararlanılmak üzere genel bir çerçeve belirlemiştir. Tomlinson ve Masuhara (2004, s.20), araç üretme-yazma aşamasına gelindiğinde, dil öğrenme kuramları, öğrenci özellikleri, hedefler, etkinlikler, etkinlik türlerinin sıralanması şeklinde geliştirilmeye açık bir taslak sunmuşlardır. (Peçenek, 2005).

1.5.1. Materyal Türleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılabilen her türlü araca materyal denmektedir. Tomlinson (2011, xiii) dil öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olan her şeyi materyal olarak tanımlamıştır. Tomlinson ve Quan (2011, 2013) materyallerin ders kitabı, çalışma kitabı, kaset, cd, video olabileceği gibi aynı zamanda özgün araçları da dâhil ederek çoğaltılmış el ilanı, gazete, tahtaya yazılan bir paragraf şeklinde de olabileceğini, öğrenilen dil hakkında bilgi veren veya sunan her şeyin materyal olarak kabul edildiğini ifade etmiştir.

Nunan (1999) özgün materyalleri, gerçek iletişim sırasında üretilmiş ve özellikle dil öğretimi amacıyla yazılmamış sözlü veya yazılı dil verileri olarak tanımlamaktadır. Larimer & Schleicher (1999, s. v) ise özgün materyalleri, “hedef dil ortamında doğal olarak oluşan ve dil öğrenenler için açıkça oluşturulmamış veya düzenlenmemiş sözlü ve yazılı metinler” olarak tanımlamaktadır (Baily, 2020, s.68).

Tomlinson (2011) eserinde bazı materyal türlerine ve materyallerle ilişkili kavramlara değinmiştir. Bunlardan bazısı şu şekildedir:

Ders Kitabı: Dil dersleri için ana materyalleri sunan bir kitaptır. Genellikle dört beceri, dilbilgisi, sözcük bilgisi, sesletim, işlevler gibi kısımların üzerine etkinlikler içeren, mümkün olduğunca her şeyi tek bir kitapta sunarak ders sırasında mutlaka kullanılacak tek kitap olacak şekilde tasarlanan materyallerdir (Tomlinson, 2011, xi).

Evrensel Ders Kitabı: Sadece belirli bir kültür veya ülkeye ait öğrenciler için değil, her yerde, herhangi bir yaş grubu ve seviyedeki, öğrencilerin herhangi bir sınıfta kullanımına yönelik hazırlanan ders kitabıdır.

Çalışma Kitabı: Öğrencilerin kendilerine ait zamanlarda çalışmalarını için genellikle kitaba yazarak cevaplandırıp sonrasında arkasından kontrol edebilecekleri şekilde geribildirimde bulunan ek alıştırmalar ve etkinlikler sunan kaynaklardır (Tomlinson, 2011, xvii).

Uyarlanmış Materyaller: Belirli bir öğrenci profiline uygun hale getirilmesi için değiştirilmiş materyallerdir. Uyarlama, azaltma, ekleme, çıkarma, değiştirme ve tamamlamayı içerebilir. Tomlinson (2011, xiv) öğrencilerin faydayı en üst düzeye çıkarmak amacıyla bir ders kitabını her kullandıklarında materyalleri uyarladıklarından bahsetmiştir.

Multimedya Materyaller: Çeşitli, farklı medyalarından yararlanan materyallerdir. Bu tür materyaller genellikle öğrencinin, ürettiği dil hakkında geri bildirim almasını sağlarlar, etkileşimlidir (Tomlinson, 2011, xiv).

Öz Erişimli Materyaller: Öğrencilerin bağımsız olarak kendi kendilerine kullanımı için tasarlanmış araçlardır. Öğrencilerin kendi çalışması için kullandığı bu materyaller elektronik veya matbu olabilirler (Tomlinson, 2011, xiv).

Basitleştirilmiş Metinler: Öğrencinin okumasını kolaylaştırmak için metni veya tümceleri kısaltarak, gerekli görülmeeyen ayrıntıları, zor sözcük veya yapıları değiştirerek veya çıkartarak ya da örnekler ve ek bilgi veya detaylar ekleyerek, tekrarlar ve açıklamalarla basitleştirilen metinlerdir (Tomlinson, 2011, xiv).

Ek Materyaller: Dersin ana materyaline ek olarak kullanılmak üzere tasarlanır. Genellikle dil öğelerinin öğrenilmesinden ziyade dört becerinin geliştirilmesine odaklanır, ancak sözlükler, dil bilgisi kitapları ve çalışma kitaplarını da içerir (Tomlinson, 2011, xiv).

Çince öğretiminde kullanılan ders kitapları değişen öğrenici profili, çeşitlenen öğretim modelleri ve öğrenme ortamlarının etkisiyle “genel öğretim kitabı” dışında da üretilmektedir. Bunların başında yurtdışında Çince öğretime yönelik, özel amaçlı Çince öğretime yönelik, çocuklara yönelik, görev temelli konuşma kitapları, süreç temelli yazma kitaplarına ve “izle ve yorumla” temalı kitapları vardır. Başarılı bir Çinceyi Yabancı Dil Olarak Öğretim materyalinin, yerel dili ve kültüre, öğrencilerin zorluklarına, yerel eğitim sistemine uygun olması gerekir. Bu nedenle hedef dil konuşuru öğreticilerin materyal sürecine katılımı gereklidir. İhtiyaç durumunda Çinli ve yabancı uzmanlarla birlikte materyal hazırlama süreci ortak yürütülebilmektedir ancak Li Quan (2015) ülkeye özgü kitapların, ilgili ülkedeki öğreticiler tarafından yazılmasının daha uygun olabileceğine değinmiştir (Wu, Geng & Xu, 2017, s.15).

1.5.2. Materyal Geliştirme İlkeleri

Materyal geliştirme sürecinde hangi adımların izlenmesi gerektiğine karar verilmelidir. Maalesef dil öğretimi için hazırlanan birçok ders kitabı maddi kaygılarla birbirine benzer şekilde hazırlanmaktadır ve bu nedenle de materyaller her zaman dil edinimi üzerine yapılan çalışmaların bulgularını tam anlamıyla yansıtmayacak şekilde değildir. Hazırlanan materyaller öğrencinin ve öğretimin istek ve ihtiyaçlarına yanıt vermeli ve dil öğrenimini kolaylaştırıcı olmalıdır (Tomlinson, 2012).

Li (2012) yabancı dil öğretimini kuramsal dilbilim, dil öğrenme kuramı, dil öğretimi kuramı ve kültürlerarası öğretim kuramı olarak dört temele dayandırmıştır. Bunlardan kuramsal dilbilim ve öğrenme kuramı ne öğretileceği ve ne öğrenileceği konularına, öğretim ve

kültürlerarası öğretim kuramı ise nasıl öğretileceği ve nasıl öğrenileceği sorularının cevaplarını belirler. Benimsenen kuramsal yaklaşım dilin nasıl görüldüğüne göre materyalin içeriğine hedeflerine ve yöntemine etki etmektedir. Öğrenim kısmı ise ikinci dil edinim kuralları, ikinci dil gelişimini araştırmalarını ve bireysel farklılıkları kapsamaktadır. Dil öğretimi, öğretim ilkelerini içeren kuramları, ikinci dil ve anadil öğretiminin farkları gibi noktalara değinen konu niteliği hakkında kuramları ve Çin geleneksel öğretim anlayışının güçlü yönleri gibi alanları kapsar.

Tomlinson (2011, s.8-23) yapılan çalışmalara göre dil öğretimi için materyallerin geliştirilmesinde önemli olan bazı ilkeler ortaya koymuştur. Bu ilkeler, materyalin etkili olması, öğrencileri rahat hissettirmesi, özgüven kazandırması, materyalin öğrenci tarafından ilgili ve faydalı kabul edilmesi, öğrencinin kendine yatırım yapmasına olanak sağlaması ve gerektirmesi, öğrencinin hazır bulunuşluğunu desteklemesi, özgün dil kullanımına maruz bırakması, öğrencilerin dikkati, girdinin dilsel özelliklerine çekmesi, iletişimsel amaçları sağlamak için dil kullanımına fırsat sunması, olumlu etkilerin geciktiği, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılığını, duygusal tutumlarının farklılığını hesaba katması, öğretimin başında sessiz bir döneme izin vermesi, hem sağ hem sol beyin aktivitelerini uyaran entelektüel, estetik ve duygusal katılımı teşvik ederek öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarması, kontrollü alıştırmalara fazla dayanmaması, sonuç geri bildirimi için fırsat sunmasıdır.

Li (2012) ikinci dil öğretim materyallerinin sahip olması gereken özellikleri ele almıştır. Buna göre içerik ve kapsamın eğitim sistemi ve öğrenim süresiyle uygunluğu, içeriğin basitten karmaşığa düzenlenişi, içeriğin kolaylaştırıcı sunumu, bilgi aktarımı ile beceri eğitimini bütünleştirmesi, zorluk düzeyinin uygunluğu, içeriğin yapısı, ses bilgisi, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve yazı sistemi gibi dilin içsel yapısal ve mantıksal düzeniyle uyumlu olmalıdır. Öğrencinin yaş, hedef, yeterlilik, ihtiyaç, öğrenme tarzı, dersin niteliği, öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye ayırabileceği zaman gibi özelliklere de dikkat edilmesi gerekmektedir.

Wu, Geng & Xu (2017, s.18) Çince ders materyallerinin gelişimi için ders materyalinin bakış açısının ders kitabı ile sınırlı olmadığı anlayışına dayanarak ders kitaplarının daha dinamik ve açık kaynaklar olabileceğinden, bu süreçte internet ve teknoloji yardımı ile öğretici ve öğrencilerin istedikleri materyalleri kaynak platforma ekleyerek özgün dil sağlanması, keşif için yardımcı olması ve dil kullanımına teşvik etmesi gibi ihtiyaçlarını karşılayabileceğinden bahseder.

Materyalin bir etki oluşturmaya gerektiğini belirten Tomlinson (2011, s.8) bu etkinin oluşması için gerekli maddeleri şöyle sıralamıştır:

- a) **Yenilik** (örneğin: alışılmadık konular, görseller ve etkinlikler);
- b) **Çeşitlilik** (örneğin: bir ünite rutininin monotonluğunu beklenmedik bir etkinlikle bozmak; birçok farklı kaynaktan alınmış çeşitli metin türlerini kullanmak; bir CD’de farklı eğitmen sesleri kullanmak);
- c) **İlgi çekici sunum** (Attractive presentation) (örneğin: dikkat çekici renklerin kullanımı; bol beyaz alan; fotoğraf kullanımı);
- d) **İlgi çekici içerik** (örneğin: hedef öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular; yeni bir şey öğrenme imkânı sunan konular; sürükleyici hikâyeler; evrensel temalar; yerel göndermeler);
- e) **Ulaşılabilir zorluk** (örneğin: öğrenenleri düşünmeye sevk eden görevler).

Materyallerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olabilmesi için Tomlinson (2011) aynı sayfaya bir sürü farklı etkinliğin sıkıştırıldığı materyaller yerine, bolca beyaz alan içeren yazılı materyallerle daha rahat hissedeceklerini düşünmektedir. Öğrencinin kültürleriyle ilişkilendirebildikleri metinler ve görsellerle, kendilerine kültürel olarak yabancı görünenlere kıyasla daha fazla huzur duyduğunu ifade eder. Sürekli öğrenciyi test eden materyaller yerine, öğrenmelerinde yardımcı olmaya çalışan materyallerin daha rahatlatıcı

olacağını savunmuştur. Rahatlığın ayrıca materyal hakkında en az araştırılan konulardan birisi olan materyalin dil ve anlatımında benimsenecek rahatlatıcı ve destekleyici bir tutumdur. Yazarın kimliği hakkında pek bir şey ortaya koymayan bu kaynaklar öğretmenler gibi öğrencilerle samimi bir ton ile sohbet edip paylaşımda bulunarak bağ kurması öğrenci için rahatlatıcı olabilecektir. Bunun resmi olmayan söylem özelliklerine yer verilerek, etken çatıyı tercih ederek, anekdotlar veya gerçek yaşamdan hikâyeler ile somutlaştırarak, entelektüel, dilsel veya kültürel üstünlük taslamadan, dâhil edici bir yaklaşımla eşit düzeyde iletişim kurarak sağlanabileceğini ortaya koymuştur (Tomlinson, 2011, s.9).

Araştırmalara göre araçlar, öğrencilerin güvenlerini geliştirmeli ve başarıma duygusu vermeli, geliştirici görevlerle öğrencileri var olan yetkinliklerinin ötesine itecek özellikte olmalıdır. Ayrıca bireysel uygulamalara olanak tanımalıdır. Yine materyaller bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğrenme biçimine sahip öğrencilere hitap edebilmelidir (Peçenek, 2005). Çoğu materyal basitleştirerek öğrenciyi rahatlatıp özgüven kazandırmaya çalışır, basit tümce yazma, boşluk doldurma gibi kolay görevlerle öğrenciye başarılı hissettirmek ister. Ancak Tomlinson (2011, s.10) bu yaklaşımın öğrencilerin başarılarının yansıtmadığını, dilin gerçek kullanımıyla az bir yakınlık gösterdiğini, basitleştirildiğinin farkına varmaları sonucunda özgüvenlerinin düşebildiğini ifade eder. Bunun yerine öğrencilerin seviyesinin az üzerine çıkmaya zorlayacak, uyarıcı, problem barındıran ancak başarılabılır görevlerle güven inşa etmeyi tercih ettiğini belirtir. Etkinliklerin öğrencileri hayal gücü, yaratıcılık veya analitik olma gibi mevcut dil dışı becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye teşvik etmesi de yardımcı olabilir. Öğrencilerin yeteneklerini küçümseyen küresel ders kitapları yerine, kendi materyallerini üretmeye karar veren ülkelerde öğrencilerin zihinlerini harekete geçirmenin ve mevcut becerilerinden yararlanmanın değerinin daha fazla anlaşıldığına da dikkat çekmiştir.

Dil edinimi süreciyle ilgili olarak yapılan çalışmalarda uzmanların görüş birliğine varamadığı ve henüz bilinmeyen pek çok konu vardır. Her gruba veya ihtiyaca uyan tek bir yol yoktur ve olmayacaktır. Ancak dil öğrenimi ile ilgili ortak kabul edilebilecek ilkeler vardır. Kullanılan dilde yoğun ve anlamlı girdiye maruz kalmanın, duyuşsal ve bilişsel bağlantı kurmanın, birinci dilde iletişimde kullanılan kaynakların kullanımının sağlanması, ikinci dilin nasıl kullandığını fark etme, bağlam içinde ve anlamlı iletişim için fırsatlar verilmesi, etkileşimde bulunmaya cesaretlendirme, anlama odaklanmaya izin vermenin ikinci dil edinimi sürecini kolaylaştırdığı kabul edilmektedir. Ancak bazı uzmanların anlaşılır girdi olduğunu savunurken bazı araştırmacıların çıktı fırsatı olduğunu savunduğundan da bahseder. Öğrencilerin pozitif duygular hissetmesi edinimi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çeken konu ve içeriklerden yararlanarak öğrencilerin heyecanlı, empatik, mutlu hissetmesini sağlamak önemlidir. Aynı zamanda dili işlemlerken öğrencilerin çıkarım yapma, bağlantı kurma, tahmin etme ve değerlendirme gibi ileri düzey becerilerle bilişsel olarak da bağlanmaları gerekmektedir. Ders materyalleri daha çok iletişim fırsatı sunmalı, gerçek iletişim için teşvik edici olmalı, sunumdan önce plan yapmaya fırsat tanınmalı, daha çok öyküleyici metin sunarak keyif almayı sağlamalı, yaratıcı etkinlikler içermeli, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi kişilik ve inançlarına uygun olarak esnek şekilde kullanımına yardımcı olmalıdır (Tomlinson, 2011, 2012, 2013).

Öğrencinin ders içeriğinin, becerilerin önemi ve kullanışlılığının farkında olması oldukça önemlidir. Öğrencinin ilgi alanları ve hedef dilde ihtiyaç duyduğu veya duyabileceği gerçek yaşam görevleriyle bu sağlanabilir. Tomlinson (2011, s.11-12) bunun genel dil öğretiminde daha zor olduğuna ancak hedef okuyucu kitlesini daraltarak, öğrencilerin neyle ilgilendiği ve dili ne amaçla öğrendiğini araştırarak yapılabileceğine değinir. Algılanan önem ve fayda ilgi çekici ve zorlu görevlerle işlenen öğretim noktaları ve öğrencinin istedikleri görev sonuçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde sunulmasıyla da olabileceğini söyler. Kısa vadeli

görev hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabileceği için öğrenme noktaları öğrenci için gerekli ve faydalı olacaktır. Önce görevlerle başlanıp ihtiyacın belirlenmesi sonra öğretimin sağlanmasıyla olduğu için bu şekilde bir materyal hazırlamak da daha zordur. Öğrencileri görev için yardım sayfalarına yönlendirerek anket hazırlayacak öğrenciye soru yazma, tarama yapacak öğrenciye ilgili konuda yardımcı olarak bilgiler veren kısımlarla desteklemek ve görev ve konu seçme hakkı tanıyarak bunun gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir⁶.

Öğrencinin ilgini çeken, pozitif duygular uyandıran, gerçek yaşamla ve kendi hayatlarıyla ilgili olan etkinlikler daha akılda kalıcı olmaktadır. Bir materyalin hiçbir duygu uyandırmamasındansa, negatif duygular uyandırması bile akılda kalıcılığını arttıracaktır (Tomlinson, 2013, s.12).

Öğrencilerin kendisi keşifte bulunduğu aktivitelerin dil öğrenimi sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin etkinliğine ilgi, çaba ve dikkat gösterdiklerinde en fazla verimi aldıkları görülmektedir. Öğrencilere seçme imkânı sunarak, konu üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayıp, öğrenci merkezli keşif faaliyetleriyle süreç ilerletilir. Tomlinson (2011, s.13) en verimli yollarından birinin, öğrencilerin yazılı veya sözlü bir metne ilgi duymalarını sağlamak, metne bütünsel ve duygusal olarak tepki vermelerini teşvik etmek ve ardından metindeki belirli bir dilsel özelliği analiz etmelerine yardımcı olarak kendi keşiflerini yapmalarına olanak tanımak olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırma yapmanın ek materyal bulma sürenine öğrenciyi dahil etmenin mini projeler yapmanın ve kullanılacak bu materyallerin nasıl kullanılacağı hakkında sorumluluk vermenin de öğrencinin kendisini konuya vermesini sağlayacağını ifade etmiştir.

Kullanılan dilde yoğun ve anlamlı girdiye maruz kalmanın, duyuşsal ve bilişsel bağlantı kurmanın, birinci dilde iletişimde kullanılan kaynakların kullanımının sağlanması, ikinci dilin

⁶ Bilgiye kendi ulaşmasını ve kullanmasını destekleme

nasıl kullandığını fark etme, bağlam içinde ve anlamlı iletişim için fırsatlar verilmesi, etkileşimde bulunmaya cesaretlendirme, anlama odaklanmaya izin vermenin ikinci dil edinimi sürecini kolaylaştırdığı kabul edilmektedir. Öğrencilerin pozitif duygular hissetmesi edinimi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çeken konu ve içeriklerden yararlanarak öğrencilerin heyecanlı, empatik, mutlu hissetmesini sağlamak önemlidir. Aynı zamanda dili işlemlerken öğrencilerin çıkarım yapma, bağlantı kurma, tahmin etme ve değerlendirme gibi ileri seviye becerilerle bilişsel olarak da bağlanmaları gerekmektedir. Ders materyalleri daha çok iletişim fırsatı sunmalı, gerçek iletişim için teşvik edici olmalı, sunumdan önce plan yapmaya fırsat tanınmalı, daha çok öyküleyici metin sunarak keyif almayı sağlamalı, yaratıcı etkinlikler içermeli, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi kişilik ve inançlarına uygun olarak esnek şekilde kullanımına yardımcı olmalıdır (Tomlinson, 2012, 2013).

Yapılan çalışmalar ile öğrencilerin belli yapıları ancak öğrenmeye zihinsel olarak hazır olduğunda öğrenilebileceğini ortaya koymuştur. Krashen (1982), öğrencinin aşına olduğu, bildiği yapıları içeren ve hazır olup olmamasına bağlı olarak başka unsurların edinilme potansiyelini de taşıyan “yaklaşık ayarlanmış” girdiye ihtiyaç duyduğunu savunur. Krashen bu durumu, öğrencinin hâlihazırda öğrendiği bilgiyi temsil eden **i** ve seviyesinin bir üzerinde olacak öğrenilecek yeni bilgiyi temsil eden **+1** ifadesiyle açıklamaktadır. Öğrenci yalnızca hazır olduğu öğrenci bu nedenle hazır bulunuşluğu sağlamak gereklidir. Önceki öğrenilenlerde uzmanlaştırdıktan sonra yeni aşamaya geçilmesi, girdinin yaklaşık olarak ayarlanarak seviyesinin biraz üzerinde bazı özellikler içermesi, daha önce öğrenilmemiş varyasyonel özelliklerin kullanılması gereken durumlar yaratarak, henüz edinmedikleri özelliklere dikkat çekerek materyaller tarafından sağlanabilir. Ancak bu konuda materyalin sunabilecekleri kısıtlıdır çünkü girdi ne olursa olsun öğrencinin ne yapacağını kontrol edemeyiz, öğrenciler konu için her zaman hazır ve istekli olmayabilirler (Tomlinson, 2011, s.14).

Dilsel öğelere dikkat çekmek önceki dilbilgisi öğretim yaklaşımlarından farklı olarak bilinçli veya bilinçaltı düzeyde olabilir. Öğrenci kendi ara dillerinin belirli bir özelliğiyle hedef dildeki özellik arasındaki boşluğun farkına varmalıdır. Seliger (1979)'a göre Çıktı ve girdi arasındaki boşluğun bu şekilde fark edilmesi edinimi kolaylaştıracaktır (Tomlinson, 2011, s.15).

Yapılan çalışmalar göstermiştir ki anlaşılır ve özgün dil kullanımına maruz bırakan girdi dil öğrenimi için kesinlikle gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Öğrencilerin dilin nasıl kullanıldığına dair deneyime ve dilin nasıl kullanıldığını fark edip, iletişim amaçlı olarak kullanmalarını gereklidir. Materyaller sundukları öneriler, etkinlik yönergeleri, sözlü ve yazılı metinler ile özgün girdi barındırabilir. Bu girdi aynı zamanda anlaşılır da olmalıdır ki öğrenciler tepki verebilsinler. Tomlinson (2011, s.15) seviyeye uygun olduğu sürece başlangıç seviyesindeki öğrencilerin de özgün girdiden yararlanabileceğini söyler ve yeni başlayanlar için fiziksel tepki vermelerini gerektiren yönergeler, dramatik hikâye anlatıları, şarkılar ve form doldurma gibi etkinlikler önerir. Cui (2011) her tür özgün aracın her seviyede dinleme için kullanılabileceğini ifade etmiştir. Görevin zorluğun uygun şekilde ayarlanmasıyla bu mümkün olacaktır. Öğrencilerin dili iletişim için kullanabilmeleri için planlı, yarı planlı ve plansız söyleme maruz kalmaları önemlidir. Materyaller öğrencinin dil üretimi yaparak ya da zihinsel ve/veya fiziksel olarak girdi ile etkileşime girmeyi teşvik etmelidir.

Dili iletişim için kullanma fırsatı sunmak dil öğrenimi için oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrenci içeriği, stratejiyi ve etkileşimin ifadesini kendisine belirler. Öğrencilerin planlı ve plansız farklı söylem türlerinde iletişime katılmaya ihtiyaçları vardır (Ellis, 1990, s.191).

Etkileşim, bilgi ve fikir boşluğu alıştırmalarıyla, dinleme ve okuma sonrası alıştırmalar ile metinden edindikleri bilgi ile iletişim kurmalarıyla, hikâye yazma veya drama gibi yaratıcı yazma ve konuşma etkinlikleriyle, hedef dilde verilen dilin kendisi veya başka bir konu hakkında verilen biçimsel öğretim (formal instruction) sağlanabilir (Tomlinson, 2011, s.16).

Dil edinimi kademeli ve dinamik bir içsel genelleme sürecinin sonucudur bu nedenle öğrencinin öğrendiği bir özelliği aynı derste etkili bir şekilde kullanabilmeleri beklenmemelidir. Öğrenilen bu özellik kısa süreli bellekten geri çağırılarak prova edilebilir ve yönlendirme ile üretilebilir. Ancak bu özelliğin tamamıyla edinildiği anlamına gelmez. Bazı durumlarda öğrenci ilerleyen zamanlarda başta doğru anlamış olsa da hata yapabilmekte, karıştırabilmektedir. Öğrenmenin tamamıyla gerçekleşmesi için zamana, yönlendirmeye ve maruz kalınmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle erken üretime zorlanmaması ve yeterliliğin eğitimden hemen sonra test edilmemesi önemlidir. Öğretim materyallerinin, tekrar eden bir öğretim sunması ve öğretilen dil özelliklerini iletişimsel amaçlarla sık ve bol biçimde kullanıma sunması önemlidir.

Materyal öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilmelidir. Bu öğrenme stilleri görsel, işitsel, devinduyumsal, kural odaklı (dilbilgisel özelliklere bilinçli olarak dikkat etmeyi ve doğru kullanımı önemser), deneyimsel (dili kullanmayı ve doğruluktan çok iletişimi önemser), analitik (dili küçük parçalara ayırıp teker teker öğrenerek çalışır), bütüncül (dilin bütün hali içinden anlayabildikleri öğrenmeyi tercih eder), bağımlı (öğretmen ve kitap ile öğrenmeyi tercih eder), bağımsız (bağımsız öğrenme stratejileri ile kendi deneyimiyle öğrenir) şeklinde ayrılmaktadır. Öğrencilerin öğrenme stilleri de ne öğrendikleri, nerede öğrendiklerine göre değişiklik gösterebilmektedir.

Aynı sınıfta aynı kitapla öğreniyor olsalar da öğrencilerin motivasyonları uzun veya kısa vadeli, öğretmenlerine, materyale yönelik duygu ve tutumları farklı olacaktır. Materyalin büyük duygu ve tutum farklılıklarına uygun olması mümkün değildir. Ancak materyal bilişsel stratejilerle öğretimi çeşitlendirmelidir. Bunun için farklı türde metinler ve etkinlik seçenekleri sunmak, daha olumlu ve güdülenmiş öğrencilere isteğe bağlı ekler sağlamak, çeşitlilik sağlamak, hedef dil öğrenmenin değerinin tartışıldığı ünitelerden yararlanmak, öğrencilerin ders ve materyaller hakkındaki tutum ve duygularının tartışıldığı etkinliklerden yararlanmak,

belirlenen odak öğrencilerle çeşitli ilgi alanlarını araştırmak ve bu ilgiyi karşılamak, kültürel hassasiyetlerinin farkında olmak, öğretmen kitabında olumsuz öğrencilere nasıl yanıt verileceği konusunda genel ve özel tavsiyelerde bulunmak oldukça önemlidir. (Tomlinson, 2011, s.19-20)

İkinci dil öğreniminde öğrencilerin konuşmasını öğrenci anlama konusunda yeterli özgüven kavuşana ve dile yeterince maruz kaldıktan sonraya ertelemek önemlidir. Sessiz dönem, yeterlilik kazanmalarına yardımcı olabilecek etkili bir içselleştirilmiş dilbilgisinin geliştirilmesini kolaylaştırabilir. Ancak bazen öğrenciler sessiz dönemi kaçınmak için de kullanabiliyor gibi görünmektedir. Bu nedenle materyalin öğrenciyi erken konuşmaya veya sessiz kalmaya zorlamaması gerekir. Bu dönemi sağlamak için dersi Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi ile başlatıp öğrencinin sözlü yönlendirmeye fiziksel tepki vermesi, hedef dildeki hikayeleri dinlediği ve öğretmenin ses efektleri, görsel yardımcılar ve dramatik hareketler kullanarak erişilebilir hale getirdiği dinleme-anlama yaklaşımıyla başlanması, hedef dildeki sorulara ana dillerini kullanarak veya çizimler ve jestler yoluyla yanıt vermelerine olanak sağlanması yardımcı olabilir (Tomlinson, 2011, s.20-21).

Mekanik alıştırmalar, kural öğrenme, basit dönüştürme etkinlikleri çok az bilişsel işlem gerektirir ve analitik, yaratıcı, değerlendirici, prova gerektiren zihinsel ve duygusal süreçleri uyandıran diğer etkinliklerle ilişkilendirilmediği sürece yüzeysel ve geçici bir öğrenmeye neden olur. Bu süreçte alıştırmaların zorluk seviyesi ve içeriğin önemli ve ilgi çekici olması da öğrencilerde duygu düşünce uyandırması, önceki deneyimlerini kullanarak düşünmeye sevk etmesi bakımından önemlidir. Sağ ve sol beyni uyaran aktivitelerin iyi bir der kitabında yer alması gerektiği belirtilir (Tomlinson, 2011, s. 22).

Tomlinson (2011, s.22) kontrollü alıştırmaların faydasına dair çok fazla çalışma olmamasına rağmen kontrollü dilbilgisi alıştırmalarının faydalı görünerek ders kitaplarında oldukça sık yer verildiğine değinir. Bu duruma örnek olarak da diyalog alıştırmalarını verir.

Tomlinson yapılan çalışmalarda dil kullanımından ziyade kontrollü alıştırmlar için daha fazla imkân sunulduğuna değinmiş ve öğrencilerin ezber ve tekrar gerektiren mekanik alıştırmlar ile vakit kaybediyor olabileceğini ifade etmiştir.

Geribildirim dil öğrenimi sürecinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çıktının doğruluğundansa etkinliğine odaklanan geribildirimler çıktının verimli bir girdi kaynağına dönüşmesine yardımcı olabilir. Ders materyallerinin sadece dil pratiği ile sınırlı kalmayıp gerçek bir amaca hizmet eden çıktılar üretmeye yönelik etkinlikler sağlaması gereklidir (Tomlison, 2011, s.23).

1.5.3. Materyal Değerlendirme

Materyal değerlendirme araçlarının, öğrencilere olan yardımı, geçerliliği, güvenilirliği, ilgi çekici olması, güdüleyici olması, uzun ve kısa vadeli öğrenmeye ilişkin değeri, öğretmene hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarındaki yardımı, esnekliği ölçmesi gerekmektedir. Araç değerlendirme üç aşamada incelenmektedir. Kullanım öncesi değerlendirme, kullanım aşamasında yapılan değerlendirme ve kullanım sonrası değerlendirmedir (Peçenek, 2005).

Tomlinson (2013, s.26), araç değerlendirme için tek bir model çerçeve olamayacağını ve dil öğrenme kuramlarının materyal geliştirirken olduğu gibi değerlendirme için de temel ilkeler sunabileceğini belirtir. Kendisi bir materyal değerlendiren olarak materyale aşağıdaki soruları yöneltilmesini gerekli bulur:

- Materyaller öğrenenlerin istekleriyle ne ölçüde bağlantılı?
- Materyallerin öğrencilerin kendi yaşamlarıyla bağlantı kurmalarına ne ölçüde yardımcı olması muhtemeldir?

- Materyallerin duygusal katılımı ne ölçüde teşvik etmesi muhtemeldir?
- Materyallerin görsel canlandırmayı (hayal etme) teşvik etme olasılığı ne kadardır? (Tomlinson, 2013, s.27)

1.6. Sözel Beceri Öğretiminde Yaklaşım ve Uygulamalar

Çalışmada yöntem sonrası dönemin getirdiği ilkelerden, iletişimsel yaklaşıma dayanan yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. İletişim kurmayı dil öğreniminin temeline koyan bu yaklaşımın, sözel beceri öğretimi için uygun yöntem ve teknikleri barındırdığı düşünülmektedir.

1.6.1. İletişimsel Yaklaşım

60'li yıllarda ortaya çıkan ve 70'li yıllarda yaygınlaşan bir yaklaşımdır. İletişimsel yaklaşıma göre dil anlam ifade etmek içindir ve temel işlevi iletişim kurmaktır. Dilbilim sadece dilin biçimini incelememeli, aynı zaman da dilin yerine getirmesi gereken sosyal işleve de dikkat etmelidir. İletişimci yaklaşımın psikolojik temeli, 1960'ların sonunda ortaya çıkan İnsancıl psikolojik yaklaşımdır. Kaygıyı azaltıcı, öğrencinin ilgisini çekecek içerik ve alıştırmalardan yararlanılmasını savunur. Öğrenci merkezli bir öğrenmeyi savunur. Öğrencilerin ikinci dildeki ihtiyaçları incelenmeli, öğretim içeriğinin belirlenmesi öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmelidir. Bu yaklaşımın öğrenci hatalarına karşı tutumu “hatanın kaçınılmaz olduğu ancak hata, iletişimi, anlam aktarımını etkilemiyorsa düzeltilmemelidir” şeklindedir. (Jiang, 2009, s.115)

Materyal açısından özgün materyal kullanılmasını önermektedir. Alıştırmalarda anlamlı görevlerden, öğrencilerin kişisel deneyimlerinden yararlanır. Öğrencilerin düşüncelerini

ifade etmelerine fırsat tanınır. Oyun, diyalog, tartışma, rol yapma, doğaçlama, problem çözme gibi iletişimsel görevler sıklıkla kullanılır. (Liu, 2002, s.96-97)

Bilgi boşluğu tekniği, iletişimsel yaklaşımdan doğan yöntemlerle kullanılmaktadır ve iletişimin anlamlı hale gelmesi için gerekli bir tekniktir. Öğrencilerin görevi, verilen alıştırmaı tamamlamak için diğer öğrencilere ihtiyaç duyduğu, diğer öğrencilerle iletişim kurarak eksik bilgiyi edinip başarıya ulaşabildiği bir tekniktir. Bilgi boşluğu sayesinde anlamlı görevlerle iletişim ortamı oluşturmak mümkündür.

İş birliği, iletişim kurma, eleştirel düşünme içeren anlamlı görevler, akran değerlendirmesi, özgün materyallerden yararlanma gibi tekniklerle öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi edinimini kolaylaştırmak istenmektedir. Akran değerlendirmesiyle eş ve grup çalışmaları ile dil edinimini olumsuz etkileyen kaygıyı hafifletmek amaçlanmaktadır. Öğrenciler rahat oldukları ortamda dil edinimi gerçekleştirebilirler. Kaygısı azalan, özgün ve ilgi çekici materyaller ile daha fazla güdülenen öğrencilerin iletişim kurma istekliliğinin de artması beklenmektedir.

Yöntem-sonrası (post-method) dil öğretim yaklaşımlarında, öğretmenin, teknik ve strateji çeşitliliğinde bireysel katkılarını öğretim sürecine yansıtabileceği görüşü yaygındır. Başka bir deyişle, öğretmen için özerk bir öğretim davranışı tanımlanmıştır. (Peçenek, 2005) Materyalin geliştirilmesinde yararlanılması düşünülen bir çalışma da Yöntem Sonrası Dönemle ilgili olarak Kumaravadivelu'nun ortaya koyduğu stratejileri içermektedir. Kumaravadivelu konuşma ve dinleme öğretimiyle ilişkilendirilebilecek 10 tane makro strateji ortaya koymuştur. Bu stratejilerden de yola çıkarak materyal yardımı ile öğrenme fırsatlarını arttırmak, karşılıklı etkileşimi arttırmak, algısal uyumsuzlukları en aza indirmek, öğrenen özerkliğini desteklemek, dil farkındalığını arttırmak, girdiyi bağlamsallaştırmak, sosyal uygunluğu sağlamak, kültürel farkındalığı arttırmak, sezgisel buluşları etkinleştirmek amaçlanacaktır. (Kumaravadivelu, 2003b, 545, Baily, 2020, s.28)

Kullanılan dilde yoğun ve anlamlı girdiye maruz kalmanın, duyuşsal ve bilişsel bağlantı kurmanın, birinci dilde iletişimde kullanılan kaynakların kullanımının sağlanması, ikinci dilin nasıl kullandığını fark etme, bağlam içinde ve anlamlı iletişim için fırsatlar verilmesi, etkileşimde bulunmaya cesaretlendirme, anlama odaklanmaya izin vermenin ikinci dil edinimi sürecini kolaylaştırdığı kabul edilmektedir. Öğrencilerin pozitif duygular hissetmesi edinimi kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çeken konu ve içeriklerden yararlanarak öğrencilerin heyecanlı, empatik, mutlu hissetmesini sağlamak önemlidir. Aynı zamanda dili işlemlerken öğrencilerin çıkarım yapma, bağlantı kurma, tahmin etme ve değerlendirme gibi ileri düzey becerilerle bilişsel olarak da bağlanmaları gerekmektedir. Ders materyalleri daha çok iletişim fırsatı sunmalı, gerçek iletişim için teşvik edici olmalı, sunumdan önce plan yapmaya fırsat tanımalı, daha çok öyküleyici metin sunarak keyif almayı sağlamalı, yaratıcı etkinlikler içermeli, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi kişilik ve inançlarına uygun olarak esnek şekilde kullanımına yardımcı olmalıdır. (Tomlinson, 2012, 2013)

Araştırmalara göre araçlar, öğrencilerin güvenlerini geliştirmeli ve başarıma duygusu vermeli, geliştirici görevlerle öğrencileri var olan yetkinliklerinin ötesine itecek özellikte olmalıdır. Ayrıca bireysel uygulamalara olanak tanımalıdır. Yine materyaller bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğrenme biçimine sahip öğrencilere hitap edebilmelidir. (Peçenek, 2005)

Özgün materyal kullanımının önerilmesi ve faydalarının yanı sıra bazı olumsuz etkilerinden de bahsedilmektedir. Erbaggio (2012) çalışmasında bazı çalışmaların (Bacon ve Finneman, 1990; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986) öğrencilerin otantik materyallerle karşılaştıklarında kaygı yaşayabileceklerini gösterdiğini belirtir. Bu noktada materyallerle beraber kullanılan görevler oldukça önemlidir. Erbaggio (2012) çalışmasında özgün

materyallerin öğrenici motivasyonunu arttırdığı, materyalin hızı üzerinde daha fazla kontrole sahip oldukları bir ortamda öğrencilerin kaygısını azaltabileceğini belirtmektedir.

Joly ve Bolitho (1998) öğretmen ve öğrenci tarafından gereksinimlerin belirlenmesi, bu konularda araştırma yapılması, aracın uygun bağlamlara yerleştirilmesi, uygun etkinlik, alıştırmalar ve yönerge sunma, üretim, kullanım, değerlendirme olarak araç geliştirme sürecinde yararlanılmak üzere genel bir çerçeve belirlemiştir. Tomlinson ve Masuhara (2004:20), araç üretme- yazma aşamasına gelindiğinde, dil öğrenme kuramları, öğrenci özellikleri, hedefler, etkinlikler, etkinlik türlerinin sıralanması şeklinde geliştirilmeye açık bir taslak sunmuşlardır. (Peçenek, 2005)

1.6.1.1. Görev Temelli Dil Öğrenme

Nunan (2004, s.16) iletişimsel dil öğretimini (CLT), dilbilim, antropoloji, psikoloji ve sosyolojideki teori ve araştırmalardan yararlanan, dil müfredatına yönelik geniş, felsefi bir yaklaşım olarak tanımlar ve görev temelli dil öğretiminin, bu felsefenin müfredat tasarımı ve metodoloji seviyelerinde bir gerçekleşmesini temsil ettiğini söyler.

Prabhu'ya göre başarılı görevlerin, net bir sonucu olması, net bir başarı kriteri olması, öngörülebilirlik ve öngörülemezlik arasında bir dengesi olması, ön bilgilerin kullanımına olanak sunması ve ilgi uyandırması olarak beş özelliği vardır. (Ellis, Skehan, Li, Shintani ve Lambert, 2020, s.182)

Nunan (2004, s.4) pedagojik bir görevi, öğrencilerin hedef dilde anlama, manipüle etme, üretme veya etkileşimde bulunma süreçlerini içeren, dikkatlerinin anlam ifade etmek için dilbilgisi bilgilerini harekete geçirmeye odaklandığı ve amacın biçimi manipüle etmekten ziyade anlamı iletmek olduğu bir sınıf çalışması olarak tanımlamaktadır. Nunan (2004, s.31-35) görev temelli dil öğretimi için bir çerçeve sunar ve görevlerin tanıtılması için pedagojik bir diziden bahseder. Bu dizinin ilk adımında, görev için gerekli sözcük dağarcığı, dil yapıları ve

bağlamı tanıtan, öğrencilerin görevi tamamlamak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri sunan, şema oluşturma görevleri yer alır. İkinci adımda öğrenciler, hedef dil yapıları ve işlevleriyle kontrollü bir şekilde pratik yaparlar. Üçüncü adımda otantik dinleme materyalleri kullanılarak özgün dil girdisi sağlanır. Dördüncü adımda dilbilgisel öğelere ve sözcük dağarcığına odaklanılır. Beşinci adımda eşli çalışmalar ve bilgi boşluğu gibi tekniklerden yararlanılarak daha serbest pratik yapılır. Son adımda ise öğrencilere, edinilen bilgi ve becerileri kullanabilecekleri pedagojik bir görev verilir.

Bu adımların teorik temelini oluşturan yedi ilke yer almaktadır (Nunan, 2004, s.35-38) Bu ilkeler iskele kurma (scaffolding), görevlerin öncekilerin üzerine inşa edilmesini sağlayan görev bağımlılığı, farklı bağlamlarda dil öğelerini görmeyi sağlayan geri dönüşüm, öğrencinin yaparak öğrenmesini destekleyen aktif öğrenme, iletişimsel, form ve anlam odaklı öğretimin bir araya getirildiği bütünleştirme, üretken dilden yaratıcı dil kullanımını destekleyen üretimden yaratıma, ne öğrenildiği ve ne kadar iyi yapıldığını düşünme fırsatı sunan yansıtma ilkeleridir.

1.6.1.2. İşbirlikli Dil Öğrenme

McCafferty, Jacobs ve Iddings (2006), tüm grup çalışmalarının işbirlikli öğrenme olmadığını vurgular; işbirlikli öğrenme, öğrenci-öğrenci etkileşiminin faydalarını en üst düzeye çıkarmaya ilişkin teori, araştırma ve uygulamaya dayanan yapılandırılmış bir süreç olduğunu belirtir.

Jacobs (2006) işbirlikli öğrenme adımlarını, grup oluşturma, grubun çalışması, işbirlikli öğrenme ve grup etkinliği, öğretmen iş birliği olarak vermiştir. Grup oluşturma kaç kişiden oluşacağı nasıl oturulacağı, ne kadar süre grup olunacağı konularını kapsamaktadır. Grup olarak çalışma, aktif dinleme, yardım isteme, öneride bulunma, kibarca reddetme gibi becerileri kapsayan iş birliği becerilerini, grubun çalışmasını değerlendirme, öğretmenin grup oluştuktaki rolünü içerir. İşbirlikli öğrenme ve grup etkinlikleri, olumlu karşılıklı bağımlılık

ve öğrencilerin hem kendi hem grup arkadaşlarının öğrenmelerinde bireysel olarak sorumluluk duygusu hissetmenin teşvik edilmesini içerir. Öğreticilerin iş birliği için nasıl çalışacağı, iş birliğini nasıl daha fazla öğrenebileceği ve bildiklerini nasıl paylaşabileceği öğretmen iş birliğinin konularındandır.

İşbirlikli öğrenme teknikleri arasında birlikli öğrenme yönteminde kullanılan teknikler arasında Birlikte Öğrenme, Grup Araştırması, Takım-Oyun-Turnuva, Yap-Boz ve Konu Birleştirme gibi farklı uygulamalar yer almaktadır (Yeşilyurt, 2019).

1.6.2. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme

Hızla gelişen teknoloji hayatımızın her alanında olduğu gibi dil öğrenimi alanında da son yıllarda etkili olmaktadır. Chapelle (2008) bilgisayar destekli dil öğretiminin ana temalarının teknoloji kullanımının sağladığı öğrenme fırsatları etrafında yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu değişikliklerin öğrencilerin özerkliğini geliştirmek anlamında özellikle dikkat çektiğini belirtmiştir. Chapelle (2008) öğrenci özerkliği konusunda çoğu öğrencinin nasıl çalışacağını bilemediğine ve bu nedenle uygun şekilde tasarlanmış öğrenme materyalleriyle ve öğretimle rehberlik edilmeye ihtiyaç duyduklarına değinir. İyi bir uyum elde etmek içinse öğrencilerin zorluklarının, ilgi alanlarının anlaşılmasına ve ele alınmasına, materyalin sunuşunun öğrencilerin öğrenme stillerini geliştirecek şekilde olmasına, öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin farkına varmalarını sağlamasına ve ek çalışma konuları önermek amacıyla öğrencilerin yeteneklerinin değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu söylemektedir.

“Bilgisayar destekli öğrenme materyalleri” terimi, görevleri, yazılımları, ders materyallerini, web sitelerini, çevrimiçi kursları, programları, paketleri ve öğrenme ortamlarını kapsayan bir terim olarak kullanılmaktadır. (Levy ve Stockwell, 2008, s.3)

1.6.2.1. Yapay Zekâ ile Dil Öğrenme

Son yıllarda hayatımızda çok daha fazla yer almaya başlayan yapay zekâ eğitim alanında da kullanılmaktadır. Aslında yapay zekânın eğitimde kullanımı yeni değildir, ancak çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki uygulamaları da son yıllarda hızla genişlemiştir. Örneğin Duoling ve Rosetta Stone gibi uygulamalar kullanıcı performansına göre dersleri uyarlamak için yapay zekâdan yararlanmaktadır (Klimova ve Chen, 2024). Aynı zamanda OpenAI tarafından geliştirilen, metin anlama ve üretme üzerine eğitilmiş bir dil modeli olan ChatGPT dil öğretimi ve öğreniminde de kullanılmaktadır. Dil öğretiminde önceden de sohbet robotlarından yararlanılmaktaydı. Sohbet robotlarının eğitimde konuşmaya dayalı pedagojik araç olarak kullanılması 1970'lerin başlarında görülmektedir. (Laurillard, 2013; akt. Kuhail vd., 2023) Ancak kullanılan ilk sohbet robotları dilbilgisi ve sözcük bilgisine dayalı temel kurallarla çalıştıkları için karmaşık konuşmalara ve nüanslara yanıt vermekte zorluk yaşanmıştır. ChatGPT gibi yapay zekâ teknolojisinden yararlanan sohbet robotları daha gelişmiş doğal dil işleme ve makine öğrenimi tekniklerine sahiptirler bu sayede önceden kullanılan sohbet robotlarından ayrılmaktadırlar (Li vd., 2023). Dil öğrenimi alanında da öğrenciler ve öğretmenler için bu gibi yapay zekânın teknolojisinden yararlanan uygulamaların doğru kullanımı kolaylaştırıcı olacaktır.

2017 yılında Çin Devlet Konseyi tarafından yayımlanan “Yeni Nesil Yapay Zekâ Gelişim Planı”nda, Yapay Zekâ teknolojisini kullanarak yetenek yetiştirme, öğretim yöntemlerinde reforma gitme, öğrenci merkezli, akıllı öğrenme ve etkileşimli öğrenmeyi içeren yeni bir eğitim sistemi oluşturmanın gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bunların gerçekleştirilmesi için akıllı sınıf ve akıllı kampüslerin geliştirilmesi, çevrim içi platformların kurulması gerektiğinden bahsedilmiştir (Çin Devlet Konseyi, 2017).

Yapay Zekânın kullanımı için uygun istem⁷ yazmak önemlidir. Bunun için hem öğrenici hem de öğreticileri bu araçları kullanmayı bilmesi önemlidir. Cai (2023) çalışmasında yönergenin önemine ve etkili istem oluşturma ilkelerine ChatGPT üzerinden değinmiştir. Bu ilkeler açık ve net olarak görevin ifade edilmesi, ChatGPT'ye rol vermesi, detaylı açıklama ve örnekler isteme, çıktıya dair uzunluk, tarz ve biçimin belirlenmesi şekilde verilmiştir. Girdi ne kadar detaylı olursa ChatGPT tarafından üretilen çıktı da o derece detaylı ve doğru olmaktadır. Örneğin, sadece sözcüğü veya yapıyı açıklayın şeklinde istem yazmak yerine sözcüğün veya yapının kullanımını, anlamını, örnekler üzerinden yerini göstererek açıklayın şeklinde detaylandırılabilir (Li vd., 2023).

Sohbet robotları ve sesli komut alan dijital araçlar bu süreci ses tanıma uygulaması ile gerçekleştirmektedirler. Gales ve Young (2007), ses tanıma uygulamasının olası işlevlerini istem yazmak ve kontrol etme, yazıya dökme, kayıtlı konuşmaların transkripsiyonu, sesli belgelerde arama yapma ve etkileşimli konuşma diyalogları olarak vermiştir. Ses tanıma uygulaması dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu şekilde dil öğrenenler sesletimlerinin doğruluğunu kontrol edebilirler. Sesletimin özellikle sınıf ortamında sürekli düzeltilmesi öğrenirler için özgüven kırıcı olabilir. Dijital araçların kullanılması önerilmektedir. Örneğin cep telefonu aracılığıyla ses tanıma teknolojisinden yararlanılarak öğrenen kendi sesletiminin yazıya dökülmüş halini görebilir ve hatalarının kontrolünü sağlayabilir (Mushangwe, 2016).

Yapay Zekâ öğrencilere kişiselleştirilmiş bir eğitim deneyimi sunabilmektedir. Öğrencilerin belirleyeceği zorlukta, yer ve zamanda istedikleri konu ve içerikler üzerine odaklanarak çalışma imkânı bulmalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları hatırlayarak ilerleyen çalışmalarda yardımcı olabilir. Yapay zekâ teknolojisinden yararlanan programlar öğrencilerin seviye ve ihtiyaçlarına uygun içerikler ve anlık geri

⁷ "Prompt" sözcüğünün Türkçe karşılığı olarak kullanılmıştır.

bildirim sağlayabilir. Özellikle hedef dil ortamında bulunmayan öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmelerinde oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir. Yapılan anket ve görüşmelerde öğrencilerin ders haricinde konuşma alıştırmaları yapma olanaklarının kısıtlı olduğu, birçok öğrencinin konuşma üzerine özel bir çalışma yapmadığı, konuşma alıştırmaları için vakit ayıran öğrencilerin ise çoğunun konuşma için kendi kendine sesli okuma veya kendi kendine konuşma harici bir konuşma alıştırmaları yapmadığı gözlemlenmiştir. Her an akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar ile ulaşılabilen ücretli veya ücretsiz yararlanılabilen yapay zekâ uygulamaları öğrencilere zaman ve mekânsal bir kısıtlama olmadan alıştırmaları yapma olanağı sunacaktır. Teknoloji kullanımı, ilgi çekici içerikler öğrencileri derse yönelik ve ders dışında da çalışmaya da güdüleyebilmektedir. Yapılan anket ve görüşmelerde öğrencilerin dijital kaynaklardan sıklıkla yararlandığı gözlemlenmiştir. Yapay zekânın kullanımı ile çalışma aynı zamanda öğrenci özerkliğini de arttıracaktır. Özellikle ChatGPT4.0 örneği üzerinden yapılan denemelerde sohbet sırasında doğal yanıtlar vermeye başlayan yapay zekâ ile hedef dil ortamında bulunmadan da anadili konuşuru ile konuşmaya yakın bir tecrübe edinebildiği görülmüştür. Ancak sohbet robotuyla yapılan konuşmalar öğrenciler için birisiyle konuşmaya göre daha az kaygı uyandırıcı olabilir ve iletişim becerileri üzerine özgüven kazanmalarına yardımcı olabilir.

Yapılacak uygun yönlendirmeler ile yapay zekânın hatalara belirli bir şekilde geri bildirim vermesi istenebilir. Sık ve açık yapılan geribildirim motivasyon kırıcı olabilir ancak yönlendirilmesi halinde örtük hata düzeltmesi yapması sağlanabilir. Yaptığı geribildirimlerde ifadelerin güçlü ve zayıf yönlerini bir arada ifade ederek daha güdüleyici olabilir, anında geri bildirimler ile öğrenme sürecinde öğrencinin eksiklerini hızlı bir şekilde fark etmesine yardımcı olacak ve uygun yönlendirmelerle hata düzeltmenin motivasyon kırıcı olmasının önüne geçilebilir.

Sesli sohbetler konuşma sonlandığında da genellikle yazı olarak görüntülenebildiği için yazı üzerinden de konuşma sonrasında takip edilip hatalar görülebilmektedir. Konu hazırlığı, planlı alıştırmalara uygun rol yapma ve konu tekrarı için kullanılabileceği gibi günlük konuşma ve sohbet etmek için de kullanılabilmektedir. Ödev çıktısı olarak yazılı halleri teslim edilebilir, istendiği zaman konuşmalar tekrar seslendirilerek dinlenebilir. Bu şekilde konuşma içerisinde geçen yeni yapı ve sözcükleri, konuşurun hata ve eksiklerini gözden geçirme fırsatı olacaktır. ChatGPT ile sesli sohbet konuşma robotik olmayan, insansı bir sesle gerçekleşir, sunduğu çeşitli seslendirme seçenekleri ile tek bir konuşura alışma veya monotonluk hissinden uzaklaşılabilir, farklı seçeneklerle kadın ve erkek sesinde farklı seslendirmeler dinlenebilir. Alanyazına bakıldığında zaman yapılan çalışmaların da bu görüşleri desteklediği görülmektedir.

Yapay zekâ teknolojisinin gelişimiyle beraber eğitim ve dilbilim alanında yapay zekânın dil öğreniminde kullanılması üzerine yapılan çalışmalar da artmıştır. Yapılan çalışmalardan bir kısmı yapay zekânın yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Çince öğretimindeki güçlü ve zayıf yönlerine ve kullanım alanlarına değinmiştir.

Wang (2020) geleneksel öğretim sürecinde bulunan öğretmen, öğrenci ve ders kaynağı arasındaki ilişkide yapay zekâ kullanımı ile bir değişiklik geldiğini belirtir. Öğretmen basamağında hem yapay zekâ hem de sınıf içerisindeki öğretmen olmak üzere iki öğretmen vardır. Ders kaynağı ise geleneksel matbu ve ses kaydı kaynaklardan interaktif elektronik kaynaklara dönüşmüştür. Yapay Zekâ, konuşma çıktısı, belirli bir Çince imin telaffuzunun, sözdiziminin, imlanın doğru olup olmadığı konusunda hızlı bir karara vararak, anında geri bildirimlerde bulunabilir. Bu görevler yapay zekânın desteğiyle farklı derecelerde gerçekleştirilebilmektedir. Çalışmalar ChatGPT gibi yapay zekâların dil becerilerinin öğretimi ve pratiğinde kullanımına, sınıf dışında doğal bir bağlamda kullanım sunduğuna, hızlı geribildirimde bulunabilmesine değinmektedir. ChatGPT'nın Çince öğrenim ve öğretiminde kullanım alanlarını, dil öğrenme metinleri üretme, etkileşim, anlık geribildirim sağlama,

dilbilgisi ve kültür hakkında bilgi sunma, çeviri ve açıklama sağlama, ders planı oluşturma, ödev, sınav ve alıştırmaya gibi materyal ve aktivite tasarımı ve değerlendirme, çözüm üretme olarak ifade etmiştir (Wang,2020; Klimova ve Chen, 2024; Cai 2023; Song, Guo, & Qu, 2023; Cheong, 2023).

Etkileşim, öğrencilere dil ediniminin en temel koşulu olan anlaşılır girdiyi sağlar. Bu şekilde öğrenciler girdi ve çıktıları daha detaylı inceleme fırsatı bulurlar. Etkileşim ile anlam müzakeresi yaparak dil becerilerini geliştirirler. Öğrenciler yüz yüze etkileşimde olduğu gibi bilginin kaybolması için endişelenmezler ve karşı tarafın yanıt vermesini beklemeleri gerekmez. Öğrencilerin anlam odaklı iletişimde bulunurken dilin biçimine de dikkat etmelerini istenilerek kendi çıktıları ile ChatGPT'nin çıktılarını karşılaştırmalarını sağlayabilir, bu şekilde benzer ve farklı noktalara odaklanabilir. Öğrencilerin iletişim sırasında onay kontrolü, anlama kontrolü, açıklık talebi gibi stratejilerden yararlanması gerekmektedir, bu stratejiler çift yönlü kullanılmalıdır. Bu nedenle ChatGPT'den de bu stratejilerden yararlanması talep edilerek anlamayı kolaylaştıracak daha fazla ve ayrıntılı bilgi sunması sağlanabilir (Cai, 2023).

Günümüzde dil öğretiminde sıkça bahsedilen ters yüz sınıf modelinde öğrenciler ders içeriğini evde öğrenerek, kısıtlı olan ders süresinde uygulamalı etkinliklere odaklanabilirler. Yapay zekâ kullanımı ile bu süreç daha da kolaylaşabilir. Öğrenciler evde çalışma süreçlerinde yapay zekâ teknolojisini kullanan sohbet robotlarından yararlanabilirler (Cheong, 2023).

Mesleki Çince öğretiminde hem Çince öğretimi hem de profesyonel mesleki bilgi sahibi, yetkin kişilere duyulan ihtiyaç ve bu yetkinlikte kişilerin kısıtlılığı, öğrencilerin Çince bilgisi ve alan bilgisine ait alt yapılarının çok çeşitlilik göstermesi, Çince öğretiminden meslek öğretimine geçişteki dil farkının büyüklüğü gibi sorunların yapay zekâ teknolojisinin desteğiyle çözülebileceği ön plana çıkmaktadır (Wang, 2020).

Wang, (2020) geleneksel yabancılara yönelik Çince öğretiminde kullanılan içeriklerin genellikle ders kitaplarında ya da sınavlarda belirlenen konulardan oluşup, Çincenin gerçek kullanım ortamından uzak olduğunu ifade eder. Çince öğrenenlerin, sınavlarda yer alan ya da ders kitaplarındaki konuları tamamen kavramış olsalar bile, Çinceyi gerçek hayatta ya da mesleki öğrenim süreçlerinde kullanırken çoğu zaman yetersiz hissettiğini ve öğrendiklerini pratikte kullanmakta zorluk yaşadıklarını vurgular. Bu sorunların aşılmasında ise Çin kültürüne, düşünme şekline yönelik bilgiyi aktarmayı kolaylaştıran, güncel içeriklere anında ulaşmasını mümkün kılacak olan, dünyanın her yerindeki öğrencileri birbirine bağlayabilecek olan akıllı sınıfların ve yapay zekânın rolünden bahseder. ChatGPT örneği üzerinden yapılan çalışmalarda, kültürel farkındalık kazanmayı sağlayan materyaller oluşturulmasında kullanılabileceğinden, kişiselleştirilmiş materyal sunmanın yanı sıra yapay zekâ teknolojisinin yardımı ile özgün dil materyalleri de oluşturmanın mümkün olabileceğinden bahsetmektedir. ChatGPT görsel araçlar ve sunumlarda hazırlayabilmekte, çevrimiçi kaynakları tarayarak web kaynakları ve çevrimiçi materyaller, uygulama geliştirme ve programlama konusunda önerilerde bulunabilir. Bu önerilerin ve bilgilerin doğruluğunun ve uygunluğunun kontrol edilmesi gereklidir ancak kontrolü sağlanırsa bu şekilde yeni ders materyalleri geliştirilmesinde ChatGPT'nin rol alabileceğinden bahsedilmektedir (Baskara & Mukarto, 2023; Song, Guo, & Qu, 2023).

Yapay Zekânın öğretmen eksikliğini gidermede yardımcı olacağı ve Çince öğreniminin yaygınlaşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünü azaltacak ve daha verimli olmalarına yardımcı olabilecektir. Geleneksel sınav odaklı değerlendirmelerden, öğrenci merkezli değerlendirmelere geçiş için de fırsat sunabileceği düşünülmektedir (Wang,2020; Cheong, 2023).

Yapay zekâ araçları ve VR/AR gibi simülasyonlarla öğrencilerin kültürel bağlamda uygulamalı deneyimler kazanmaları da sağlanabilir. Klimova ve Chen, (2024) alanyazını incelediklerinde yapay zekâ kullanımının kültürlerarası iletişim yeteneğini geliştirmede destek

sağlayacağını ancak insan etkileşimin yerini tutamayacağı ve kültürel eğitimin derinliğine tam anlamıyla erişemeyeceği sonucuna varmışlardır. Tek başına kullanımının yeterli olmayıp eğitim yöntemleriyle birlikte dengeli bir şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Ancak yapay zekâ kullanımının etik boyutlarının ve zaman içinde kültürlerarası iletişim yeterliliğine etkilerinin tam olarak anlaşılabilmesi için daha fazla araştırılması gerektiğini de çalışmalarında ifade etmektedirler.

Yapay zekâ kullanımının kısıtlılıkları mevcuttur ve uygun kullanılmadığında verim alınamayabilir veya olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu kısıtlılıkları anlamak verimli bir şekilde yapay zekâ teknolojisinden yararlanmak için gereklidir.

Yapay Zekâ ile yapılan sesli konuşmalarda yaşanabilecek birkaç sorun vardır. Bunlardan birisi yapay zekânın ses tanıma aracılığı ile sesi yazıya dönüştürerek algılamasından kaynaklanabilmektedir. Farklı uygulamalar bu hatalara karşı farklı toleranslar göstermektedir. Ancak ortak bir şekilde ses tanımının başarısız olması durumunda ifade farklı şekilde yansıyabilmekte, bu da iletişimi etkileyebilmektedir. Bu hata zaman zaman konuşurun sesletiminde olan hatalardan kaynaklanır. Bu durumda iletişimi sürdürmek için doğru sesletim bulunmalıdır. Ancak mikrofonun teknik bir sorun veya uzaklık nedeniyle sesi iyi alamaması, çevre gürültüsü vb. durumlarda ses tanımayı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda sesletim doğru olsa dahi başarılı bir iletişim gerçekleşmeyebilir. Bazı durumlarda sistem aynı sesletime sahip iki sözcük arasından söylenmek istenen sözcüğü tercih etmeyebilir. Çeşitli sebeplerle ses tanımının başarısız olması yazıya dökülen içeriği değiştirerek iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir. ChatGPT bu hatalara karşı bir miktar tolerans göstermektedir. Sesletim başarısız olsa dahi söylenmek isteneni algılayarak uygun cevap verebilmektedir. Ancak yazılı konuşma çıktısına bakıldığında yazım farklılıkları gözlemlenebilir.

ChatGPT örneği üzerinden Cai'ın (2023) çalışmasında yapay zekâ teknolojisini kullanan asistanlar veya sohbet robotlarıyla konuşmanın daha az kaygı uyandırdığı belirtilse de

uzun vadede konuşmaların monotonlaşması sorununa dikkat çekilmiştir. İnsanlar yapay zekâ ile konuşulurken de insanla iletişim kuruyor gibi tepki vererek, nazik bir dil kullanarak sosyal kurallara uymaktadır ancak yapılan çalışmalar iletişim arttıkça nazik veya dolaylı bir dil kullanımında azalma olabileceğinden bahseder. Öğrenciler ChatGPT ile konuşurken de farklı derecelerde duygusal eğilimler gösterebilmektedir. Çalışmada iletişim devam ettikçe gerçek bir sosyal bağın eksikliğinin hissedilebileceğini ifade ederken sosyal kurallar altında, belirli bağlamlarda nasıl davranılması, konuşulması üzerine de pratik yapma imkânı sunduğundan da bahsetmektedir.

ChatGPT örneği üzerinden yapılan çalışmada karmaşık ve soyut kavramların işlenmesinde zorluklarla karşılaşılabilineceği, çoğunlukla sohbet biçimde verilerle eğitildiği için bu tür konularda kapsamlı bilgiye sahip olmayışı, eğitildiği veriler nedeniyle ırkçı, cinsiyetçi yanlı, stereotipik veya saldırgan çıktılar oluşturmaya neden olabilir (Baskara & Mukarto, 2023).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamalarındaki sınırlılıkların farkında olarak, etik süreçlere uygun ve öğrenim süreçlerine destek olacak şekilde faydalanmaları önemlidir. Kopya çekme, yapay zekâ tarafından sunulan bilgiyi teyit etmeme gibi durumlar öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Şu an yapay zekânın yazdığı metinleri tespit edebildiği söylenen araçlar geliştirilmekle beraber bu araçların fark etmesini zorlaştıracak yollar da çıkmaya devam ediyor. Ayrıca ChatGPT istenmediği sürece herhangi bir kaynak veya atıf sunmamaktadır. Bu nedenle yanıtlarının uygun şekilde alıntılanmamış kaynakların intihali olduğu da öne sürülmektedir (Gao, Y., Wang, Q., & Wang, X. 2024).

Bir diğer olası problem de yapay zekâ teknolojisinden yararlanan sohbet robotlarının kullanımının, özellikle dil yeterliliği düşük olan öğrenciler üzerinde bilişsel yük oluşturup, çalışma belleği kaynaklarını etkileyebilmesidir (Li vd., 2023, s. 38).

Yapay zekânın kendi eksiklikleri, dış çevrenin kontrol edilemezliği gibi nedenler, bilinçsiz kullanımda olumsuz sonuçlara neden olabilir. Wang (2020) yapay zekânın dil içeriğini basitleştirme eğiliminden bahsetmiş ve bu eğilim nedeniyle öğretmenlerin yapay zekâ tarafından sunulan içerikleri denetlemesi ve öğrencilere rehberlik etmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Aynı zamanda insansız bir çalışma ortamının dil öğreniminin temel amacı olan iletişim kurma amacını zayıflatarak motivasyon kaybına da neden olabileceğini ifade etmektedir. Wang (2020) dilin düşüncenin yansıma biçimi olduğunu, yalnızca yapay zekâ ile dil öğrenimi gerçekleştiğinde, yapay zekânın dilin içerdiği düşüncüyü öğrenciye aktaramayacağını belirtir. ChatGPT örneğini kullanan bir diğer çalışma da yapay zekânın sorulara akıl yürütme veya duygularla değil mevcut verileri karşılaştırarak en olası yanıtı verdiğine, “anlama” yetisine sahip olmadığına ve “anlam” üretmediğine, akıl yürütme yerine sözcükler arasındaki istatistiksel ilişkiden yararlandığına ve zaman zaman sahte kaynaklar oluşturabildiğine değinmiştir. Toplumda aşırı romantize edilmesi veya yanlış anlaşılması kullanıcıları endişelendirebilmektedir (Wang, 2020; Cheong, 2023).

Yapılan çalışmalarda ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamalarının kullanımının etik kuralları üzerine tartışılması ve pedagojik yöntemlere entegre edilerek kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Teknolojiden uzak veya dezavantajlı kesimlerin bu teknolojilere erişimi veya kullanması bakımından bazı eşitsizlikler ortaya çıkabilse de artık hayatımızın giderek daha fazla alanında karşımıza çıkan yapay zekâ teknolojisi kuşkusuz ilerlemeye devam ederek eğitimde de yaygınlaşacaktır. Bu süreçte yapay zekânın eğitim kullanımları, etik boyutu gibi incelenmesi ve tartışılması gereken konular bulunmaktadır. Etkili kullanımı için destekleyici bir araç olarak kullanımına özen gösterilmesi, personel eğitimi, hazırlanan içerik ve alıştırmaların bir öğretmen tarafından kontrolü gibi dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Ancak sakınmak yerine kısıtlılıkları anlaşılabilir olarak bilinçli kullanıldığı takdirde

yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir potansiyele sahip olduğu da yapılan çalışmalarda açıkça ifade edilmiştir (Wang, 2020; Cheong, 2023; Li vd., 2023; Song, Guo ve Qu, 2023).

1.7. Orta ve İleri Çince Seviyesinde Öğrencilerin Sözel Beceri Seviye Tanımları

Geliştirilen materyalin orta-ileri seviyedeki Çince öğrenen öğrencilere hitap etmesi hedeflenmektedir. Çince Eğitimi için Uluslararası Çince Yeterlilik Standartları, CEFR ve ACTFL’in belirlediği dil seviyesini ölçme, müfredat ve materyal oluşturma gibi amaçlarla kullanılmak üzere hazırlanan dil çerçevesine göre bu seviyedeki öğrencilerin edinmeleri gereken beceriler ve isteyecek yeterlilikleri kapsayacak bir ünite planı hazırlanması, öğrencilerin gerekli dil yeterliliğini sağlamaları bakımından önemlidir.

1.7.1. ACTFL Çince Yeterlilik Müfredatına Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi

“ACTFL (Amerika Yabancı Dil Öğretim Konseyi) Çince Yeterlilik Müfredatı 2012 Sürümü-Dinleme” beş ana dil yeterlilik seviyesini tanımlar: Mükemmel (优秀), Çok İyi (优秀), İleri (高级), Orta (中级) ve Temel (初级). Her seviye kendi altındakini kapsamaktadır. İleri, Orta ve Temel seviyeleri kendi içerisinde de üç alt seviyeye ayrılır. ACTFL dinlemeyi bir tür anlamlandırma ve yorumlama becerisi olarak tanımlar. Dinlediğini anlama dinleyicinin duyduklarından tümevarım ile elde ettiği bilgileri ve yapabileceği çıkarımlarla ilişkilere dayandırılmıştır.

ACTFL ileri seviye dinleme becerisine sahip dinleyiciler haber, açıklamalar, anlatımlar, anekdotlar veya seyahat betimlemeleri gibi genel ilgi alanına giren pek çok konuda, tutarlı bir konuşma içerisindeki ana fikri ve çok sayıda destekleyici ayrıntıları anlayabilir, sözcük dağarcığı ve dil yapısındaki eksikliklerini gerçek yaşam bilgileri ve bağlamsal ipuçlarının yardımıyla telafi edebilirler. Bu seviyedeki sözcük daracığı ve yapısı bakımından karmaşık

olmayan genellikle oldukça net olan doğal ve tutarlı konuşmaları anlayabilirler. Temel zaman çerçevesi referanslarını anlamak için dilsel yapı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. Ancak anlayışları genellikle belirli genel konularla sınırlıdır.

İleri Seviyenin başlangıcında olan dinleyiciler, temel yapıları açık olan kısa ve genel anlatıları, açıklamaları anlayabilirler ancak bu anlayış her zaman dengeli değildir. Genellikle konu ve duruma ait bilgilerine dayanarak ana olayları ve bir takım destekleyici detayları anlayabilirler. İleri seviyenin ortasında olanların, yerlerin ve nesnelerin genişletilmiş tanımları ve geçmişin, şimdinin ve gelecekteki olayların açıklamaları gibi genel anlatıyı ve açıklayıcı metinleri anlayabilirler. Dinleyici, birçok destekleyici detayın yanı sıra ana gerçekleri de anlar ve anlayışı yalnızca durum ve konunun tanıdık olmasından değil, aynı zamanda dilin kendisinde artan genel yeterlilikten de kaynaklanır. İleri Seviyenin son basamağında olan dinleyiciler, kendi özel ilgi veya bilgi alanlarındaki daha karmaşık veya tartışmalı konuşmaların bazı temel noktalarını takip edip herhangi bir uzunluktaki genel anlatıyı ve açıklayıcı metinlerin yanı sıra özetler veya rapor gibi karmaşık gerçeklere dayalı materyalleri kolaylıkla ve özgüvenle anlayabilirler. İleri Seviyenin son basamağı olan üst derecedeki dinleyiciler aşına olmadıkları konu ve durumlara sözlü dile ilişkin metinlerden kısmi anlam çıkarabilir, sözlü ifadelerle sunulan gerçekleri anlayabilir ve genellikle konuşmacının kasıtlı olarak yaptığı imaları da kavrayabilirler. Ancak daha üst seviyedeki dinleyicilerin anladığı soyut ve karmaşık metinlerin anlama boşlukları olabilir.

İleri seviyedeki konuşmacılar konuşmaya aktif bir tutumla katılarak kişisel yaşamlarının yanı sıra toplumsal, ulusal ve uluslararası konularda bilgi alışverişinde bulunabilir, anlatı ve tanımlayıcı terimlerle geçmiş, şimdiki zaman ve geleceğin ana zaman çerçeveleri içinde bağlamsallaştırabilirler. Bu konuşmacılar aynı zamanda öngörülemeyen ve alıştıklarından daha karmaşık sosyal durumlarla da başa çıkabilir. Temel sözdizimi yapıları ve ortak sözcük

dağarcığı üzerindeki ustalıkları, ana dili olmayan bir dilde konuşmaya alışık olmayanlar, o dili anadili olarak konuşanların konuşmalarını anlayabilmesini sağlayacak seviyededir.

İleri seviyenin temel derecesindeki konuşurlar çeşitli iletişim görevlerini yerine getirebilir, okul, aile, boş vakit gibi etkinlikleriyle ilgili gayri resmi veya resmi konuşmalara çoğunlukla katılabilirler. İfade etmek istediklerini doğru ve açık bir şekilde aktarabilirler. İş, güncel olaylar, kamu ve toplumsal çıkarlar üzerine konuşabilirler. Konuşmacılar paragraf uzunluğunda ifadelerle anlatı ve tanımlama yapabilir, geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman dilimleri içerisinde kapsamı makul bir şekilde gösterebilirler. Bu anlatım ve açıklamalarda, ileri seviye konuşmacılar tümceler bölümler halinde birleştirir ve net bir şekilde organize olurlar.

Ancak bu anlatımlar ve açıklamalar genellikle insanlara bölümlenmiş bir işleme hissi verir ve yeterince tutarlı değildir. Karmaşık veya beklenmedik durumlar ortaya çıktığında, uygun şekilde yanıt vermek için daha basit bir dil kullanabilirler. Ancak bu seviyedeki öğrencilerin cevapları bir paragraftan uzun olmayabilir, eş anlamlı sözcükleri yanlış kullanabilir sözcük sözcük çevirebilir veya ana dilindeki sözel dil yapıları kullanmasıyla konuşurun ana dili kendini gösterebilir. Değişken konuşma akışı bazen akıcı bazen duraksamalıdır ve kendi kendini düzeltmeler içerir. Konuşması genel olarak daha az istikrara sahip olabilir. Konuşmada dilbilgisel hatalar olabilir, sözcük daracığı genellikle daha karmaşık veya özgün sözcüklerden yoksundur. Ancak yeniden ifade etme ve başka sözcüklerle ifade etme gibi iletişim tekniklerini kullanabilir. Kullanacakları tekrar ve yeniden ifade etme gibi stratejilerle Çinceyi yabancı dil olarak öğrenenlerde konuşmaya alışık olmayan anadili Çince olanlar da ifadelerini anlayabilir. Ancak çok iyi seviyedeki konular veya görevlerde başarıları önemli ölçüde daha düşük olacaktır.

İleri seviyenin orta derecesindekiler de birçok iletişim görevini özgüvenle ve kolaylıkla yerine getirebilir. İş, okul, aile, boş zaman, güncel olaylar, kamusal olaylar, kişisel ilgi veya kendileriyle ilgili konularda resmi ve gayri resmi ortamlardaki tartışmalara aktif olarak

katılabilirler. Alışık olduklarının dışındaki, beklenmedik ve karmaşık durumlarda karşılaştıkları zorlukları nispeten daha kolay ve başarılı bir şekilde aşabilirler. Karşılaşılan güçlükleri aşmak için sıklıkla başka sözcüklerle ifade etme, yeniden ifade etme gibi stratejilerden yararlanırlar. Konuşmaları zengin içeriğe sahip ve akıcıdır, çoğunlukla doğru ve açık bir şekilde iletişim kurabilirler. Belirli bir uzmanlık veya ilgi alanıyla ilgili olmadığı sürece, sözcük dağarcığı oldukça zengindir. Konuşmaları yine de hedef dilden ziyade ana dillerinin sözlü paragraf yapısını yansıtabilir. Anadili konuşuru olmayanlarla konuşmaya alışık olmayan anadili konuşurları da ifadelerini kolaylıkla anlayabilir. Çok iyi seviyedeki görevlerde konuşmanın niteliği ve niceliği genellikle düşer.

İleri seviyenin ileri derecesindeki konuşurlar, tüm ileri derecedeki görevleri kolaylıkla, güvenle ve yeterlilikle yerine getirmek için dili kullanabilirler. Ayrıntılı açıklamalar kullanıp tüm zaman dilimlerinde eksiksiz ve doğru bir anlatımdan yararlanırlar. Çok iyi seviyesinde konuşabilirler ancak bu seviyede birden fazla konuyu ele alırken zorluk çekerler. Görüşlerini desteklemek için tutarlı argümanlar sunabilirler veya hipotezler oluşturabilirler ancak bazı hata örüntüleri görülebilir. Bazı konuları, özellikle de kendi özel ilgi alanları ve özel uzmanlık alanlarıyla ilgili konuları soyut olarak tartışabilirler, ancak genel olarak çeşitli konuları somut terimlerle tartışırken daha rahattırlar.

İleri üst seviye konuşurlar, bazı deyimleri veya sözcük dağarcığını tam olarak kavrayamama eksikliklerini telafi etmek için etkili dil dönüşümleri, dolaylı ifadeler ve örneklerle açıklama gibi iletişim tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirler. Böylece, mükemmel bir dil yeteneği sergileyebilirler. Anlamı ifade etmek için kesin sözcükler ve tonlamalar kullanırlar ve çoğu zaman konuşmaları akıcı ve kendinden emindir. Bununla birlikte, birden fazla konuda çok iyi seviye görevleri yerine getirmeleri istendiğinde, dil kullanımlarında ara sıra engellerle karşılaşabilirler veya ifadeleri yetersiz kalabilir. Tartışma veya varsayımlar

yerine, görevlerden kaçınmak için açıklama veya anlatım gibi basitleştirilmiş yöntemleri kullanabilirler. (ACTFL, 2012)

Orta Seviyedeki dinleyiciler tanıdık veya günlük konuşmalardaki bilgileri, basit, uzun tümceler içeren konuşmaları anlayabilirler. Yüz yüze konuşmalar sırasında veya bağlamsal olarak ilgili mesajları, basit duyuruları veya basit talimatları takip etmek gibi düzenli dinleme görevlerini tamamlarken genellikle tek dinlemede bir tümceyi anlayabilirler. Öğrenciler anlam çıkartma için bilgilere, yeniden tanımlamalara, ifadelerdeki değişikliklere ve bağlamsal ipuçlarına bağımlıdırlar. Bu seviyede dinlenen konuşmalar basittir, anlam bütünlüğü azdır ve sık karşılaşılan sözcükleri içerir. Orta seviyedeki dinleyiciler, duymayı beklediklerini duyabilecekleri kontrollü bir dinleme ortamına ihtiyaç duyarlar.

Orta seviyede ileri derecesindeki dinleyiciler çeşitli temel kişisel ve sosyal bağlamlarda, basit ve tümce uzunluğundaki konuşmaları rahatlıkla anlayabilirler. Genellikle bazı ileri seviyedeki dinleyiciler tarafından anlaşılan tutarlı metinlerden büyük oranda anlam çıkarabilirler, ancak konuştukları dilin yapısı ve sözcük dağarcığı hakkındaki sınırlı bilgi nedeniyle çoğu zaman anlayışlarında boşluklar vardır.

Orta seviye, Orta derecedeki dinleyiciler, çeşitli temel kişisel ve sosyal bağlamlarda, bir seferde bir tümce olmak üzere, basit tümce uzunluğundaki konuşmayı anlayabilirler. Oldukça tanıdık ve öngörülebilir konulara ilişkin metinleri çoğunlukla doğru anlarlar ancak bazı yanlış anlaşılmalara hâlâ mevcuttur. Orta seviyenin orta derecesindeki dinleyiciler, ileri seviyedeki dinleyicilerin genellikle anladığı konuşulan metinden bazı anlamlar çıkarabilirler.

Orta seviyeden başlangıç seviyesine kadar dinleyiciler, temel kişisel ve sosyal bağlamlarda bir seferde bir tümce olmak üzere, tümce uzunluğundaki konuşmalardan kısmi bilgileri anlayabilirler. Genellikle ileri seviyeye yönelik metinleri anlama yetenekleri çok azdır veya hiç yoktur.

Orta seviyedeki konuşurların ayırt edici özelliği, günlük yaşamlarıyla ilgili tanınmış konuları tartışırken dilsel yaratıcılıklarıdır. Kişisel görüşlerini ifade etmek için öğrendikleri materyalleri yeniden birleştirebilirler. Orta seviyedeki konuşmacılar basit sorular sorabilir ve basit, hayatını idame ettirmek için gerekli durumlarla başa çıkabilirler. Dilleri, ayırık tümcelerden, çoğunlukla şimdiki zamandaki bir dizi tümceye kadar değişen tümce düzeyiyle sınırlıdır. Anadili konuşuru olmayan öğrencilerle konuşmaya alışkın olan muhataplar, orta seviye konuşmacıların konuşmalarını anlayabilir.

Orta seviyenin üst derecesinde olan konuşurlar seviyelerine uygun görevlerde iş, okul, boş zamanları, özel ilgi alanları ve uzmanlık alanlarıyla ilgili temel bilgileri iletmeleri gerektiğinde karmaşık olmayan görevleri tamamlayabilir ve sosyal etkinliklerde kolaylıkla ve özgüvenle konuşabilirler. Bu seviyedekiler ileri seviye görevleri önemli ölçüde yerine getirebilirler ancak bu görevlerin tümünde tutarlı bir şekilde iyi performans gösteremezler, her zaman olmasa da çoğu zaman, tüm önemli zaman dilimlerinde tutarlı paragraflar halinde anlatım ve açıklama yapabilirler. Genel olarak ileri seviyeye ait görevleri yerine getirmeye çalıştıklarında uygun zaman çerçevesinde tam bir anlatı veya betimle yapma, paragraflarla anlatımı sürememe ya da sözcük daracığının çeşitliliği ve uygunluğun azalması gibi birkaç zorlukla karşılaşır. Anadili Çince olmayan konuşurları ve dinlemeye alışık olmayanlar konuşmayı anlayabilir ancak başka bir dilden olumsuz aktarımlar fark ederler, iletişimde belirli boşluklar olabilir.

Orta Seviyenin orta derecesinde olan konuşurlar, basit sosyal durumlarda çeşitli, karmaşık olmayan iletişim görevlerini tamamlayabilirler. Konuşmalar genellikle hedef kültürde hayatını ikame ettirmek için gerekli olan kişisel durumlar, aile, günlük aktiviteler, hobiler, kişisel tercihler hakkındaki bilgiler, yemek, seyahat, alışveriş ve konaklama gibi yaşam ve sosyal ihtiyaçlara yönelik de belirli ve öngörülebilir konuşmalarla sınırlıdır. Bu seviyedeki konuşmacıların ifadeleri genellikle tepkisel olup, örneğin bir soruya veya bilgi talebine

doğrudan yanıt verirler. Ancak gerektiğinde yol tarifi, fiyat ve hizmet istemek gibi temel ihtiyaçları karşılayacak basit bilgiler elde etmek için çeşitli sorular da sorabilirler. Bu seviyedekiler bildikleri öğeleri ve bilgileri birleştirerek veya yeniden düzenleyerek çoğunlukla tümce veya tümce dizileri halinde kendilerini yaratıcı biçimde ifade edebilirler. Kendilerini ifade etmeleri için yeterli sözcük dağarcığını ve uygun deyimsel dili ararken, konuşmaları duraklamalar, yeniden formülasyonlar ve kendi kendini düzeltmeler olabilir. Konuşmaları ana dili Çince olmayan kişilerle iletişim kurmaya alışkın olan muhataplar tarafından anlaşılabilir.

İleri seviye konularla ilgilenmeleri veya ilgili görevleri tamamlamaları istendiğinde, bir miktar bilgi verebilirler fakat fikirleri birbirine bağlamak, zaman ve kapsam ile ilgili durumları rahatlıkla halletmek ve farklı sözcüklerle tekrar açıklama kullanmak gibi iletişim becerilerinde zorluk yaşayabilirler.

Orta seviyenin temel derecesindeki konuşurlar, basit sosyal durumlarda konuşabilir, sınırlı sayıda, basit iletişim göreviyle başarılı olarak başa çıkabilirler. Konuşmaları, hedef kültürde hayatını ikame ettirmek için gerekli olan kişisel ve aile gibi temel kişisel bilgiler, bazı günlük aktiviteler ve kişisel tercihlerin yanı sıra yemek siparişi verme ve basit alışveriş gibi bazı acil ihtiyaçlarla ilgili birkaç spesifik konuşma türü ve öngörülebilir konularla sınırlıdır. Öncelikle soru veya talebe doğrudan yanıt verirler ancak uygun sorular da sorabilirler. Bu derecedekiler bildikleri ve muhataplardan duydukları bilgileri kısa ifadeler ve ayrı tümceler halinde birleştirerek ve yeniden düzenleyerek kendilerini ifade edebilirler.

Kendilerini ifade etmek için uygun deyimleri ve sözcükleri ararken verdikleri yanıtlar genellikle tereddütlü ve hatalı olabilir. Konuşma sırasında sık duraklamalar, sonuçsuz kalan yeniden ifadeler ve kendini düzeltmeler görülebilir. Öğrenirlerin sözcük dağarcıkları, sesletimleri, sözdizimleri anadillerinden etkilenir. Orta Başlangıç seviyesindeki konuşmacılar yine de tüm orta seviye görevleri tamamlamayı başarabilirler, ancak bu zorlayıcı olacaktır.

İletişim sırasında anadili Çince olmayanlarla iletişim kurmaya alışık olanlar tarafından anlaşılabilirler. (ACTFL, 2012)

1.7.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Çerçevesine Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi

CEFR evrensel ölçeğine göre C1 Seviyesindeki öğrenciler Yetkin Kullanıcı kabul edilir. Bu kişiler farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlar, dolaylı anlatım ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bulup kendini doğal ve akıcı olarak ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda şaka amaçlı dahil olmak üzere esnek ve etkili biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dolaylı ifadeler kullanabilir zengin bir sözcük daracığı vardır. Uygun ifadeleri bulmaya çalışırken çok zorlanmaz. Ancak kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve pürüzsüz bir dil akışını engelleyebilir. Muhatabı anlama noktasında aşına değilse ara sıra doğrulamaya ihtiyaç duyulmasına rağmen soyut ve karmaşık konuları dahi ayrıntılı olarak anlayabilir.

B2 Seviyesi ise Bağımsız Kullanıcı kabul edilir. Bu seviyedekiler soyut ve somut konular içeren karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir ve kendi uzmanlık alanına giren konular üzerine teknik tartışmalar yürütebilir. Çok zorlanmadan, belirli bir ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadili konuşurlarıyla iletişim kurabilir. Farklı konularda ayrıntılı ve anlaşılır olarak kendini ifade edip, olumlu veya olumsuz yönleriyle konuyu ele alarak kendi bakış açısını ifade edebilir. Günlük karşılıklı konuşmada kendisine yöneltlen açık konuşmaları takip eder ancak bazen belirli sözcüklerin veya sözcük öbeklerin tekrarını istemek zorunda kalabilir. (CEFR, 2001)

1.7.3. Çince Eğitimi için Uluslararası Çince Yeterlilik Standartlarına Göre Dinleme ve Konuşma Becerisi

Orta Seviye 4. Seviye için iletişim becerileri dört beceri ve giriş seviyede çeviri becerisidir. Orta Seviyenin 4. seviyesindeki öğrenciler belirlenen konu görevlerine ilişkin gayri resmi diyalogları veya konuşmaları (400 sözcüğe kadar) anlayabilirler. Diyalog veya konuşma dakikada 180-200 sözcüklük normal bir hızda, doğal bir sesletim ve aksan unsurlarıyla gerçekleşir. Bu seviyedeki görevler toplum yaşamı, sağlık durumu, kampüs yaşamı, günlük ofis işleri, hayvanlar, bitkiler gibi konuları kapsar. İlgili iletişim görevlerini tamamlayabilir, örneğin: doktora gittiğinde hastalığını basitçe açıklayabilir ve doktorla iletişim kurabilir; basit yarı zamanlı iş ilanları yazabilir ve karşı taraftan gelen soruları yanıtlayabilir. Bu seviye 724 hece (116 yeni), 1200 im (300 yeni), 3245 sözcük (1000 yeni), 286 dilbilgisi yapısı (76 yeni) içerir.

Dinleyiciler, gereksiz tekrarlar, duraklamalar gibi faktörlerin etkisinden sıyrılarak ana bilgileri doğru bir şekilde alabilirler. Dinleyiciler, konuşulanların altında yatan anlamları çıkarabilir ve konuşma veya diyalogdaki kültürel unsurların farkında olabilirler. Konuşma becerisi için ise öğrenirler belirlenen dil nicelik göstergelerini kavrayabilir ve heceleri temel olarak doğal tonlamalar ile doğru bir şekilde sesletebilirler. Bu seviyede gerekli olan sözcük dağarcığı ve dilbilgisi bilgisini kullanarak ilgili konu ifadelerini ve iletişim görevlerini tamamlayabilirler. Öğrenirler basit paragraf düzeyinde kendilerini ifade edebilir ve olayların gelişimini anlatmak, daha karmaşık durumları tarif etmek, görüşlerini ve duygularını kısaca belirtmek ve genel konuşmalar yapmak için nispeten akıcı bir ifade ile daha doğru sözcük tercihlerinden yararlanarak karmaşık tümce yapılarını kullanabilirler.

Orta Seviyenin 2. basamağına denk gelen 5. Seviye için belirlenen iletişim beceriler dört beceri ve temel seviyede çeviri becerisidir. Karmaşık yaşam, çalışma, iş ve diğer konularda nispeten eksiksiz, düzgün ve etkili sosyal iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Bu seviyedeki

konular kişilerarası ilişkiler, yaşam tarzları öğrenme yöntemleri, doğal çevre, sosyal olaylar gibi çeşitli alanları kapsar. Bu seviye, konulara ilişkin yaşamdaki yaygın sosyal olaylarla ilgili iletişim kurabilmek veya görüş alışverişinde bulunabilmek, e-postalara yanıt verebilmek ve kendi öğrenme yöntemlerini ve önerilerini sunabilmek gibi iletişim görevlerini tamamlayabilmeyi gerektirir. Dinleme becerisi öğrenirlerin belirlenen konulara ilişkin 500 sözcüğe kadar olan, doğal bir sesletime sahip, hafif vurgulu, dakikada 200/220 sözcük normal hızda olan hem gayri resmi hem de resmi konuşmaları veya diyalogları anlamalarını gerektirir. Bu seviye 822 hece (98 yeni), 1.500 İm (300 yeni), 4.316 sözcük (1.071 yeni) ve 357 dilbilgisi konusu (71 yeni) içermektedir.

Dinleyiciler, gürültülü ortamlar, gereksiz tekrarlar, duraklamalar gibi faktörlerin etkisini atlayarak ana bilgileri ve bazı detayları doğru bir şekilde alabilir, konuşma veya diyalogdaki kültürel unsurları temel düzeyde anlayabilirler. Dinleyiciler belirlenen bu göstergeleri kavrayabilir ve heceleri temel olarak doğru bir şekilde sesletebilir, doğal bir tonlama kullanabilirler. Bu seviyede gerekli olan sözcük dağarcığı ve dilbilgisi bilgisini kullanarak ilgili konu ifadelerini ve iletişim görevlerini tamamlayabilirler. Bu seviyedeki öğrenirler temel paragraf düzeyinde bir ifadeye sahip olabilir ve karmaşık tümce yapılarından yararlanarak konuşabilir, olayları detaylı olarak anlatabilir, kişisel görüşlerini ifade edebilir, karmaşık düşünceleri ve duyguları akıcı ve mantıklı bir şekilde aktarabilirler. (Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2021)

1.7.4. Çince Dil Eğitimi İçin Uluslararası Müfredatına Göre Dinleme ve Konuşma

Becerisi

2014 yılında Çince dil eğitimi için düzenlenen ve HSK'yı altı seviyeye ayıran uluslararası müfredata göre, Orta Üst Seviye olan HSK4 seviyesindeki öğrenciler sosyal hayatla ve işyerinde karşılaşacakları durumlarla ilgili içerik olarak tanıdık ve basit dil

materyallerini önemli ölçüde anlayabilir, yüksek doğrulukta tümceler kurabilir, bildiği konular üzerine betimleme, açıklama veya karşılaştırma yapabilir, paragraflarda bazı temel ifadeler oluşturabilir ve basit bölümleri düzenleyebilirler. Bu öğrenciler Çince öğrenmeye karşı ilgi ve güven duyarlar. Kendi tecrübelerinden bahsedebilir, fikirlerini belirtebilir, basit bir neden sunup açıklamalarda bulunabilirler. Bu seviyede genel öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri, kaynak ve kültürler arası stratejileri edinilir. Öğrenciler Çin kültüründeki temel bilgileri anlayabilir ve temel kültürlerarası becerilere ve uluslararası bakış açısına sahip olurlar. Dinleme becerisi bakımından ise işyeri ve sosyal etkinlik durumlarındaki sohbet ve konuşmaları anlayabilir, bildirimsel veya söylemsel ifadeleri genel olarak anlayabilir, konunun ana fikrini, bakış açılarını, konuşmacının niyetini ve önemli bilgileri yakalayabilirler. Kişisel veya işle ilgili tartışmaları kabaca anlayabilir, sık karşılaşılan konularla ilgili talimat ve gereksinimleri anlayabilirler. Önceki seviyelere göre bir miktar daha uzun olan hikayeleri anlayabilirler.

HSK5 Seviyesindeki öğrenciler ise çeşitli konulardaki dil materyalini anlayabilir, tümce kurmada başarı gösterebilir, paragraf düzeyinde ifade etme tekniklerini kavrama ve daha organize, tamamlanmış metinler oluşturma yeteneğine sahip olabilirler. Çince öğrenimine karşı yoğun bir ilgi ve özgüven duyarlar, daha akıcı iletişim becerilerine sahiptirler. Öğrenirler öğrenme stratejilerine, iletişim stratejilerine, kaynak stratejilerine ve disiplinler arası stratejilere kapsamlı bir şekilde hakimdirler. Çin kültürüne ait bilgi, kültürler arası yetenek ve uluslararası bakış açısı hakkında nispeten derin bir anlayışları vardır. Öğrenir kendi işi ve alanına ilişkin dil materyalleri de dahil olmak üzere, çeşitli durumlardaki çeşitli konulardaki biraz karmaşık dil materyallerini anlayıp önemli noktaları kavrayabilir, konuşanın niyetini anlar ve giriş seviyesinde özet ve analiz yapabilirler. Mesleki alandaki genel konular hakkındaki fikir alışverişleri ve tartışmalar da dahil olmak üzere konuşmalara katılır, kendi görüş ve tutumlarını ifade edebilir ve çeşitli görüşleri anlamak için bazı iletişim stratejilerini kullanabilir. Çin lehçeleri ve bölgesel farklılıklarla ilgili giriş seviyesinde bir deneyime sahiptirler ve bazı basit

deyim ve yaygın kullanılan söz öbeklerinin kültürel anlamlarına aşinadır. Bildikleri konularda hafif bir aksan içeren mandarin Çincesini anlayabilirler. Belirli konularda derinlemesine tartışmalar yapabilir, etkili iletişim kurabilir, açıklama veya argüman hazırlayabilir, kendi görüşlerini açıkça ifade edip başkasının görüşlerini çürütebilirler. Konuşmaları tutarlıdır, görüşlerini açık ve mantıklı şekilde ifade ederler.

Bu müfredatta bazı konu önerilerinde bulunulmuştur. Bunlar isim, yaş, inanç, aile, iş, dış görünüş gibi çeşitli konuları içeren kişisel bilgiler, duygu ve tavırlar, okula gitmek, telefon etmek, alışveriş yapmak, yeme içme alışkanlıkları gibi konuları içeren günlük yaşam, kişisel hijyen, hastalıklardan korunma, sağlıklı yaşam tutumu, stres gibi konuları barındıran ruhsal ve bedensel sağlık, dizi, film, sanat, yarışma vb.ini içeren kültür ve eğlence, evlilik, ev tutma, yaşlanma, aileyle ilgili kültür ve gelenekleri barındıran aile yaşamı, bayramlar, seyahat ve ulaşım, okul hayatı, eğitim, dil ve kültür, teknoloji ve bilim, toplumsal ilişkiler, değerler, dünya ve çevre, ekonomi, politika gibi başlıkları içeren toplum ve mevsimler, coğrafya, hayvanlar gibi konuları içeren doğa başlıkları altında toplanmıştır. (Konfüçyüs Enstitüsü Genel Merkezi/Hanban 孔子学院总部/国家汉办, 2014)

Şekil 1

ACTFL ve Çince Dil Eğitimi İçin Uluslararası Müfredatı karşılaştırması

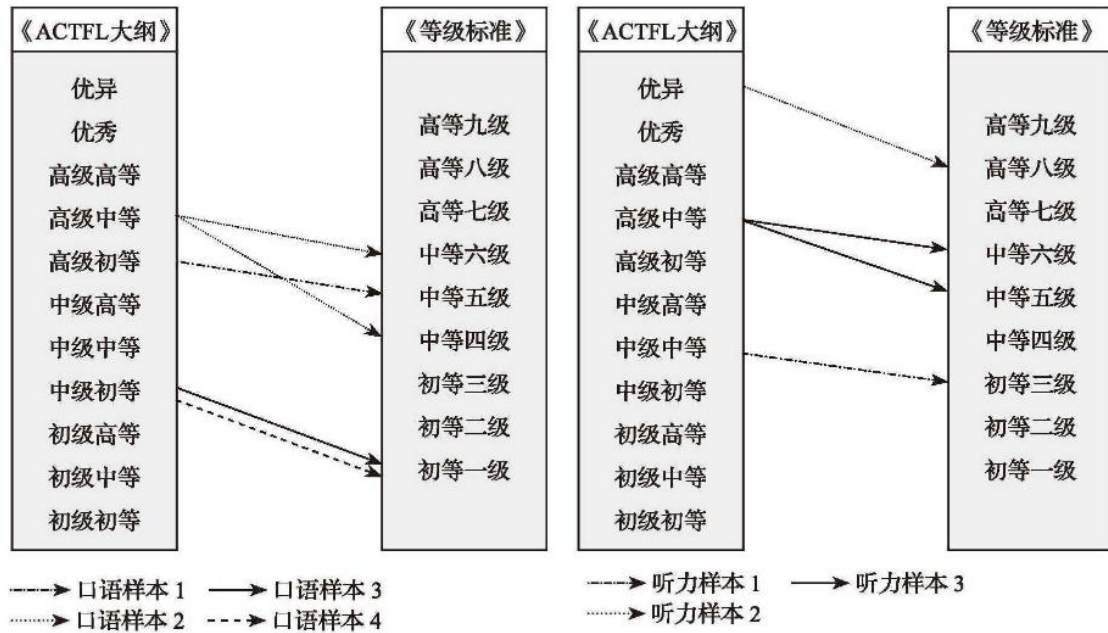


图1 口语样本等级对应结果^①

图2 听力样本等级对应结果

Not: Liu Huan ve Liang Xia (2023) çalışmasından alınmıştır.

2023 yılında Liu Huan ve Liang Xia tarafından yapılan çalışmada ACTFL ölçütleri ve Seviye Standartları arasındaki bazı farklılıklara değinilmiştir. CEFR gibi ACTFL de Çincenin değerlendirilmesi için özel olarak hazırlanmamıştır ancak genel bir dil yetenek rehberi şeklindedir. Bu nedenle de Seviye Standartları gibi seviyelere ait nicel ölçütler yoktur. Ağırlıklı olarak dil kullanım yeteneği üzerinde durulmaktadır.

Yapılan çalışmada 13 Çinli öğretmen “Seviye Standartlarına” dayalı olarak yedi ACTFL Çince örneği değerlendirmiştir. ACTFL İleri Seviye Orta Düzey Konuşma Örneği temel olarak “Seviye Standartları”nın Orta Düzey 4 ve Orta Düzey 6'ya denk gelecek şekilde iki düzeyine denk gelecek şekilde değerlendirilmiştir. ACTFL İleri Seviye Orta Düzey dinleme örneği temel olarak “Seviye Standartları”nın iki düzeyine, yani Orta Düzey 5 ve Orta Düzey 6'ya karşılık gelmektedir. Yapılan değerlendirmelerle seviye uyumu sonuçlarına dayanarak,

“Sınıf Standartları” ve “ACTFL Taslağı”nın ilgili başlangıç seviyelerinden başlayarak bire bir karşılık gelmediği sonucunu çıkarılmıştır. Bu karşılaştırmada “Seviye Standartları” her seviyede Çince yeterlilik için daha yüksek gereklilikler koymaktadır. Bunun nedenlerinden birisi Çinceye özgü olarak hazırlanan “Seviye Standartları” nicel standartlara sahip olmasıdır. İkinci nedeni ise, “Sınıf Standartları”nın geliştirilmesinde yalnızca hedef dil ortamında dil öğrenmeyenler değil, aynı zamanda hedef dil öğretim ortamında dil öğrenenler de dikkate alınmış olmasıdır. ACTFL ise sadece hedef dil ortamında öğrenim görmeyen öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Üçüncü neden ise “Sınıf Standartlarının” geliştirilmesinde, Çincenin öğrenimde bir araç olarak kullanıp, biçim ve içeriğin bütünleşik öğretimi dikkate alınmasıdır (Zhao Yang, 2021 akt.; Liu Huan, 2023).

Şekil 2

Dil Çerçevesi seviye uyumu

TOCFL 聽力	CEFR	ACTFL	TBCL
電腦化適性測驗	C2	Distinguished	7級
電腦化適性測驗	C1	Superior	6級
電腦化適性測驗	B2	Advanced High	5級
電腦化適性測驗	B1	Advanced Mid	4級
電腦化適性測驗	B1	Advanced Low	4級
電腦化適性測驗	A2	Intermediate High	3級
電腦化適性測驗	A2	Intermediate Mid	3級
電腦化適性測驗	A2	Intermediate Low	3級
電腦化適性測驗	A1	Novice High	2級
電腦化適性測驗	A1	Novice Mid	2級
電腦化適性測驗	A1	Novice Low	1級

(TOCFL, 2018)

Not: TOCFL (2018) kaynağından alınmıştır.

Tayvan'da yapılan Çince Ölçme sınavı, CEFR, ACTFL eş değeri yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Şekil 3

HSK 3.0 ve CEFR karşılaştırması

HSK sınav seviyeleri, "Uluslararası Çince Dil Becerisi Kriterleri- Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesi (CEF)" karşılaştırması:

HSK Seviyeleri	Gerekli Kelime Bilgisi	Uluslararası Çince Dil Becerisi Kriterleri	Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesi (CEF)
HSK 1	150	1. Derece	A1
HSK 2	300	2. Derece	A2
HSK 3	600	3. Derece	B1
HSK 4	1200	4. Derece	B2
HSK 5	2500	5. Derece	C1
HSK 6	5000 ve üstü	6. Derece	C2
HSK 7-9	Yüksek Lisans, Doktora ve Üstü Seviyeler		

(Okan Üniversitesi)

Not: Okan Üniversitesi kaynağından alınmıştır.

Türkiye’de HSK Sınavını gerçekleştiren sınav merkezlerinden birisi olan Okan Üniversitesinin yayınladığı HSK, Uluslararası Çince Dil Yeterlilik Standartları, CEFR karşılaştırmasında ise HSK 6 İleri seviyeye denk gelmektedir. Ancak HSK Standart Seviye karşılaştırmasında HSK6 Uluslararası Çince Dil Yeterlilik Standartlarına göre orta seviyede görünmektedir. HSK6 ACTFL karşılaştırmasında ise ileri seviyenin orta derecesine denk düşmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yönteminden yararlanılarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin başlangıcı 1980'lerin sonlarına gitmektedir. 1990'ların başına kadar karma yöntem kavramı şekillenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018; s.69). Nicel veriler öğrencilerden anket yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile öğretici ve öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiş ve sonucunda ortaya çıkan gereksinimler analiz edilmiştir.

Bu araştırmada açıklayıcı ardışık desen (explanatory sequential design) benimsenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2018; s.135). İlk aşamada öğrencilere açık uçlu, çoktan seçmeli ve Likert tipi sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket bulgularını derinlemesine açıklamak ve öğretici tarafını da anlamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen temalar, nitel görüşmelerde derinlemesine incelenmiştir.

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Tez kapsamında B2-C1 düzeyinde lisans programında Çince öğrenen Türk öğrencilerin sözel beceri öğretimi için nelere ihtiyaç duyduğu, neler istediği, öğretmenlerin bu konudaki biliş, inanış ve görüşlerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Çalışmanın evreni lisans düzeyinde en az bir yıldır Çince öğrenen ve sözel beceriye odaklanan ders veya dersler alan öğrencileri ve lisans üstü düzeyde aktif olarak Çince öğreten öğretmenleri kapsamaktadır.

Bu süreçte Ankara Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde bir yıldır Çince eğitimi gören ve en azından sözel beceriye yönelik bir dersi olan öğrencilerle, Türk ve Yabancı öğretmenlerle görüşülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları ve teknikleri olarak, belgesel kaynak taraması, anket, görüşmeden yararlanılmıştır.

Belge kaynak taraması konu ile ilgili var olan çalışmaların, amaca yönelik kaynakların bulunması için kullanılacaktır. Bu şekilde sözel beceri öğretiminde kullanılan teknik ve yöntemler anlaşılabilecektir.

Anket çalışması ile özgün materyal kullanımına yönelik öğrenci inanışlarının, öğrencilerin sözel beceri öğretimine yönelik bir materyalden beklentilerinin, kullanılan bir materyal var ise bunda ne gibi eksikler görüldüğünün anlaşılması amaçlanmaktadır.

Öğreticiler ile yapılan görüşme ile sözel beceri derslerine yönelik öğretici bilginin, öğretmenlerin görüşlerinin, kullanılan materyaller varsa bu materyallerin eksikliklerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Görüşme ile anlaşılması umulan sorular şu şekildedir:

1. Sözel beceri öğretimine ilişkin öneri ve inanışlarınız nelerdir?
2. Mevcut Çince Sözel Beceri ders materyallerinde yetersiz bulduğunuz noktalar nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrenciler için sözel beceri dersi hangi yaklaşım çerçevesinde hazırlanmalıdır?
4. Sözel beceri ders araçlarında hangi teknik ve uygulamalar kullanılmalıdır?
5. Online veya dijital materyalleri derslerinizde tercih eder misiniz? Neden?
6. Özgün materyal kullanımı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

2.4. İhtiyaç Belirleme Çalışması

Materyal veya müfredat geliştirme sürecinin ilk aşaması ihtiyaç belirlenmesidir. Richards (1995) müfredat geliştirmenin adımlarını ihtiyaç analizi, hedef belirleme, izleni tasarlama, yöntem, test ve değerlendirme olarak belirlemiştir. Brown (1995) bir müfredat modeli geliştirmiş ve ihtiyaç analizini müfredat yaklaşımındaki mantıksal ilk adım olarak yerleştirmiş ve bunu amaçlar ve hedefler, dil testi, materyal geliştirme, dil öğretimi ve program değerlendirmesi takip etmiştir. (Barghamadi, 2020, s.3)

Graves (2000, 98) ihtiyaç analizini sistematik ve devamlı olarak öğrencilerin ihtiyaç ve tercihleri hakkında bilgi toplayarak sonrasında bu bilginin yorumlanıp ortaya çıkan ihtiyaçları cevaplayacak kararlar alınması, Nunan, (1988, s.42) müfredat tasarımında kullanılacak bilgi toplama teknikleri ve prosedürleri olarak tanımlamıştır. Richards (2001, s.52), ihtiyaç analizinin dil öğretim programında, bir öğrencinin belirli bir rolü yerine getirmesi için gerekli dil becerilerini bulmak, mevcut yeterlilik düzeyi ile gerekli yeterlilik arasındaki farkı belirlemek, öğrencilerin sorunlu alanlarını bulmak gibi amaçlara kullanılabileceğinden bahseder.

Richerich ve Chanceril (1978) öğreticilerin ve işverenlerinde ihtiyaçları belirleme sürecinin bir parçası olabileceğini belirtmiştir. (Richards 2001, s.33)

Nunan (1988), ihtiyaç analizinin dersin amacını belirleyebileceğini ve içeriğinin seçimini yönlendirebileceğini, öğreticilerin, öğrencilerle beklentileri arasındaki farkı en aza indirmek için müfredatı ve metodolojiyi ayarlamak için kullanabileceklerini belirtmiştir. (Barghamadi, 2020, s.3)

Öğrencinin eğitim geçmişi, güdülenmesi, dili öğrenme amacı, hazır bulunuşluğu öğrencinin öğrenim sürecinde etkili rol oynamaktadır. Bu bilgiler derse ve öğrencilere uygun bir araç geliştirmek için de önemlidir. İhtiyaç analizi ile öğrencilerin beceri, ihtiyaç, istekleri, dil öğrenme amaçları gibi birçok konuda bilgi ediniriz.

Elde edilen verilerden yola çıkarak belirlenen eksiklikler ve ihtiyaçlar bir materyal tasarımı için temel oluşturur.

İhtiyaçların sınıflandırılması ve ihtiyaç analizinin odak noktaları konusunda bazı görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Her duruma uyan tek bir yaklaşım, dil öğrenenlerin çalışmak zorunda oldukları çeşitli alanlarda karşılaştıkları görevlerin, türlerin ve söylem uygulamalarının özgünlüğüne ilişkin araştırma bulguları tarafından uzun süredir kabul edilirliliğini kaybetmiştir. (Long, 2005 s.1, Kaewpet, 2009, s.210) İhtiyaç analizini, sistematik yaklaşım (Richterich & Chancerel, 1977), öğrenme merkezli yaklaşım (Hutchinson & Waters, 1987), öğrenici merkezli yaklaşım (Berwick, 1989; Brindley, 1989), görev temelli yaklaşım (Long 2005a, 2005b) ve sosyo-linguistik yaklaşım (Munby, 1978) olarak ayırmıştır. West (1994), Hedef Analizinin ilk yaklaşım olduğunu ve Mevcut Durum Analizi, Eksiklik Analizi, Strateji Analizi veya Öğrenme İhtiyaçları Analizi, Araç Analizi, Kayıt analizi, Söylem analizi ve Tür Analizi olarak başka analiz türlerini de belirtir. (Barghamadi, 2020, s.5)

Berwick (1989) nesnel kabul edilen fark edilen (algılanan) ihtiyaçları başkalarının öğrenme deneyimlerine göre belirlenen hedefler olarak ve düşünce ve varsayımlarıyla ilgili olan hissedilen ihtiyaçları öğrenenin kendi ihtiyaçları olarak tanımlamıştır. (Li Juan,2014) Berwick ve Brindley (1989) öğrenir ihtiyaçlarına bakmak için fark edilen ve hissedilen edilen, sonuç ve süreç odaklı, nesnel ve öznel ihtiyaçlar olarak 3 bakış açısı sunar. (Kaewpet, 2009, s.211)

Brindley (1989) ve Robinson (1991), ihtiyaç türlerinin başka bir sınıflandırması olan nesnel ihtiyaçlar ve öznel ihtiyaçlar kavramlarını sunmuşlardır. Brown (1995), nesnel ihtiyaçları, durum, öğrenen, öğrenenlerin öğrenmesi gereken dil ve öğrencilerin mevcut yeterlilik ve beceri düzeyi hakkında toplanan net, gözlemlenebilir verilere dayalı olarak tanımlanan ihtiyaçlar olarak tanımlamıştır (Li Juan,2014). Rrindley (1989) nesnel ihtiyaçları “öğrenciler, onların gerçek hayattaki iletişim durumlarında dili kullanmaları ve mevcut dil

yeterlilikleri ve dil güçlükleri hakkında farklı türden olgusal bilgilerden türetilen” ve öznel ihtiyaçları “bilişsel ihtiyaçlar” İngilizce öğrenimi ve bireysel bilişsel stil ve öğrenme stratejileri ile ilgili olarak kişilik, güven, tutumlar, öğrencilerin istekleri ve beklentileri gibi duyuşsal ve bilişsel faktörler hakkındaki bilgilerden türetilen, öğrenme durumunda öğrencinin duygusal ve duygusal ihtiyaçları ”olarak tanımlar. (Graves, 2000, s.178-179) Nunan (1998, s.78) Sübjektif bilginin, öğrenenin neyin öğretilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin algılarını ve önceliklerini yansıttığını ve bu tür bilgiler genellikle öğrencinin öğrenme stili tercihlerini ortaya çıkardığını ifade etmiştir.

Hutchinson ve Waters (1987, s.54), hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları arasında bir ayrım yapmaktadır. Hedef ihtiyaçlar, gereklilikler, eksikler ve istekler olarak kendi içerisinde ayrılmaktadır. Öğrenme ihtiyaçları ise öğrencinin motivasyonu ve tutumu, ilgi alanları, öğrenme için kişisel nedenleri, öğrenme stilleri, kaynakları ve mevcut zamanı ile ilgilidir.

Eggly (2002) zorunlu ve gönüllü olarak programa kaydolananlar arasındaki beklenti farklarına dikkat çekmiştir. Burada güdülen, amaç ve isteklerin eğitim sürecine ve beklentilere yasayışının farklı olabileceğini görüyoruz (Kaewpet, 2009, s.211).

Ayrıca, ürün odaklı ve süreç odaklı ihtiyaçlar, Hutchinson & Waters (1987) tarafından ortaya atılan sırasıyla hedef ihtiyaçların ve öğrenme ihtiyaçlarının muadilleridir; buradaki önceki vurgu, hedef durumdaki öğrenme gereksinimine ve duruma göre belirlenir ve sonuç odaklı, ikincisi tüm sürece daha fazla önem verir (Li Juan 2014, s.14).

Dudley-Evans ve Aziz John (1998) ihtiyaçları dışarıdan bakış açısı ile veya içeriden bakış açısı ile olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nesnel ve algılanan ihtiyaçlar, dışarıdan gelenler tarafından bilinen ve doğrulanabilen gerçeklerden türetilmiş olarak görülürken, sübjektif ve hissedilen ihtiyaçlar içeriden gelenlerden türetilir ve bilişsel ve duygusal faktörleri karşılamaktadır (Aktaran Li Juan, 2014, 15, Dudley-Evans & St. John, 1998).

İhtiyaç türlerinin diğ er bir sınıflandırması da durumsal ve iletişimsel ihtiyaçlardır. Durumsal ihtiyaçlar, bir dil programının genel parametrelerine odaklanır. Bu yaklaşı m, öğrencilerin hedeflerini, beklentilerini, öğrenme stillerini, öğreticilerin eğitim ve tecrübelerini, kullandıkları yaklaşı mı, programdan beklentilerini, zaman ve para gibi sınırlılıkları,  dev ve ölçüm metotlarını içerir. İletişimsel ihtiyaçlar, öğrencilerin hedef durumdaki ihtiyaçlarını ifade eder. İletişimsel ihtiyaçlar, öğrencilerin hedef dili kullanacakları ortam, öğrencilerin hedef durumdaki ilişkilerdeki rolü, gerekli dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme), gerekli yeterlilik düzeyi, içinde bulunacakları konuşma etkinlikleri ve dil görevleriyle ilgilidir. (Richards, 1990).

Richards'ın iletişimsel ihtiyaçlar tanımı ve Hutchinson ve Waters'ın (1987) hedef ihtiyaçlar tanımı, her ikisi de hedef durumdaki öğrenenlerin ihtiyaçlarına atıfta bulunduğundan kısmen örtüşür. İletişimsel ihtiyaçlar ile hedef ihtiyaçlar arasındaki temel fark, iletişimsel ihtiyaçlar doğrudan öğrenenlerin hedef durumdaki dil gereksinimlerine odaklanırken, hedef ihtiyaçlar, hedef durumun gerektirdiği dil becerileri ile öğrencilerin mevcut dil yeterlilikleri arasında karşılaştırmalar yapar ve mevcut durum ile hedef durum arasındaki boşlukları tanımlar. (Li Juan, 2014, s.15)

Nunan (1999), “içerik ihtiyaçları” ve “süreç ihtiyaçları” arasında bir ayrım yapmaktadır. İçerik ihtiyaçları, konular, dilbilgisi, işlev, kavramlar ve sözcük dağarcığı gibi şeylerin seçimini ve sıralamasını içerirken süreç ihtiyaçları, öğrenme görevlerinin ve deneyimlerinin seçimi ve sıralamasını ifade eder. (Li Juan, 2014, s.15)

Shu Dingfang (2004), toplumun ihtiyaçları ve öğrencilerin ihtiyaçları olmak üzere iki temel ihtiyacı tartışmıştır. Toplumun ihtiyaçları, h k metin ihtiyaçlarına ve sosyal organizasyonun ihtiyaçlarına atıfta bulunurken, öğrencilerin ihtiyaçları nesnel bilgileri ve öznel bilgileri içerir. Ona göre nesnel bilgi, öğrencilerin mevcut yabancı dil düzeyi, yaşı, eğitim

geçmiş, öğrenme deneyimi ile ilgiliyken, öznel bilgi öğrencilerin tercih ettiği kurs uzunluğu ve yoğunluğu, öğrenme hedefleri ve öğretim yöntemleri ile ilgilidir. (Li Juan, 2014, s.15)

Kaewpet (2009, s. 211-215) ihtiyaç analizine ait farklı yaklaşımları incelemiş ve öğrenir ihtiyaçlarının bazı prensipleri içermesi gerektiğini söylemiştir. Bu prensipleri, önceliği iletişim ihtiyaçlarına vermek, öğrenme ihtiyaçlarına eşit önemi vermek, bağlamı hesaba katmak, farklı bakış açılarından yararlanmak, çok sayıda veri toplama yöntemi uygulamak ve son olarak ihtiyaç analizine devam eden bir süreç olarak bakmak şeklinde ifade etmiştir.

Nunan (1988) ihtiyaç analizi oluşturmanın ilk adımının nasıl veri toplanması, ne zaman toplanması, kimin tarafından toplanılması, hangi amaç ve araçlarla toplanacağına gerekeceğine karar verilmesi olduğunu belirtmiştir.

Gravatt, Richards ve Lewis ihtiyaç analizi oluştururken literatür taraması, çok sayıda sormacanın incelenmesi, benzer çalışmalar yürütenlerle iletişime geçilmesi, öğretmenlerle görüşülmesi ve amaçların belirlenmesi, katılacak bölümlerin belirlenmesi, öğrenci ve çalışan için pilot çalışma soruları hazırlanıp uzman görüşü alınması ve pilot uygulama yapılması, öğrenci ve çalışan konularının belirlenmesi, veri toplama takvimi oluşturulması ve anket yönetimi, seçilen katılımcılar ile görüşme, yanıtların tablollaştırılması, analizi, rapor ve tavsiyelerin yazılması şeklinde bir süreç yürütmüştür. (Richards, 2001, s.64)

Richards sormacayı hazırlarken ön sorular, istenilen bilginin türü, soruların nasıl ifade edildiği, sormacadaki soru şekilleri olmak üzere dört temel adım belirlemiştir. Ön sorular sormacanın nasıl yürütüleceği, kaç kişiyle yapılacağı ve bu sayının temsil etmek için yeterli olup olmadığı, pilot çalışma olup olmayacağı, soruların belirlenmesi için görüşme olup olmayacağını içerir. İstenilen bilgi türü kısmı, sorunun gerekli olup olmadığı neyi ölçtüğü, soruya cevap vermeye gönüllü olup olunmayacağı, soruya cevap verebilecek bilgiye sahip olup olunmadığı, sorunun uygun olup olmadığı gibi soruları içerir. Soruların nasıl ifade edildiği kısmı ise sorunun açıklığı, uzunluğu, kullanılan dilin öğrenci tarafından bilinip

bilinmediği, öğrencinin kendi için iyi bir izlenim bırakmaya çalışacağı sorular olup olmadığı, cevabın içerikten etkilenip etkilenmeyeceği gibi durumlara yer verir. Son olarak Soru şekilleri açık uçlu soru, kapalı uçlu soru, sıralama, puanlama ölçekleri gibi hangi soru ve ölçek tiplerinden yararlanılacağını içerir. (Richerds, 2001, s.73-43)

Graves ihtiyaç analizi sürecini, hangi verinin ve neden toplanacağına karar verilmesi, kimden, ne zaman ve nasıl toplanılacağına karar verilmesi, verinin toplanması, yorumlanması, verilere göre hareket edilmesi, bu hareketin etkilerinin değerlendirilmesi ve son olarak daha fazla veya yeni bilgi toplanıp toplanılmayacağına karar verilmesi olarak belirlemiştir. (Graves,2000, s.100)

Demirel'in (2021, s.49-52) örnek olarak sunduğu ihtiyaç analizi 5 ana kısımdan oluşmaktadır. Bunlar, demografik bilgiler, hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirmedir. Hedefler kısmında neler yapmayı hedeflediği dil öğrenme amacı, geliştirmek istediği becerilere yer vermiştir. İçerik kısmında öğrencilerin derslerde hangi konulara ağırlık verilmesini istediği, nasıl materyallerden yararlanılması gerektiğine dair sorular bulunmaktadır. Yöntem kısmında ise yeterli materyal olup olmadığı, kullanılacak yöntemin nasıl olması gerektiği, nasıl etkinliklerden yararlanılması gerektiğine ait sorulara yer verilmiştir. Değerlendirme kısmında ise ödevlerin nasıl olması gerektiği, becerilerin nasıl test edilmesinin tercih edildiğine ait sorular bulunmaktadır. Ankette 5'li Likert ölçek kullanılmıştır.

İhtiyaç Analizi hazırlama sürecinde bu alandaki literatürden ve mümkün olduğunca fazla ihtiyaç analizi örneğinden yararlanılmıştır. (Çelik, N. & İpek, S. 2019, Richards, J. C. 2001, Demirel 2021, Kayı, H. 2008, Akgür, T. 2020, Cantürk, İ. 2019) Sözel dil öğretimi, özgün materyal kullanımı, çevrimiçi veya dijital kaynak kullanımı, materyal değerlendirmesi üzerine dilbilim alanında yapılan çalışmalar, tasarlanan materyalin öğrenciler üzerinde denenmesi ve sonuçları, değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiği konularına değinilmiştir. İhtiyaç analizi daha sağlıklı veriler elde edilebilmesi için, öğrenci anketi, yarı yapılandırılmış öğrenci

görüşmesi, yarı yapılandırılmış öğretim elemanı görüşmesi şeklinde üç kısımdan oluşmaktadır. Öğrenci anketi hazırlanırken, açık ve kapalı uçlu soru, Likert tipi ölçek, sıralama gibi birkaç soru tipinden yararlanılmıştır. Sorularda mümkün olduğunda nötr yanıt verilmesinden kaçınılmıştır. Sormaca ve görüşme soruları için uzman görüşü alınmış, sorular düzenlenmiş, örneklem genişletilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Öğrencilerin etkili sözel beceri gelişimini sağlamak amacıyla nasıl bir materyale ihtiyaç duyuluyor?
- Sözel beceri öğretiminde kullanılan teknikler ve araçlar nelerdir?
- Öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmek amacıyla materyalden ne gibi beklentileri vardır?
- Kullanılan materyaldeki eksiklikler nelerdir?

2.5. Veri Analizi

Öğrenci ihtiyaç belirleme anketi Google Formlar üzerinden hazırlanmış ve link üzerinden öğrencilerin erişimine sunulmuştur. Elde edilen veriler Excel ve SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları yüzdeler halinde hesaplanarak tabloleştirilmiştir. Betimsel istatistik kullanılarak veriler açıklanmıştır.

Yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak sonrasında Whisper adlı yerel çalışan, konuşma tanıma modelinden yararlanılarak yazıya dökülmüştür. Belirlenen temalara göre dikkat çeken veriler raporlanmıştır.

2.6. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Veri toplama araçları geliştirilirken alan yazından, yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları için uzman görüşü alınmış ve pilot çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda güncellenen araçlar tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve nihai halini almıştır.

2.7. Pilot Uygulama

Pilot uygulama ve görüşme ile sorular denenmiş, anlaşılmayan veya eksiklik bulunan yerler düzeltilmiştir. İlk pilot çalışma sonrası öğrencilerle görüşülmüş, anket sonuçları ve görüşme sonuçları doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Öncelikle sormaca hazırlanmış ve uzman görüşü sonrası 13 öğrenciyle ilk pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu denemenin ardından aynı 13 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleşmiş ve anlaşılmayan sorular netleştirilmiştir. Bunun ardından sorular düzenlenmiş ve yeni sorular eklenmiştir.

İkinci pilot uygulama uzman görüşü alındıktan sonra uzaktan eğitim sürecinde ulaşılabilen 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrası bazı yönergeler daha açık ve anlaşılır hale getirilecek şekilde maddeler düzenlenmiştir. Bu şekilde öğrencilere uygulanan sormacanın son haline ulaşılmıştır.

Aynı şekilde öğretici görüşmeleri için de uzman görüşü alınmış, iki öğretici ile görüşme yapılmış, alınan geri dönüşler sonrasında sormaca düzenlenmiştir.

2.8. Görüşmeler

Nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olarak görüşme farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. En sık karşılaşılan ayırım yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak görüşmesi şeklindedir. Veri toplama aracına göre görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış olarak üç kategoriye ayrılmaktadır (Karahana vd., 2022).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanan bir dizi soru olmakla birlikte yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnektir. Görüşme esnasında katılımcıyı daha iyi anlamak adına soru eklenmesine olanak sağlar. Ayrıca görüşmeci görüşme sırasında yanıtlanan bir soruyu atlayabilir veya sormaktan vazgeçebilir. (Yıldırım, Şimşek, 2021, s.130)

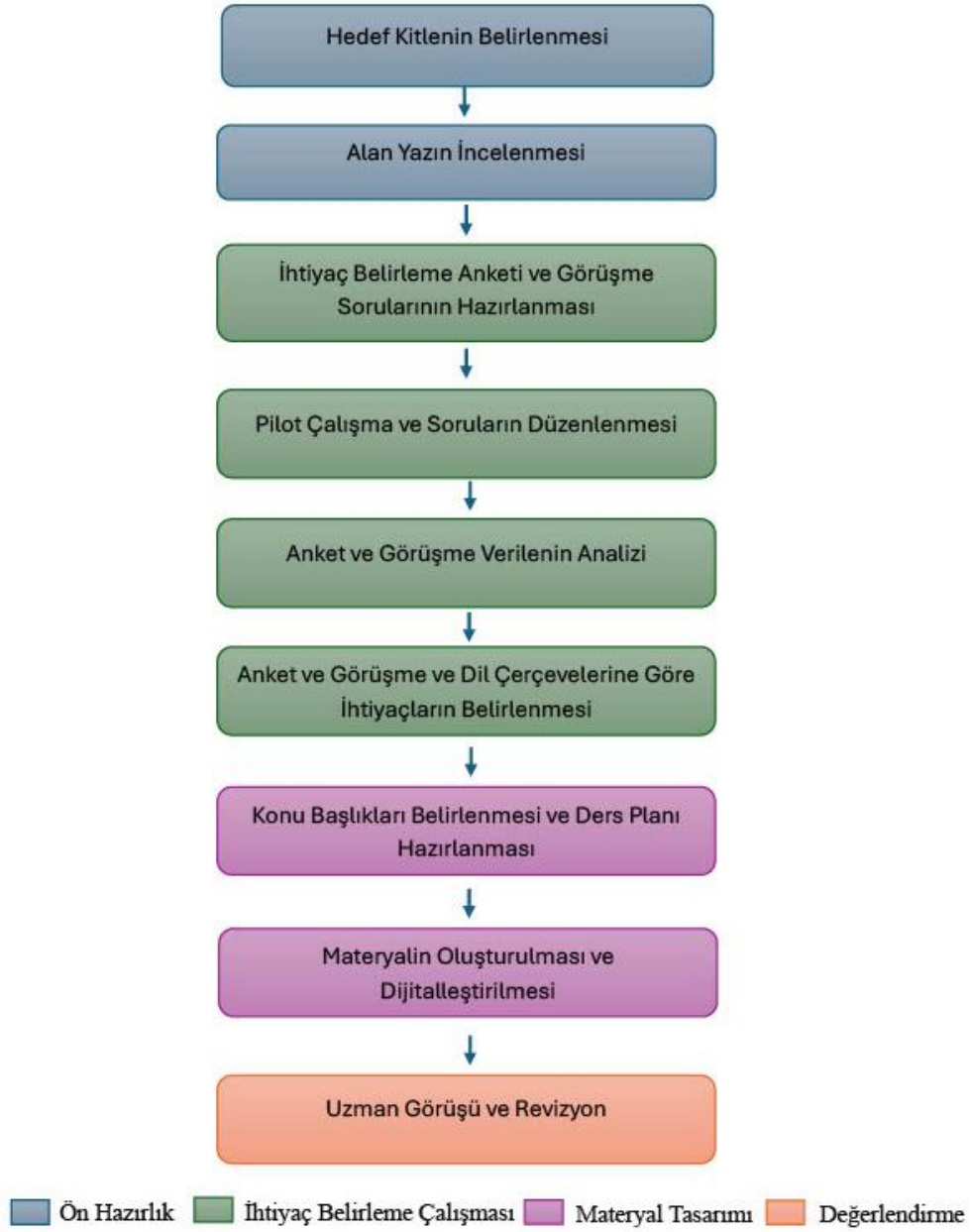
2.8.1 Yarı Yapılandırılmış Öğretici Görüşmesi

Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi olmak üzere dört okulda lisans bölümlerinde aktif olarak Çince öğretmekte olan 14 öğreticiyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği dört öğretici yabancı uyrukludur. Görüşme dili Türkçedir, yabancı uyruklu öğretim üyeleri ileri seviyede Türkçe bilmektedir. İletişimin aksadığı bazı noktalarda katılımcılar kendilerini Çince de ifade etmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 20 sorudan oluşan sorular öğretmenler ile paylaşılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların da onayı alınarak yazıya dökülmek üzere ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler anonimleştirilerek raporlanmıştır.

2.9. Materyalin Oluşturulması ve Dijitalleştirilmesi

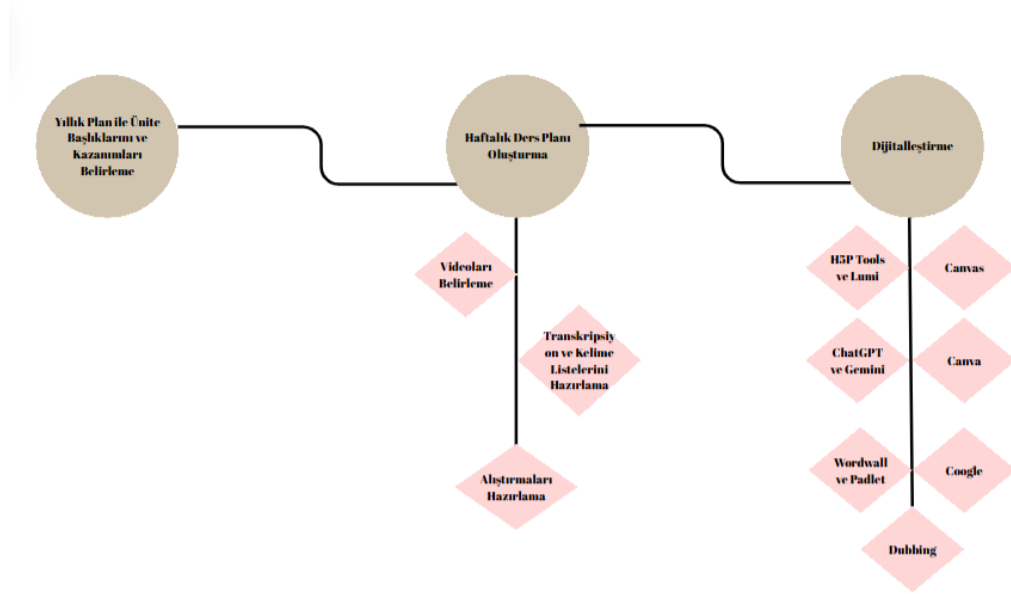
Şekil 4

Materyal oluşturma şeması



Şekil 5

Dijital materyal oluşturma süreci



Materyalin oluşturulması sürecinde öğrenciler ve öğretmenlerden alınan görüşler, konuşma ve dinleme becerisi öğretimi ile alan yazında yapılan çalışmalar ile dil çerçevelerinin belirlediği yeterlilikler göz önüne alınmış, konular, kazanımlar, anahtar sözcük ve yapılar ihtiyaçlara göre belirlenmiştir. HSK 3.0 çerçevesinin sunmuş olduğu sözcük listeleri ve dilbilgisi yapılarına odaklanılmıştır. Anahtar sözcükler bu listelere göre belirlenmiş, listelerde olmayan ancak konuşma dilinde yaygın veya içerik için gerekli sözcükler destekleyici sözcükler olarak listelenmiştir.

Yıllık bir plan oluşturulduktan sonra haftalık üniteler hazırlanmıştır. Öncelikle konuşma becerisi için gerekli girdiyi sağlaması için de önemli olan dinleme içerikleri belirlenmiştir. Bu içeriklerin yazıya dökülmesi, anahtar yapı ve sözcüklerin belirlenmesi, yukarıdan aşağı dinleme, aşağıdan yukarı dinleme stratejilerini aktif kullanmayı sağlayacak dikte, boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve dil üretimini de destekleyen açık uçlu dinleme alıştırmaları, görev temelli ve işbirlikçi konuşma etkinlikleri kurgulanmıştır. Etkinliklerde bilgi boşluğu,

anlam müzakeresi, tartışma, rol oynama, akran öğrenmesi bireysel, eşli ve gruplu çalışmalara yer verilmiştir. Bu süreçte öğrenci özerkliğini arttırmak, ders dışı araştırma yapmaya teşvik etmek ve ders süresini daha etkili kullanmak adına ters yüz sınıf modelini destekleyecek yönlendirici ön çalışmalar eklenmiştir. Öğrenci özerkliğini desteklemek, ders dışında hedef dili kullanamama dezavantajını azaltmak, özgüven kazandırmak amacıyla konuşma etkinliklerinde yapay zekâdan da yararlanılmıştır. Materyal tamamen dijital bir ortama taşınarak hızlı geri bildirim, erişim kolaylığı, ilgi çekiciliğin ve motivasyonun artması hedeflenmiştir. Özgün ders araçları, yapay zekâ seslendirmesi ve görselleştirmesi ile öğrencilerin daha fazla ilgili görsel ve işitsel girdiye, doğal bir dil kullanımına maruz kalması hedeflenmiştir. Materyallerde farklı yaş grubu, cinsiyet ve aksana sahip konuşurlardan yararlanılmış, steril ve steril olmayan kayıtlardan yararlanılarak öğrencinin toleransını arttırmak amaçlanmıştır. Konuşma etkinlikleri eşli, gruplu, bireysel ve yapay zekâ ile çalışmayı desteklemektedir. Alıştırmaların akran öğrenimi ile etkileşimi arttırarak kaygıyı azaltması, gerçek durumları canlandırarak öğrencilerin ilgisini çekmesi ve kendi çıktılarını oluşturmaya motive etmesi istenmektedir.

Dijitalleştirme sürecinde yapay zekâ ile görselleştirme, seslendirme ve konuşma etkinlikleri yapılmış, Wordwall, Coogole, kahoot, H5P Tools ve Lumi, Padlet aracılığı ile etkinlikler dijitalleştirilmiş, Canva ile görseller, sözcük listeleri ve sunum oluşturulmuş, Canvas üzerinden ders modülüne dönüştürülmüştür. Canvas'ın tercih edilme nedeni modüllerin tarih veya sıra ile açılabilmesi ve içeriklerin gömülerek, web sayfalarını platform içinde açmaya izin vererek daha bütüncül bir yapı sunmasıdır.

Istem yazma sürecinde Harvard Üniversitesi'nin ve Google'ın yayınladıkları yönergelerle göre dikkat edildiğinde daha iyi sonuç verilecek bazı noktalara değinilmiştir.

Google bunları rol, amaç, hedef kitle, tema ve yapı olarak belirtir. Yapay zekâyâ sizin rolünüzü belirtmek talep için bir bağlam oluşturmaktadır. Örneğin: “Ben, yeni Çince

öğrenmeye başlamış bir Üniversite öğrencisiyim.” İkinci olarak amacın belirtilmesi gelir. Örneğin: “Çincede temel günlük ifadeleri hızlıca öğrenip konuşma pratiği yapabilmek için kısa, kolay ve tekrar edilebilir diyalog örnekleri oluşturmak.” Hedef kitleyi belirlemek dil ve tonun ihtiyacı uygun olması için bilgi sağlayacaktır. Dördüncü adım açık sınırlar belirlemektir. İsteğin temasının belirtilmesi ise çıktı iyileştirilebilir. Örneğin sözcük sınırı vermek, referans istemek, üslup türünü belirtmek gibi. Son olarak ise çıktının yapının belirlenmesidir. Örneğin, notlar halinde, test veya grafik halinde gibi. (Google for Education, t.y.)

Harvard Üniversitesi’nin yönergesine göre ise ilki spesifik olunmasıdır. Daha fazla ayrıntı vererek hatalı yanıt alma ihtimalimizi düşürebiliriz. Yapay zekâdan bir kişi, süreç veya nesneymiş gibi davranmasını istemek ise ikinci öneridir. Çıktının nasıl sunulmasının istendiğini belirtmek ise çıktının istediğimiz şekilde olmasını sağlayacaktır. Yapay zekânın neleri yapıp yapmayacağını belirtmesi de daha iyi sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Örnek kullanarak referans noktası sunulması da sonucu iyileştirebilmektedir. Belirli bir kitle ve uygun ton belirlenmesi, daha fazla bağlam ve detay sunulması istenilen sonucu alma ihtimalini arttıracaktır. Temel bir soru ile başlanıp zamanla ekleme yaparak bu bilgileri sunmakta yapay zekâyı istediğiniz çıktıya yönlendirmenize yardımcı olabilir. Yine Harvard Üniversitesi’nin yönergesine göre hata düzeltimi yapıp, geri bildirimde bulunarak çıktıyı iyileştirebiliriz. Yazılan istemi daha iyi bir hale getirmek için de yapay zekâdan yararlanabiliriz. (Harvard University Information Technology, 2023)

Bu yönergelerle göre istem örnekleri hazırlanmış ve örnek alıştırma ile istenilen sonuç alınıp alınmadığı kontrol edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin farklı komutlarla farklı sonuçlar almasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilişsel yükünü arttırmamak ve seviyeye uygun sözcük kullanımını arttırmak, değerlendirmeyi seviyeye uygun yapabilmek adına HSK 3.0’a ait HSK5 ve HSK6 seviyesine ait sözcük listelerinin verildiği konuşma alıştırmalarına yardımcı olma amacıyla hareket edecek olan bir sohbet botu hazırlanmıştır. Bu

etkinliklere ve öğrencilerin denemek istediği konuşma çalışmalarına eşlik etmek üzere ChatGPT üzerinden bir sohbet botu oluşturulmuş ve HSK4-HSK5 ve HSK6 seviyesine ait sözcük listeleri yüklenmiştir. Bu şekilde sohbet botu daha sağlıklı bir şekilde konuşma sırasında bu seviyelere ait sözcükleri tercih edebilmekte ve hızlı ve daha kısa istemlerle çalışabilmektedir. Öğrencilere ders materyalinin sınırları dışında da konuşma pratiği fırsatı sunmaktadır. Bu şekilde öğrencinin hata yapma kaygısının azalmasında yardımcı olabilir. Alıştırmalar ayrıca sadece istem verilerek sesli sohbeti destekleyen Gemini 3 ve ChatGPT 4o ve 5.2 ile denenmiş ve ünite içerisinde verilen görevi tamamlamayı sağlayacak sonuçlar alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İHTİYAÇ BELİRLEME ÇALIŞMASI

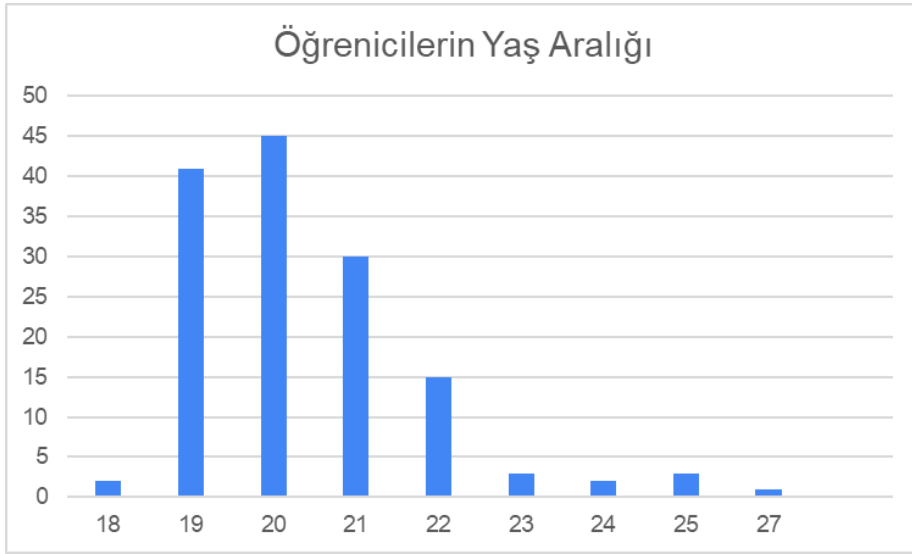
3.1. Öğrenci İhtiyaç Belirleme Çalışması Bulguları

3.1.1. Demografik Bilgiler

Çalışmaya toplamda 143 kişi katılmıştır. Katılım sağlayan öğrenciler en az bir yıldır Çince öğrenimi görmektedir. Katılım sağlayan öğrenciler aktif olarak Çince dinleme veya konuşma becerisine ağırlık veren en azından bir derse sahiptir. Katılım sağlayan öğrencilerin boş yanıt verdiği sorular olduğu için bazı sorularda toplam yanıt sayısı 143 değildir.

Şekil 6

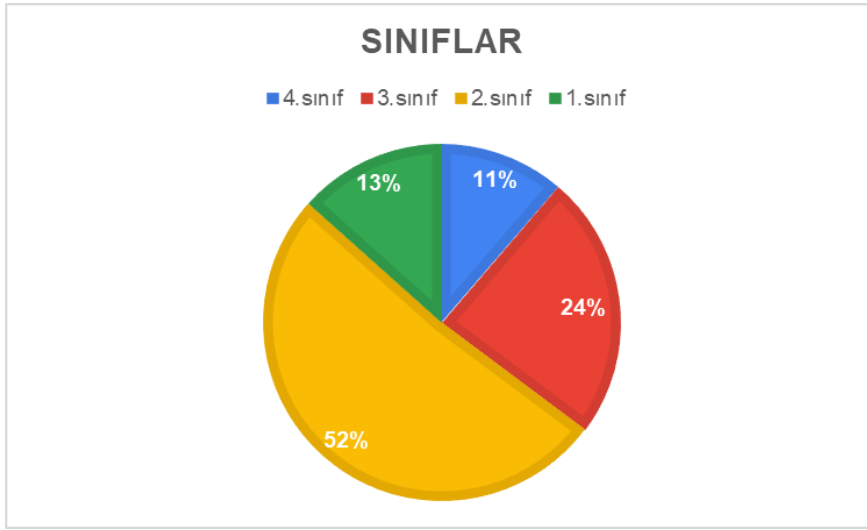
Öğrencilerin yaş aralığı



Öğrencilerin 33'ü (%23,1) erkek, 103'ü (%72) kadındır. Öğrencilerden 7'si (%4,9) cinsiyet belirtmek istememiştir. Yaş aralıkları 18 ile 27 arasındadır, ağırlıklı olarak 19 (%28,9), 20 (%31,7) 21 (%21,1) yaşlarındaki öğrencilerin katılımı daha fazladır.

Şekil 7

Öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflar



Öğrencilerin çoğunluğu 2. sınıfta (%52) eğitime devam etmektedir. Katılım sağlayan öğrencilerin %24'ü 3.sınıfta, %11'i 4.sınıftadır. 1.sınıf düzeyinde eğitimini devam edenler bir yıl Çince dil eğitimi almışlardır.

Katılım sağlayan öğrenciler Çinceyi lisans düzeyinde bir devlet üniversitesinde öğrenmektedir. Öğrencilerin %36'si Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde, %27,2'si Erciyes Üniversitesi'nde, %20,98'i Ankara Üniversitesi'nde, %15,3'ü İstanbul Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yaşları

Yaş	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%) (n/142)
0–12 ay	6	4,2
13–18 ay	47	33,1
19–24 ay	32	22,5
25–36 ay	41	28,9
37–48 ay	10	7,0
49 ay ve üzeri	6	4,2

Öğrenim sürelerine ay olarak baktığımızda yanıtlayan 142 öğrenciden 0-12 ay arasında 6 kişi (%4,2), 13-18 ay arasında 47 kişi (%33,1), 19-24 ay arasında 32 kişi (%22,5), 25-36 ay arasında 41 kişi (%28,9), 37-48 ay arasında 10 kişi (%7,0), 49 ay ve üzerinde ise 6 kişi (%4,2) bulunmaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin Çince Öğrenme Nedenleri

Kategori	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%) (n/141)
Yabancı dil öğrenmeye ilgi duyduğum için	102	72,34
İş amacıyla	89	63,12
Çin diline ilgi duyduğum için	79	56,03
Çin kültürüne ilgi duyduğum için	55	39,01
Ailem tercih etmemi istedi	6	4,26
Diğer (seçenek dışı ek gerekçe yazanlar)	8	5,67
Toplam	339	240,43

Öğrenciler öğrenme nedenleri ve amaçlarını belirttikleri sorularda birden fazla seçenek işaretleyebildiğinden, toplam yüzde %100'ü aşmaktadır. Öğrencilerin Çince öğrenmeyi tercih etme nedenlerine bakıldığında yabancı dil öğrenmeye ilgi duyma %72,3 ile ön plana çıkmaktadır. İkinci sırada yer alan neden ise iş amacıyla (%63,1) tercih edilmesidir. Sonrasında Çin diline ilgi uymak (%56,0) ve Çin kültürüne ilgi duymak (%38,7) gelmektedir. Ailenin istemesi (%4,3) daha az tercih nedeni olmuştur. Diğer yanıtlar (%5,7) yurt dışına çıkmak istemek, dünyayı gezmek istemek, ailenin istememesi, Çincenin zor bir dil olması ancak lisans düzeyinde öğrenilebileceğini düşüncesi ve havalı bulunması şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Çince Öğrenme Amaçları*

Kategori	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%) (n/143)
Dış ticaret sektöründe çalışmak	85	59,44
Tercüman olarak çalışmak	81	56,64
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	58	40,56
Akademik kariyer yapmak	44	30,77
Turizm sektöründe çalışmak	34	23,78
Devlet dairelerinde çalışmak	34	23,78
Havayolu taşımacılık sektöründe çalışmak	28	19,58
Çince öğretmeni olarak çalışmak	19	13,29
Çin'de yaşamak/çalışmak	4	2,80
Karar veremedim	2	1,40
Çeşitli işlerde çalışma imkânı	2	1,40
Spor alanında çalışmak	1	0,70
Yenilenebilir enerji ve otomotiv	1	0,70
Toplam	393	274,83

Öğrencilerin Çince öğrenme amaçları olarak dış ticaret (%59,4) ve tercümanlık (56,6) daha yüksek oranda tercih edilmiştir. Bunu bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (%40,6) ve akademik kariyer hedefi (%30,8) izlemiştir. Turizm sektörü (%23,8) ve devlet dairelerinde çalışma (%23,8) tercihler içinde daha orta düzeyde kalırken, havayolu taşımacılığı (%19,6) ve Çince öğretmenliği (%13,3) daha az tercih edilmiştir. Diğer kapsamında verilen yanıtlar incelendiğinde az sayıda öğrencinin Çin'de yaşamak ve/veya çalışmak (%2,8), şu an net belirlenmemiş olsa da farklı iş alanlarında çalışma fırsatı sunacak olması (%1,4), spor alanında çalışma (%0,7), yenilenebilir enerji ve otomotiv sektörlerinde çalışma (%0,7) amacıyla Çince öğrenmekte olduğu görülmüştür. Bu dağılım, öğrencilerin Çince öğrenim amaçlarında ağırlıklı olarak uluslararası ticaret ve çeviri alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir.

3.1.2.Öğrencinin Materyal Kullanımı ve Çalışma Alışkanlıkları

Öğrencilere eğitim süreleri boyunca yararlandıkları farklı materyaller olup olmadığı sorulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin konuşma için eğitim süreleri boyunca derslerde yararlandıkları farklı materyaller

Kategori	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Yok / Hayır (mevcut ders kitabı dışında yok)	85	59,9
Kitap / Ders kitabı	29	20,4
Online içerik (internet, YouTube, podcast, haber vb.)	9	6,3
Belirsiz / Boş (“-”, “adını hatırlamıyorum”, “farklı yayınlar” vb.)	7	4,9
Sosyal pratik (WeChat/Tantan/hocalarla-arkadaşlarla konuşma)	4	2,8
Uygulama / Sözlük / Çeviri (Google Translate, Pleco vb.)	4	2,8
Müzik / Şarkı	2	1,4
Oyun	1	0,7
Ses/CD/Kayıt	1	0,7

Öğrencilerin Çince derslerinde konuşma için eğitim süreleri boyunca derslerde yararlandıkları farklı materyallere yanıtların çoğunluğu başka bir materyal olmadığı veya bilinmediği yönündedir. Hanyu Jiaocheng, HSK, Başarının Yolu, NPCR öğrencilerin öğrenim süreleri boyunca konuşma eğitimi için yararlandıkları matbu kaynaklar olarak belirtilmiştir(n:30). Bu kaynakların yanında YouTube, podcast, Du Chinese, ChinesePod, blog, haber/belgesel vb. gibi sosyal medya platformları ve özgün içerikler de yararlanıldığı söylenen materyallerdir (n:10). Google Translate, Pleco, Line Dictionary, Sound of Text benzeri çeviri araçları ve sözlükler, Wechat, Tantan, sesli arama, arkadaşlar veya öğretici ile konuşma gibi pratik yapma odaklı platformlar, ses kaydı, CD’ler ise daha az bahsedilen diğer materyallerdir. Son olarak en az belirtilen özgün kaynaklardan müzik ve şarkı da öğrencilerin yararlandıklarını belirttikleri kaynaklardır.

Tablo 5

Öğrencilerin dinleme için eğitim süreleri boyunca derslerde yararlandıkları farklı materyaller

Kategori	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Yok / Hayır (mevcut ders kitabı dışında yok)	75	52,8
Ders kitabı	26	18,3
CD/ses dosyaları	3	2,1
Dijital platformlar (YouTube vb.)	20	14,1
Müzik/Şarkı/Dizi/Film/Anime	10	7,0
Podcast/Haber/Belgesel/Röportaj	7	4,9
Öğretmen tarafından sağlanan materyaller	7	4,9
Dil öğrenme uygulamaları & araçlar (Pleco, ChinesePod vb.)	6	4,2
Etkinlik temelli çalışmalar (resim/hikâye vb.)	1	0,7

Çince öğrencilerinin %52,8'i dinleme becerisine yönelik farklı materyal kullanmadıklarını belirtmiştir. Ders kitabı başlığı altında HSK dinlemeleri, HSK Standart Course, Başarının Yolu, NPCR ve 汉语教程 (Hanyu Jiaocheng) kitaplarından ve kitapların dinlemelerinden bahsedilmiştir. Öğrencilerin %2,1'i ses kaydı ve CD'ler demiştir. Dinleme etkinliklerinde %14,1 ile dijital platformlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu kategoride en sık belirtilen platform YouTube'dur, bunun yanında Bilibili, CCTV, Udemy, Spotify, Wechat ve çeşitli internet siteleri belirtilmiştir. Öğreticinin sunduğu siteler ve film kesitleri gibi içerikler de yanıtlar içerisinde yer almaktadır. Yine öğrencilerin %4,9'u öğretici tarafından sunulduğunu ancak kaynağını bilmedikleri video ve ses dosyaları belirtilmiştir. Materyalin türü olarak müzik, şarkı, dizi, film ve anime gibi özgün içerikler %7,0 oranında belirtilirken, haber, reklam, belgesel röportaj podcast %4,9 oranında öğrenci tarafından yanıtlarında ifade edilmiştir. Dil öğrenme uygulamaları & araçlar %4,2'lik bir orana sahiptir ve içerisinde ise ChinesePod, Sound of Text, Baidu Translate, Google Translate ve Pleco uygulamaları belirtilmiştir.

Öğrencilerin ders dışında en çok Çince konuşma yapmak için yararlandıkları araç ve yöntemlerin başında %50 ile dinlenen içeriği sesli olarak tekrar etmek gelirken hemen arkasından %46,9 ile WeChat, Voov vb. sosyal mecralar üzerinden konuşma gelmektedir.

Üçüncü sırada %41 ile kendi kendine konuşma, konuşurken ses kaydı alarak konuşmayı değerlendirme tercih edilirken %27 yapay zekâ programlarından yararlanılmaktadır. Öğrencilerin %16,8 ders dışında konuşma yapmamakta, %14 bulunduğu şehirdeki turistler veya Çinli arkadaşlarıyla sohbet etmekte, %11'i CD veya uygulama ile sesletim ve konuşma alıştırmaları yapmaktadır. %4,9 özel ders veya kurslara katılırken %3,5 konuşma kulüplerinden yararlanarak ders dışında konuşmaktadır. Öğrencilerden %1,4'ü oyunlar aracılığı ile ders dışında Çince konuşma yaparken %2,8'i kendi arkadaşlarıyla Çince konuşma veya sorulan soruları Çince düşünerek yanıtlayıp sonra Türkçeye çevirme şeklinde çalışmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu birden fazla yöntemi bir arada tercih etmektedir.

Ders dışında konuşma sıklığına baktığımızda ise haftalık periyotlar üzerinden sorulan soruya göre öğrencilerden %31'i ders dışında konuşma yapmadığını, %27,5'i haftada 1 kez, %26'sı haftada 2-3 kez, %14,8'i ise her gün ders dışında Çince konuşma pratiği yaptığını belirtmiştir.

“Çince dersleri dışında konuşma çalışması için kendi yararlandığınız materyaller var mı? Varsa neler isimleriyle paylaşır mısınız? (İnternet siteleri, mobil uygulamalar da dahil)” sorusuna öğrencilerin %56,3'ü ders dışında bu şekilde yararlandıkları spesifik bir materyal belirtmemiş veya olmadığını söylemiştir. Daha sonrasında en çok kullanılan materyal ve araçlar sırasıyla WeChat, sonrasında Tandem, HelloTalk vb. Uygulamalar, Youtube vb. Video izleme platformları, öğrenme uygulamaları, Çinli arkadaşlar ile yüz yüze konuşma, ders kitabı, sosyal medya uygulamaları, podcastler, yapay zekâ, oyunlar gelmektedir. Burada isim olarak en çok bahsedilen araç WeChat, Tandem, Youtube, HelloTalk, Duolingo, Udemy, SuperChinese, Youku, iQiyi, Tencent, Mango ve 小红书 (Xiaohongshu)'dur.

Ders dışında haftalık periyotlar üzerinden sorularak öğrencilerin konuşma sıklığına baktığımızda %40,8'inin haftada 2-3 kez, %23,9'unun haftada 1 kez, %15,5'inin her gün dinleme yaptığı, %19,7'sinin ders dışında dinleme yapmadığı görülmüştür.

Öğrencilere ders dışında dinleme çalışması için tercih ettikleri araçlar sorulduğunda sırasıyla en çok yararlandıkları araçlar, diziler (%69,9), sosyal medya uygulamaları (%65,7), şarkılar (%65), filmler (%54,5), Youtube, Youku, Bilibili, gibi platformlar (%50,3), podcastler (%44,1), Çinli öğretmen veya arkadaşlarıyla yaptıkları görüşmeler (%33,6), ders materyalleri ve sokak röportajları (%28,7), Baidu vb. Siteler (%14,7), yapay zekâ uygulamaları (%14,7), yarışma programları (%10,5), haberler (%9,8), cd ve DVD'ler (%2,1) ve dil öğrenme uygulamalarıdır (%0,7). Öğrencilerin %4,9'u ders dışında hiçbir dinleme aracından yararlanmamaktadır.

“Çince dersleri dışında dinleme için kendi yararlandığınız materyaller var mı? Varsa neler isimleriyle paylaşır mısınız? (İnternet siteleri, mobil uygulamalar da dahil)” sorusuna öğrencilerin %32,4'ü kendi yararlandığı başka uygulamalar olmadığını belirtmiştir. %31,7 ile en çok tercih edilen araç Youtube benzeri video platformları olmuştur. Sonrasında ise podcastler ve sesli kaynaklar, öğrenme uygulamaları, sosyal medya uygulamaları, Tandem ve Hellotalk benzeri uygulamalar, Wechat vb. iletişim kanalları, kitaplar ve yapay zekâ gelmektedir. En çok tercih edilenler Youtube, Spotify, Netflix, Wechat, DuChinese, Pleco, Tandem, Bilibili, Duolingo, 小红书 (Xiaohongshu), Baidu, Hello Chinese, iQiyi / We Tv / Youku / Tencent Video / Mango TV, Tiktok, ChinesePod olmuştur.

3.1.3.Öğrencilerin Çince Dinleme ve Konuşma Becerisi

Algılanan zorluk derecesine yönelik soruya öğrenciler maddelere zorluk derecesine göre birle yedi arasında ve birle dokuz arası puan vermişlerdir. Bu puanlamaların ortalaması alınarak en çok zorlanılan maddeden en az zorlanılan maddeye sıralanmıştır. Sıralama konuşma

becerisi için, akıcı konuşma, heyecanla başa çıkma, tonlar, dil bilgisi yapılarını kullanarak kurallı tümce kurmak, uygun sözcük seçimi, kültürel alt yapı ve pinyinlerin sesletimi şeklindedir.

Tablo 6

Öğrencilerin konuşma becerinde yaşadıkları zorluklar

Madde	Ortalama	6 ve 7 (n)	Standart Sapma
Akıcı Konuşma	5.0	63	1.61
Heyecan ve Kaygıyla Başa Çıkma	4.9	72	2.08
Tonlar	4.5	54	1.95
Dil Bilgisi Yapılarını Kullanarak Kurallı Tümce Kurma	4.1	36	1.74
Uygun Sözcük Seçimi	3.8	22	1.61
Kültürel Altyapı	3.0	20	1.85
Pinyinlerin Sesletimi	2.7	15	1.79

Tablo 7

Yüzlük puan sistemine göre

Madde	100'lük Sistem Ortalaması	100'lük Sistem Std. Sapma	Zor Bulan Öğrencilerin Frekansı
Akıcı Konuşma	66.7	26.8	63
Heyecan ve Kaygıyla Başa Çıkma	65.0	34.7	72
Tonlar	58.3	32.2	54
Dil Bilgisi Yapılarını Kul. Kurallı Tümce Kurma	51.7	29.0	36
Uygun Sözcük Seçimi	46.7	26.8	22
Kültürel Altyapı	33.3	30.7	20
Pinyinlerin Sesletimi	28.3	29.8	15

Dinleme sırasında en çok zorlandıkları konular incelendiğinde verilen yanıtlara birle dokuz arasında verilen puanlara bakıldığında öğrencilerin en çok farklı aksanlarla başa çıkmakta zorlandıkları görülmektedir. Konuşma hızıysa ikinci en çok zorlanılan alt beceri olmuştur. Tonları ayırt etmek, odaklanma ve sözcük bilgisi, dilbilgisi yapıları, dinleme görevlerini anlamak, kültürel alt yapıyı anlamak/kullanmak ve pinyinleri ayırt etmek şeklinde sıralama devam etmektedir.

Tablo 8*Öğrencilerin dinleme becerinde yaşadıkları zorluklar*

Madde	Ortalama	7, 8 ve 9 (n)	Standart Sapma
Tonları Ayırt Etmek	5.5	53	2.59
Pinyinleri Ayırt Etmek	3.3	18	2.42
Konuşma Hızı	6.1	74	2.42
Sözcük Bilgisi	5.2	42	2.25
Dilbilgisi Yapıları	4.6	28	2.06
Farklı Aksanlar	6.7	89	2.25
Odaklanma	5.4	51	2.43
Kültürel Altyapıyı	3.7	24	2.50
Anlama/Kullanma			
Dinleme Görevlerini Anlamak	4.5	41	2.62

Tablo 9*Yüzlük puan sistemine göre*

Madde	100'lük Sistem Ortalaması	100'lük Sistem Std. Sapma
Tonları Ayırt Etmek	56.3	32,4
Pinyini Ayırt Etmek	28.8	30,3
Konuşma Hızı	63.8	30,3
Sözcük Bilgisi	52.5	28,1
Dilbilgisi Yapıları	45.0	25,8
Farklı Aksanlar	71.3	28,1
Odaklanma	55.0	30,4
Kültürel Altyapıyı	33.8	31,3
Anlama/Kullanma		
Dinleme Görevlerini Anlamak	43.8	32,8

Öğrencilere kendi dinlediğini anlama becerilerini nasıl değerlendirdiklerini sorusuna yarıdan fazlası iyi olmadığı yönünde yanıt vermişlerdir. Öğrencilerden %3,5'i kendi dinlediğini anlama becerisini çok iyi, %38,5'i iyi, %37,8'i pek iyi değil, %20,3'ü kötü olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin kendi konuşma becerilerini değerlendirirken de çoğunlukla kendi konuşma beceri seviyelerini iyi algılamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin %1,4'ü çok

iyi, %36,4'ü iyi, %50,3'ü pek iyi değil, %11,9'u kötü olmak üzere Çince konuşma becerilerini değerlendirmişlerdir.

3.1.4. Öğrenci İhtiyaç Algısı ve Materyal Beklentileri

Çalışmaya katılıp soruya yanıt veren 144 öğrenciden 124'ü (%87'si) dijital materyal kullanımını tercih ettiğini ifade etmiştir. 20 öğrenci dijital materyal kullanımını tercih etmemektedir.

“Kullandığınız materyallerin yönerge dilinin (kitapta verilen açıklamaların, yeni sözcüklerin karşılıklarının vb.) Türkçe olmasını tercih eder misiniz?” sorusuna öğrencilerin %67'si evet yanıtı vermiştir. Özellikle İngilizce tercihi belirten iki öğrencinin yanıtları da hayır kategorisine eklenmiştir ve bu şekilde %25,9'u Türkçe yönerge dilini tercih etmemektedir. %7'lik bir kesim ise fark etmeyeceğini veya İngilizce ve Çince iki dili de tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 10

Kullandığınız dinleme materyallerinde siz neler görmek istersiniz? (Önceden kullanıp beğendiğiniz özellikler veya görmeyi umduğunuz özellikler)

Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Güncellik / gündelik dil / günlük hayat vurgusu	55	38,73
Yanıt yok / belirsiz (yok, bilmiyorum, -, ., vb.)	19	14,08
Görsel ve multimedya (film, dizi, video, podcast, görsel vb.)	20	13,38
Ses netliği / anlaşılabilirlik / hız / akıcılık	17	11,97
İlgi çekici / eğlenceli içerik talebi	9	6,34
Etkinlik ve alıştırma önerileri (test, soru-cevap, boşluk doldurma vb.)	9	6,34
Seviye uygunluğu / kademeli zorluk	7	4,93
Çeşitlilik / farklı içerik talebi	5	3,52
Aksan çeşitliliği	4	2,82
Çin kültürü vurgusu	4	2,82
Sözcük listesi / dilbilgisi desteği / hanzi karşılığı	4	2,82
Memnuniyet / yeterli	4	2,82
HSK / sınav odaklı içerik	3	2,11
Metin eşliği / metinle çalışma	3	2,11
Tekrar / pekiştirme	3	2,11

Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Grup çalışması / etkileşim / diyalog	3	2,11
Bireysel erişim / materyal ulaşılabilirliği	2	1,41
Konuşma dili / internet dili / modern ifadeler	1	0,70
Tekerleme	1	0,70

“Kullandığınız dinleme materyallerinde siz neler görmek istersiniz? (Önceden kullanıp beğendiğiniz özellikler veya görmeyi umduğunuz özellikler)” sorusuna toplam yanıt 142’dir ancak belirsiz yanıt verenler düşüldüğü zaman bu sayı 123 olmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı (%37,7) içerik bakımından materyalin güncellik, güncel dil kullanımı içermesini istediklerini belirtmiştir. Günlük hayatta dair oluşması, ilgi çekicilik ve çeşitlilik yönlerine vurgu yapan yanıtlar vermiştir. İkinci sırada yanıt vermeyenler veya bilmiyorum gibi belirsiz yanıtlar gelmektedir (%15,8). Üçüncü olarak görsel ve multimedya kullanımı isteği gelmektedir. (%13,7) ilgi çekiciliği, kültür ve konu çeşitliliği en çok gelen yanıtlardandır.

İçerik türü olarak ise çoğunlukla haber, film, dizi, müzik, podcast, belgeseller, kısa hikayeler belirtilmiştir. İçeriklerin özellikleri bakımından güncel olması haricinde kültürel öğeleri, ana dili Çince olan konuşurların diyaloglarını, günlük sohbetleri içermesi, dilsel olarak da güncel ve konuşma diline ait olmasından, farklı aksanları içermesinden bahsedilmiştir. Kolaydan zora gidilmesi, görsel olarak ilgi çekici olması, konuların çeşitli, farklı ve ilgi çekici olması da verilen yanıtlar arasındadır.

Yanıtlarda materyalin teknik kalitesi bakımından dinleme içeriklerinin akıcılığı, hızı, netliği ve anlaşılabilirlik üzerine de vurgu yapılmıştır. İçerik olarak da anlaşılır bir dil kullanımı ve seviyeye uygunluk vurgusu yapılmıştır.

Tablo 11

Kullandığınız konuşma materyallerinde siz neler görmek istersiniz? (Önceden kullanıp beğendiğiniz özellikler veya görmeyi umduğunuz özellikler)

Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yanıt yok / belirsiz (yok, bilmiyorum, -, ., vb.)	34	23,9
Güncellik / gündelik dil / günlük hayat vurgusu	32	22,5
Etkinlik ve alıştırma önerileri	18	12,7
Grup çalışmaları ve etkileşim (diyalog, tartışma vb.)	17	12,0
Görsel ve multimedya (görsel, video, fotoğraf, ses kalitesi vb.)	15	10,6
Konuşma pratiği / spontane konuşma	13	9,2
Memnuniyet / yeterli	9	6,3
Spesifik tema / konu önerisi (ör. dizi-film, yapay zekâ vb.)	9	6,3
Tümce kalıpları ve dilbilgisi desteği	8	5,6
HSK / HSKK sınav vurgusu	4	2,8
Materyal Türü ve İçerik Çeşitliliği	2	1,4
Dil öğrenme desteği (fonetik, anlam-kullanım notları vb.)	1	0,7
Materyal kapsamı / uzunluk (örn. “daha uzun metinler”)	1	0,7
Seviye uygunluğu / metin zorluk düzeyi (örn. “daha kolay metinler”)	1	0,7
Öğretim yöntemi talebi (örn. “interaktif yöntemler”)	1	0,7

Soruyu yanıtlayan 142 öğrencinin konuşma materyallerinde en çok güncellik ve gündelik dile yakın içerik (%22,5) görmek istediği görülmektedir. Bunu, etkinlik/alıştırma önerileri %12,7 ve grup temelli etkileşim (diyalog–tartışma vb.) %12,0 ile izlemektedir. Görsel, video gibi multimedya desteği de %10,6 oranında ifade edilmiştir. Yanıtların bir kısmı doğrudan konuşma pratiği ve hazırlıksız konuşma fırsatı talep ederken (%9,2), memnuniyet/yeterli diyenlerin oranı daha düşüktür (%6,3). Buna karşılık, HSK/HSKK vurgusu yapan öğrencilerin oranı %2,8’dir. Öğrencilerin %6,3 oranında bir bölümü belirli spesifik tema görmek istediklerini belirtmiştir. Yanıtların %23,9’unu ise “yok/bilmiyorum” gibi belirsiz veya yanıt içermeyen ifadelerden oluşuyor.

Yanıtlar, öğrencilerin konuşma materyallerinde daha etkinlik temelli bir yapı beklediğini göstermektedir. Özellikle oyunlar, canlandırmalar, diyalog yazma, kısa hikâye oluşturma ve tartışma gibi aktif olunmasını gerektiren etkinlikler öne çıkmaktadır. Yanıtlardan bazıları

doğrudan aktif ders ve yaratıcı dil kullanım imkânı sunan açık uçlu sorulara, diyalog yazmaya ve görsel yorumlamaya vurgu yapmaktadır. Bazı öğrenciler ise etkinlik çeşitliliği ve bolluğuna vurgu yapmıştır. Boşluk doldurma, başka sözcüklerle yeniden ifade etme de bir öğrenci tarafından belirtilen alıştırmalar arasındadır (%13,4) Bu beklenti çoğu zaman grup çalışmaları ve etkileşimle birlikte dile getirilmiş, derslerin daha hareketli ve uygulamaya dayalı olması ve yaratıcı dil kullanımı sağlaması gerektiği vurgulanmıştır.

Soruya yanıt veren 143 öğrencinin “Konuşma ve dinleme becerisine yönelik derslerde sizce ne tür ödevler sizin için daha faydalı olur?” sorusuna verdikleri yanıtlardan %61,5 ‘le en çok tercih ettikleri ödevin dizi, film izleyerek düşünlerini paylaşma olduğu görülmektedir. Bunu %52,4’le HSKK konuşma sınavı benzeri bir etkinlik olan görsel, konu veya soru üzerine konuşma etkinliği takip etmektedir. Dinleme sonrası doğru yanlış ve boşluk doldurma alıştırmaları yapma türündeki etkinlikler de %46,9’la üçüncü en çok tercih edilen ödev türü olmuştur. Dinledikten sonra test sorusu cevaplandırma ve dinlenen veya izlenen bir içeriği özetleme %42, sesli okuma yapıp ses kaydı alma %37, sözcük ezberleme %35, bir konu üzerine araştırma yapmak %32,9, Sınıf arkadaşlarıyla bir dedikodu duydum, röportaj vb. etkinliklerle sınıfta paylaşmak üzere bilgi toplamak %31,5, dinlenen bir içeriği taklit ederek ses kaydı almak %30 oranında tercih edilmiştir. Yeni dilbilgisel yapı ve sözcüklere hazırlık %28, video ve podcast hazırlama %27,3, canlandırma %26,6, sunum hazırlama %14,7, şarkı çevirisi yapma ve ilgi alanı üzerine konuşma seçeneklerini barındıran diğer seçeneği %1,4 oranında tercih edilmiştir. Öğrencilerden %0,7’siyse ödev olmamasını tercih etmektedir.

Orta-üst seviye dinleme içeriklerinin süre olarak uzunluğu konusunda öğrencilerin %57’si 1-2 dakika civarında, %25’i 3-4 dakika civarında, %5’i beş dakikanın üzerinde %12’si bir dakikanın altında uzunlukları tercih ettiğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğrencilerden %88'inin farklı uzunlukta dinleme metinlerinden yararlanılması gerektiğini düşünürken %11,3'lük bir kesimi yararlanılmasına gerek olmadığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 12

Öğrencilerin materyallerinde görmeyi tercih ettikleri dinleme alıştırmaları

Etkinlik	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Boşluk doldurma	79	55%
Çoktan seçmeli soru cevaplama	90	63%
Açık uçlu soru cevaplama	60	42%
Canlandırma etkinlikleri (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)	57	40%
Görsel eşleştirme	77	54%
Doğru yanlış tipi sorular	80	56%
Belirli bir bilgiyi dinleyerek çıkartmak	56	39%
Duyduğunu tekrar etme	66	46%
Ders dışı etkinlikler	57	40%
Özet çıkartma	31	22%
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	40	28%
Yorumlama	63	44%
Tahmin etme	44	31%
Sesli okuma	56	39%
Gözünde canlandırma	37	26%
Hikâye tamamlama	42	29%
Grup etkinlikleri	43	30%
Eşli çalışma	42	29%
Bireysel çalışma	56	39%
Çeşitli oyunlar	76	53%
Hiçbiri	2	1%

Çalışmaya katılan 143 öğrencinin tercih ettikleri dinleme alıştırmalarına bakıldığında %63'le en çok çoktan seçmeli soru cevaplandırma tercih edilmiştir. Doğru yanlış tipi sorular %56, görsel eşleştirme %54, canlandırma etkinlikleri (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.) %53'le en çok tercih edilen diğer dinleme alıştırmalarıdır. Özet çıkartma %22, gözünde canlandırma %26, hikâyenin bir kısmını tekrar etme %28, eşli çalışma %29'la en az tercih edilen etkinlik türleri arasındadır.

Tablo 13*Öğrencilerin dinleme alıştırmalarını tercih etme nedenleri*

Seçme Nedeni	Frekans(n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Sadelik	10	10,2%
Verimlilik	11	11,2%
Anlaşılabilirlik	9	9,2%
Fayda	25	25,5%
Etkililik	8	8,2%
Motivasyon	21	21,4%
Katılım	13	13,3%
Bireysel	3	3,1%
Öğrenme stili	6	6,1%
Pekiştirme	11	11,2%
Yenilik	8	8,2%
Gerçek yaşam	2	2,0%
Üretken	3	3,1%
Materyal yetersiz	1	1,0%
Kişiselleştirme	1	1,0%
Toplam	132	134,7%

Soruya yanıt veren 98 öğrenciden neden bu alıştırmaları türlerini tercih ettikleri sorusuna alınan açık uçlu yanıtlar, çoklu kodlamayla kategorize edildiğinde, öğrenme sürecinin faydalı oluşu ve alıştırmaların yararlılığı (%25,5) ön plana çıkan temalardır. Bununla birlikte öne çıkan bir diğer tema motive edici ve eğlenceli (%21,4) olmasıdır. Bu temaları dil becerilerinin aktif kullanımı ve etkileşim (%13,3), verimlilik (%11,2) ve pekiştirme (%11,2) izlemektedir. Rahat ve basit olması (%10,2) ile öğrenme stiline hitap etmesi (%6,1) kategorileri takip etmektedir.

Tablo 14*Öğrencilerin materyallerinde görmeyi tercih ettikleri konuşma alıştırmaları*

Etkinlik	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Görsel yorumlama	91	%63,6
Canlandırma egzersizleri (drama, simülasyon vb.)	84	%58,7
Çeşitli oyunlar (Kulaktan kulağa, sözcük türetme vb.)	77	%53,8
Duyduğunu tekrar etme	75	%52,4
Yorumlama	74	%51,7

Ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları	68	%47,6
Soru sorma ve cevaplama	66	%46,2
Tümce tamamlama	63	%44,1
Münazara (tartışma)	63	%44,1
Boşluk doldurma	59	%41,3
Sesli okuma	57	%39,9
Ders dışı etkinlikler	56	%39,2
Hazırlıksız konuşma	55	%38,5
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	48	%33,6
Eşli çalışmalar	46	%32,2
Belirli bir bilgiyi ayıklama üzerine alıştırmalar	45	%31,5
Grup etkinlikleri	44	%30,8
Gözünde canlandırma	42	%29,4
Bireysel etkinlikler	41	%28,7
Gösterip anlatma	37	%25,9
Tekerleme söyleme	35	%24,5
Sunum yapma	34	%23,8
Bilgi boşluğu alıştırmaları	31	%21,7

Çalışmaya katılan ve soruya yanıt veren 143 öğrencinin tercih ettikleri konuşma alıştırmalarına bakıldığında %63'le en çok görsel yorumlama tercih edilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası tarafından tercih edilen diğer etkinlik türü ise canlandırma %58,7, çeşitli oyunlar %53,8, duyduğunu tekrar etme %52,4, yorumlama %51,7 olmuştur. Bilgi boşluğu alıştırmaları %21,7, sunum yapma %23,8 ve tekerleme %24,5 ise daha az tercih edilen alıştırmalar türleri olmuştur.

Tablo 15

Öğrencilerin konuşma alıştırmalarını tercih etme nedenleri

Kategori	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%) (n/93)
Yapısal sadelik	2	2,2%
Verimlilik / süreç	11	11,8%
Fayda / yararlılık	28	30,1%
Etkililik	14	15,1%
Eğlence & Güdüleyicilik	14	15,1%
Katılım	8	8,6%
Pekiştirme	11	11,8%
Yenilik	5	5,4%
Gerçek yaşam	5	5,4%
Pratik & eksiklik/ihtiyaç	6	6,5%
Özgün dil üretimi	3	3,2%

Uyarlama & destek	5	5,4%
Öz-yeterlik & özgüven	5	5,4%
Fonetik / ton / pinyin	2	2,2%
Kullanmazsan unutursun	1	1,1%
Aktarım	1	1,1%

Çoklu kodlama ile 93 kişiden alınan 121 kod kategorize edildiğinde genel fayda ve yararlılığın (%30) tercihlerde ön plana çıktığı görülmektedir. Etkililik (%15), güdüleyici olması (%15), verimlilik (%11,8), pekiştirme (%11,8) öğrencilerin tercihlerinde etkili olduğunu belirttikleri diğer nedenlerdir.

3.1.5. Var Olan Materyaller ve Etkinliklere Yönelik Öğrenici Algısı

Öğrencilere dinleme ve konuşma becerisine odaklanan dersler için ortak bir materyal mi kullandıkları sorulduğunda %85,9'u iki farklı kaynaktan yararlandıklarını belirtmiştir. %14,1'i ise iki beceriye yönelik tek bir kaynak kullanıldığını söylemiştir.

Tek kaynaktan yararlandıklarını söyleyen öğrencilerin (n:21) yanıtları incelendiğinde farklı sınıf ve kurumlardan oldukları görülmektedir. Farklı materyallerden yararlanıldığını söyleyen öğrencilerden bazıları da dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilen derslerde kullandıkları materyaller sorulduğunda aynı materyali iki ders için de kullanmıştır. Bu karışıklığın olduğu sınıflarda öğrenciler o derste belirli bir ders kitabından aktif olarak yararlanmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin tek bir materyalden yararlandığı olarak da algılandığı görülmektedir.

İki ders için de tek materyal belirten 21 öğrencilerden sekizi Hanyu Jiaocheng (汉语教程), dördü New Practical Chinese Reader (NPCR), dördü HSK sınavlarını ve sınava yönelik kitapları, ikisi internet ve podcastleri kullandıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci BLCU kitapları, bir öğrenci kitaplar ve sesli metinler, bir öğrenci Intermediate Spoken Chinese 1-2 ve Kantu Shouhua (看图说话), yanıtını vermiştir. Bir öğrenci kullanılan kaynağı bilmediğini söylemiştir.

Tablo 16*Derste yararlanılan dinleme materyalleri*

Materyal kategorisi	Frekans (n)	% Katılımcı (n/122)
HSK/HSKK sınav materyalleri	34	27,9
Bilmiyorum / hatırlamıyorum / belirsiz	18	14,8
Online video/YouTube & medya (haber, belgesel vb.)	14	11,5
Kitap / ders kitabı (kitap adı verilmemiş)	12	9,8
Öğretici kaynaklı (slayt/PPT/derleme, hocanın bulduğu materyal)	9	7,4
汉语教程 / Hanyu Jiaocheng	10	8,2
Ses kayıtları / ses dosyaları / dinleme metinleri / diyaloglar	7	5,7
NPCR / New Practical Chinese	7	5,7
Başarının Yolu / 成功之路	6	4,9
发展汉语 / Developing Chinese (Listening)	6	4,9
汉语听力教程 (Hanyu Tingli Jiaocheng)	4	3,3
Elementary/Temel Listening Course	3	2,5
Podcast	2	1,6
Translate/çeviri aracı	2	1,6
Sound of Text	1	0,8
Yok	1	0,8

Çince dinleme derslerinde kullanılan materyallere ilişkin 122 öğrenciden alınan yanıtlar çoklu kategorizasyon ile sınıflandırılıp incelendiğinde %27,9 oranıyla en fazla HSK/HSKK sınav materyallerinden yararlandığı görülmektedir. İkinci sırada en çok verilen yanıt %14,8 oranında öğrenci kullandıkları dinleme materyalini hatırlayamadığını veya bilmediğini yönündedir. Online video/YouTube ve medya kaynakları (haberler, belgeseller vb.) %11,5 oranıyla üçüncü sırada yer almıştır. Ders kitapları arasında Hanyu Jiaocheng %8,2, NPCR %5,7, Başarının Yolu %4,9, ve 发展汉语 (Fāzhǎn Hànyǔ) %4,9 oranlarıyla öne çıkmaktadır. Ayrıca, %9,8 oranında öğrenci belirli bir isim vermeden genel olarak “kitap/ders kitabı” kullandığını, %7,4’ü ise öğretmenin hazırladığı veya bulduğu materyallerden yararlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yanıtlarına göre ses kayıtları, ses dosyaları ve diyaloglar gibi dinleme materyalleri ise %5,7 oranında, Podcastler ise %1,6 oranında kullanılmaktadır.

Tablo 17*Derste yararlanılan konuşma materyalleri*

Materyal Kategorisi	Frekans (n)	% Katılımcı (n/122)
Hanyu Jiaocheng (汉语教程)	32	26,23
Başarının Yolu (成功之路/Road to Success)	24	19,67
HSK/HSKK Kitapları	15	12,30
Belirsiz Kitap	10	8,20
Diğer Ders Kitapları	10	8,20
Podcast'ler	9	7,38
Bilmiyorum/Hatırlamıyorum	9	7,38
Kaynak Kullanılmıyor/Kendi Metinleri	8	6,56
Öğretmen Hazırladığı Materyaller	7	5,74
Yok/Yararlanmıyoruz	5	4,10
Video/Dijital Kaynaklar	4	3,28

Çince konuşma derslerinde kullanılan kaynaklara ilişkin toplam 146 yanıt alınmış olup, bunların 24'ü boş bırakılmıştır. Geçerli 122 yanıt üzerinden yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin %26,2 oranında en fazla Hanyu Jiaocheng (汉语教程) adlı ders kitabını kullandığı görülmektedir. Bunu Başarının Yolu (成功之路) serisi %19,7 oranıyla ve HSK/HSKK kitapları %12,3 oranıyla izlemektedir. Öğrencilerin %7,4'ü Podcast'lerden yararlandığını belirtirken, yine aynı oranda öğrenci kullandıkları kaynağı hatırlayamadığını ya da bilmediğini ifade etmiştir. %6,6 oranında öğrenci herhangi bir kaynak kullanmadan kendi metinlerini hazırladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, bazı öğrenciler birden fazla kaynak kullandığını ifade etmiş olup, özellikle Hanyu Jiaocheng (汉语教程) ve Başarının Yolu kitaplarının birlikte kullanıldığı belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bazı derslerde ise öğretmen tarafından hazırlanan materyaller ders aracı olarak belirtilirken ve bazı derslerde de dijital kaynakların destekleyici materyaller olarak kullanıldığı görülmektedir.

Konuşma becerisine yönelik derslerde herhangi bir kaynak kullanmadıklarını belirten öğrencilerinde arası olduğu 11 öğrencinin bulunduğu sınıfta tamamen kendi hazırladıkları materyal üzerinden hazırlıklı konuşma dersleri yaptıkları görülürken öğrencilerin 3'ü bu

şekilde belirtmiş, 4 kişi kaynak bulunmuyor şeklinde belirtmiş, 1 kişi dinleme dersleri ile farklı kaynak olduğunu işaretlemiş olsa da NPCR kitabını konuşma dersi için de belirtirken 2 kişi tek materyal kullanıyoruz demiş ve NPCR olarak belirtmiştir. 1 kişi yine dinleme derslerinde de bahsedilen öğreticinin hazırladığı sunumları konuşma dersleri içinde kaynak olarak göstermiştir. Bu sınıfta dinleme derslerinde NPCR, Slayt ve Youtube videoları bir arada kullanılmaktadır. Bir diğer sınıfta 16 öğrenci Başarının yolu serisini kullandıklarını belirtmiştir. 9 öğrenci 汉语教程 (Hanyu Jiaocheng) kullandıklarını ifade etmiştir.

Tablo 18

Derste yararlanılan dinleme materyallerin desteklediği öğrenim türlerini

Öğrenim Türü	Çift Materyal (N=122) n (%)	Tek Materyal (N=21) n (%)	Toplam (N=143) n (%)
İşitsel	112 (91,8%)	13 (61,9%)	125 (87,4%)
Görsel	40 (32,8%)	14 (66,7%)	54 (37,8%)
Bireysel	52 (42,6%)	9 (42,9%)	61 (42,7%)
Grup	19 (15,6%)	3 (14,3%)	22 (15,4%)
Kinestetik	7 (5,7%)	7 (33,3%)	14 (9,8%)
Analitik	0 (0,0%)	8 (38,1%)	8 (5,6%)
Deneyisel	0 (0,0%)	6 (28,6%)	6 (4,2%)

Kullanılan dinleme materyalinin desteklediği öğrenim türlerini değerlendiren, çift materyalden yararlanıldığını söyleyen ve tek materyalden yararlanıldığını söyleyen toplam 143 öğrenciden elde edilen verilere bakıldığında %87,4'ü (n=125) materyalin işitsel öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir. Bunu %42,7 (n=61) ile bireysel öğrenme ve %37,8 (n=54) ile görsel öğrenme izlemektedir. Daha düşük oranlarda grup öğrenmesi %15,4 (n=22) ve kinestetik (duyusal-devinimsel) öğrenme %9,8 (n=14) öğrenci değerlendirmesinde karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yalnızca belirli katılımcılar tarafından ifade edilen analitik öğrenme %5,6 (n=8) ve deneyisel öğrenme %4,2 (n=6) oranlarıyla, materyalin üst düzey bilişsel süreçleri ve yaparak–yaşayarak öğrenmeyi sınırlı düzeyde desteklediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 19

Derste yararlanılan konuşma materyallerin desteklediği öğrenim türlerini

Öğrenim Türü	Çift Materyal (N=122) n (%)	Tek Materyal (N=21) n (%)	Toplam (N=143) n (%)
Görsel	65 (53,3)	14 (66,7)	79 (55,2)
İşitsel	85 (69,7)	13 (61,9)	98 (68,5)
Kinestetik	28 (23,0)	7 (33,3)	35 (24,5)
Analitik	0 (0,0)	8 (38,1)	8 (5,6)
Deneyysel	0 (0,0)	6 (28,6)	6 (4,2)
Bireysel	67 (54,9)	9 (42,9)	76 (53,1)
Grup	46 (37,7)	3 (14,3)	49 (34,3)

Konuşma becerisine yönelik materyallerini değerlendirdiklerinde alınan veri incelendiği zaman, öğrencilerin %68 oranında işitsel öğrenmeyi desteklediğini düşündükleri görülmektedir. Bunu %55,2 oranıyla görsel öğrenme ve %53,1 oranıyla bireysel öğrenme takip etmektedir. Grupla (%34,3), kinestetik (%24,5), analitik (%5,6) ve deneyysel (%4,2) ile öğrenme ise öğrencilere göre materyalle fazla desteklenmemektedir.

Tablo 20

Kullandığımız dinleme becerisine yönelik ders materyali, dil öğrenimi amacıyla kurgulanıp hazırlanmayan, bir Çinlinin günlük hayatta görebileceği, karşılaşılabileceği içeriklerden yararlanır. (Haberler, otobüs, tren, sinema biletleri, yemek tarifleri, çizgi filmler, karikatürler, ilanlar, filmler, diziler vb.)

Yanıt Kategorisi	Tek Materyal n (%) (n=21)	Çift Materyal n (%) (n=122)	Toplam n (%) (n=143)
Yeterli düzeyde yararlanır	13 (61,90)	54 (44,26)	67 (46,85)
Az düzeyde yararlanır	6 (28,57)	63 (51,64)	69 (48,25)
Yararlanmıyor	2 (9,52)	5 (4,10)	7 (4,90)

Dinleme materyalinin özgün içeriklerden yararlanıp yararlanmadığını değerlendiren öğrencilerin %46,85'i yeterli, %48,25'i az düzeyde yararlanıldığını belirtmiş; %4,90'ı ise yararlanılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin özgün içerik kullanımının olduğunu ancak bunu “az düzeyde” gördüğünü göstermektedir.

Tablo 21*Konuşma materyalinde özgün araç kullanımı*

Yanıt Kategorisi	Tek Materyal n (%) (n=21)	Çift Materyal n (%) (n=122)	Toplam n (%) (n=143)
Yeterli düzeyde yararlanır	13 (61,90)	60 (49,18)	73 (51,05)
Az düzeyde yararlanır	6 (28,57)	58 (47,54)	64 (44,76)
Yararlanmıyor	2 (9,52)	4 (3,28)	6 (4,20)

Konuşma materyalleri içinse öğrencilerin %51,05'i yeterli, %44,76'sı az düzeyde yararlanıldığını ifade etmiş; %4,20'si ise yararlanılmadığını belirtmiştir. Genel olarak konuşma materyallerinde otantik içerik kullanımının dinlemeye kıyasla biraz daha güçlü algılandığı söylenebilir.

Tablo 22*İçerik ve etkinlikler beni gerçek hayatta dili kullanmaya hazırlayacak şekildedir.*

Yanıt kategorisi	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Toplam
Tek materyal	3 (%14,29)	9 (%42,86)	6 (%28,57)	3 (%14,29)	21
Çift materyal	35 (%28,69)	64 (%52,46)	20 (%16,39)	3 (%2,46)	122
Toplam	38 (%26,57)	73 (%51,05)	26 (%18,18)	6 (%4,20)	143

Öğrencilerin %26,57'si “tamamen katılıyorum”, %51,05'i “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Böylece toplamda katılımcıların %77,62'si olumlu yanıtlar vermiştir.

Tablo 23*İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak farkındalık kazandırır.*

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Toplam
Tek materyal	3 (%14,29)	10 (%47,62)	5 (%23,81)	3 (%14,29)	21
Çift materyal	28 (%22,95)	50 (%40,98)	35 (%28,69)	9 (%7,38)	122
Toplam	31 (%21,68)	60 (%41,96)	40 (%27,97)	12 (%8,39)	143

Öğrencilerin %21,68'i bu ifadeye “tamamen katılıyorum”, %41,96'sı “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Toplamda olumlu görüş bildirenlerin oranı %63,64'tür.

Tablo 24

Alıştırmalar ve konular kolaydan zora doğru ilerler.

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Toplam
Tek materyal	7 (%33,33)	8 (%38,10)	3 (%14,29)	3 (%14,29)	21
Çift materyal	56 (%45,90)	33 (%27,05)	23 (%18,85)	10 (%8,20)	122
Toplam	63 (%44,06)	41 (%28,67)	26 (%18,18)	13 (%9,09)	143

Bu maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin %44,06'sının “tamamen katılıyorum”, %28,67'sinin ise “biraz katılıyorum” seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin %72,73'ü alıştırmalar ve konu sıralamasının kolaydan zora doğru ilerlediğini düşünmektedir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %27,27'dir.

Tablo 25

Konular tekrar ederek ilerler, önceki ünitelerdeki bilgileri ilerleyen ünitelerde de kullanılır.

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Toplam
Tek materyal	9 (%42,86)	5 (%23,81)	5 (%23,81)	2 (%9,52)	21
Çift materyal	59 (%48,36)	36 (%29,51)	19 (%15,57)	8 (%6,56)	122
Toplam	68 (%47,55)	41 (%28,67)	24 (%16,78)	10 (%6,99)	143

Öğrencilerin %47,55'i bu ifadeye “tamamen katılıyorum”, %28,67'si “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %76,22'si olumlu görüş bildirmiştir. Buna karşın katılımcıların %16,78'i “pek katılmıyorum”, %6,99'u ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 26

Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	Toplam
Tek materyal	3 (%14,29)	5 (%23,81)	4 (%19,05)	9 (%42,86)	21
Çift materyal	20 (%16,39)	35 (%28,69)	44 (%36,07)	23 (%18,85)	122
Toplam	23 (%16,08)	40 (%27,97)	48 (%33,57)	32 (%22,38)	143

“Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder” ifadesine öğrencilerin %16,08'i “tamamen katılıyorum”, %27,97'si “biraz

katılıyorum”, %33,57’si “pek katılmıyorum”, %22,38’i ise “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Toplamda olumsuz görüş oranının %55,95’tir.

“Konuşma ve dinleme materyalimizdeki konular paralellik gösterir.” ifadesine çift materyal grubundaki öğrencilerin %13,11’i “tamamen katılıyorum”, %32,79’u “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Toplamda olumlu görüş bildirenlerin oranı %45,90’dır. Buna karşılık öğrencilerin %30,33’ü “pek katılmıyorum”, %23,77’si ise “hiç katılmıyorum” diyerek olumsuz görüş bildirmiştir.

Tablo 27

Dinleme Materyalinde İçerik ve etkinlikler beni gerçek hayatta kullanmaya hazırlayacak şekildedir.

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Tek materyal	3 (%14,29)	9 (%42,86)	6 (%28,57)	3 (%14,29)	21
Çift materyal (Dinleme)	31 (%25,41)	52 (%42,62)	30 (%24,59)	9 (%7,38)	122
Toplam	34 (%23,78)	61 (%42,66)	36 (%25,17)	12 (%8,39)	143

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü üzere dinleme materyalleri için içerik ve etkinliklerin gerçek hayat kullanımlarına hazırladığı görüşüne öğrencilerin %23,78’i “tamamen katılıyorum”, %42,66’sı “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Toplamda öğrencilerin %66,44’ü dinleme materyalinin gerçek hayatta kullanıma hazırlayıcı olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık öğrencilerin %25,17’si “pek katılmıyorum”, %8,39’u ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 28

Dinleme materyalinde içerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak farkındalık kazandırır.

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Tek materyal	3 (%14,29)	10 (%47,62)	5 (%23,81)	3 (%14,29)	21

Yanıt Kategorisi	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Çift materyal	26 (%21,31)	53 (%43,44)	30 (%24,59)	13 (%10,66)	122
Toplam	29 (%20,28)	63 (%44,06)	35 (%24,48)	16 (%11,19)	143

Öğrencilerin %20,28'i dinleme materyalindeki içeriklerin Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağladığı görüşüne “tamamen katılıyorum”, %44,06'sı “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Toplamda öğrencilerin %64,34'ü olumlu görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %24,48'i “pek katılmıyorum”, %11,19'u ise “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 29

Dinleme materyalinde alıştırmalar ve konular kolaydan zora doğru ilerler.

Grup	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Tek materyal	7 (%33,33)	8 (%38,10)	3 (%14,29)	3 (%14,29)	21
Çift materyal	44 (%36,07)	38 (%31,15)	24 (%19,67)	16 (%13,11)	122
Toplam	51 (%35,66)	46 (%32,17)	27 (%18,88)	19 (%13,29)	143

Dinleme materyalinde konuların kolaydan zora ilerlediği ifadesine öğrencilerin %35,66'sının “tamamen katılıyorum”, %32,17'sinin “biraz katılıyorum” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Öğrencilerin %67,83'ü bu ifadeye katılmıştır. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %32,17'dir.

Tablo 30

Dinleme materyalinde konular tekrar ederek ilerler, önceki ünitelerdeki bilgileri ilerleyen ünitelerde de kullanırız.

Grup	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Tek materyal	9 (%42,86)	5 (%23,81)	5 (%23,81)	2 (%9,52)	21
Çift materyal	45 (%36,89)	39 (%31,97)	24 (%19,67)	14 (%11,48)	122
Toplam	54 (%37,76)	44 (%30,77)	29 (%20,28)	16 (%11,19)	143

Öğrencilerin %37,76'sı bu ifadeye “tamamen katılıyorum”, %30,77'si “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Toplamda öğrencilerin %68,53'ü olumlu yanıt vermiştir. Öğrencilerin %20,28'i “pek katılmıyorum”, %11,19'u ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 31

Kullanılan dinleme materyali beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.

Grup	Tamamen katılıyorum n (%)	Biraz katılıyorum n (%)	Pek katılmıyorum n (%)	Hiç katılmıyorum n (%)	Toplam n
Tek materyal	3 (%14,29)	5 (%23,81)	4 (%19,05)	9 (%42,86)	21
Çift materyal	19 (%15,57)	36 (%29,51)	39 (%31,97)	28 (%22,95)	122
Toplam	22 (%15,38)	41 (%28,67)	43 (%30,07)	37 (%25,87)	143

Dinleme materyallerinin sorumluluk almaya ve araştırma yapmaya teşvik ettiği görüşüne öğrencilerin %15,38'i “tamamen katılıyorum”, %28,67'si “biraz katılıyorum” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %30,07'si “pek katılmıyorum”, %25,87'si ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Toplamda öğrencilerin %55,94'ü olumsuz görüş bildirmiştir.

“Dinleme materyalinde içerikler, kültürel bağlamlarda tercih edilen konuşma alışkanlıkları hakkında farkındalık kazandırır.” ifadesine ait görüşlerini öğrencilerin %20,49'u “tamamen katılıyorum”, %40,16'sı “biraz katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Toplamda öğrencilerin %60,65'i olumlu görüş belirtmiştir. Buna karşılık katılımcıların %22,95'i “pek katılmıyorum”, %16,39'u ise “hiç katılmıyorum” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 32

Dinleme materyalde güncel sözcüklere yer verme düzeyi (QR kod, yüz tarama, WeChat, selfie, yapay zekâ vb.)

Yanıt kategorisi	Tek materyal n(%) (n=21)	Çift materyal n(%) (n=122)	Toplam n (%) (n=143)
Yeterli düzeyde yararlanır	2 (%9,52)	16 (%13,11)	18 (%12,59)
Az düzeyde yararlanır	3 (%14,29)	31 (%25,41)	34 (%23,78)
Yararlanmıyor	16 (%76,19)	75 (%61,48)	91 (%63,64)

Öğrenciler materyallerindeki son dönemlerde hayatımıza giren örneğin QR kod, yüz tarama, WeChat, selfie, yapay zekâ gibi sözcüklere ne kadar ver verildiğini değerlendirdiklerinde toplamda %63,64'ünün bu ifadelerden yer aldığını düşünmediği görülmektedir. Öğrencilerden toplamda %23,78'i yer verildiğini ancak az bulunduğunu ifade ederken, %12,59'u yeterli düzeyde yararlanılır şeklinde değerlendirmiştir.

Tablo 33

Konuşma materyalde güncel sözcüklere yer verme düzeyi (QR kod, yüz tarama, WeChat, selfie, yapay zekâ vb.)

Yanıt kategorisi	Tek materyal n (%) (n=21)	Çift materyal n (%) (n=108)	Toplam n (%) (n=129)
Yeterli düzeyde yararlanır	2 (%9,52)	13 (%12,04)	15 (%11,63)
Az düzeyde yararlanır	3 (%14,29)	34 (%31,48)	37 (%28,68)
Yararlanmıyor	16 (%76,19)	61 (%56,48)	77 (%59,69)

Konuşma materyali için yapılan benzer değerlendirme de öğrencilerin %59,69'u yararlanılmadığını, %28,68 az yararlanıldığını, %11,63'ü ise yeterli düzeyde yararlanıldığını düşünmektedir.

Tablo 34

Dinleme materyalinde konuşma dili ifadelerine yer verme düzeyi (干吗、吃饭了吗、啥 vb.)

Yanıt kategorisi	Tek materyal n(%) (n=21)	Çift materyal n (%) (n=122)	Toplam n (%) (n=143)
Yeterli düzeyde yararlanır	10 (%47,62)	47 (%38,52)	57 (%39,86)
Az düzeyde yararlanır	8 (%38,10)	39 (%31,97)	47 (%32,87)
Yararlanmıyor	3 (%14,29)	36 (%29,51)	39 (%27,27)

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere öğrencilerin toplamda %39,86'si materyallerinde konuşma diline ait ifadelere yeterince yer verildiğini, %32,87'si az miktarda yer verildiğini, %27,27'si ise yer verilmediğini ifade etmektedir.

Tablo 35

Konuşma materyalinde konuşma dili ifadelerine yer verme düzeyi (干吗、吃饭了吗、啥 vb.)

Yanıt kategorisi	Tek materyal n (%) (n=21)	Çift materyal n (%) (n=122)	Toplam n (%) (n=143)
Yeterli düzeyde yararlanır	10 (%47,62)	51 (%41,80)	61 (%42,66)
Az düzeyde yararlanır	8 (%38,10)	46 (%37,70)	54 (%37,76)
Yararlanmıyor	3 (%14,29)	25 (%20,49)	28 (%19,58)

Öğrencilerden alınan verilerin toplamda %42,66'sı dinleme materyallerinde konuşma diline ait ifadelere yeterince yer verildiğini, %37,76'sı az düzeyde yer verildiğini, %19,58'i hiç yer verilmediğini düşündüğü görülmektedir.

Tablo 36

Dinleme materyallerinin yönerge dili

Yanıt Kategorisi	Tek materyal n (%) (n=21)	Çift materyal n (%) (n=121)	Toplam n (%) (n=142)
İngilizce	18 (85,71)	75 (61,98)	93 (65,49)
Türkçe	1 (4,76)	9 (7,44)	10 (7,04)
Çince	2 (9,52)	22 (18,18)	24 (16,90)
Bu şekilde bir ders materyalinden yararlanmıyoruz	0 (0,00)	12 (9,92)	12 (8,45)
Hem Türkçe hem Çince	0 (0,00)	2 (1,65)	2 (1,41)
İngilizce ve Türkçe	0 (0,00)	1 (0,83)	1 (0,70)

Öğrencilerin değerlendirmesine göre derslerde yararlanılan dinleme materyallerinin yönerge dili toplamda %65,49 oranıyla ağırlıklı olarak İngilizcedir. Bunu toplamda %16,90 oranıyla Çince takip etmektedir. Öğrencilerden %7,04'ü materyallerinin yönerge dilinin Türkçe olduğunu belirtirken %1,41'i hem Türkçe hem Çince, %0,70'i İngilizce ve Türkçe şeklinde yanıtlamıştır. %8,45 oranında öğrenci bu şekilde bir materyalden yararlanılmadığını ifade etmektedir.

Tablo 37*Konuşma materyallerinin yönerge dili*

Yanıt Kategorisi	Tek materyal n (%) (n=21)	Çift materyal n (%) (n=121)	Toplam n (%) (n=142)
İngilizce	18 (85,71)	74 (61,16)	92 (64,79)
Türkçe	1 (4,76)	11 (9,09)	12 (8,45)
Çince	2 (9,52)	15 (12,40)	17 (11,97)
Hem Türkçe hem Çince	0 (0,00)	1 (0,83)	1 (0,70)
Bu şekilde bir ders materyalinden yararlanmıyoruz	0 (0,00)	19 (15,70)	19 (13,38)
Basılı kitaplarda Türkçe, dijital kitaplarda	0 (0,00)	1 (0,83)	1 (0,70)

Yukarı verilen tabloya bakıldığında derslerde kullanılan konuşma materyallerinin yönerge dili için öğrencilerin yaptığını değerlendirmeye göre toplamda %64,79 oranıyla ağırlıklı olarak İngilizce olduğu görülmektedir. Bunu toplamda %13,38 oranıyla “Bu şekilde bir ders materyalinden yararlanmıyoruz” yanıtı takip etmektedir. Öğrencilerden %11,97’si materyalin yönerge dilini Çince, %8,45’i ise Türkçe olarak belirtmiştir. %0,70’i materyallerin yönerge dilini hem Türkçe hem Çince olarak belirtmiştir.

Tablo 38

Tablo Yönerge (kitapta verilen açıklamaların, yeni sözcüklerin karşılıklarının vb.) dilinin Türkçe olmamasının _____ sebep olabileceğini düşünüyorum.

Neden	Tek materyal n(%) (N=21)	Çift materyal n(%) (N=122)	Toplam n(%) (N=143)
Anlam kaybına	6 (%28,57)	40 (%32,79)	46 (%32,17)
Vakit kaybına	3 (%14,29)	19 (%15,57)	22 (%15,38)
Yeni yapı ve sözcüklerin Türkçe karşılıklarını akılda tutmada sıkıntı çekmeme	4 (%19,05)	57 (%46,72)	61 (%42,66)
Sözcük ve yapıların tam anlaşılmasına	6 (%28,57)	55 (%45,08)	61 (%42,66)
Çince seviyemi yeterince hızlı ilerletememe	3 (%14,29)	19 (%15,57)	22 (%15,38)
İngilizcesi (veya kullanılan diğer yabancı dili) yeteri kadar iyi olmayan öğrencilerin zorlanmasına	5 (%23,81)	41 (%33,61)	46 (%32,17)
Hiçbirine sebep olduğunu düşünmüyorum	8 (%38,10)	31 (%25,41)	39 (%27,27)
Diğer	1 (%4,76)	3 (%2,46)	4 (%2,80)

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde materyalin yönerge dilinin Türkçe olmaması %42,66 oranıyla “Yeni yapı ve sözcüklerin Türkçe karşılıklarını akılda tutmada

sıkıntı çekmeme” ve yine aynı oranda “Sözcük ve yapıların tam anlaşılmasına” neden olabildiğini düşünüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin %32,17’si “anlam kaybına”, aynı oradan da öğrenci “İngilizcesi (veya kullanılan diğer yabancı dili) yeteri kadar iyi olmayan öğrencilerin zorlanmasına” sebep olabileceğini belirtmiştir. %27,27 oranında öğrenci materyalin yönerge dilin Türkçe olmamasının verilen olumsuzluklardan hiçbirine neden olabileceğini düşünmemektedir. Katılım sağlayan toplam öğrencilerin %15,38’i ise “vakit kaybına” %15,38’i “Çince seviyesinin yeterince hızlı ilerlememesine” sebep olabileceğini düşünmektedir. %2,80 oranında öğrenci diğer yanıt kategorisini tercih etmiştir. Bu kategorideki yanıtlar ise “Türkçe kaynak olmamasına”, “Çince öğrenmeme daha fazla yardımcı olacağını” ve “İngilizce olmaması beni daha çok zorluyor. Benim için Türkçe İngilizce kadar rahat ve anlaşılması kolay değil ve Türkçeyi sevmiyorum” şeklindedir.

Tablo 39

Kullandığınız materyal öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsiyor mu?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet, ikisi için de benimsiyor.	57	46,72
Dinleme için benimsiyor.	10	8,20
Konuşma için benimsiyor.	35	28,69
Hayır, ikisi için de benimsemiyor.	20	16,39
Toplam	122	100,00

Katılım sağlayan öğrencilerin %46,72’si kullandıkları dinleme ve konuşma materyallerinin her ikisinde de öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsendiğini belirtmiştir. %28,69’u yalnızca konuşma materyallerinde bu yaklaşımın benimsendiğini ifade ederken, %8,20’si yalnızca dinleme materyallerinde benimsendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %16,39’u her iki materyalde de öğrenciyi merkeze alan yaklaşımın benimsenmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu materyallerin en az birinde öğrenci merkezli bir yaklaşım bulunduğunu ifade etmektedir (%83,61; n=102).

Tablo 40*Dinleme için etkililik*

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Çok etkili	38	26,5
Biraz etkili	80	55,9
Pek etkili değil	21	14,6
Hiç etkili değil	4	2,8
Toplam	143	100

Kullanılan materyalin dinleme becerisine katkısına ait öğrenci yanıtlarını incelediğimizde, %55,9'unun (80) materyali biraz etkili, %26,5'inin (38) çok etkili, %14,6'sının (21) pek etkili değil ve %2,8'inin (4) hiç etkili değil olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 41*Konuşma için etkililik*

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Çok etkili	44	30,7
Biraz etkili	66	46,1
Pek etkili değil	22	15,3
Hiç etkili değil	11	7,6
Toplam	143	100

Konuşma becerisi için verilen yanıtlarda ise öğrencilerin %46,1'inin (66) materyali biraz etkili, %30,7'sinin (44) çok etkili, %15,3'ünün (22) pek etkili değil, %7,6'sının hiç etkili değil olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 42*Derslerde konuşma ve dinlediğini anlama etkinliklerine ağırlık verilme durumu*

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
Evet, ikisi içinde yeterince ağırlık verilmektedir.	66	46,15
Hayır, ikisi içinde yeterince ağırlık verilmemektedir.	40	27,97
Sadece dinlediğini anlama becerisine yönelik etkinliklere yeterince ağırlık verilmektedir.	16	11,19
Sadece konuşma becerisine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmektedir.	21	14,69
Toplam	143	100,00

Öğrencilerden %46,1'i iki beceriye yönelik etkinliklere yeterince yer verildiğini belirtmektedir. Buna karşılık %53,8'i ise en az bir beceri alanında yetersizlik olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %27,9'u iki beceriye yönelik etkinliklere yeterince yer verilmediğini düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerden %14,6'sı sadece konuşma becerisi için etkinlikleri yeterli bulurken %11,1'i sadece dinleme becerisine yönelik etkinlikleri yeterli bulmaktadır.

Tablo 43

Matbu veya dijital ders kitabı kullanımı

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
Evet, ikisi için de yararlanıyoruz.	110	76,92
Hayır, ikisi için de yararlanmıyoruz.	16	11,19
Sadece dinleme becerisine yönelik derslerde yararlanıyoruz.	12	8,39
Sadece konuşma becerisine yönelik derslerde yararlanıyoruz.	5	3,50
Toplam	143	100,00

Öğrencilerin, Çince dinleme ve konuşma becerisine yönelik derslerde dijital, çevrim içi veya matbu ders kitabından yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, %76,9'unun her iki beceri alanında da bu tür ders kitaplarından yararlandığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin %11,1'i, dinleme ve konuşma becerisine yönelik derslerin hiçbirinde ders kitabı kullanılmadığını ifade etmiştir. Ayrıca Öğrencilerin %8,3'ü yalnızca dinleme becerisine yönelik derslerde, %3,5'i ise yalnızca konuşma becerisine yönelik derslerde ders kitabından yararlandığını belirtmiştir.

Tablo 44

Sözel beceri derslerinin materyallerinin paralellik göstermesini öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından faydalı buluyorum

Dinleme ve Konuşma Materyalinin paralellik göstermesini öğrendiklerimizin kalıcı olması bakımından faydalı buluyorum	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
Tamamen katılıyorum	87	60,84
Biraz katılıyorum	38	26,57
Pek katılmıyorum	13	9,09
Hiç katılmıyorum	5	3,50
Toplam	143	100,00

Öğrencilerin %60,8'i paralellğin öğrenmenin kalıcılığı açısından faydalı olduğunu belirtirken, %26,5'i biraz katılıyorum şeklinde kısmi düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Buna karşılık katılım gösteren öğrencilerin %9,09'u bu duruma “pek katılmıyorum”, %3,5'i ise “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu materyallerin paralellik göstermesinin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olacağını ifade etmiştir.

Tablo 45

Materyalinizi sunduğu dinleme dersi içeriklerinden hoşlanma

Materyalinizin size sunduğu dinleme dersi içeriklerinden hoşlanıyor musunuz	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
Hayır, hoşlanmıyorum.	22	15,38
Pek hoşlanmıyorum.	29	20,28
Biraz hoşlanıyorum.	61	42,66
Evet, hoşlanıyorum.	31	21,68
Toplam	143	100,00

Öğrencilerden alınan görüşler incelendiğinde en yüksek oran kısmi düzeyde hoşlanma olan %42,6 ile “biraz hoşlanıyorum” yanıtıdır. Bunu %21,6'lık bir oranla “evet hoşlanıyorum” yanıtı takip etmektedir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranı görece daha düşüktür. “Pek hoşlanmıyorum” diyen öğrenciler katılımcıların %20,2'sini, “hiç hoşlanmıyorum” diyen öğrenciler %15,3'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 46

Materyalinizi dinleme becerinizi geliştirmek için yeterli buluyor musunuz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Hiç Yeterli Bulmuyorum	16	11,18
Yeterli buluyorum.	27	18,88
Pek yeterli bulmuyorum	36	25,17
Biraz Yeterli Buluyorum	64	44,75
Toplam	143	100

Öğrencilerin çoğunluğu materyali dinleme becerisini geliştirmek için yeterli bulmaktadır. Öğrencilerden %44,7'si materyali kısmen yeterli bulunduğunu, %18,8'i tamamen yeterli bulunduğunu belirtmiştir. Materyali yeterli bulmayan öğrencilerin yanıtlarına baktığımızda ise %25,1'i kısmen yeterli bulmazken, 11,18'i hiç yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Tablo 47

Materyalinizin size sunduğu konuşma dersi içeriklerinden hoşlanıyor musunuz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet, hoşlanıyorum.	34	23,94
Biraz hoşlanıyorum.	69	48,59
Pek hoşlanmıyorum.	26	18,30
Hayır, hoşlanmıyorum.	13	9,15
Toplam	142	100

Öğrencilerin %23,9'u materyalin sunduğu konuşma dersi içeriklerinden hoşlandığını, %48,5'lik bir oranla çoğunluğu içeriklerden biraz hoşlandığını belirtmiştir. İçeriklerden pek hoşlanmadığını söyleyenlerin oranı %18,3'tür. Hiç hoşlanmadığını belirten katılımcıların oranı ise %9,1 olarak görülmektedir. Materyale karşı genel tutum %72,5 ve ağırlıklı olarak orta düzey memnuniyetle olumludur.

Tablo 48

Materyalinizi konuşma becerinizi geliştirmek adına yeterli buluyor musunuz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Yeterli buluyorum.	30	20,97
Biraz yeterli buluyorum.	65	45,45
Pek yeterli bulmuyorum.	28	19,58
Hiç yeterli bulmuyorum.	20	13,98
Toplam	143	100

Öğrencilerin çoğunluğu materyali konuşma becerisini geliştirmek için yeterli bulmaktadır. Öğrencilerden %45,4'ü biraz yeterli buluyorum yanıtıyla materyali kısmen yeterli bulduğunu, %20,9'u tamamen yeterli bulduğunu belirtmiştir. Materyali yeterli bulmayan öğrencilerin yanıtlarına baktığımızda ise %19,5'i kısmen yeterli bulmazken, 13,9'u hiç yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Tablo 49

Dinleme materyalindeki ses kalitesini nasıl değerlendirirsiniz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
Çok iyi.	13	9,09
İyi.	77	53,84
Pek iyi değil.	38	26,57
Hiç iyi değil.	15	10,48
Toplam	173	100

Dinleme materyalinin ses kalitesiyle alakalı öğrenci görüşleri incelendiğinde 53,8 ile kısmi memnuniyet ağırlıklı görülmektedir. Öğrencilerin %30,23'ü materyallerinin ses kalitesinden çok memnun olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber öğrencilerin %62,9'u materyalin ses kalitesinden memnundur. Öğrencilerin %26,5'i kısmi memnuniyetsizlik belirtirken %10,4'ü ses kalitesinin hiç iyi olmadığını belirtmektedir.

Tablo 50

Dinleme materyalindeki aksanı nasıl değerlendirirsiniz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Anlaşılır.	38	26,57
Anlaşılır değil.	12	8,39
Oldukça anlaşılır.	59	41,26
Pek anlaşılır değil.	34	23,78
Toplam	143	100

Verilen yanıtlara göre dinleme materyalindeki aksan genel olarak anlaşılır bulunmuştur. Tabloda da verildiği üzere öğrencilerin %41,2'si “Oldukça anlaşılır”, %26,5'i “Anlaşılır” demiştir; toplamda öğrencilerden %67,8'i aksanı anlaşılır değerlendirmiştir. Buna karşılık %23,7'si “Pek anlaşılır değil” ve %8,3'ü “Anlaşılır değil” yanıtını vermiş; toplamda öğrencilerden %32,1'i aksanı anlaşılır bulmamıştır.

Tablo 3.51

Dinleme materyalimiz farklı aksanlar barındırıyor.

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet.	47	32,86
Emin değilim.	67	46,85
Hayır.	29	20,27
Toplam	143	100

Materyaliniz farklı aksanlar barınıp barındırmadığına bakıldığı zaman öğrencilerin %46,8 ile çoğunluğunun emin olmadığını belirttiği görülmektedir. %32,8 farklı aksanlar yer verildiğini söylerken %20,2 farklı aksanlara yer verilmediğini belirtmiştir.

Tablo 51

Konuşma materyalindeki alıştırmalar hem anlık konuşma hem de önceden hazırlık yaparak konuşma için yeterli fırsatı sunacak şekildedir.

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%)
İkisi içinde fırsat sunar.	68	47,55245
Sadece hazırlık yaparak konuşma için fırsat sunar.	48	33,56643
Sadece hazırlıksız konuşma için fırsat sunar.	11	7,692308
İkisi içinde fırsat sunmaz.	16	11,18881
Toplam	143	100

Katılım sağlayan öğrencilerin %45,5'i konuşma becerisine yönelik yararlandıkları materyalin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, %33,5'i sadece hazırlık yaparak konuşma, %7,6'si sadece hazırlıksız konuşma için fırsat sunduğunu, %11,1'iyse ikisi içinde fırsat sunmadığını belirtmiştir.

Tablo 52

Konuşma materyalindeki alıştırma türleri

Alıştırma Türü	Çok yaygın n(%)	Yaygın n(%)	Bazen n(%)	Nadiren n(%)	Hiç n(%)	Emin değilim n(%)
Boşluk doldurma	33 (23,2)	36 (25,4)	24 (16,9)	10 (7,0)	35 (24,6)	4 (2,8)
Tümce tamamlama	27 (19,0)	31 (21,8)	33 (23,2)	17 (12,0)	33 (23,2)	1 (0,7)
Canlandırma egzersizleri (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)	26 (18,3)	22 (15,5)	26 (18,3)	18 (12,7)	44 (31,0)	6 (4,2)
Çeşitli oyunlar (kulaktan kulağa, harften sözcük türetme vb.)	12 (8,5)	6 (4,2)	19 (13,4)	21 (14,8)	70 (49,3)	14 (9,9)
Görsel yorumlama	35 (24,6)	20 (14,1)	26 (18,3)	14 (9,9)	39 (27,5)	8 (5,6)
Belirli bir bilgiyi ayıklama üzerine alıştırmalar	26 (18,3)	23 (16,2)	33 (23,2)	18 (12,7)	33 (23,2)	9 (6,3)
Duyduğunu tekrar etme	41 (28,9)	39 (27,5)	18 (12,7)	16 (11,3)	22 (15,5)	6 (4,2)
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	36 (25,4)	24 (16,9)	17 (12,0)	19 (13,4)	36 (25,4)	10 (7,0)

Alıştırma Türü	Çok yaygın n(%)	Yaygın n(%)	Bazen n(%)	Nadiren n(%)	Hiç n(%)	Emin değilim n(%)
Yorumlama	40 (28,2)	28 (19,7)	26 (18,3)	12 (8,5)	26 (18,3)	10 (7,0)
Münazara (tartışma)	25 (17,6)	18 (12,7)	22 (15,5)	19 (13,4)	46 (32,4)	12 (8,5)
Sunum yapma	20 (14,1)	22 (15,5)	18 (12,7)	18 (12,7)	48 (33,8)	16 (11,3)
Soru sorma ve cevaplama	62 (43,7)	39 (27,5)	21 (14,8)	6 (4,2)	10 (7,0)	4 (2,8)
Tekerleme söyleme	13 (9,2)	9 (6,3)	13 (9,2)	19 (13,4)	64 (45,1)	24 (16,9)
Ders dışı etkinlikler	17 (12,0)	7 (4,9)	21 (14,8)	24 (16,9)	54 (38,0)	19 (13,4)
Sesli okuma	69 (48,6)	32 (22,5)	18 (12,7)	7 (4,9)	14 (9,9)	2 (1,4)
Gözünde canlandırma	20 (14,1)	18 (12,7)	30 (21,1)	16 (11,3)	48 (33,8)	10 (7,0)
Gösterip anlatma	20 (14,1)	19 (13,4)	19 (13,4)	21 (14,8)	43 (30,3)	20 (14,1)
Ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları	39 (27,5)	17 (12,0)	31 (21,8)	15 (10,6)	26 (18,3)	14 (9,9)
Bilgi boşluğu alıştırmaları (bilinmeyen bir bilgiyi edinmek üzere iletişim kurma)	29 (20,4)	20 (14,1)	26 (18,3)	16 (11,3)	28 (19,7)	23 (16,2)

Kullanılan materyaldeki konuşma alıştırmalarının sıklığı için beşli Likert tipi ölçek kullanılmış soru içerisinde “Çok Yaygın: Bu alıştırma neredeyse her bölümde yer alıyor. Yaygın: Bu alıştırma birçok bölümde bulunuyor. Bazen: Bu alıştırma bazı bölümlerde görülüyor. Nadiren: Bu alıştırma çok az bölümde karşımıza çıkmaktadır. Hiç Bulunmuyor: Bu alıştırma ders materyalimizde yer almıyor.” şeklinde seçenekler açıklanmıştır. Katılım sağlayan 142 öğrencinin değerlendirmesine göre kullanılan materyallerde en sık uygulanan etkinlikler “soru sorma ve cevaplama”, “sesli okuma” ve “duyduğunu tekrar etme”dir. Katılım gösterenlerin %43,7’si soru-cevap için çok yaygın, %27,5’i yaygın şeklinde değerlendirme yapmıştır. Benzer biçimde “sesli okuma” %48,6 oranında çok yaygın, %22,5 oranında yaygın değerlendirilirken “duyduğunu tekrar” %28,9 çok yaygın, %27,5 yaygın olarak değerlendirilmiştir. Bu alıştırma türlerinde hiç yanıtları görece düşüktür.

Tablo 53*Konuşma materyalindeki alıştırma türleri ortalama*

Alıştırma Türü	Geçerli N	$\bar{X}$	SS
Boşluk doldurma	138	3,19	1,33
Tümce tamamlama	141	3,15	1,29
Canlandırma egzersizleri (drama, simülasyon vb.)	136	2,99	1,33
Çeşitli oyunlar	128	2,43	1,27
Görsel yorumlama	134	2,95	1,36
Belirli bir bilgiyi ayıklama	133	2,99	1,33
Duyduğunu tekrar etme	136	3,47	1,27
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	132	3,02	1,40
Yorumlama	132	3,23	1,33
Münazara (tartışma)	130	2,78	1,34
Sunum yapma	126	2,74	1,36
Soru sorma ve cevaplama	138	4,01	1,04
Tekerleme söyleme	118	2,35	1,33
Ders dışı etkinlikler	123	2,46	1,33
Sesli okuma	140	4,07	0,99
Gözünde canlandırma	132	2,74	1,32
Gösterip anlatma	122	2,79	1,34
Ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları	128	3,10	1,36
Bilgi boşluğu alıştırmaları	119	2,98	1,41

“Emin değilim” yanıtları dışarıda bırakılarak hesaplanan ortalama puanlara göre, materyalde en sık yer aldığı düşünülen etkinlikler sesli okuma ($\bar{X}=4,07$; $SS=0,99$), soru sorma ve cevaplama ($\bar{X}=4,01$; $SS=1,04$) ve duyduğunu tekrar etmedir ($\bar{X}=3,47$; $SS=1,27$). Bu üç etkinliğin ortalama puanlarının 3,41’in üzerinde olması, öğrencilerin söz konusu etkinlikleri genel olarak “yaygın–çok yaygın” aralığına daha yakın değerlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca sesli okuma ve soru sorma ve cevaplama etkinliklerinde standart sapmanın görece düşük olması ($SS\approx 1,00$), katılımcı görüşlerinin daha fazla benzeştiğine işaret etmektedir.

“Yaygın/çok yaygın” yanıtının görece yüksek olduğu diğer etkinlik türleriye “yaygın” ve “çok yaygın” yanıtlarının toplamına bakıldığında %48,6 boşluk doldurma, %47,9 yorumlama, %42,3 hikâyenin bir kısmını tekrarlama, %40,8 tümce tamamlama, %39,5 ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları, %38,7 görsel yorumlama, %34,5 belirli bir bilgiyi ayıklama

üzerine alıştırıcılar ve bilgi boşluğu alıştırıcıları, %33,8 canlandırma egzersizleri (drama, simülasyon vb.), %30,3 münazara şeklinde görünmektedir.

“Bazen” yanıtının yüksek olduğu etkinlikler tümce tamamlama (%23,2), belirli bir bilgiyi ayıklama (%23,2), ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırıcıları (%21,8) ve gözünde canlandırma (%21,1) etkinlikleri, öğrencilere materyallerde yer almakla birlikte düzenli bir sıklıkta yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerde “yaygın” ve “çok yaygın” yanıtları da benzer oranlarda tercih edilmiştir.

Emin değilim yanıtı genel olarak düşük-orta düzeyde görünmekte beraber, %16,9 ile “tekerleme söyleme”, %16,2 ile “bilgi boşluğu alıştırıcıları” ve %14,1 “gösterip anlatma” etkinliklerinde dikkat çekici bir yüksekliği vardır.

Hiç yer verilmediğine yönelik yanıtın yüksek olduğu etkinliklere bakıldığında %49,3 ile “çeşitli oyunlar” seçeneği ön plana çıkmaktadır. Bu etkinliği %45,1 ile “tekerleme söyleme” ve %38,0 ile ders dışı etkinlikler takip etmektedir. %33,8 oranıyla “sunum yapma” ve “gözünde canlandırma”, %32,4 oranıyla “münazara/tartışma” “hiç” oranı yüksek diğer etkinlik türleridir. “Nadiren” ve “hiç” yanıtlarının toplamına bakıldığında %64,1 çeşitli oyunlar, %58,5 tekerleme, %54,9 ders dışı etkinlikler, %46,5 sunum yapma, %45,8 münazara, %45,1 gözünde canlandırma ve gösterip anlatma, %43,7 canlandırma egzersizleri materyalde yer verilmeyen alıştırıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortalaması en düşük etkinlikler tekerleme söyleme ($\bar{X}=2,35$; $SS=1,33$), çeşitli oyunlar ($\bar{X}=2,43$; $SS=1,27$) ve ders dışı etkinliklerdir ($\bar{X}=2,46$; $SS=1,33$). Bu bulgu, ilgili etkinliklerin materyalde daha sınırlı yer aldığı yönündeki yüzdesel dağılımlarla da uyumludur.

Münazara (tartışma) etkinliği için yanıtların hem “yaygın/çok yaygın” hem de “nadiren/hiç” seçeneklerinde yoğunlaşması, bu etkinliğin bazı materyallerde yer alırken bazılarında hiç bulunmadığını ve dolayısıyla dağılımın iki uçta kutuplaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 54*Dinleme materyalindeki alıştıırma türleri*

Alıştırma Türü	Çok Yaygın n/ (%)	Yaygın n/ (%)	Bazen n/ (%)	Nadir n/ (%)	Hiç n/ (%)	Emin Değilim n/ (%)
Boşluk doldurma	29 (%20,28)	44 (%30,77)	25 (%17,48)	18 (%12,59)	25 (%17,48)	2 (%1,40)
Çoktan seçmeli soru cevaplama	46 (%32,17)	33 (%23,08)	20 (%13,99)	19 (%13,29)	22 (%15,38)	3 (%2,10)
Açık uçlu soru cevaplama	31 (%21,68)	36 (%25,17)	23 (%16,08)	21 (%14,69)	29 (%20,28)	3 (%2,10)
Canlandırma etkinlikleri (drama vb.)	3 (%2,10)	15 (%10,49)	21 (%14,69)	24 (%16,78)	66 (%46,15)	14 (%9,79)
Çeşitli oyunlar (bingo vb.)	3 (%2,10)	5 (%3,50)	11 (%7,69)	25 (%17,48)	87 (%60,84)	12 (%8,39)
Görsel eşleştirme	20 (%13,99)	29 (%20,28)	22 (%15,38)	23 (%16,08)	40 (%27,97)	9 (%6,29)
Doğru-yanlış tipi sorular	50 (%34,97)	43 (%30,07)	17 (%11,89)	5 (%3,50)	24 (%16,78)	4 (%2,80)
Belirli bilgiyi dinleyerek ayıklama	36 (%25,17)	36 (%25,17)	21 (%14,69)	13 (%9,09)	28 (%19,58)	9 (%6,29)
Duyduğunu tekrar etme	41 (%28,67)	28 (%19,58)	22 (%15,38)	17 (%11,89)	25 (%17,48)	10 (%6,99)
Ders dışı etkinlikler	7 (%4,90)	14 (%9,79)	19 (%13,29)	32 (%22,38)	52 (%36,36)	19 (%13,29)
Özet çıkartma	10 (%6,99)	16 (%11,19)	26 (%18,18)	20 (%13,99)	54 (%37,76)	17 (%11,89)
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	15 (%10,49)	26 (%18,18)	22 (%15,38)	17 (%11,89)	48 (%33,57)	15 (%10,49)
Yorumlama	26 (%18,18)	27 (%18,88)	27 (%18,88)	25 (%17,48)	28 (%19,58)	10 (%6,99)
Tahmin etme	15 (%10,49)	29 (%20,28)	28 (%19,58)	18 (%12,59)	38 (%26,57)	15 (%10,49)
Sesli okuma	46 (%32,17)	25 (%17,48)	29 (%20,28)	12 (%8,39)	27 (%18,88)	4 (%2,80)
Gözünde canlandırma	16 (%11,19)	18 (%12,59)	20 (%13,99)	30 (%20,98)	49 (%34,27)	10 (%6,99)
Hikâye tamamlama	14 (%9,79)	14 (%9,79)	20 (%13,99)	23 (%16,08)	58 (%40,56)	14 (%9,79)

Tablo 55*Dinleme materyalindeki alıştıırma türleri ortalama*

Etkinlik	Geçerli n	$\bar{X}$	SS
Boşluk doldurma	141	3,24	1,39
Çoktan seçmeli soru cevaplama	140	3,44	1,46
Açık uçlu soru cevaplama	140	3,14	1,46
Canlandırma etkinlikleri (drama vb.)	129	1,95	1,16
Çeşitli oyunlar (bingo vb.)	131	1,56	0,96
Görsel eşleştirme	134	2,75	1,46
Doğru-yanlış tipi sorular	139	3,65	1,44
Belirli bilgiyi dinleyerek ayıklama	134	3,29	1,49
Duyduğunu tekrar etme	133	3,32	1,50
Ders dışı etkinlikler	124	2,13	1,24
Özet çıkartma	126	2,27	1,34
Hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma	128	2,55	1,46
Yorumlama	133	2,98	1,42

Etkinlik	Geçerli n	$\bar{X}$	SS
Tahmin etme	128	2,73	1,40
Sesli okuma	139	3,37	1,50
Gözünde canlandırma	133	2,41	1,41
Hikâye tamamlama	129	2,25	1,40

Dinleme alıştırmaları içinde öğrencilerin değerlendirmesiyle en yaygın görülenler hem ortalama puanları hem de “çok yaygın” ve “yaygın” oranları birlikte değerlendirildiğinde, “belirli bilgiyi dinleyerek ayıklama” ($\bar{X}=3,29\pm1,49$; yaygın=%50,35) ve “duyduğunu tekrar etme” ($\bar{X}=3,32\pm1,50$; yaygın=%48,25) olarak görülmektedir. Bu iki etkinlikte “yaygın değil” oranları görece daha düşüktür (%28,67 ve %29,37).

Orta düzeyde bir yaygınlık “yorumlama” etkinliğinde izlenmektedir ($\bar{X}=2,99\pm1,42$). Bu etkinlikte “yaygın” ve “yaygın değil” oranları eşittir (%37,06 – %37,06), öğrencilerin değerlendirmesiyle materyallerinde uygulama sıklığı belirgin biçimde ikiye ayrılmaktadır.

Dinleme sonrası çıkarım yapma veya üretim gerektiren etkinliklerde yaygınlığın azaldığı görülmektedir. “Tahmin etme” ($\bar{X}=2,73\pm1,40$) ve “hikâyenin bir kısmını tekrar anlatma” ($\bar{X}=2,55\pm1,46$) etkinliklerinde “yaygın değil” oranları daha yüksektir (sırasıyla %39,16 ve %45,45).

En az kullanılan dinleme alıştırmalardan bazıları “özet çıkartma” ($\bar{X}=2,27\pm1,34$; yaygın değil=%51,75), “gözünde canlandırma” ($\bar{X}=2,41\pm1,41$; %55,24) ve “hikâye tamamlama”dır ($\bar{X}=2,25\pm1,40$; %56,64). Bununla birlikte, “çeşitli oyunlar (kulaktan kulağa, bingo vb.)” ($\bar{X}=1,56\pm0,96$) ve “canlandırma/drama temelli etkinlikler” ($\bar{X}=1,95\pm1,17$) en düşük ortalamalara sahip olup, bu etkinliklerde “nadir” ve “hiç” yanıtlarının toplam oranı oldukça yüksektir (%78,32 ve %62,93). Bu bulgular, daha yapılandırılmış dinleme etkinliklerinin, özetleme/yaratıcı tamamlama gibi daha üretimsel görevlerden daha sık kullanıldığına işaret etmektedir.

Tablo 56*Dinleme materyaline ait öğrenici görüşleri*

Madde	Tamamen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam (n)
Materyalinin hızının gerçek bir konuşmanın hızına göre yavaş olduğunu düşünüyorum.	14 (%9,8)	46 (%32,2)	46 (%32,2)	37 (%25,9)	143
Gerçek bir konuşma dinlerken, bir haber veya film izlerken konuşma hızına ayak uyduramadığımı düşünüyorum.	73 (%51,0)	58 (%40,6)	8 (%5,6)	4 (%2,8)	143
Materyalinin konuşma hızından memnunum.	21 (%14,7)	61 (%42,7)	39 (%27,3)	22 (%15,4)	143
Materyalimiz bana öğrendiklerimi pekiştirip, eksiklerimi fark etmem için fırsat sunacak şekildedir.	34 (%23,9)	44 (%31,0)	43 (%30,3)	21 (%14,8)	142
Materyalimiz konuyu anlamamı kolaylaştıracak görseller barındırır.	14 (%9,8)	55 (%38,5)	30 (%21,0)	44 (%30,8)	143
Materyalinin hitap ettiği seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum.	41 (%28,9)	60 (%42,3)	24 (%16,9)	17 (%12,0)	142
Dinleme sırasında “Chi” ve “Che” gibi sözcükleri ayırt etmekte zorlanmam.	43 (%30,1)	43 (%30,1)	30 (%21,0)	27 (%18,9)	143
Dinleme sırasında tonları ayırt etmekte zorlanmam.	16 (%11,2)	48 (%33,6)	38 (%26,6)	41 (%28,7)	143
Materyaldeki içerik anlamlı bir bağlam içerisindedir.	66 (%46,5)	52 (%36,6)	11 (%7,7)	13 (%9,2)	142
Bir dinleme yaparken anlamadığım sözcükler olması moralimi bozar ve tahmin yürütmekte veya belirli bilgileri konuşmanın içinden seçmem gerektiğinde zorlanırım.	70 (%49,3)	42 (%29,6)	21 (%14,8)	9 (%6,3)	142
Çince dinleme yaparken gerçek hayattan, dil öğretimi için kurgulanmayan içerikleri kullanmak beni motive eder.	89 (%62,2)	42 (%29,4)	9 (%6,3)	3 (%2,1)	143
Materyaldeki dinleme etkinlikleri beni motive eder.	28 (%19,6)	46 (%32,2)	42 (%29,4)	27 (%18,9)	143
Materyalimizdeki dinleme etkinlikleri iş birliği ve grup çalışması yapmayı teşvik eder.	10 (%7,0)	29 (%20,4)	50 (%35,2)	53 (%37,3)	142
Kullanılan dinleme materyali bizi araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.	12 (%8,4)	50 (%35,0)	41 (%28,7)	40 (%28,0)	143
Derslerde video kullanması beni motive eder.	85 (%59,4)	39 (%27,3)	12 (%8,4)	7 (%4,9)	143
Alıştırma ve konuların dinleme becerisine yönelik dil sınavlarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorum.	48 (%33,6)	48 (%33,6)	31 (%21,7)	16 (%11,2)	143

“Materyalinin hızının gerçek bir konuşmanın hızına göre yavaş olduğunu düşünüyorum” ifadesine öğrencilerin %42’si katıldığını belirtirken, %58’i bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. “Gerçek bir konuşma dinlerken, haber veya film izlerken konuşma hızına ayak uyduramadığımı düşünüyorum” ifadesine öğrencilerin büyük çoğunluğunun %91,6 oranında katıldığı görülmektedir. “Materyalinin konuşma hızından memnunum” ifadesine öğrencilerin %57,4’ü katıldığını, %42,7’si ise katılmadığını belirtmiştir.

“Materyalimiz bana öğrendiklerimi pekiştirip eksiklerimi fark etmem için fırsat sunmaktadır” maddesinde öğrencilerin %54,93’ü katılım yönünde görüş bildirirken, %45’i bu ifadeye katılmadığını ifade etmiştir. “Materyalimiz konuyu anlamamı kolaylaştıracak görseller barındırır” maddesinde ise öğrencilerin %51,8’i katılmazken, %48,3’ü katılmaktadır.

Materyalin seviyeye uygunluğuna ilişkin ifadede öğrencilerin %71,2’si kullanılan dinleme materyalinin hitap ettiği seviyeye uygun olduğunu belirtmiştir. “Dinleme sırasında ‘‘Chi’ ve ‘Che’ gibi sözcükleri ayırt etmekte zorlanmam.” maddesinde öğrencilerin %60,1’i zorlanmadığını, %39,9’u ise zorlandığını belirtmiştir. Tonları ayırt etme maddesinde ise öğrencilerin %44,8’i zorlanmadığını, %55,2’si zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerden alınan yanıtlar tonları ayırt etme konusunda öğrencilerin daha fazla güçlük yaşadığını göstermektedir.

“Materyaldeki içerik anlamlı bir bağlam içerisindedir” ifadesine öğrencilerin %83,1’i katıldığını belirtmiştir. “Bir dinleme yaparken anlamadığım sözcükler olması moralimi bozar” maddesinde öğrencilerin yaklaşık %79’u bu durumun kendileri için dinleme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. “Çince dinleme yaparken gerçek hayattan, dil öğretimi için kurgulanmayan içeriklerin beni motive ettiği” görüşü ise öğrenciler %91,6 oranında katıldıklarını belirtmiştir.

“Materyaldeki dinleme etkinlikleri beni motive eder” maddesinde katılan ve katılmayan öğrenci oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (%51,7, %48,3). “Materyalimizdeki

dinleme etkinlikleri iş birliği ve grup çalışması yapmayı teşvik eder” ifadesine öğrencilerin %72,5 katılmamıştır. Buna benzer şekilde, materyalin araştırma yapma, düşünme ve sorumluluk alma gibi üst düzey öğrenme becerilerini teşvik ettiğine yönelik görüşlerde de katılım %43,4 ve katılmama %56,6 oranlarının yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin %86,7’si derslerde video kullanımını güdüleyici bulduğunu belirtmiştir. “Alıştırma ve konuların dinleme becerisine yönelik dil sınavlarıyla uyumlu olduğu” görüşüne öğrencilerin %67,2’si katılmıştır.

Tablo 57

Konuşma materyaline ait öğrenci görüşleri

Madde	Tamamen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Konuşma etkinlikleri beni gerçek hayat kullanımlarına hazırlar.	45 (31.69)	70 (49.30)	20 (14.08)	7 (4.93)
Materyalin sunduğu konuşma dersi içeriği ve etkinliklerini gerçekçi bulmuyorum.	23 (16.20)	46 (32.39)	47 (33.10)	26 (18.31)
Materyaldeki konuşma ders ve etkinliklerinin hitap ettiği seviyeye ve gruba uygun olduğunu düşünüyorum.	59 (41.55)	63 (44.37)	13 (9.15)	7 (4.93)
Çince konuşma dersleri için, kurgulanmayan gerçek hayattan içerikleri (ör. restoran menüsü, gerçek uçak–tren tarifeleri) kullanmak beni motive eder.	85 (59.86)	47 (33.10)	6 (4.23)	4 (2.82)
Materyaldeki konuşma etkinlikleri beni motive eder.	55 (38.73)	51 (35.92)	23 (16.20)	13 (9.15)
Konuşma sırasında “Cun–Sun”, “Chi–Che” gibi sözcükleri telaffuz etmekte zorlanmam.	60 (42.25)	44 (30.99)	27 (19.01)	11 (7.75)
Konuşma etkinliklerinin bana akıcılık ve doğru iletişim kurma becerisi kazandırdığını düşünüyorum.	55 (38.73)	53 (37.32)	23 (16.20)	11 (7.75)
Materyalimizdeki konuşma etkinlikleri iş birliği ve grup çalışmasını teşvik eder.	42 (29.58)	44 (30.99)	35 (24.65)	21 (14.79)
Konuşma dersinde kullanılan materyal, konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak görseller barındırır.	40 (28.17)	44 (30.99)	25 (17.61)	33 (23.24)
Kullanılan konuşma materyali önceki derslerde öğrendiklerimi pekiştirir ve eksiklerimi fark etmemi sağlar.	46 (32.39)	60 (42.25)	22 (15.49)	14 (9.86)

Madde	Tamamen Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Pek Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Konuşma materyalindeki içerik anlamlı bir bağlam içerisinde.	64 (45.07)	67 (47.18)	6 (4.23)	5 (3.52)
Materyalimiz konuşma görevlerini tamamlamayı kolaylaştıracak önbilgiyi (örnek tümceler, sözcükler, yapılar) sunar.	60 (42.25)	50 (35.21)	18 (12.68)	14 (9.86)
Diyaloglar yazı dilinden çok konuşma dili kullanımlarına yakındır (eksilteli tümceler vb.).	37 (26.06)	61 (42.96)	24 (16.90)	20 (14.08)
Alıştırma ve konuların dil sınavlarında (HSK, HSKK, okul sınavları vb.) istenilenlerle uyumlu olduğunu düşünüyorum.	48 (33.80)	57 (40.14)	26 (18.31)	11 (7.75)

Konuşma etkinliklerinin gerçek hayat kullanımlarına hazırladığı görüşüne öğrencilerin %31,69'u tamamen katıldığını, %49,30'u ise biraz katıldığını belirtmiştir. Buna karşılık, pek katılmadığını belirtenlerin oranı %14,08, hiç katılmadığını ifade edenlerin oranı ise %4,93'tür.

Materyalin sunduğu konuşma dersi içeriği ve etkinliklerinin gerçekçi bulunup bulunmadığı yönündeki ifadeye verilen yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %16,20'si tamamen katıldığını, %32,39'u biraz katıldığını belirtirken; %33,10'u pek katılmadığını ve %18,31'i hiç katılmadığını ifade etmiştir.

Materyaldeki konuşma ders ve etkinliklerinin hitap ettiği seviye ve gruba uygunluğuna öğrencilerin %41,55'i tamamen uygun bulduğunu, %44,37'si ise kısmen uygun bulduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğrencilerde %9,15 pek katılmıyorum, %4,93'ü ise hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Çince konuşma derslerinde kurgulanmamış, gerçek hayata dayalı içeriklerin kullanılmasının motivasyonu artırdığına öğrencilerin %59,86'sı tamamen

katıldığını, %33,10'u ise biraz katıldığını belirtmiştir. Bu görüşe pek katılmayanların oranı %4,23, hiç katılmayanların ise %2,82 olarak karışımıza çıkmaktadır

Materyaldeki konuşma etkinliklerinin motivasyonu artırdığı yönündeki ifadeye verilen yanıtlar da %38,73'ü ifadeye tamamen katıldığını, %35,92'si biraz katıldığını belirtmiştir. Öğrencilerin %16,20'si pek katılmadığını, %9,15'i ise hiç katılmadığını ifade etmiştir.

Konuşma sırasında “Cun–Sun”, “Chi–Che” gibi sözcüklerin sesletiminde zorlanılmadığı görüşüne öğrencilerin %42,25'i tamamen katıldığını, %30,99'u ise biraz katıldığını, %19,01'i bu ifadeye pek katılmadığını, %7,75'i ise hiç katılmadığını ifade etmiştir.

Konuşma etkinliklerinin akıcılık ve doğru iletişim becerisi kazandırdığına ilişkin ifadeye katılımcıların %38,73'ü tamamen, %37,32'si biraz katıldığını belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğrencilerin %16,20'si pek katılmıyorum, %7,75'i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Materyaldeki konuşma etkinliklerinin iş birliği ve grup çalışmasını teşvik ettiği görüşüne öğrencilerin %29,58'inin tamamen, %30,99'unun biraz katıldığı belirtmiştir. Buna karşılık, %24,65'i bu ifadeye pek katılmadığını, %14,79'u ise hiç katılmadığını belirtmiştir.

“Konuşma dersinde kullanılan materyal, konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak görseller barındırır.” ifadesine öğrencilerin %28,17'sinin tamamen, %30,99'unun biraz katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin %17,61'i pek katılmadığını, %23,24'ü ise hiç katılmadığını ifade etmiştir.

“Kullanılan konuşma materyali önceki derslerde öğrendiklerimi pekiştirir ve eksiklerimi fark etmemi sağlar.” ifadesini katılım sağlayan öğrenciler genel olarak olumlu değerlendirilmiştir, %32,39'u ifadeye tamamen katıldığını, %42,25'i biraz katıldığını belirtmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise %25,35'tir.

Konuşma materyalindeki içeriğin anlamlı bir bağlam içinde sunulduğuna dair ifadeye katılımcıların %45,07'si tamamen, %47,18'i biraz katıldığını belirtmiş; yalnızca %7,75'i olumsuz görüş bildirmiştir.

“Materyalimiz konuşma görevlerini tamamlamayı kolaylaştıracak ön bilgiyi (örnek tümceler, sözcükler, yapılar) sunar.” ifadesine öğrencilerin %42,25'i tamamen, %35,21'i biraz katıldığını ifade etmiştir. Buna karşılık, öğrencilerin %22,54'ü olumsuz yanıt vermiştir.

Diyalogların yazı dilinden çok konuşma diline yakın olduğu görüşüne ilişkin yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %26,06'sının tamamen katılırken, %42,96'sının biraz katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, %16,90'ı pek katılmadığını, %14,08'i ise hiç katılmadığını belirtmiştir.

Materyalin sunduğu alıştırma ve konuların dil sınavlarında (HSK, HSKK ve okul sınavları) istenilenlerle uyumlu olduğu görüşüne öğrencilerin %33,80'i tamamen, %40,14'ü ise kısmen katıldığını ifade etmiştir. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı %26,06'dır.

Kullanılan materyalin/ materyallerin günceliğini koruduğunu düşünüyor musunuz sorusunda öğrencilerin 64'ü (%44,7) konuşma ve dinleme becerisine yönelik materyal/materyallerin güncel bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 39'u (%27,2) iki beceriye yönelik materyali de güncel değerlendirmemiştir. 23 öğrenci (%16) yalnızca konuşma materyalini güncel değerlendirirken, 14 öğrenci (%11,8) yalnızca dinleme materyalini güncel değerlendirmiştir.

Tablo 58

Konuşma öncesi etkinlik türü

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı (%) (N=143)
Metin yardımı ile ön çalışma yapmak	66	46,2
Resimler yardımı ile ön hazırlık yapmak	57	39,9
Konu ile ilgili bilgilerimizi hatırlatacak soru ve alıştırmalar	54	37,8
Sorularla konuya dair önceki bilgileri hatırlamak	42	29,4
Fikir alışverişinde bulunmak	33	23,1

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı (%) (N=143)
Rol yapma etkinliği gibi ana etkinliklerden önce kişi ve ilişkilerin açıklanması	19	13,3
Dinleme yardımı ile ön çalışma yapmak	18	12,6
Hiçbiri / Yok	7	4,9
Diğer	4	2,8

Yukarı verilen tabloda da sunulan veriler incelendiğinde, öğrencilerin belirttiği derslerde konuşma öncesinde yer verilen etkinlikler arasında, en sık metin yardımıyla ön çalışma yapma %46,2 ile öne çıkmaktadır. Bunu resimler yardımıyla ön hazırlık yapma %39,9 ve konuya ilişkin bilgileri hatırlatmaya yönelik soru ve alıştırmalar %37,8 oranlarıyla izlemektedir. Sorular yoluyla önceki bilgilerini hatırlatmayı %29,4 oranında öğrenci tarafından derslerde yer veriliyor olarak değerlendirilmiştir. Fikir alışverişinde bulunma etkinliğine yer verdiğini düşünen öğrencilerin oranı %23,1'dir. Daha sınırlı düzeyde olmakla birlikte, rol yapma etkinlikleri öncesinde kişi ve ilişkilerin açıklanması %13,3 ve dinleme yardımıyla ön çalışma yapma %12,6 oranında öğrenci tarafından konuşma öncesi ver yeriliyor olarak işaretlenmiştir. Hiçbir ön etkinliğe yer vermediğini belirten öğrencilerin oranı %4,9 olup, diğer yanıtlar %2,8 oranında kalmıştır. Diğer yanıtlarından ikisi sözcük çalışması olduğunu, birisi bilmediği, bir diğeriye konuşma dersi olmadığı şeklindedir.

Tablo 59

Konuşma etkinliği sonrası

Konuşma Etkinliği Sonrası	Frekans (n)	Katılımcı yüzdesi (%) (N=143)
Öğrenilen konuyu tekrar gözden geçirme	75	52.4
Konuşmayı değerlendirme	69	48.3
Geri bildirimde bulunma	61	42.7
Performansı değerlendirme	47	32.9
Hiçbiri / Yok / Bulunmuyor	7	4.9
Diğer (örn. “Konuda geçen gramer kurallarını gösteriyor.”)	1	0.7
Toplam	260	181,9

Konuşma egzersizi sonrasında yer verilen etkinliklerle ilgili olarak çoklu yanıt verebilen öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, %52,4 ile en fazla “öğrenilen konuyu tekrar gözden geçirme” olduğu görülmektedir. Bunu “konuşmayı değerlendirme” (%48,3) ve “geri bildirimde bulunma” (%42,7) izlemektedir. “Performansı değerlendirme” seçeneği ise %32,9 oranında işaretlenmiştir. “Hiçbiri/Yok/Bulunmuyor” şeklinde olumsuz yanıt verenlerin oranı %4,9’dur. Bir öğrenci, seçenekler dışında gramer kurallarının gösterilmesi gibi farklı bir ifadeye yer vermiştir (%0,7).

Tablo 60

Dinleme öncesi etkinlik türü

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Dinleme öncesinde anlamayı kolaylaştıracak önemli sözcükler ve yapılar açıklanır.	62	43,36
Resimlerden yola çıkarak konuyu tahmin etmeye çalışırız.	36	25,17
Hiçbiri.	36	25,17
Konu başlığından yola çıkılarak konuyu tahmin etmeye çalışırız.	35	24,48
Dinleme öncesinde içeriğin yazılı haline hızlı bir göz gezdirilir.	31	21,68
Konu, bağlam ve kişiler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi verilir.	31	21,68
Dinleme öncesinde verilen sözcükler arasında ilişki kurmamız istenir.	27	18,88
Konuyla ilgili verilen bazı ifadelerin doğru olup olmadığını tahmin ederiz.	22	15,38
Dinleme öncesinde önemli sözcükleri belirlememiz istenir.	21	14,69
Konu ile ilgili önceden bildiklerimizi hatırlatacak soru ve alıştırmalar bulunur.	18	12,59
Emin değilim	1	0,70
Toplam	320	223,78

Öğrencilerin dinleme materyallerinde yer alan dinleme öncesini etkinlikleri işaretlemeleri istediğinde alınan yanıtlar yukarıdaki tabloda görülmektedir. Bu verilere göre öğrencilerin %43,36’si materyallerinde dinleme öncesinde anlamayı kolaylaştıracak sözcük ve yapıların açıklanmasında yer verildiğini ifade etmiştir. Resimlerden yola çıkarak konuyu tahmin etme etkinlikleri ise öğrencilerin %25,17’si tarafından yer veriliyor olarak değerlendirilirken %24,48’i konu başlığından yola çıkarak konuyu tahmin etme etkinliklerini işaretlemiştir. %21,68 oranında öğrenci materyallerinde dinleme öncesinde, içeriğin yazılı

haline hızlı bir göz gezdirildiğini, konu, bağlam ve kişiler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi verildiğini belirtmiştir. “Konuyla ilgili verilen bazı ifadelerin doğru olup olmadığını tahmin ederiz.” (15,38) “Dinleme öncesinde önemli sözcükleri belirlememiz istenir.” (%14,69) “Konu ile ilgili önceden bildiklerimizi hatırlatacak soru ve alıştırmalar bulunur.” (%12,59) daha az öğrenci tarafından materyallerinde olduğu ifade edilen etkinliklerdir. Öğrencilerin %25,17’si ise hiçbir dinleme öncesi etkinlik olmadığını değerlendirmiştir.

Tablo 61

Ders materyalinizde dinleme sırasında yapılan alıştırmalar var mı?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet, yeterli derecede var.	56	39,16
Var ancak az sayıda.	49	34,27
Hayır, yok.	38	26,57
Toplam	143	100

Öğrencilerden materyallerinde dinleme sırasında yer verilen alıştırmaların yaygınlığı ve miktar olarak yeterliliği ile ilgili “Ders materyalinizde dinleme sırasında yapılan alıştırmalar var mı? (Dinleme yapılırken eş zamanlı gerçekleştirilen alıştırmalar, örneğin: dinlerken boşluk doldurma, not alma, yanlış sözcükyi düzeltme, dinlerken doğru -yanlış işaretleme)” sorusundan alınan yanıtlara bakıldığında %39,16’si yeterince olduğunu, %34,27’si az sayıda olduğunu, %26,57’si ise olmadığını belirtmiştir. %73,43 oranında öğrenci materyalde bu tür alıştırmalara verildiğini ifade etmiştir. Ancak toplamda %60,84 oranında öğrenci dinleme sırasında yapılan alıştırmaları yeterli miktarda bulmamaktadır.

Tablo 62

Ders materyalinizde dinleme sonrası alıştırmaları var mı?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet, yeterli derecede var.	68	47,55
Var ancak az sayıda.	51	35,66
Hayır, yok.	24	16,78
Toplam	143	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin “Ders materyalinizde dinleme sonrası alıştırmaları var mı? (Dinleme tamamlandıktan sonra yapılan alıştırmalar)” sorusuna %47,55’inin ders materyalinde dinleme sonrası yeterli alıştırma olduğunu belirttiği görülmektedir. %35,66’sı az sayıda olduğunu ifade ederken %16,78’i dinleme sonrası alıştırmalara yer verilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu %83,21’i materyalde bu alıştırmalara yer verildiğini ifade etmektedir. Ancak toplamda öğrencilerden %52,45’inin alıştırma miktarını yeterli bulmadığı söylenebilir.

Tablo 63

Materyaldeki görevler dinlemeden sonra belirli yapıları ve özellikleri fark etmek gibi çeşitli görevlerle dinleme metnine tekrar döndürür.

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Evet, yeterli derecede var.	53	37,06
Var ancak az sayıda.	51	35,66
Hayır, yok.	39	27,27
Toplam	143	100

Materyalde dinleme sonrası öğrencileri dinleme metne geri döndürerek belirli yapı ve özellikleri fark ettirmeyi amaçlayan görevleri öğrencilerin %37,06’sı yeterli miktarda, %35,66’si az sayıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin %27,27’si bu tür görevlere materyalde yer verilmediğini ifade etmiştir. Katılımcıların %72,72’si materyalin bu tür görevleri içerdiğini belirtirken önemli bir kısmı bu görevleri az bulmaktadır. Öğrencilerin toplamda %62,93’ü bu alıştırmaların yeterli miktarda olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 64

Materyaliniz size video desteği sunuyor mu? (film, kısa film vb.)

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
------------------	-------------	-----------------------

Evet	28	19,58
Hayır	115	80,42
Toplam	143	100

Çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerden %80,42'si video desteği sunmadığı, %19,58'i ise video desteği sunduğunu belirtmiştir. Yanıtlara bakıldığında aynı sınıftan öğrencilerin yanıtları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin bazısının öğreticinin sağladığı videoları ders materyalinin video desteği olarak değerlendirdiği görülmüştür. Bazı öğrenciler ise ders kitabına doğrudan ait videoları sadece video desteği olarak değerlendirmiştir.

Tablo 65

Bu videoları izlemekten hoşlanıyor musunuz?

Yanıt Kategorisi	Frekans (n)	Katılımcı Yüzdesi (%)
Çok hoşlanıyorum.	8	29,63
Biraz hoşlanıyorum.	18	66,67
Pek hoşlanmıyorum.	1	3,70
Hiç hoşlanmıyorum.	0	0
Toplam	27	100

Materyallerinin video desteği sağladığı söyleyen 27 öğrencinin videoya ait değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin %29,63'ünün “çok hoşlanıyorum”, %66,67'sinin “biraz hoşlanıyorum” şekilde değerlendirdiği görülmektedir. Sadece bir katılımcı (%3,70) videoları izlemekten pek hoşlanmadığını ifade etmiştir.

Tablo 66

Öğrencilerin materyalin video desteği değerlendirmesi

Derslerde yararlanılan videolarla ilgili...	Tamamen katılıyorum n(%)	Biraz katılıyorum n(%)	Pek katılmıyorum n(%)	Hiç katılmıyorum n(%)	Toplam
Bu videolardaki jest ve mimikler anlamamı kolaylaştırıyor.	12(44,44)	9(33,33)	3(11,11)	3(11,11)	27(100)

Derslerde yararlanan videolarla ilgili...	Tamamen katılıyorum n(%)	Biraz katılıyorum n(%)	Pek katılmıyorum n(%)	Hiç katılmıyorum n(%)	Toplam
Bu videolardaki senaryoları gerçekçi buluyorum.	8(29,63)	11(40,74)	6(22,22)	2(7,41)	27(100)
Bu videolardaki görüntü kalitesinden memnunum.	11(40,74)	8(29,63)	8(29,63)	0(0,00)	27(100)
Materyalin sunduğu bu videolar beni konu ile ilgili daha fazla içerik izlemeye teşvik eder.	6(22,22)	11(40,74)	7(25,93)	3(11,11)	27(100)
Materyalin sunduğu videolar ders dışında da dinlediğimi anlamamı kolaylaştırır.	10(37,04)	10(37,04)	5(18,52)	2(7,41)	27(100)

Öğrencilerin videolarla ilgili değerlendirmeleri incelendiğinde öğrencilerin %44,44'ü videodaki jest ve mimiklerin anlamasını kolaylaştırdığına tamamen katıldığını, %33,33'ü kısmen katıldığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin %11,11'i pek katılmıyorum ve aynı oranda öğrenci hiç katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir.

Videolardaki senaryoları gerçekçi bulma konusunda öğrencilerin %29,63'ü tamamen katılırken, %40,74'ü kısmen katılmaktadır, %22,22'si pek katılmadığını, %7,41'i hiç katılmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin videoların görüntü kalitesinden memnun oldukları ifadesine tamamen katılım oranı %40,74, kısmi katılım oranı 29,63'tür. %29,63 oranında öğrenci kısmi memnuniyetsizlik belirtirken, hiç memnun olmayan öğrenci sayısı sıfırdır.

Materyalin sunduğu videoların öğrenciyi daha fazla konuyla ilgili içerik izlemeye teşvik ettiği maddesi, %22,22 ile “Tamamen katılıyorum” seçeneğinin en düşük işaretlendiği madde olmuştur. “Biraz katılıyorum” diyenler %40,74 oranındadır. Öğrencilerin %25,93 “Pek katılmıyorum” %11,11'i “Hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Materyalin sunduğu videolar ders dışında da dinlediğimi anlamamı kolaylaştırır.” İfadesine öğrencilerin %37,04'ü tamamen, %37,04'ü ise biraz katıldığını belirterek,

toplamda %74 oranında olumlu görüş bildirmiştir. Katılım sağlayan öğrencilerin %18,52'si pek katılmadığını, %7,41'i ise hiç katılmadığını ifade etmiştir.

3.2. Öğretici Yarı Yapılandırılmış Görüşmeleri

Çince öğretirken, özellikle konuşma ve dinleme becerisini öğretirken karşılaştığınız zorluklar oldu mu? sorusuna öğretmenlerden gelen yanıtlar incelendiğinde en sık dile getirilen yanıtın hedef dil ortamında bulunmamak olduğu görülmektedir. Öğreticilerden gelen yanıtlara göre Çinceye günlük yaşamda yeterince maruz kalmama ve özellikle konuşma becerisi için pratik imkanlarının kısıtlılığı öğrencilerin sözel beceri gelişimini olumsuz etkilemektedir. (K1, K4, K5, K6, K9, K13, K14)

Bu durumu bir öğretici, *“Türkiye şartlarındaki en büyük sıkıntı ortam; dil ortamının olmaması en büyük problemlerden biri”* (K1) sözleriyle ifade ederken, bir diğeri öğrencilerin doğal konuşma ortamı bulamamasının konuşma becerisinde sorunlara yol açtığını belirterek *“Dil pratiği ve konuşma pratiği içine bir ortam bulamıyorlar. Öğrenci daha önce Çin’e de gitmediyse dolayısıyla konuşmada bazı sorunlar yaşıyor.”* (K4), *“Burada Çince konuşanların sayısı nispeten az olduğu için, öğrencilerin dile maruz kalma fırsatları sınırlıdır.”* (K5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir diğer önemli sorun kaygı ve güdülenme eksikliğidir. Öğreticilerin yanıtlarına göre öğrencilerin derse karşı ilgisiz olması, hata yapma korkusu öğrencileri çekingen davranmalarına neden olup sınıfta aktif katılım sağlamaktan geri tutmaktadır. Öğrencilerin kaygıları da zaman zaman dışarıdan motivasyon düşüklüğü olarak görülebilmektedir.

Öğreticilerin bazıları, *“Yanlış yaparım, hata yaparım, cümceyi tam kuramazsam... Arkadaşlar ne der diye hiç konuşmamayım...”* (K1)

“Yani en çok zorlandığım nokta, gerçekten öğrencilerin çekingenliği. Hevesli olan öğrenciyle bir şeyleri yapabilmek daha kolay oluyor ama “Ben neden buradayım?” sorusunu cevaplayamayan öğrenciyle işleri yürütmekte biraz zorlanıyorum.” (K7) şeklinde bu durumu ifade etmiştir.

Öğreticiler ayrıca sözcük bilgisi ve dilbilgisi eksikliklerinin konuşma ve dinleme becerilerini olumsuz belirtmiştir. Özellikle eş anlamlılar, yakın ve zıt anlamlı sözcükler, birleşik tümce yapıları ve sözcük kullanımındaki sınırlılıklar, akıcı konuşmayı engellediği, dinlediğini anlama konusunda yaşanan sorunların konuşmaya olumsuz yansıdığı ifade edilmiştir.

Görüşme yapılan iki öğretici bu durumu, *“Aslında dinlemenin sadece dinleme ile alakalı olmadığını, sözcük ve gramer yapısıyla birleşik olduğunu anlayamıyorlar.” (K2)*

“Özellikle dil bilgisi diyebilirim. Türkçeden olumsuz aktarımdan dolayı, öğrenci cümce kurarken sürekli Türkçe dilbilgisine uygun cümle kurmaya çalışıyor. Sesteş sözcüklerin anlamını çıkartmada, cümle içine bazen farklı anlamlara gelen işte sesteş sözcükler olunca, ne demek istediğini fark edemediklerini, anlayamadıklarını söylüyorlar.” (K12)

“Öğrencilerin dinlediğini anlayamadığı için sorulara cevap verememesi...Öğrenci aslında belki konuşamadığı için değil ama dinlemede sorun olduğu için benim ona sorduğum soruyu anlayamadığı için de konuşamıyor aslında.” (K4) şeklinde belirtmiştir.

Görüşmelerde dile getirilen zorluklardan birisi de Çincenin kendi yapısı, tonlu bir dil oluşu, yazı sistemi, sesletim gibi yönleriyle öğrenciler için farklı ve zorlayıcı olduğudur. Bu durumu öğretmenlerden birisi *“Çince öğrenirken bir dilden fazlasını öğreniyormuşuz hissi veriyor.” (K6)* diyerek ifade ederken bir diğeri *“Yeni doğmuş bir bebeğe hem dinletiyoruz hem konuşturuyoruz hem yazdırıyoruz.” (K7)* benzetmesiyle açıklamıştır.

Bunların yanı sıra, hazırlık eksikliği, evde çalışmanın yetersizliği, pratik yapılmaması da ilgi soru dışında da görüşme boyunca zaman zaman dile getirilen sorunlar arasındadır.

Bu konuda verilen yanıtlardan bazısı şu şekildedir:

“Derse öğrenci hazırlıklı gelirse çok bambaşka bir ders oluyor. Hazırlık olmazsa da çok zorlamalı bir ders oluyor.” (K1)

“Türk öğrencilerin biraz da evde tekrar konusunda bazı sıkıntıları var. Bundan kaynaklı olarak da dinleme kısımlarını çok net bir şekilde anlayamıyorlar.” (K2)

Öğreticilerden birisi özellikle sınıfın teknik donanımının uygun olmayışının kendisinin öğretim sürecinde zorlayıcı olduğuna değinmiştir. *“Tabii karşılaştığımız bu fakültelerde kullandığımız sınıflar ekipmanların vesaire çok da yeterli olmaması, özellikle dil öğretimine çok yönelik olmamasıyla alakalı sıkıntılarımız da var.” (K6)*

Katılım sağlayan bir diğer öğretici *“Gayet zor çünkü burada Çince ders malzemeleri çok az. Türkiye’de Çince dinleme materyalleri az. Öğrenciler dinleyemiyorlar sadece okuyorlar. Bu yüzden burada en büyük bir soru bu. Mesela İngilizce-Çince öğretim malzemeleri çok var. Fakat buradaki öğrencilerin, ana dili Türkçe olduğundan dolayı, başka bir dili aracılığıyla Çince öğreniyorlar. Eğer İngilizcesi iyi olmazsa, Çinceyi de iyi öğrenemez. Bu yüzden bu da büyük bir sorun.” (K5)* diyerek materyal eksikliğinin de kendisini zorlayan noktalardan birisi olduğunu ifade etmiştir.

Öğreticilere konuşma ve dinleme becerilerine yönelik derslerde nasıl bir yaklaşım benimsedikleri ve hangi etkinliklerden yararlandıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlardan öğretmenlerin çoğunun özellikle konuşma ve dinleme becerisinin paralellik göstermesinin, iyi bir konuşma için dinlemenin önemine değindikleri görülmüştür. *“Oysa süreç dinleme ile başlıyor. Önce kulağın dolması gerekiyor; anlamasa bile dinlemeye maruz kalması gerekiyor. Önce anlayacaklar, sonra konuşabilecekler.” (K8)*

Öğreticilerin öğrenci merkezliliğe de önem verdikleri görülmüştür. Öğreticilerden üçü dersi öğrenci odaklı işlemeyi tercih ettiklerini özellikle dersin büyük çoğunluğunda öğrencinin

konusmasına özen gösterdiklerini ve kendilerinin kolaylaştırıcı rolde olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretici her öğrencinin farklı olduğuna dikkat çekerken bir diğer öğretici öğrenci nasıl öğrenir sorusunu merkeze koyarak yaklaştığını, kendisini öğrencinin yerine koyduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci bu durumu “*Özellikle konuşma ve dinleme dersleri açısından öğretmenin merkezde olmaması gerektiğine inanıyorum. Öğretmenin görevi konuşmak değil; dinlemek, gözlemlemek ve analiz etmek olmalı*” şeklinde ifade ederken, diğeri “*Derslerde kendi konuşma süremi oldukça sınırlı tutuyorum, %20 öğretmen %80 öğrenci konuşuyor.*” ifadesiyle dersteki sürenin nasıl değerlendirildiğini ifade etmiştir. (K3, K1)

İki öğretici iletişim odaklı ders işlemeyi tercih ettiklerin bahsedip doğrudan iletişimin başarıya ulaşmasının dersin odağında olduğuna değinmiştir. (K4, K8) Öğreticilerden birisi doğrudan uçak bileti alma veya restoranda sipariş verme gibi gerçek yaşam durumları üzerinden çalışmalar yaptırdığını belirtmiştir. (K4) Diğer bir öğretici ise bu durumu “*Benim için asıl önemli olan, öğrencilerin söylediklerini anlayabilmem. Çünkü konuşmanın temel hedefi iletişimdir.*” şeklinde belirtmiştir. (K8)

Bazı öğrencileri derste konuşturacak özgüven kazandıracak kısa ısınma etkinliklerinin önemine değinmiş ve derslerde yararlandıklarından bahsetmiştir. Öğreticiler bu etkinlikleri “*Derse küçük ısınma etkinlikleriyle başlıyorum. Örneğin, “Hafta sonu neler yaptınız?”, “Ne yaptınız, nereye gittiniz?” gibi kısa sorularla öğrencileri konuşmaya teşvik ediyorum. Bu tür kısa diyaloglar, öğrencilerin derse zihinsel olarak ısınmasını sağlıyor.*” ve “*Her dersin başında bir öğrenci, yaklaşık üç dakika boyunca kendi seçtiği bir konu hakkında konuşuyor. Konu tamamen öğrencinin tercihine bırakılıyor. Bu etkinliklerin amacı, öğrencilerin konuşmaya alışmasını ve “ağzını açmasını” sağlamak.*” Yorumlarıyla ifade etmiştir. (K4, K3)

Öğreticilerden ikisi özellikle kaygı düşürücü bir ortam yaratmanın önemine “*Yanlış yapmanın doğal karşılandığı bu ortam, öğrencilerin konuşma cesaretini artırıyordu.*” ve “*Öğrencinin kendini rahat hissedeceği bir ortamda cümle kurmasını sağlamak temel hedefim*”

ifadeleriyle değinmişlerdir. (K1, K9) Öğreticilerin genel olarak öğrencinin rahat konuşabileceği ve derste aktif olduğu, öğrenci merkezli bir ders oluşturmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Öğreticilerin sık değindiği bir konu ise ders süresinin kısıtlılığı, Türkiye’de konuşma ortamının kısıtlılığı, sınıf kalabalığı ve ders dışında da çalışmanın önemine değinmiştir. Öğreticiler bu sorunu aşmak için farklı yaklaşımlar benimsemişlerdir. Bir öğretici doğrudan ters yüz sınıf modelini uyguladığını *“Flipped classroom yönteminden de yararlanıyorum. Bu yöntemde ders materyallerini önceden öğrencilerle paylaşıyorum. Öğrencilerin sözcük bilgisi, dil bilgisi yapıları ya da ses dosyalarıyla derse hazırlıklı gelmelerini istiyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bunu yapmasının nedeninin ise yine öğrenci odaklı ve öğrencinin aktif olduğu bir ders olması gerektiğini düşünmesi olduğu belirtmiştir. (K5)

Süre sorunu ve ders dışında konuşma yapmanın zorluğunu aşmak için üç öğretici ders dışında mesajlaşma uygulamaları üzerinden öğrencilerden ses kaydı alıp, bu kayıtlar üzerinden geri bildirim yaptığını belirtmiştir. (K3, K7, K11)

“Her dersin sonunda öğrencilerden o derste çalıştığımız paragrafın ya da yapının seslendirmesini WhatsApp üzerinden sesli mesaj olarak göndermelerini istiyorum. Daha sonra bu kayıtları dinliyorum ve geri bildirim veriyorum. Bazen sesli olarak dönüyorum, bazen de zamanım olmadığında notlar alıyorum.” (K7)

Öğreticiler derslerde etkinlik olarak öğrencilerin kitapta olan ve/veya kendileri hazırladıkları diyalogları sınıfta canlandırmalarını istediklerini belirtmiştir. (K3, K4, K10, K11) Metin veya konu üzerine soru- cevap, sınıfça üzerine görüş belirtme, sohbet etme, tartışma yine tercih edilen etkinlik türleri arasındadır. (K1, K2, K9, K12, K13) Üç öğreticinin belirttiği etkinlikler arasında grup çalışması da yer almaktadır. (K9, K11, K4)

Ezber kullanımı konusunda diyalog ezberletme, sesletim ve vurgu için gölgeleme ve tekrar yöntemi kullanan öğretmenler varken (K10, K1) bir öğretici ezberi pek tercih etmediğini bazı durumlarda faydası olsa da sonrasında mutlaka kendilerine kendi tümcelerini kuracakları üretim alanı da oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. *“Sadece ezberle gel, konuşma sınavında onu söyle... Bana göre bu sağlıklı bir yöntem değil. Papağan gibi ezberlenmiş bir konuşma, gerçek bir konuşma değildir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. (K9)

Öğreticilerin çoğu sınıf dışında da dinlemenin, konuşma ve dinlemeye yönelik hazırlığın ve tekrarın önemine ve gerekliliğine değinmiştir. Bir öğretici ise ders dışında hazırlık istediğini ancak öğrencilerin hazırlıklı gelmemesinden dolayı da sorun yaşadığını ifade etmiştir. Karşılaşılan zorluklardan birisi de sınıfın kalabalığıdır. Bir öğretici ise özellikle standart ve uygun bir ders aracı olmamasından dolayı verimliliğin etkilendiğine, bir diğeri var olan materyallerin dinleme becerisi için yeterli gelmediğine, bir diğeri ise kitapların yurt dışında Çince öğrenen öğrencilere göre hazırlanan içeriklerden oluşması nedeniyle tek başına yeterli olmadığına dikkat çekmiştir. (K2, K12, K6)

Öğreticiler sesletim çalışmaları yaptıklarına da değinmiştir. Öğreticilerden birisi dinleme ve konuşma için tonların ve ton çalışmasının vazgeçilmez olduğu ifade etmiş ve bu durumun önemine *“Çünkü akıcı ve iyi konuşan birinin tonlarının çok kötü olması mümkün değil.”* ifadesiyle de dikkat çekmiştir. (K8) Gölgeleme çalışmaları ile ton ve vurgu çalışılmasına yer veren bir diğer öğretici de bu konuya değinmiştir. (K1) Ton öğretiminde tercih edilen bir diğer yöntem ise müzik nota yöntemi olarak verilmiştir. (K5) Öğretici bu yöntemi kullanımını *“Bunu müzik notası üzerinden düşündüğümüzde, sesin başlangıç ve bitiş noktaları daha somut hâle geliyor. Öğrenci, hangi sesin yeterince alçak olup olmadığını bu şekilde daha net anlayabiliyor. Amaç, aslında görünmeyen sesi görünür hâle getirmek.”* şeklinde açıklamıştır.

Bir öğretici dinleme öğretimi için ilk seferde, ses çıkarmadan orijinal hızda, ikinci seferde, öğrencilerden alçak sesle yüksek sesle okumalarını isteyerek, üçüncü seferde, metne

bakarak hızlıca okuyarak, dördüncü seferde, anlama için bölümler halinde çevirerek, beşinci seferde, tekrar hızlıca okuyup, altıncı seferde, ana unsurlara geri dönecekler ve metinle senkronize olarak yüksek sesle okumayla dinlemenin anlaşılmasını kolaylaştıracak ve öğrencinin tamamen özümsemesine yardımcı olacak bir yöntem uyguladığını belirtmiştir. (K5)

Yine derslerde tercih edilen diğer yöntemler arasında ses yankı yöntemi ve beş duyu ile öğrenme yöntemi ve doğal dil öğrenme yöntemi de belirtilmiştir. (K5) Öncelikle duymanın önemi ve öğrenme sürecinin bir bebeğinkine benzerliği başka öğretmenler tarafından da yer yer ifade edilmiştir. (K9, K7)

Öğreticilerin ders kitabının yanı sıra veya der kitabı yerine de özgün içeriklerde vermeyi tercih ettikleri görülmüştür. (K2, K11, K12, K13) Yine öğretmenlerden bazıları kendi içeriğini de oluşturduğunu ifade etmiştir. (K2) Öğreticilerden bazıları HSK ve HSKK odaklı olduğundan ve sınavına yönelik görsel yorumlama ve gölgeleme etkinliklerinden yararlanıldığından bahsetmiştir. (K1, K2) Bir öğretici zaman zaman oyunlara yer verdiğiinden bahsetmiştir. (K4)

Ders öncesi sözcük ve dilbilgisi yapılarının vererek sonrasında dinleme ve konuşma etkinliklerine geçtiklerini belirten öğretmenler olmuştur. (K11, K12)

Bir öğretici derse öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapmasının da önemine değinse de dersler de uygun olmadığını ve verilen konu listeleri üzerinden öğrencilerin serbest olarak ders öncesinde hazırladıkları içerikler üzerinden bire bir şekilde konuştuklarını ifade etmiştir. (K8)

Katılım sağlayan öğretmenlere öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini nasıl değerlendikleri sorulmuştur. Öğreticilerin çoğunluğu öğrencilerin konuşma becerisini yetersiz veya orta düzeyle değerlendirmiştir. (K7, K6, K8, K9, K10, K13, K14) “*Hepsi orta seviye gibi, yani üstte çıkabilen yok*” (K9) “*Maalesef öğrencinin seviyesi, kitapta duyduğu kadar konuşabiliyor. Onun dışında günlük rutine girebilecek düzeyde değil.*” (K7) “*Bence kesinlikle*

değil. Kesinlikle altındalar.” (K10) “Düşük. Yani yazılı anlatım becerisine göre konuşma seviyeleri daha düşük.”(K14)

“Üçüncü sınıfa geldiklerinde artık basit de olsa kendilerini ifade edebilecek duruma gelebildiklerini söyleyebilirim.” (K6)

Öğreticilerden ikisi olmaları gereken seviyede veya seviyeye göre iyi olduklarını belirtmiştir. (K12, K2, K1)

Öğreticilerden bir kısmı ise durumu değişken değerlendirmiştir. (K3, K4, K5, K13)
“Öğrencilerin seviyeleri çok dalgalanmalı.” (K13) Değişkenliği bazı öğretmenler hedef dil ortamında eğitim alma şansı bulan öğrenciler, konuma için dil partneri olan öğrenciler, doğrudan Çinceye kendini daha çok maruz bırakan ve diğer öğrencilerin arasındaki farklılıkla açıklamıştır. Öğreticilerden birisi *“Bazı öğrenciler seviyenin gerçekten üzerinde... Bu tarz öğrencilerimiz var. Kendisini çoğunlukla Çinceye maruz bıraktığını görüyorum ben.” (K11)* şeklinde ifade ederken bir diğeri ise bu durumu başarılı öğrencilerin *“Ekstra çalışıyorum. YouTube'dan Çince diziler, filmler bakıyorum”* dediğini aktarmıştır. (K10)

Öğreticiler konuşma becerisinde ton hatalarının olumsuz etkisinden ve öneminden bahsetmişlerdir. Tonlara önem vermeyen öğrencilerin, başta sıkı tutmayan öğrencilerin, daha sonra da sorun yaşamaya devam ettiklerine değinmiştir. (K10)

Öğreticilerden birisi müfredat ve materyal sorununa değinmiştir. 25 yıl gibi uzun bir süredir aynı ders kitaplarının kullanıldığına değinmiştir. (K7) *“Çünkü dersler birbiriyle çok senkron ilerlemiyor.”* şeklinde görüşme sırasında başka öğretmenler tarafından da ifade edilen bir soruna değinmiştir. Derslerde güncel ve tek bir materyal olmaması, derslerin birbirinden farklı kitap ve müfredatlarla ilerlemesinin öğrenciyi kısıtladığını ve güncel konulara hâkim olmasını ve seviyesini ilerletmesini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

Dinleme becerisini için öğreticilerin çoğu yetersiz veya orta düzeyde de erlendirmi tir. (K4, K6, K7, K9, K10, K11, K13, K14) *“Açıkçası dinlemede iyi olduklarını düşünmüyorum.”* (K4) Bir  ğretici öğrencilerin durumunun de i kenli ine değinirken bazı öğreticiler olumlu veya gelişmekte şeklinde değerlendirmede bulunmuştur. (K1, K3, K2, K12)

Öğreticiler  ğrencilerin ön yargılı yaklaşmasına, kendisini anlayamayaca ına inandırı ına de inmi tir. Öğreticiler bu durumu *“Ama o kadar ön yargılı yakla ıyorlar ki ben bunu anlamam, ben bunu   zemem gibi”* (K9), *“ ğrencinin kafasında zaten ben bunu anlamıyorum diye kodlandı ı için  ğrenci dinlese bile dinlediğini anlamamaya kesinlikle kendisini kapatmış durumda”* (K11) ve *“Anlamı  bile olsa anlamadığını d   nd    için kendi bile kabul edemiyor”* (K6) sözleriyle ifade etmiştir.

 ğreticilerden birisi öğrencilerin materyali hızlı bulduğunu ve hıza uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmiştir. (K4, K6) *“ ok yavaş olduklarını fark ettim. Yani dinliyor, dinlediği, duyduğu şeyden emin olamıyor...”*  ğreticilerden bir diğeri doğrudan bir dinleme dersinin ve uygun materyalin eksikliğinden doğan bir pratik eksikliğine de inmi tir. (K6)

Bir diğer  ğretici *“Gündeme dair anlayamadıklarını çok kötü söyleyebilirim... Dinleme derslerinde HSK 4'te çıkan sözcükler kadar. Onun dışında hiçbir şey anlayamıyorlar.”*  eklinde öğrencilerin gündeme ait ve özgün dinlemelerde sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bir başka öğretici de 3-4 dakikalık orta hızda videoları anlamakta sorun yaşadıklarını fark ettiğini belirtmiştir. (K13)  ğreticilerden birisi ise HSK dersleri özelinde değerlendirerek dinleme seviyelerini iyi bulduğunu ifade etmiştir. (K2)

 ğreticilerden bazısı tekrar dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiye de inmi , dinleme becerisinin konuşmaya göre bir adım  nde olduğunu belirterek *“Dinleme anlaması daha iyi olan  ğrenci, konuşmada çok yavaş dahi kalabiliyor. Konuşma hep sonradan geliyor”* demiştir. (K1)

Derslerinizde konuşma ve dinleme becerilere verilen önemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde katılımcıların bir kısmı mevcut ders saati ve programı yeterli bulurken bazı öğretmenler yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Yeterli olduğunu düşünen öğretmenler bu durumu, *“Evet, yeterli olduğunu düşünüyorum.”*, *“Öğrenci 40 kredilik konuşma dersi almış oluyor, aslında bu yeterli.”* ifadeleri ile belirtmiştir. (K2, K7, K8, K9)

Yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden birisi bu durumu *“Sanırım hayır... Bu konuda hiçbir zaman yeterli görmeyeceğiz sanıyorum.”* şeklinde ifade etmiş ve Türkiye’de genel bir dil öğretim sorunu olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. (K6) Bir diğeri *“Hayır. Sistemli bir dinleme dersi olmalı”* derken başka bir öğretici *“Yok düşünmüyorum çünkü genelde yazıya yönelik derslerimiz daha fazla”* diyerek yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. Bir diğeri öğretici ders süresinin yeterli olmadığına değinmiş ve bu durumu *“Öğrenci haftada sadece 4 ders alıyorsa... bütün dönem boyunca en fazla 26 saat ders işliyorlar. Demek ki hocaların verdiği zaman aslında çok az”* diyerek ifade etmiş ancak ders saati arttıkça öğreticinin artan yükü ile de zorlayıcı olduğu ve derslerdeki verimin düşebileceğine dikkat çekmiştir. (K5) Bir öğretici ders saatlerinin yeterli olmadığına ancak verilen sürenin daha verimli kullanılabileceğine bunun için öğrencilerin nasıl öğreneceklerini, çalışacaklarını da öğrenmelerinin gerekliliğini ifade etmiştir. (K3)

Öğreticilerin bir kısmı konuşma derslerini yeterli bulurken dinleme derslerinin arttırılabileceğine değinmiştir. (K11, K12) Bir öğretici öğrencilerin motivasyonu ile dersin akıcılığı arasındaki ilişkiden bahsederek öğrencinin güdülenmesini ders süresinin verimliliği ile ilişkilendirmiştir. (K1) Bir diğeri öğretici ise her derste konuşma çıktısı aranmasının önemli olduğunu bu şekilde daha fazla konuşma fırsatı bularak çekingenliklerini kırabileceklerini ifade etmiştir. (K8)

Öğreticiler evde çalışmanın ders süresi dışında da hazırlık ve pratik yapmanın önemine yer yer değinmişlerdir. *“Ben öğretmen olarak söylüyorum. Ben de daha fazla belki üzerine düşmeliyim... Daha fazla üzerine düşmeliyiz.”* diyerek öğrencilere düşen sorumluluğu ifade ederken, *“Eve gidince kesinlikle bu metnin kayıtlarını dinleyin diyorum... Yapan çok nadir öğrenci var”* diyerek öğrenciye düşen sorumluluğa da dikkat çekmiştir. (K10) Bir diğer öğretici benzer bir durumu *“Haftada sadece iki ila üç saatlik ders süresiyle, öğretmeni sadece dinlemek yeterli değildir. Temel dil becerilerinin ikinci doğa haline gelmesi için tekrarlanan pratik gereklidir. Bu nedenle, öğrencilerin dersten önce ön izleme yapmalarını, derste pratik yapmalarını ve sonrasında tekrar gözden geçirmelerini umarak farklı öğretim materyalleri kaydettim. Amacım, öğrencilerin bir cümleyi en az üç veya dört kez duymalarıdır. Farklı sınıf seviyeleri için farklı standartlar belirlemeliyiz...”* diyerek ifade etmiş ve kendisine göre bu becerilerin vurgulanmasından ziyade farklı seviyedeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre standartların belirlenmesi şeklinde ele aldığını belirtmiştir. (K5)

Öğreticilere konuşma derslerinde öğrencilerin en çok nelerde zorluk yaşadığı ve bunların nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin akıcılık, ton ve sesletim zorluklarına dikkat çektiği görülmüştür. Öğreticiler bu durumu *“Tonlar birinci sırada hocam”, “Konuşma derslerinde öğrencilerin en çok zorlandığı şey bence tonlar..”, “Tonlarda inanılmaz bir kopukluk var. Ne demek istediğini bile anlamıyorum”, “Türkçe tonlu olmayan bir dil olduğu için Çincedeki dört ton en çok zorlandıkları konu oluyor”* şeklinde ifade etmişlerdir. (K10, K11, K4, K13)

Öğreticilerden bir kısmı ana dilin etkisi ve Türkçe düşünüp Çinceye çevirmeye çalışmanın doğal olmayan bir dil kullanımına sebep olduğuna değinmiştir. Öğreticilerin bu durumu *“Türk gibi düşünüyorlar... Cümleyi önce Türkçe düşünüyorlar, özne-yüklem bağlamında, sonra Çinceye çevirmeye çalışıyorlar. Bu daha çok bir konuşma değil de çeviri*

gibi oluyor”, “Ana dilinin olumlu ve olumsuz etkileri var. Öğrenciler konuşurken dilbilgisinin yanlış kullanımı var. Bu da muhtemelen ana dilin etkisi...” yorumlarıyla açıklamıştır. (K1, K12)

Bazı öğretmenler öğrencilerin sözcük bilgisinden kaynaklı zorlandıklarını, belirli yapı veya sözlüklerle kendilerini ifade etme, bazı yapı veya sözcükleri kullanmaktan kaçınma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. (K2, K12) Öğreticilerden birisi *“Konuşma derslerinde özellikle sözcük kullanımında çok zorluk yaşıyorlar. Çünkü öğrencide sözcük bilgisi çok az. Ancak konuşma kitaplarındaki konular ağır konular oluyor.”* diyerek sözcük haznesinin zorlayıcılığına ve önemine değinmiştir. (K2)

Dilbilgisi kullanımına özellikle dikkat çeken kullanıcılar öğrencilerin kalıpları doğru kullanmadıklarında oluşan kopukluklara ve öğrencilerin dilbilgisi eksikliğinden kaynaklı olarak kendilerini istedikleri gibi ifade edemediklerini belirtmiştir. (K8, K1, K13)

Pinyin sisteminden kaynaklı yaşanan zorluklara dikkat çeken öğretmenler bu zorlukları ana dilin ve İngilizcenin olumsuz aktarımı ve farklılıkları nedeniyle olduğunu ifade etmişlerdir. (K10, K7)

Öğreticiler tarafından fazlaca dile getirilen noktalardan birisi öğrencilerin korku ve/veya çekingenlik nedeniyle zorluk yaşamasıdır. (K1, K3, K4, K14) Öğreticilerden birisi bu durumda öğrenciyi zorlamanın yarattığı olumsuz etkiden ve bu durumu aşmak için evde ses kaydı alma ödevlerinden yararlandığını söylemiştir. (K3)

Öğreticilerden birisi konuşma dilindeki eksikliklere ve imler ile sesler arasında bağlantı kurmakta yaşanan zorluklara *“Öğrenciler genelde okuyarak anlıyorlar, dinleyerek değil. Bu yüzden yazı ve sesin arasındaki bağlantıyı kuramıyorlar. Aynı zamanda daha yazılı dil gibi bir anlatım kullanıyorlar... Kendilerini genellikle çok resmi, edebi bir üslupla ifade ediyorlar.”* ifadesiyle dikkat çekmiştir. (K5)

Bir öğretici *“Her şeyden önce motivasyon eksikliği var, o kesinlikle var. İkinci aşamada ellerinde basılı bir materyale ihtiyaç var. Zaten bu ikisinin olmayışı öğrencinin isteğini de azaltıyor bir süre sonra.”* diyerek materyal ve güdülenme eksikliği ile öğrencilerin konuşmadaki güçlüklerini açıklamıştır. (K6)

Derslerde ve ders dışında pratik eksikliğini bu zorluğun nedeni olarak gösteren öğretmenler durumu, *“Bence iyi bir pratik yapmıyorlar kendileri. Sadece okuldaki derslerle sınırlı kalıyor. Eve gittikçe konuşma becerisini geliştirmiyorlar”* ve *“Bol bol pratik yapma şansları var ama maalesef kullanmıyorlar. Sadece derse girip çıkıp keyiflerine bakıyorlar”* sözleriyle ifade etmişlerdir. (K9, K12)

Dinleme konusunda öğrencilerin yaşadığı zorluklardan birisi, öğretmenlerin belirttiği üzere hızla uyum sağlamak zorlanmadır. (K11, K10, K1, K14) Öğreticiler bu durumu *“Kayıt yavaşsa çok sıkıntı olmuyor. Ama birazcık hızlanınca karıştırıyorlar. Çok fazla dinleme yapmadıkları için o hızla da alınamıyorlar”* (K10), *“Öğrenciler Çince konuşmanın hızlı olduğunu söylüyor.”* (K11), *“Hızlı olan bir metinde çok yakalayamıyorlar. Ama aynı videoyu daha yavaş dinletince ‘aa şuymuş’ diyorlar”* (K1) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu sorun aslında öğretmenler tarafından doğrudan yönlendirilen soru haricinde de ara ara ifade edilmiştir.

Öğreticilerden birisi eş sesli sözcükleri ayırt etme de yaşanan zorluğa *“Wo diyorsun, hangi wo? Çıkaramıyor. Aynı ses, aynı tona cümlelerin bağlamından çıkaramıyor. En büyük sıkıntı bu”* diyerek dikkat çekmiştir. (K1) Öğreticilerden bir diğeri de fazlaca yeni sözcük barındıran metinlerde zorluk yaşandığını ifade etmiştir. (K7) Bir diğer öğretici ise *“Ses tonlarını ayırt edememe gibi bir sıkıntı yaşıyorlar”* diyerek ton konusunda dinleme alanında da yaşanan sorunu belirtmiştir. (K6)

Konuşma becerisinde bahsedilen sorunla benzer olarak öğretmenlerden birisi Türkçe düşünmeye, Türkçeye çeviri yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. (K11)

Yine konuşmada öğrencilerin dinleme becerisini öğretirken yaşadıkları zorluklarda da bahsedilen bir zorluk olan özgüven eksikliğine, kaygı sorunlarına bir öğretici, *“Anladım ama söylemek istemiyorum. Mutlaka yanlış anlamışımdır gibi bir tepki genellikle oluyor...”* bir diğeri *“Anlamıyorum diye düşünüp baştan öyle yaklaşıyorlar.”* Şeklinde değinmiştir.

Öğreticiler ayrıca odaklanma konusunda da zorluklara değinmiştir. (K11, K7) Bazı öğretmenler dinleme içerikleri özellikle kısa tuttuklarından bahsetmişlerdir. *“En büyük problem bence anlamamalarından da ziyade odaklanma problemi var. Öğrenci dersteyken gerçekten odaklandığı anda anlamasa bile bir şekilde anlamadığı sözcükyi anlıyor. Ancak odaklanmadığında ise dinlese bile hiçbir şekilde anlamıyor.”* (K11)

Dinleme konusunda öğrencilerin dinleme becerisinde karşılaştığı zorluklardan bir diğeri aksan farklılıkları olarak belirtilmiştir. (K14, K7, K13) Günlük dil ve resmi dil ayrımının da öğrencileri zorladığı *“Bir haberi, bir reklamı dinletirken orada daha resmi bir dil hâkim olduğu için anlamıyorlar”* şeklinde belirtilmiştir. (K4)

Görüşmeler boyunca farklı öğretmenlerin farklı sorularda da dile getirmiş olduğu öğrencilerin ders dışında pratik ve hazırlık eksikliği sorunu öğrencilerin karşılaştığı bu zorluklar için neden olarak tekrar ifade edilmiştir. (K12, K13, K14, K5, K3) Öğreticiler *“Çok fazla maruz kalmadıkları için Çinlilerin konuşmasına ilk etapta gerçekten hiçbir şey duyamıyorlar”* (K14) ve *“Orta hızlı seviyede çeşitli dinleme videolarına maruz kalmamalarından kaynaklı sorun olduğunu düşünüyorum”* şeklinde dinleme becerisinin gelişimi için farklı içeriklere, ana dili konuşurlarının normal konuşmalarına maruz kalmanın da önemini belirtmiştir. (K13) İki öğretici öğrencilerin Türk öğretmenleri daha kolay anladığı belirtirmiştir. (K8, K13)

Bir öğretici *“Muhtemelen şey olarak mesela bazen öğrenci bir tık hızlı konuştuğunda hızdan dolayı anlamıyorlar. Bir de farklı sözcükler işte seviyesinden bir tık yüksek olan*

sözcükler kullandığında anlamıyorlar. Yani tabii her zaman seviyesinde konuşmak da aslında öğrenci için çok faydalı değil. Bazen özgün materyaller getirdiğimde aa diyor bunu anlamıyorum.” (K12) diyerek öğrencilerin dinleme hızı ve özgün araçlarla yaşadıkları sıkıntıyı dile getirmiştir.

“Hocayla da ilgili aslında. 'Onu anlamıyorsunuz' dersiniz çocuklar zaten kopar. Kaygı yaratacak” diyerek öğrencilerle öğreticilerin iletişiminin de öğrencinin yaşadığı zorluklarda rolü olabileceği belirtilmiştir. (K9, K5)

Öğreticilerin çoğunluğu var olan materyalleri yeterli bulmadığını belirtmiştir. (K1, K2, K4, K6, K7, K10, K11, K12, K13, K14) Üç öğretici kullandıkları mevcut materyalleri yeterli bulmaktadır. (K3, K8, K9)

Öğreticilerin önemli bir kısmı kendi materyalini de oluşturduğunu ifade etmiştir. Derslerde ders kitabına ek olarak veya tamamen ders materyali olarak kendileri oluşturdukları içerikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. (K1, K5, K6, K7, K11, K13) Bu durum görüşmelerde *“Dinleme konuşma dersi için ben içeriğini kendim oluşturuyorum. Haftalık fasiküller oluşturmaya çalışıyorum ve bunların da güncel olmasına çok dikkat etmeye çalışıyorum.”*, *“Hocalarımız belli bir zamandan sonra bunu yetersiz gördükleri için internetten indirdikleri her ders için ayrı materyal kullanıyorlar. Ben de bunu yapıyorum”* şeklinde ifade edilmiştir. (K1, K6) Kendi materyallerini oluşturan öğretmenler bunun aslında oldukça zaman alıcı olduğunu da dile getirmişlerdir. (K1, K5)

Bir öğretici ise derste doğrudan bir materyal kullanmamakta, öğrencilerle belirlenen konu üzerine bire bir öğrencinin hazırladığı materyal üzerinden kısa konuşmalar gerçekleştirmektedir. (K8)

Materyale erişimin yeterliliği konusunda öğretmenlerin bir kısmı yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. (K1, K3, K9, K14) Öğreticilerin bir kısmıysa yeterli erişim olmadığını düşünmektedir. (K2, K4, K5, K7, K10) *“Maalesef hayır. Yani özellikle bizim en büyük sıkıntımız bu.”* (K7)

Materyale erişim noktasında öğretmenlerin bir kısmı matbu ders kitaplarını düşünürken, bir kısmı internet üzerindeki özgün araçları düşünerek yanıtlamıştır.

Yeterli bulan öğretmenlerin internet ve sosyal mecralardan yararlanarak özgün içeriklere erişimden bahsettikleri görülmektedir. (K1, K12, K5) Katılımcılardan birisi bu durumu şöyle ifade etmiştir; *“Bilgiye ulaşma çok problem değil. Bana bugün hiç kitap bile vermeseniz ben internet ortamından kendi fasikülümüm oluştururum.”* (K1)

Yeterli bulmayan öğretmenler ise durumu, *“Kullanılan araçları yeterli bulmuyorum. Çünkü sürekli güncellenen bir sistem var. Ancak biz o sisteme ulaşma imkânımız maalesef yok”, “Kaynaklara erişim çok zor. Yurt dışından getiremiyoruz. Materyal çok ciddi bir sorun”* ve *“Yeterli araca erişimim olduğunu düşünmüyorum. Türkçe kaynağımız zaten yok”* diyerek ifade etmiştir. (K2, K4, K10, K7)

Materyali yetersiz bulma nedenleri olarak en başta güncellik sorunu gelmektedir. Bu konu görüşme boyunca yer yer de gündeme gelmiştir. Öğreticilerden bir kısmı bu durumu, *“Kitaplarda hâlâ 'fax var' mesela. Ya da 'seni aradık odanda yoktun' falan diyor, komik kalıyor artık. Teknolojiye uzak kalıyor”, “Kullandığımız materyal çok eski.”* gibi ifadelerle açıklamıştır. (K1, K6, K14, K12, K7)

Öğreticilerden birisi yabancı öğrencilere yönelik olsa da Türk öğrencilere yönelik olmadığını ifade etmiştir. (K2) Bir diğeri ise *“Kaynaklar genellikle Çince-Türkçe değil, Çince-İngilizce olduğu için Türk öğrencilerin öğrenme yeteneği ve becerileri dikkate alınarak mı hazırlanmış, ondan emin değilim.”* diyerek benzer bir soruna değinmiş ve yönerge dilinin Türkçe olmamasına dikkat çekmiştir.

Öğreticiler ayrıca materyallerin tutarlılık ve süreklilik problemine değinmiş, materyallerin paralel gitmemesinin devamlılığı etkilediğini ve uygun materyal havuzu olmadığında farklı kanallardan çeşitli kaynakları bir araya getirerek bir materyal havuzu oluşturmanın zorluğuna dikkat çekmiştir. (K6, K7, K11)

İki öğretici ise yalnızca ders kitabının dilbilgisi ve sözcük listelerini yeterli bulmadığını belirtmiştir. (K13, K7) Öğreticiler ders kitabının tek başına yeterli olmadığına ve materyal seçiminde hedef, çerçeve ve öğrencilerin geri dönüşünün önemine değinmiştir. (K11, K1)

Öğreticilerin çoğu “*Tamamen güncel yönelik olmak zorundayız. Öğrenci Çin'e indiği andan itibaren kullanacağı sözcükleri öğrenerek başlaması gerekiyor*” (K7), “*Öğrenci en azından Türkiye'deki bu bölümü bitirip Çin'e gittiğinde yemek siparişi verirken, uçak bileti alırken, havalimanına vardığında en azından bu iletişimi sağlayabilecek seviyede olmalı.*” (K4), “*Güncel Çin'de artık QR kodlar var, ödeme yöntemleri olarak paralar yok. Hâlâ saat kaç derken çeyrek var gibi şeyler öğretiyoruz. Bunların hepsinin güncellenmesi gerekiyor.*” (K2) gibi ifadelerle materyallerin güncel ve gündelik yaşama yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. (K2, K4, K6, K7, K9, K11)

Bunun yanı sıra derslerinde iletişimin ön planda olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Derslerde iletişimsel ve eğlenceli etkinliklere de bu soru ile tekrar vurgu yapılmıştır. Öğreticiler bu duruma “*Öğrencilerin konuşmada en eğlendiği roleplay. Güncel, iletişime yönelik yaptığımız zaman öğrenci de eğleniyor, derse çok daha güzel geçiyor*”, “*Her ünitenin sonunda etkinlikler var. İşte bir doğum günü partisi düzenlenecek, sınıftaki arkadaşlarının doğum tarihlerini öğrenip partiyi nasıl düzenlersiniz gibi...*” etkinliklere örnekler verilmiştir. (K12, K4) Öğreticilerden bir tanesi özellikle öğrencinin aktif olabileceği etkinliklerin gerekliliğine dikkat çekmiştir. (K6)

Öğreticiler yer yer tekrar ve taklit yöntemlerinden de yararlandıklarını belirtmişlerdir. Doğal Yöntem kullanmayı tercih ettiğini belirten öğretici öğrencinin taklit etmesini yeterli bulduğunu ifade ederken *“YouTube, podcast, kısa videolar ile öğrencinin farklı dinleme materyallerine maruz kalması sağlanmalı. Her bir parça 3-5 dakika, bir şarkı uzunluğunda olmalı. En önemli nokta ses ile yazı arasındaki bağlantıyı vurgulamak.”* diyerek özgün içerik ve çeşitliliğe de dikkat çekmiştir. (K5)

Bunun yanı sıra derslerinde pekiştirme ve içeriklerin tekrarın önemini ve ders materyalindeki ihtiyacı vurgulayan öğretmenler de olmuştur. *“Sözcükleri öğrendikten sonra ders sonunda bir önceki öğrendiğimiz sözcükleri kullanabileceğimiz, diyalogları içinde sunabileceğimiz bir konuşma ortamının sağlanması gerekiyor. Kalıcı olması için.”* ve *“Alıştırmalar öğrencinin o derste öğrendiği şeyleri tam olarak pekiştirmesine katkı sağlayacak düzeyde olması gerekiyor. Mesela metinde ev kiralamak konusu geçiyorsa, workbookta aynı konuyla alakalı farklı versiyonda bir metin daha olsa”* sözleriyle öğretmenler bu konuyu vurgulamıştır. (K8, K13, K11, K14)

Öğreticiler materyal için önemli noktalardan birinin öğrencilerin ilgi alanına uygunluğu olduğunu belirtmiştir. (K8, K6, K11) *“Öğrenci odaklı düşünmek lazım. Öğrencilerin hangi şeyleri yapmak daha faydalı, daha ilgi çekici, buna göre düşünebilirsek daha iyi bir içerik çıkarabiliriz”* (K8) Öğreticiler görüşme boyunca öğrencinin güdülenmesinin de ders için öneminden bahsetmiş, öğrencinin ve seviyesinin ihtiyaçlarına uygunluğun önemini dile getirmiştir. *“Öğrencinin bir gazete haberini okuyup genel anlamda anlayabilmesi, günlük konuşmalarını rahat bir şekilde idame ettirebilmesi, televizyonda bir haber dinlediği zaman genel olarak anlayabilmesi bekleniyor. O zaman yaşam, siyaset, ekonomi, hava durumu gibi konuları içermesi lazım.”* (K8)

Öğreticiler içerik bakımından çeşitliliğe olan ihtiyacı *“Siyasetten de olmalı, kültürden de olmalı, tarihten bir metin de olmalı, felsefeden de bir metin de olmalı.”* ve *“Bir kısım Çin*

hakkında, Çin kültürü olsun, klasik de olsun. Bir kısım da Türk hayatı, öğrenci kendi hayatı, genç hayatı hakkında olsun” diyerek vurgulamıştır. (K6, K3) Materyallerde yerelleştirmenin, Türk öğrencilere uygunluğun önemine öğretmenler bir eksiklik olarak da değinmişlerdir.

Ders materyalinin alıştırma bakımından zengin olmasının önemini bir öğretmen “*Sizin 15 dakika olarak planladığınız bir alıştırma öğrenciyle uygulamaya geldiğinde beş dakikada bitebilir. Dolayısıyla dersin devamında kitabın bunu hocaya veriyor olması lazım.*” (K14) diyerek vurgulamıştır. Öğreticiler kitaplardaki alıştırmaların yeterli gelmediğini veya konuşma ve dinleme alıştırma kitapları bulunmadığından bahsetmiştir. (K7, K9, K11, K14) Görüşmelerde bu durumu bir öğretmen “*Workbook setleri yok kitaplarımızın. Öğrendiği konuyu çalışabileceği, pratik yapabileceği, yanlışı görebileceği bir analiz noktası olması gerekiyor.*” Sözleriyle ifade etmiştir. (K7)

Öğretici “*Öğrenciyi dinleyip anlama ve bu konu hakkında sohbet edebilme düzeyine getirebilecek metinler seçilmiş olmalı. Bir de bol miktarda öğrencilerin derste aktif olabilecekleri etkinlik olması gerekiyor. Öğrenmeyi hem daha eğlenceli hale getirecek hem ilgiyi artıracak hem de öğrencinin güvenine destek olacak...*” diyerek metinlerin ihtiyaca uygun ve etkinliklerin öğrenci merkezli ve ilgi çekici olmasının önemine değinmiştir. (K6)

Öğreticilerin tümü özgün araçlardan yararlanmakta veya yararlanılmasının faydalı olacağına dikkat çekmektedir. (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14) Öğreticiler bu materyalleri tercih etme nedenleri şu şekilde açıklamıştır;

“*Gündelik hayatınızda karşılaştığınız şeyleri kapsayan materyaller olması gerekiyor. Bir tren biletini koyup oradaki sözcüklere ulaşmaları çok daha mantıklı.*” (K14)

“*Bir restoranda gittiğimizde yemek siparişi nasıl verebiliriz, uçağa bineceğiz, bilet nasıl alabiliriz, tamamen hayatın içinde bulunan diyaloglar işlemiştik.*” (K11)

“Hedefimiz sonuçta öğrencileri hayatlarının bir kısmını Çin’de geçirmelerini sağlamak. Oradaki yaşamı, ortamı tecrübe edebilmesi amacıyla bu tip şeylerin kullanılması gerekiyor.”
(K6)

Öğreticilerden birisi kendi konuşma derslerinde kullanmayı tercih etmediğini ancak dinleme için veya konuşma dersine hazırlanmak için kullanılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir. (K8) Bir diğeri *“Hayır yararlanmadım, kitapta ne varsa onunla gittim çünkü ancak geçiyordu saatimiz. Fakat tabii ki yararlanılmasını isterim.”* diyerek yararlanmadığını ancak yararlanılmasını istediğini ifade etmiştir. (K14)

Öğreticiler belgesel dizi ve filmlerden, Youtube videolarından, podcastlerden, haber ve gazetelerden, yemek tariflerinden, tabela, menü ve biletlerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretici filmlerin olumlu etkisini *“Filmleri kullandığım zaman öğrenciler farklı farklı ifadeler öğrenmiş oluyor. Çok güzel geçiyor ders, renkli geçiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. (K12) Bir diğeri öğretici bu içeriklerin *“Çinceyi gözlerinden o korkunun gitmesi, içlerinden o korkunun gitmesi, 'ya yapılabilir bu, o kadar da zor bir dil değil aslında' demeleri açısından, şevklerinin devamı açısından çok önemli”* olduğunu vurgulamıştır. (K10)

Öğreticiler görsel destek sunması ve kalıcılık bakımından tercih ettiklerini, şu sözleriyle açıklamıştır;

“Daha kalıcı olur ve görsel olarak hafızada kalırsa daha kolay hatırlama yapar.” (K13)

“Öğrencinin edinimi çok farklı oluyor. Görsel hafızaya bağlı kim, yazarak öğreniyor kimisi, okuyarak öğreniyor kimisi. Birçok şeye hitap edebilmek için birçok yolu kullanmak zorunda kalıyorum.” (K7)

Bazı öğretmenler ise tercih etme nedenlerinden birisi olarak dile maruz kalmanın öneminden, *“Öğrencilerin hem gündemi takip etmeleri açısından hem de dile kendilerini her*

şeyden önce maruz bıraktıkları için önemli buluyorum ” (K11) ve “Anlamasanız da dinleyin, o kulak yetkinliğini kazanmanız için.” (K1) diyerek bahsetmiştir.

Materyalin yönerge dilinin Türkçe-Çince olmasını tercih edip etmedikleri sorulduğunda katılım sağlayan eğiticilerin çoğunluğunun tercih ettiği görülmüştür. (K2, K3, K6, K7, K8, K11, K12, K14) Bazı öğreticiler seviyelere göre farklı tercihlerde bulunmuş, ileri seviyelerde Çince-Çince bir materyal tercih edebileceklerini, Çince anlam aktarımı bakımından ileri seviyedeki öğrenciler için daha yararlı olacağını belirtmiştir. (K1, K3, K5) Bazı öğreticiler ise İngilizce-Çince materyallerin yeterli olduğunu veya Çince-Çince bir materyalde öğreticinin açıklaması gerektiğini ifade etmiştir. (K4, K9, K10, K13)

Tercih nedenlerine bakıldığında öğreticilerden birisi, *“Öğrencinin anlaması daha kolaylaşır. Her ne kadar İngilizcelerinin çok iyi olduğunu düşünseler de aslında öyle olmuyor. İnsanın ana dilinde bir şey anlamasıyla yabancı bir dilde anlaması çok farklı ” (K14) bir diğeri, “Hiç kimse ikinci yabancı dili ana dili kadar hâkim değil. Öğrenci yabancı dili ikinci bir yabancı dil aracılığıyla öğrenme durumunda kalıyor. İngilizceye ne kadar hakimse Çinceyi de o kadar anlayabiliyor. Çoğu zaman anlayamadıklarını ben görebiliyorum.” (K6) diyerek ana dilde anlama kolaylığını vurgulamıştır. Öğreticilerden birisi ise “Bazı şeyleri öğrenci İngilizce olarak okuyor ve Türkçeye çevirirken farklı bir şey ortaya çıkıyor, yanlış anlaşılma çok oluyor. Üç tane dil birbirine karışınca çok farklı şeyler ortaya çıkıyor.” diyerek ana dilde anlama kolaylığına ve ikinci bir yabancı dilin karışıklık yarattığına dikkat çekmiştir. (K2)*

Bir öğretici mesleki yeterlilik için yönerge dilinin Türkçe olmasının önemine, *“Özellikle ileride çoğu tercüman olacak ya da turist rehberi olacak. Öğrencilerimiz gelip İngilizce tercüme etmeyecekler. Türkçe daha fazla kullanılacak bir alan olacak. Bu nedenle her Çince sözcüğün Türkçe karşılığını bilmeleri çok önem arz ediyor.”* sözleriyle değinmiştir.

Yönerge dili ve materyal içeriği konusundaki tercihi şekillendiren nedenlerden birisi de kültürel bilginin aktarımı olarak belirtilmiştir. Öğretici bu durumu “*Mesela bir meyve var, aslında bu meyve bizde olmadığı için o meyveyi anlatamıyorsun çocuğa. Bizim kültürümüzde var olan, Türkçe öğrencinin anlayabileceği içerik olması lazım. Batılıların düşünce zihniyetiyle bizimki farklı olduğu için bizim kavrama yöntemimize uygun şekilde içerik olması gerektiğini düşünüyorum*” diyerek aktarmıştır. (K11)

Tercih nedenlerinde etkili olan bir diğer konu öğrencilerin farklı İngilizce seviyelerine sahip olmasıdır. Kullanılan materyallerin çoğunlukla yönerge dili İngilizcedir bu nedenle İngilizce seviyesi yönergeyi anlama noktasında belirleyici olabilmektedir. (K6, K7)

Bazı öğretmenler de Türkçe-Çince yönerge dili olan bir materyalin olmasına ihtiyaç duymadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir;

“*Bence hiç fark etmez. Çünkü öğrenci zaten belli bir Çince seviyesine ulaştığı için Çincesinden de bakıyor. Ben tüm açıklamaları zaten Türkçe veriyorum.*” (K4)

“*Hocaya bağlı. Onu zaten anlatıyor. Hiç çok önemli değil Türkçe olması diye düşünüyorum. Zaten İngilizce bilerek geliyorlar ki orasını okumuyorlar bile açıklamaları.*” (K9)

“*Çok çok aşırı zararı yok şu an bize. Çalıştıktan sonra İngilizcesi olmayan birinin bile İngilizcesine de faydası oluyor. Türkçe olsaydı belki tembelleştirecekti.*” (K10)

“*Bence kitap full Çince olmalı. Yönerge kısmını hocaların Türkçe anlatması yeterli. Çince olursa çocuk 'bu neymiş' diye bakacak, kendi araştırmaya gidecek.*” (K13)

Dijital materyal kullanma tercihleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmiştir. (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K12, K13, K14) Ancak bazı öğretmenler basılı materyallerin de önemini vurgulamış ve iki materyal türünün bir arada kullanılacağı hibrit bir

yaklaşım önermiştir. ((K5, K8, K11) Bir öğretici ise matbu materyal tercih ettiğini belirtmiştir. (K10)

Öğreticilerden birisi dijital araçların kullanımının çağın gerekliliği olduğunu şu bir şekilde savunmuştur: *“Keşke full dijital olsa, elimiz dokunsak bir video açılrsa, elimiz dokunsak bir sinema izletsek. Hatta videonun tüm sözcüklerini analiz et deyince bir tıkla videonun tüm sözcükleri ortaya çıksa, gramer yapılar ortaya çıksa... Traktör varken artık kara sapan kullanmamak lazım”* demiştir. (K1) Bir diğer öğretici bu durumu *“Kullanmadığımız dijital materyal yok. Ben teknolojiyi çok seven biriyim. Kâğıt israfına en çok karşı olanlardan biriyim. 'Hala ders kitabı mı basıyorsunuz, bırakın bu işleri' diye sinirlenen noktada yaşayan biriyim. Kâğıt kalem dünyası kalmadı. Hangi Çinli Hanzi'yi elle yazabiliyor? Öyle bir dünya kalmadı.”* sözleriyle ifade etmiştir. (K7)

Dijital materyal tercih edilmesinin nedenleri arasında kolay erişim, ulaşılabilirlik, çevreye duyarlılık, çağa uygunluk, görsel ve işitsel zenginlik gelmektedir.

Erişim kolaylığı vurgusunu öğretmenler şu şekilde yapmıştır:

“Erişimi daha kolay. Geniş fırsatlar sunar. Eline aldığın bir kitabın belki sınırları var, bir ön kapağı var bir de son kapağı var. Dijital materyalde görseli, sesi, dinleme açısından daha farklı olabilir.” (K6)

“Daha kullanışlı, ulaşım daha kolay olur. Herkes her yerden erişebilir.” (K12)

“Teknolojinin geliştiği bir çağdayız. İlkokullarda bile akıllı sınıflar kullanılıyor. Keşke bizde de olsa. PPT'ye yansıtacağımı kitaptan tarayarak, resimlerini çekerek yapmak yerine direkt dijital versiyonların olması, öğrenciye daha hızlı bir şekilde aktarım yapmamızı sağlayabilir.” (K2)

“Dijital yeterli. Daha ekolojik. Herkesin telefonu olabilir ama herkesin kitap taşıması zor.” (K5)

Çağa uygunluk noktasında öğretmenler öğrencilerin dijital araçlar kullanmaya daha yatkın olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdiki nesle daha uygun olabilir. Öğrenciler artık kağıtla kalemle değil, telefonla, tabletlerle çalışıyor.” (K6)

“Şimdiki çağdaki çocuklar doğduklarından beri internet var. Onlar için çok şey değil, hatta PDF'i daha çok tercih ediyorlar.” (K8)

“Öğrenciler teknoloji çağının çocukları olduğu için onlara daha kolay benimsetilebilir, sevdirebilir.” (K13)

“Öğrenciler bunu daha etkili bulacaktır.” (K14)

“Öğrencilerin ilgisini çekmek adına, daha iyi anlatmak için, birebir görmelerini istediğim için tercih ediyorum.” (K4)

Karma bir yöntem öneren öğretmenler ise dikkatli ve uzun süreli çalışma için matbu materyali ancak dışarıda, yol halinde beklerken gibi zamanlar için ulaşılabilirlik için dijital materyal tercih ettiğini belirtmiştir. (K5) Bir öğretici kendisinin matbu materyallerle daha iyi odaklandığını ifade ederken şimdiki öğrenciler için aynısını görmediğini ifade etmiştir. (K8) Bir diğer öğretici kişisel olarak zorlandığını belirterek *“Bu benim için pek elverişli olmayacaktı. Biraz sıkıntılı, teknoloji olarak araçları kullanamıyorum.”* demiştir. (K13)

Bir diğer öğretici dijital materyallerle yaşadığı bir dezavantajdan bahsederek, *“Basılı ders materyalleri dışında kullandığım materyallerin çoğu dijital. Ama öğrenci açısından baktığımızda dijital olduğunda öğrenci kopyalayıp direkt sözlüğe yapıştırıp anlamına bakıyor.*

Bu da öğrencinin tembellleşmesi demek. Her iki şekilde tercih edilebilir diye düşünüyorum.”
 demiş ve iki materyalin bir arada olduğu bir yaklaşım tercih ettiğini ifade etmiştir.

Matbu materyal tercih eden bir öğretici bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Ben her zaman matbuyu tercih ediyorum. Matbu hale getirmiş, fotokopisini çıkarmış öğrenci üzerine notlar alıyor. O karalama işleminin, kalem tutarak yazma işleminin çok etkili olduğunu düşünüyorum. Dijital sanki havada kalıyormuş gibi, sonraki gün silinecekmiş gibi geliyor. Önünde matbu şey olunca onu taşımak, üzerine kullanmak, değer verdiğini gösteriyor öğrencinin.” (K10)

Öğrencilerin konuşma ve dinleme derslerine aktif katılıp katılmadığı sorulduğunda öğrencilerin bir kısmı aktif katıldıklarını bir kısmı ise yeterli katılım olmadığını belirtmiştir.

Aktif katılım olduğunu belirten öğretmenlerden bazısı sınıflar arasındaki farka, *“Aktif katılıyorlar. Özellikle birinci sınıf gayet aktif. Ama ikinci sınıftan sonra çok ayrılır. Aktif olan çok aktif, aktif olmayan çok pasif”* diyerek dikkat çekmiştir. İkinci sınıftaki düşüşün nedenini başarı hissinin kaybolmasıyla, başarılı hissetmemeleriyle açıklamıştır. (K5)

Öğreticilerden birisi aktif katılımı ders formatıyla zorunlu hale getirdiğini ifade etmiş, bu durumu, *“Neredeyse birebir ders yaptığımız için mecburen konuşuyorlar. Eskiden topluca yaptığımızda genellikle üçte biri konuşuyordu, üçte biri çok az konuşuyordu, üçte biri hiç konuşmuyordu.”* Sözleriyle açıklamıştır. (K8)

Bir diğer öğretici de aktif katılımın nedeni olacak konuşma derslerinde yaptıklarını grup etkinliklerini vermiştir. Ancak dinleme derslerinde katılımın daha düşük olduğunu ifade etmiştir. (K11)

Katılımı yeterli bulmayan öğretmenler bu durumu:

“Çok katılmıyorlar. Aktif değil de pasif konuma çok alışmış durumdalar. Pek çoğu mikrofon açmayı kendine çok ciddi bir yük gibi görüyor. Hatta bunun için bahaneye, yalana bile başvuruyorlar sırf ön plana çıkmamak için.” (K6)

“Dinleyip anlamadığı zaman öğrenci bırakıyor, devam etmek istemiyor. Bir takıldıktan sonra çok hızlı bırakıyorlar. Dinlemede komple çok aktif katılıyordu diyemem.” (K10) sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımın düşük olmasının nedenleri arasındaysa hata yapma korkusu, çekingenlik utangaçlık ve/veya tembelliği göstermişlerdir. (K5, K6, K7, K8, K14)

Bazı öğreticiler katılımda öğreticinin rolünün büyük olduğunu vurgulamıştır. (K7, K9)

“Öğrenci katıldığından ziyade öğretmen o öğrenciyi derse aktif hale getirebiliyor mu, bence burada soru öğretmene sorulmalı. Öğretmen becerisi olarak düşünüyorum.” (K7)

“Bu kesinlikle hocaya bağlı. Hocanın karşısında rahat ediyorsa öğrenci konuşur. Onu sürekli aşağılıyorsan susar ve küser. Derse küser, Çinceye de küser, okuluna da küser. Hoca nasıl olursa öğrenci de öyle olur.” (K9)

3.3. Değerlendirme

Bu çalışmada öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek sözel beceri öğretimine yönelik ders aracı örneği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrenci anketleri ve öğretici görüşmelerine ait bulgulardan elde edilen görünüm aşağıda özetlenmiştir.

Çalışmaya katılan Çince öğrencilerinin lisans düzeyinde, Çince öğrenimine en az bir yıldır devam eden öğrencilerden oluştuğunu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden alınan yanıtlar incelendiğinde yanıtların çoğunluğu dersin adında dinleme geçen derslerden oluştuğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin bir kısmı

dinleme olarak etiketlenmemiş dersleri de dinleme ağırlıklı ders kabul etmiştir. Öğrencilerin bir kısmıysa hem dinleme etiketli olmayan hem de olan dersleri bir arada vermiştir. Dil öğretiminde temel beceriler birbirinden tamamen ayrılamadığı gibi öğrencilerde zaman zaman becerileri tek başlarına ele alamamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin Çince duydukları derslerin hepsinde aslında dinleme becerisinin de öğretimi gerçekleşiyor diye düşünmesinden olabilir.

Konuşma becerisine ağırlık veren dersler de konuşma dersi olarak etiketlenmiş dersleri tercih eden öğrenciler çoğunluktadır. Ancak dinleme becerisine göre konuşma dersi olarak etiketlenmemiş dersleri konuşma becerisine ağırlık veren ders olarak kategorize eden öğrenci sayısı daha azdır. Dinlemeye kıyasla konuşma daha etkinliklerinin daha spesifik kullanıldığı düşündürmektedir. Bir grup öğrenci ise konuşma ağırlıklı dersleri olmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise dinleme ve konuşma derslerini bir arada iki kategoriye de koymuşlardır.

Çince öğrenme nedenleri ve amaçları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının Çinceyi, yabancı dil öğrenmeye duydukları ilgi ve mesleki hedefler doğrultusunda tercih ettiği, mesleki hedeflerde ise özellikle uluslararası ticaret ve çeviri alanlarının öne çıktığı görülmektedir. Ders materyallerinde mesleki hedeflerine yardımcı olacak içeriklere ihtiyaç duyabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerin çok yönlü bir motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Hem kültürel içerik hem de mesleki içeriklerin yer verildiği bir materyale öğrencilere daha uygun olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin yararlandıkları materyallere bakıldığında çoğunluğun var olan materyal hariç bir kaynak olmadığını belirttiği görülmektedir. Belirtilen farklı kaynakların başındaysa yine ders kitabı gelmektedir. Bu durum öğrencilerin ders içi materyallerinde eğitim süreleri boyunca bir çeşitlilik sınırı olduğunun bir göstergesi olabilir veya bu konuda farkındalıkları düşük olduğu için geçmiş dönem veya yıllardaki ders araçlarını hatırlamıyor olabilirler.

Yararlandığı belirtilen ders kitapları arasında Hanyu Jiaocheng, Başarının Yolu, HSK denemeleri ve HSK Standart Course, NPCR gibi ders kitapları ön plana çıkmaktadır.

Dinleme becerisi için en çok yararlanılan kaynak HSK sınavına yönelik materyallerdir. Öğrencilerin ikinci en çok verdikleri yanıt kullanılan kaynağı bilmediklerini veya sadece ders kitabı diyerek kitabın adını bilmediklerini yönündedir. Bu öğrencilerin farkındalığının düşük olduğuna dair bir gösterge olabilir. Dinleme derslerinde özgün içeriklerden de ders kitabına ek olarak veya ana ders materyali olarak belirli bir oranda yararlanıldığı görülmektedir ancak bu oranlar materyallerin tümüne bakıldığında düşük kabul edilebilir.

Derslerde yararlanılan materyallere bakıldığında konuşma dersleri için Hanyu Jiaocheng (汉语教程) daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bunu Başarının Yolu serisi ve HSK/HSKK sınavına yönelik içerikler takip etmiştir. Bazı öğrenciler kitap demiş ancak isim belirtmemiştir. Öğrencilerin kendi kaynaklarını oluşturdukları veya bu durumu materyal yok olarak belirttiği de görülmektedir. Az sayıda öğrenci farklı konuşma kitaplarından da bahsetmiştir. Öğreticilerle yapılan görüşme sonucunda az sayıda belirtilen bir materyal olan Kantu Shouhua (看图说话) kitabını aslında öğretmenler tarafından da belirtildiği görülmektedir. Öğreticilerin çoğu birden fazla materyalden yararlanmaktadır. Öğreticilerden alınan yanıtlara göre derste özgün araçlardan yararlanan öğrenci sayısı da fazladır.

Hem konuşma hem dinleme materyali için bir kısım öğrenci materyali bilmediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra ders materyali üzerine öğrencilerin aynı sınıflarda farklı yanıtlar vermesi bazı dersler için standart bir materyal politikasının olmadığına veya öğrencilerin kullanılan materyalleri net olarak ayırt edemediklerine işaret etmektedir.

Öğrenciler materyalin özgün içerik kullanımını değerlendirirken dinleme ve konuşma materyalinde genel görüş materyalin bu tür içerikleri barındırdığı yeterli veya az düzeyde yararlandığı yönündedir. Az düzeyde yararlanır diyen öğrenciler iki materyal için de çoğunluktadır. Bu öğrencilerin bu tür içerikleri daha fazla görmek istediğini göstermektedir. Öğrencilerin yanıtlarında ise sadece ders kitabından ve HSK sınav materyallerinden yararlandığını söyleyen öğrencilerin de özgün içerik bulunduğunu değerlendirmiştir. Öğretici

yanıtlarıyla karşılaştırıldığında zaman zaman YouTube videoları gibi araçlardan da yararlandığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrenciler bu ek materyalleri ayrı ders materyali olarak değerlendirmese de kullanıyor mu sorusunda yararlandığını ifade etmiş olabilir. Ayrıca bahsedilen ders kitapları öğrenciler tarafından özgün içerikler barındırmasa da gerçek hayatta olabilecek senaryolar barındırmasıyla özgün algılanmış olabilir.

Konuşma diline ait ifadelerle yer verilme konusunda oranlar farklı düzeylerde yararlanıldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin belirttikleri ders araçları bu tür ifadelerle pek yer vermese de özgün içerikler gibi kullanılan ek materyaller veya öğreticinin ek olarak vermesi nedeniyle yararlanıldığını belirttikleri düşünülmektedir.

Öğrenciler çoğunlukla materyalde özgün içerikler kullanmanın da güdüleyici olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin ders dışında yararlandıkları araçlara bakıldığında ders ile ayrıldığı görülmüştür. Öğrenciler dinleme için çoğunlukla özgün içeriklerden dizi, film, sosyal medya, çeşitli video izleme platformlarından yararlanarak çalışmaktadırlar.

Konuşma pratiği içinse en çok kullanılan yöntem sesli olarak tekrar etmektir. Bunun yanı sıra sosyal medya platformları ve kendi kendine konuşma da sesli tekrar etmeye yakındır. Öğrencilerden bir kısmı yapay zekadan yararlandıklarını belirtmiştir. Genel görünüm öğrencilerin sosyal medya platformlarını kullanma ve bireysel çalışmaları arasındadır. Bu durum öğrencilere çevrimiçi etkileşim fırsatı sunmanın öğrenciler için ilgi çekici olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin yanıtlarına bakıldığında ders dışında düzenli ve sık konuşma yapmama oranı yüksektir. Dinleme için bu oranlar ve sıklık daha yüksektir. Ders dışı konuşmada yararlanılan materyaller sorulduğunda ise öğrencilerin yarısından fazlası konuşma için materyal belirtmemiştir. Dinleme için materyal belirtmeyenler ise konuşmaya göre daha düşük olmakla birlikte yine katılımcıların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu durum, bazı

öğrencinin ders dışı öğrenme için kaynak bilgisine sahip olmadığını veya sistematik bir ders dışı çalışma yapmadığını düşündürmektedir. Öğreticilerin bir kısmı da öğrencilerin ders dışı yeterince hazırlık ve pratik yapmadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ders dışı konuşma ve dile maruz kalma imkanlarının kısıtlılığına da dikkat çekmişlerdir.

Bu durum girdinin çıktıya dönüşmesi için fırsatların kısıtlılığını ve ders dışında üretim odaklı etkinliklerin çoğu öğrenci için bulunmadığını göstermektedir. Öğrencilere sosyal medya platformlarından, varsa kulüplerden veya yapay zekadan yararlanılan, özgün dinleme içeriklerini konuşma çıktısına dönüştürebilecekleri görevler sunularak ders içi ve ders dışı kullanıma uygun yapılandırılmış araçlar gerekmektedir. Öğrencilerin yararlandıkları dizi, film izleme, sosyal medya videoları, şarkılar gibi popüler içerikler üzerinden edindikleri girdirdiği çıktıya dönüştürecek görevler verilmesinin dinleme ve konuşma becerileri arasındaki farkın azalmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları zorluklara baktığımızda akıcı konuşma, heyecan ve kaygıyla başa çıkma, doğru ton kullanımı konuşma becerisinde ön plana çıkmıştır. Öğreticilerin yanıtları da bu bulguları destekler niteliktedir. Öğreticiler ayrıca dilbilgisinde de sorun yaşandığını ifade etmişlerdir ancak öğrenciler dilbilgisi yapılarıyla kurallı tümce kurmayı daha düşük zorlukta değerlendirmiştir.

Dinleme becerisinde ise farklı aksanlarla başa çıkma ve konuşma hızı öğrencilerin en çok zorlandıkları noktalardır. Tonlar ve odaklanmaysa orta düzeyde zorluk göstermektedir. Öğreticiler de hız sorununa dikkat çekmiştir, ders dışı çalışmanın eksikliğiye en çok bahsedilen nedendir. Aksan ve konuşma dili resmi dil arasındaki farkı anlayamama da öğretmenler tarafından daha az değinilen zorluklardandır.

Öğreticiler öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri farklı değerlendirmiştir. Ancak çoğunluk olması gereken seviyede değerlendirmemiştir. Bunun yanında değişken, orta düzeyde ve iyi değerlendiren öğretmenler de vardır. Öğrenciler iki beceride de kendilerini çoğunlukla

olumsuz değerlendirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin bu becerilerde zorlandığı ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin de zaman zaman bahsettiği şekilde öğrencilerin özgüven eksikliği yaşayabileceğinin de bir göstergesi olabilir.

Öğreticiler Çincenin yapısının da zorlanmanın nedenlerinden birisi olduğunu belirtmişlerdir. İki beceride de tonlar zorluk olarak dikkat çekici bir yere sahiptir.

Öğrenciler çoğunlukla yönerge dili Türkçe olan materyaller kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Alınan yanıtlara göre kullanılan araçların çoğunlukla yönerge dili Türkçe değildir, öğrenciler yönerge dili Türkçe olmayan materyallerde en başta yeni yapı ve sözcüklerin öğrenmekte zorluklar olmak üzere yaşadıkları bazı sorunları belirtmişlerdir. Öğrenciler yüksek oranda dijital materyal kullanımını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticiler de dijital materyal ve Türkçe yönerge kullanımını çoğunlukla tercih etmişlerdir. Yer yer yerelleştirilmiş, Türk öğrencilere yönelik materyal ihtiyacından bahsedilmiştir.

Öğrenciler ders dışında da özgün araçları çalışmalarında kullandıklarını belirtmiş, materyallerinde görmek istedikleri özellikle içerisinde de yer vermişlerdir. Öğrenciler içeriklerde güncellik, konuşma diline aitlik, gündelik hayata aitlik vurguları yapmışlardır. Öğreticiler de materyallerin güncel olması gerektiğine değinmiştir.

Materyalin güncelliği konusunda da öğrenciler çoğunlukla materyallerinin ikinin de güncel olduğunu belirtmişlerdir. Ancak güncel sözcüklere yer verme düzeyine baktığımızda bu oranlar düşmekte, öğrencilerin çoğu yer verilmediğini ifade etmektedir. Burada Qr Kod, yüz tarama, yapay zekâ gibi ifadeler bu sözcüklere örnek olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin güncellik algısı konuların hayata dair oluşu, materyalin çok eski olmaması gibi ölçütlere dayanıyor olabilmektedir. Bu nedenle öğrenciler güncellik kavramını farklı şekillerde algılıyor olabilirler. Bu durum materyalin güncel olarak algılanmasına rağmen güncel dil kullanımını yeterince yansıtmadığını düşündürmektedir. Öğreticiler de materyallerin güncel olmadığını ve özellikle güncel sözcüklere yer verilmesi noktasında yetersiz olduğuna değinmiştir.

Öğrenciler dinlemede farklı aksanlarda zorlansalar da aksan çeşitliliği talebi düşüktür. Materyalde farklı aksanlara yer verilip verilmediği konusunda öğrencilerin çoğunluğu emin olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin aynı sınıflarda dahi yer verilip verilmediği konusundaki yanıtları farklılaşabilmektedir. Ancak materyallerin aksanını çoğunlukla anlaşılır bulduklarını da belirtmişlerdir. Öğreticiler de öğrencilerin farklı aksanları anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin zorluk yaşadığı için kaçınıyor bu nedenle beklenti olarak düşük çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Materyaldeki dinleme içeriklerinin hızıyla ilgili de benzer bir durum söz konusudur. Öğrenciler özgün içerikleri dinlerken hıza ayak uydurmakta zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğreticilerin bazıları öğrencilerin konuşma hızıyla iliği zorluk yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin materyalin hızı hakkında görüşleri farklılaşmaktadır ancak çoğunluk orta düzeyde memnuniyet belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu materyalin konuşma hızının gerçek bir konuşmanın hızına göre yavaş bulmaktadır ancak önemli oranda öğrenci yavaş olduğunu düşünmediği belirtmiştir. Öğrencilerin hız ve aksanlar konusunda zorlandıkları ancak özellikle de talep etmedikleri görülmektedir.

Dinleme materyallerinin uzunluklarıyla ilgili tercihlerdeyse öğrencilerin farklı uzunlukta içeriklerden yararlanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler beş dakikanın altında dinlemeleri tercih etmişlerdir. Öğreticilerden de çoğunluğu beş dakika altında içerikleri öğrenci odağı için tercih ettiğini belirtmiştir.

Dinleme alıştırmalarına yönelik öğrencilerin yanıtlarında çoktan seçmeli soru cevaplama, doğru–yanlış tipi sorular, boşluk doldurma, görsel eşleştirme, çeşitli oyunlar öne çıkan etkinliklerdir. Öğrencilerin daha fazla tercih ettiği bu etkinlikler anlama doğruluğunu ölçmekte ve hızlı geri bildirim alabilecekleri etkinlikler olarak görülebilir ve dil ölçme sınavlarında da sıkça karşılaşılmaktadırlar. Bu sorular yorumlama, çıkarım yapma gerektirse bile

şıklar veya soru kolaylaştırıcı rol oynayabilir, daha az üretim gerektirmektedir. Oyunlarsa daha eğlence odaklı, kaygı düşürücü olarak algılanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bu alıştırmaları seçme nedenlerine bakıldığında fayda, motivasyon, katılım, verimlilik ve pekiştirme ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler için eğlenceli olması önemli olsa da etkinliklere fayda üzerinden daha fazla bakıldığı görülmektedir. Bir diğer dikkat çeken neden ise etkinliklerin zorluk düzeyidir. Öğrencilerin tercihlerinde yapısal sadelik ve kolaylık da rol oynamaktadır. Gerçek yaşam ile uyumluluk, ilgi alanına uygun kişiselleştirme ve üretken çıktı vurgusu yapan yanıtların düşük frekanslı olmasıyla, bunların öğrencilerin bilinçli olarak daha az dile getirdikleri nedenler olduğu görülmektedir.

Konuşma alışmalarıyla ilgili öğrenci tercihlerine baktığımız zaman öğrenilenlerin çoğunun bağlamsallaştırmayı sağlayabilen, bu şekilde bilişsel yükü azaltabilecek, sınava yönelik görülebilecek görsel yorumlama etkinliğini tercih ettikleri görülmektedir. Canlandırma egzersizleri de aynı şekilde bir bağlam sunarken öğrenilen bilgi için gerçek bir kullanım imkânı sunar ve dili işlevselleştirir. Doğaçlama olabileceği gibi hazırlıklı da olabilmektedir. Sınıf ortamında konuşma ve dil öğrenim kaygısını azaltabilecek, güdüleyici ve eğlenceli bulunan oyunlar ise en çok tercih edilen seçeneklerden bir diğeridir. Bu etkinlikler öğrencilere anlamsal ipuçları sunabilir ve öğrenciler tarafından daha düşük riskli, sınava uygun ve eğlenceli olarak algılıyor olabilir.

Öğrencilerin duyduğunu tekrar etme, ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmalarını da daha mekanik etkinlikler oldukları halde fazlaca tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin sesletimi daha zorlayıcı olan ve tonlamanın anlamsal ayırt ediciliği olan Çinceyi öğreniyor olmalarının, söz konusu tercihler üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Çok tercih edilen bir diğer alıştırma ise yorumlama etkinlikleridir. Bu etkinlik türünde öğrenciye yine bağlam sunmakta, çıktı öncesinde yardımcı olacak girdiyi vermektedir. Görsel yorumlama kadar kontrollü olmayabilen bu etkinlik öğrencilere dili daha yaratıcı kullanma imkânı

sunmaktadır. Tek bir doğru cevap yoktur ve öğrenci kişisel fikrini ifade edebilme özgürlüğüne sahiptir. Konuşma sadece bir performans etkinliği olmak yerine anlam paylaşımı halini alır ve zorlayıcı ifadeler kullanma zorunluğu genellikle yoktur.

Soru-cevap, tümce tamamlama ve münazara yapılandırılmış iletişimsel etkinlikler olarak öğrencilere sunuluyor olabilir. Bu etkileşim içerir, yarı-serbest üretime izin verir. Bağlam çok belirsiz değildir ve öğrencilerin çıktı oluştururken destek alabileceği bir nokta oluşturur. Öğrenciler mekanik ve sesletim odaklı alıştırmaların yanı sıra yaratıcı üretim yapabildikleri ve güdüleyici etkinlikleri de tercih etmektedirler. Ancak hazırlıksız konuşma, bilgi boşluğu alıştırmaları gibi alıştırmalar daha az tercih edilmiştir. Bu alıştırmalar gerçek hayat durumlarına yakın ve iletişim durumlarının özü niteliğindedir. Öğrencilerin dil öğrenme kaygıları, alıştırmaların bilişsel yükünün yüksek, daha riskli algılanmasına neden olabilir. Hazırlıksız konuşma öğrencilere diğer tercih ettikleri etkinliklerdeki kadar bağlam sağlamayabilir ve hazırlık olmaması kaygı uyandırabilmektedir. Bilgi boşluğu etkinlikleriye uygun hazırlanmadığında yapay hissettirebilir ve gerçek bir iletişim ihtiyacı sunmayabilir. Öğrenciler, bilgi boşluğu alıştırmalarını, yorumlama etkinliklerinin aksine sunulan girdiyi dönüştürmeye dayalı bir üretim süreci sunmaktan çok, eksik bilgiyi edinmek üzere doğrudan çıktı üretmeyi gerektiren ve bağlamsal olarak daha fazla belirsizlik barındıran etkinlikler olarak algılamış olabilir.

Konuşma alıştırmalarında ise fayda, etkililik, eğlence ve güdüleyicilik, verimlilik en çok tercih edilen nedenler olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin çoğunun ders materyali veya materyallerini dinleme ve konuşma ediniminde orta derecede etkili değerlendirdiklerini görülmüştür. Konuşma becerisine etkisi değerlendirilirken dinlemeye göre biraz daha düşük etkililik değerlendirilmiştir.

Materyalin öğrencileri sorumluluk almaya teşvik etmesiyle ilgili bulgular incelendiğinde öğrencilerin yarısından çoğunun olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Bu bulgu öğrenci özerkliğini ve farkındalık, öz-düzenleme, değerlendirme gibi üst bilişsel süreçleri materyallerin yeterince desteklemediğinin bir göstergesi olabilir.

Etkinlik sıklığına ait anket bulgularına bakıldığında konuşma materyalinde öğrencilerin tercih ettiği oyunların sıklığı öğrencilere göre düşüktür. İki materyalde de etkileşimli ve üretici etkinliklerin sıklığı daha düşük görünmektedir. Öğreticiler ders aracı üzerinden diyalog veya canlandırma egzersizleri, grup olarak hazırlanma veya ödev yapma, gerçek hayat durumlarının simülasyonu, gölgeleme ve soru cevap etkinliklerine değinmiştir. Konuşma etkinlikleri için birkaç öğretici hazırlıksız konuşma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin de önemli bir kısmı hazırlıksız konuşma fırsatı olmadığını ifade etmiştir. Materyalde en sık uygulanan etkinlikler de soru sorma ve cevaplama, sesli okuma ve duyduğunu tekrar etme şeklindedir. Öğrenciler dinleme materyallerinin barındırdığı alıştırma ve iş birliği ve grup çalışmasını desteklemediğini belirtmiştir. Konuşma materyallerinde dağılım biraz daha dengeli durmakla birlikte çoğunluk belirli bir oranda yer verildiğini belirtmiştir. Tercih ettikleri alıştırma türleri içerisinde de grup etkinlikleri çok yer bulmamıştır. Konuşma etkinliklerinin gerçekçi olması konusunda da dengeli bir dağılım görülmekle birlikte çoğunluk katılmadığını belirtmiştir. İki beceriye yönelik materyaller için de sınava uygunluk konusunda öğrencilerin değerlendirmesi olumludur.

Öğrenciler video desteğini güdüleyici bulduklarını ancak materyallerin çoğunlukla video desteği sunmadığını belirtmişlerdir. Video kullanan öğrenciler ise olumlu değerlendirmeler yapmış, anlamayı kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretici görüşmeleri de bu bulguları desteklemektedir. Öğreticilerin video kullanımına bakış açısı da olumludur.

Konuşma ve dinleme derslerinin paralellik göstermesi hem öğrenciler hem öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Ancak mevcut durumda öğrencilerin önemli bir kısmı paralellik

göstermediklerini belirtmiştir. Öğreticiler de materyallerde ve müfredatlarda bu soruna değinmiş, tutarlılık ve sürekliliğin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı anket verilerine göre materyallerde dinleme öncesinde hiçbir etkinlik olmadığını belirtmiştir. En sık yararlanılan etkinlik ise yeni sözcük ve yapıların açıklanmasıdır. Dinleme sırasında ise çoğunluk tarafından yeterli düzeyde bulunmuyor şeklinde değerlendirilmiştir. Dinleme sonrasında ise öğrencilerin yarısı yeterli düzeyde verilemediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Konuşma öncesinde en çok tercih edilen etkinlik metin yardımıyla ön çalışma yapmadır. Konuşma sonrasında öğrenilenleri gözden geçirme en çok kullanılan yöntemdir. Öğrenciler genel olarak öncesi, sırası, sonrası aşamalarına yer verildiğini düşünmektedir. Ancak dinleme materyali konusunda yetersiz görülen noktalar olduğu dikkat çekmektedir.

Öğreticiler genel olarak materyali yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler doğrudan uygun materyal bulunmadığını bazı öğretmenler ise var olanların yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğreticilerin önemli bir kısmı kendisi ek araçlar veya tamamen ders materyalini hazırladığını belirtmiştir. Materyale erişim konusunda görüşler farklılaşmaktadır. Materyale erişim noktasında yeterlilik belirten öğretmenler genellikle çevrimiçi özgün içerik ve dijital araçlardan bahsetmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu ders dışında ödev olmasına olumlu bakmaktadır. Film, dizi izleme gibi ödevler en çok tercih edilmiştir. Öğreticiler tarafından öğrencilerden ses kaydı alınmasını, grup veya bireysel olarak diyalog oluşturma canlandırma yapma veya konuşma için derse hazırlanılmasını, dizi, film izleme daha fazla belirtilen ödevlerdendir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SÖZEL BECERİ DERS MATERYALİ ÖNERİSİ

4.1.Bulgular

Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerisinin değerlendirmesine bakıldığında öz değerlendirmede de öğretici değerlendirmesinde de yeterli olmadığı görülmüştür. Yine hem öğrenci anketleri hem öğretici görüşmelerinden alınan yanıtlar öğrencilerin akıcı konuşma, kaygıyla başa çıkma, tonlar, konuşma hızı, farklı aksanlar ve odaklanma konularında zorlandıklarını ortaya koymuştur. Dil çerçeveleri incelendiğinde bu seviyedeki öğrencilerin farklı aksanları, temiz ve anlaşılır olmayan konuşmaları tolere edebilmesi, akıcı konuşabilmesi, dizi, film gibi özgün içerikleri dinlerken hıza ayak uydurabilmesi gerektiği görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu dinleme yaparken anlamadığı sözcükler olmasının moralini bozduğunu ve tahmin yürütmekte veya belirli bilgileri konuşmanın içinden seçmesi gerektiğinde zorlandığını ifade etmiştir.

Öğreticiler materyalin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Hem öğrenci hem öğretmenlerden alınan yanıtlar materyalin güncelliğinin yeterli olmadığı yönündedir. Ancak öğrencilerin mevcut materyale daha olumlu baktığı görülmektedir. Öğreticiler çoğunlukla materyalin eksikliğini kendi hazırladıkları içerikler veya başka materyallerle gidermişlerdir. Kendi materyalini oluşturan öğretmenler bu sürecin vakit alıcı olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin materyale öğretmenlerden daha olumlu bakmasının nedenlerinden birisinin de bu olabileceği düşünülmektedir.

Güncellik, gündelik hayata uygunluk, konuşma diline uygunluk hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilen, materyalden beklentinin en yüksek olduğu alanlardır. Hem öğrenciler hem öğretmenler dijital materyal ve özgün araç kullanımını tercih etmekte ve dijital materyali daha güdüleyici bulmaktadır. Öğreticiler materyal eksikliğine ve

materyalin Türk öğrencilere yönelik olması gerektiğine de vurgu yapmıştır. Materyalin yönerge dili için de hem öğretmenler hem öğrenciler Türkçe yönerge dili olan bir materyal tercih etmektedir. Çeviri materyallerin de az olduğu görülmekle birlikte farklı olarak yerleştirilen veya Türkiye’de hazırlanan Çince öğretim materyallerinin eksikliği dikkat çekmektedir. Kullanıldığı belirtilen ders araçları hedef dil ortamında Çince öğrenen yabancı öğrencilere veya dil sınavlarına yöneliktir.

Öğreticiler iletişimin başarıya ulaşmasını ön planda tuttuklarına değinmişlerdir. Öğrencilere mümkün olduğunca dili yaratıcı kullanma imkânları sunmak istedikleri anlaşılmaktadır. Buna uygun şekilde iletişimsel görevler verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mevcut materyallerin öğrenci özerkliğini pek desteklemediği görülmektedir. Öğrencileri ders dışında araştırma yapmaya, hazırlanmaya veya ek dinleme yapmaya yönleltmemektedir. Öğreticiler de bu konudaki eksikliğe değinmişlerdir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde ders dışı hazırlığın ve çalışmanın yeterli olmadığı, ders dışında öğrencilerin özellikle konuşma pratiği yapmakta zorlandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin beş dakikalık sürenin altında içeriklerle öğrencinin odaklanmasının daha verimli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Hız, sözcük sayısı, ses kaydının anlaşılabilirliği, kullanılan sözcükler gibi metnin zorluk ve uygunluğunu belirleyen diğer etmenler vardır. Sorulan soruya verilen yanıtlardan, öğrencilerin beş dakikayı aşan dinleme etkinliklerini çok tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, farklı sürelerde hazırlanan dinleme çalışmalarından yararlanılması tercih edilmektedir.

Öğrenciler grup ve eşli çalışmaları, bilgi boşluğu etkinliklerini, üretken dil kullanımı gerektiren etkinlikleri, farklı aksanlar barındıran, hızlı konuşmalar içeren içerikleri pek tercih etmemişlerdir. Ancak sorun yaşanan alanlar bu noktalarla kesişmektedir.

Öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla akran öğrenmesi, eşli ve grup çalışmaları, oyunlar ve yapay zekâ destekli dil öğrenme etkinliklerinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi işbirlikli çalışmalar ve yapay zekâ desteğiyle kişiselleştirilmiş öğrenme ve gerçekçi bir iletişimin yanı sıra ders dışı konuşma fırsatları da artacaktır. Gerçek hayat kullanımlarına daha uygun, bilgi boşluğundan yararlanan, iletişimsel görevlerle akıcılığa odaklanan çalışmalar sunulabilecektir. Ton pratiğini hızlı geri bildirimlerle destekleyecek ön çalışmalarla ders süresinin daha verimli kullanılması ve öğrencilerin hata yapma kaygılarına yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar yapay zekâ, iş birlikli çalışmaların, akran öğrenmesinin kaygıyı düşürücü rolünden bahsetmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, bireysel, eşli ve grup çalışmalarına belirli oranlarda yer verilerek daha dengeli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışmada tersyüz sınıf modeli benimsenerek öğretmenlerin özellikle bahsettiği ders süresinin kısıtlılığı ve ders dışında dinleme ve konuşma pratiğinin azlığı konusuna bir çözüm getirileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin tercih ettiği etkinlik türleri ve fark edilen eksiklikleri giderecek bir materyal sunulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin zorlandıkları ses tonları konusuna yönelik etkinliklere de daha mekanik alıştırmalara da yer verilmiştir. Bilgi boşluğu etkinliklerinin kullanımı öğrencilerin düşük tercihinine rağmen tercih edilmiştir. Çünkü gerçek bir iletişimin temelini bilgi boşluğu oluşturmaktadır. Ancak belirsizliği azaltacak biçimde görsellerle desteklenmesi, canlandırma gibi daha çok tercih edilen etkinliklerle birlikte kullanılması ve kontrollü alıştırmalardan serbest üretime doğru aşamalı bir yapı içinde sunulmasının, öğrenci kaygısını azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Dinlemede aksanlara ve hıza alışılmasına yardımcı olacak özgün dinlemeler verilmiş ve videolardan yararlanıştır. Dinleme etkinlikleri aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı dinlemeyi destekleyecek niteliktedir. Son olarak kültürel karşılaştırma, öğrencinin kendi hayatı ile ilişkilendirmesi ve dili yaratıcı kullanmasına imkân tanıyan etkinlikler bulunmaktadır. Hem

konuşma hem dinleme dersleri öncesinde kolaylaştırıcı içerikler paylaşılmış, her ders öncesi var olan bilgileri harekete geçirecek, kaygıyı azaltacak ve öğrenciyi hazırlayacak ısınma etkinliklerine yer verilmiştir. Materyalin dijital olması ve yapay zekâ destekli öğrenme sayesinde de öğrenciler hızlı geri bildirimler alabilecektir.

Bu bütüncül tasarım, dinleme ve konuşma becerilerinin birbirinden bağımsız değil, birbirini destekleyen ve tamamlayan yapılar olduğunu ortaya koymakta; dolayısıyla bütünleşik beceri öğretimini destekleyen materyal kullanımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Nitekim hem öğrenciler hem de öğretmenler, bu iki becerinin tamamlayıcı niteliğine vurgu yapmış; alan yazında da sözel becerilerin karşılıklı etkileşimine dikkat çeken çalışmalar yer almıştır.

Materyal içerik ve görevler bakımından özgün, seviyeye uygun, ulaşılabilir zorlukta, yenilikçi, içerik ve görevler bakımından ilgi çekici, ihtiyaç ve isteklerle uyumlu olmalıdır. CERF, ACTFL HSK5 ve HSK6 seviyesine ait çerçevelerde öğrencilerin sahip olmaları gereken aksanla başa çıkma, arka plan sesleriyle başa çıkma, imaları fark etme, bağlamdan çıkartma, bilgi ayıklama, iletişim görevlerini yerine getirebilme, dili akademik, mesleki ve günlük amaçlarla kullanabilme, soyut düşünme gibi becerileri aktif olarak talep etmelidir.

Bu bulgular doğrultusunda farklı sınıf ve programlarda, farklı ders sürelerinde kullanıma uygun, öğrenci özerkliği teşvik edecek, ders dışında konuşma ve dinlemeyi arttıracak, kaygıyı düşürecek, akıcılığı arttıracak, seviyeye ait alt becerileri ve strateji kullanımını destekleyecek, öğrencilerin motivasyonuna uygun hem mesleki hem kültürel içerikler barındıracak, sınav müfredatlarıyla ve seviyeyle uyumlu, ilgi çekici, yenilikçi, çeşitli, güncel, konuşma diline özgü, özgün içeriklerden yararlanan, alan yazında yapılan güncel çalışmalara uygun, Çincenin özellikleriyle uyumlu, Türk öğrencilere yönelik, öğretmenlerin ihtiyaç isteklerine uygun ve esnek, iletişimsel dijital bir materyale ihtiyaç olduğunu ortaya konuşmuştur. Bu doğrultuda öğrenci merkezli, bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik, dijital,

ters yüz sınıfa uygun, işbirlikli ve iletişimsel görevler barındıran, bir ders aracı önerisi sunulmuştur.

4.2. Örnek Materyal Tasarımı

Önerilen materyal kendi içerisinde üç aşamadan oluşmaktadır. Ders öncesi, ders sırası ve ders sonrası için modüller vardır. Ünite ders sırasında olarak da dinleme konuşmaya odaklanan iki modüle ve her modül kendi içerisinde de üçe ayrılmaktadır. Dinleme ve konuşma derslerinden oluşan üniteler öncelikle ısınma kısmıyla başlar. Dersin dinlemeye ait kısmı üç farklı uzunlukta dinlemeden oluşmaktadır. Her dinleme üç alıştırmaya sahiptir. Dinleme etkinliklerinden birisi dinleme sırasında yapmaya uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu şekilde dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası kısımları bulunmaktadır. Dinleme alıştırmaları anlama odaklanan yukarıdan aşağıya dinlemeyi çalıştıran etkinliklerle başlar, aşağıdan yukarı dinlemeyi çalıştıran, sözcük yapı veya tümceye odaklandıkları alıştırmalarla devam eder ve son olarak tekrar anlama odaklanan açık uçlu sorular ile kültürel karşılaştırma, analitik ve yaratıcı düşünme, eleştirme gibi üst düzey bilişsel becerileri çalıştıran bir etkinlikle sona erer. Konuşma dersi de aynı şekilde bir ısınma periyodu ve üç etkinlikten oluşmaktadır. Verilen etkinlikler bireysel, eşli ve grupta yapmaya uygun olarak farklı süre ve şekillerde tasarlanmıştır. Öğrenci sayısı, uygunluk ve ders saati gibi etmenlere göre etkinlikleri hepsi uygulanabileceği gibi bazıları tercih de edilebilmektedir. Dinleme ve konuşma becerisine odaklanan derslerin arkasından yapay zekâ, bireysel veya eşli ve gruplu olarak yapmaya uygun ödevler verilmiştir. Larsen Freeman'ın (2001) form, anlam, kullanım olarak döngüsel olan üç boyutlu dilbilgisi modeline uygun olarak dilbilgisi desteği sunmuştur. Etkinlikler Oxford'un (2003) dil öğrenim için sunmuş olduğu bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri çalıştırmaya yönelik hazırlanmıştır.



Ünite İçin QR Kodu:

Ders Öncesi Modülü

Ders öncesi modülü dersin öncesinde öğrencinin hazırlanmasına ve araştırma yapmasına yardımcı olacak araçları içermektedir. Ters Yüz Sınıf modeliyle öğrencilerin evde derse hazırlıklı gelerek sınırlı olan ders süresince daha fazla etkinlik ve alıştırmaya vakit ayrılması hedeflenmektedir. Bu nedenle sözcük listeleri, ses dosyaları, sözcük kartları, dinleme metinlerinde geçen dilbilgisi yapıları, öğrencilerin bilmeyebileceği bazı kavramlara dair bilgilendirici sayfalar, dizi, film şarkı önerileri, hazır bulunuşluk için verilen ünite içerisinde doğrudan kullanılan veya benzeri verilen dinlemeler ders öncesinde ayrı bir modülle öğrencinin erişimine sunulmuştur. Ön çalışma yönergesiyle birlikte öğrencilerden bu içeriklere hazırlanmaları istenmiştir. Ön çalışma modülü ünitelerde kullanılan sözcüklerin sesletimine yönelik bir kısa sınav ile sonlanmaktadır.

Şekil 8

Ders öncesi modülü

Ders Öncesi 1			✓	+	⋮
⋮	📄	Ön Çalışma	✓		⋮
⋮	📄	生词一	✓		⋮
⋮	📄	生词二	✓		⋮
⋮	📄	生词三	✓		⋮
⋮	📄	语法点	✓		⋮
⋮	🔗	茶山	✓		⋮
⋮	🔗	马斯洛需求层次理论	✓		⋮
⋮	🔗	虚拟主播	✓		⋮
⋮	🔗	空中楼阁	✓		⋮
⋮	📄	成语故事 空中楼阁——指悬于半空之中的楼台	✓		⋮
⋮	🚀	听力生词练习	⊘		⋮

Şekil 9

Ders ön çalışma



Ön Çalışma Yönergesi

Dersten önce;

1. Verilen videoları en az bir kere izleyiniz.
2. Verilen sözcük ve yapıları hazırlanınız.
3. Araştırma önerisi olarak sunulan kaynakları inceleyiniz. Baidu sayfalarında konunun tanıtımını sesli olarak dinleyip ilgili kısa videoya bakınız. Sosyal medya, dizi, film gibi içeriklerde duyduğunuz dile ve yorumlarda dahil olmak üzere kullanılan ifadelere dikkat ediniz.
4. Önerilen diziyi izleyiniz.

Şekil 10

Dilbilgisi Çalışma Sayfası



语法点

- **把字句 (把+宾语+动词+补语)**
“他一脚把门踹开了。”
1. 老师把学生的作业都批改完成了。
- **语气助词: 罢了、啦、嘛**
“你失业了吗啊没有啊。”
1. 别生气, 我只是开个玩笑罢了。
2. 我终于把这个问题搞明白啦!
3. 什么事, 你快说嘛!
- **随着..... (介词, 引出时间变化)**
“现在随着我岁数的变老, 好多了。”
1. 随着时间的推进, 我慢慢理解了他的做法。
2. 随着冬天的到来, 房间越来越冷。
- **彼此 (代词, 表示互相) 指示代词: 彼此、如此**
“完全不懂彼此的世界。”
1. 朋友之间应该彼此信任。
2. 我们是多年的好朋友, 不分彼此。
3. 十年后, 两座城市的发展状况如此不同。
4. 他如此认真地锻炼是为了有个健康的身体。
- **“一.....就.....”**
“一给妈妈钱, 她就说不要。”
1. 一到家, 他就开始做饭。
- **没A没B**
“你睡的没完没了不起来”
1. 这孩子说话没大没小的, 一点儿礼貌都没有。
- **A着A着**
“摇着摇着就下来了。”
1. 她说说着就哭起来了。
2. 我躺在床上看电视, 看着看着就睡着了。
- **也好**
“这个陪伴也好, 爱也好, 尊重也好。”
1. 让他亲自在现场试一试也好。
2. 你来也好, 不来也好, 随便吧。
3. 多学一门语言也好, 将来可以凭此找份工作。



Şekil 11

Dilbilgisi Çalışma Sayfası 2



语法点

- 表示动作行为的开始：动词+上/起来
“让咱们一起学起来吧。”
“存起来了。”
1. 这孩子又玩儿上游戏了。
2. 他大声地哭起来了。
3. 这项工作上个月就干起来了。
- 表示动作行为的持续：动词+下去/下来
“我要活下来嘛啊”
1. 别紧张，你说下去。
2. 你这样坚持下去一定能成功。
3. 你的中文说得不错，我建议你继续学下去。
4. 在这三年里，我把每天锻炼一个小时的习惯保持下来了。
- 语气副词：就
“就比较自我了。”
1. 别劝我，我就要去。



Ön hazırlık modülü içerisinde ünite verilen sözcüklerin listeleri, dil bilgisi yapıları ve yapılara ait örnekler verilmiştir. Sözcük listeleri dinleme içeriklerinden önce hazırlık için tekrar sunulmuştur. Dilbilgisi yapılarını içeren dilbilgisi çalışma sayfaları ise ders öncesi ve sonrası modüllerinde yer almaktadır. Ders öncesi modülünden farklı olarak ders sonrası modülünde paylaşılan dilbilgisi çalışma sayfalarında doğrudan dinleme içeriklerinde geçen tümceler de örnek olarak eklenmiştir. Sözcüklere ait sayfalarda ses dosyaları da bulunmaktadır. Ses

dosyaları oluşturulurken yapay zekadan yardım alınmış, kadın ve erkek seslerinden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Şekil 12

Sözcük eşleştirme oyunu

生词二游戏



Sözcük listeleri ve sözcük kartlarının arkasından o listeye ait sözcüklerin dinlenerek Çince imleri ile eşleştirildiği kısa bir oyun konulmuştur. Burada öğrenciler sözcükleri duyarak çalışma fırsatı bulmaktadır. Oyunun sonunda ise “leaderboard” üzerinden isim girerek süre ve doğru yanıtlarına göre oyunu oynayanlar içerisinde kendi sıralamalarını görebilmektedirler.

Ders süresinden önce öğrencilerin hazırlık modülünü tamamlamaları için sesletime ve sözcük bilgisine odaklanan bir kısa sınav konuşmuştur.

Şekil 13

Ders Öncesi Modülü Bitirme Alıştırması- Kısa Sınav

听力生词练习

Türkçesi Verilen Kelimelerin Çincesiniz Söyleyiniz.

Başla!

听力生词练习

Çatışma, Çatışmak

对

1/1

< >

听力生词练习

Hırsız

Your answer(s) was interpreted as:

消除 ✕ 消愁 ✕

The correct answer(s):

小偷

Verilen kısa sınav ünite içerisinde ders öncesi modülünde geçen sözcükleri barındırmaktadır. Sözcüklerin Türkçesi verilip, Çincesini doğru şekilde söylemeleri gerekmektedir. Sınav boyunca soruların anlık geri dönüşleri ve yanlış duyulan olası sözcükler

verilmektedir. Bu şekilde öğrenciler ders öncesi sözcük bilgilerini ve sesletimlerini kontrol edebilmekte ve anlık geri bildirimle hatalarını düzelterek ilerleyebilmektedir. Ders öncesinde öğrenciler kısa sınavın tamamlanmasıyla görsel sonuçlarını ve bu etkinliğe ait ses kayıtlarını yükleyerek ders öncesi çalışmalarını öğretici ile paylaşabilirler.

Ders Modülü

Isınma

Derse giriş bölümü olarak verilmektedir. Üç aşamalı ders planının ilk aşamasıdır ve öğrencinin geçmiş bilgilerini hatırlatmak, konu hakkında ipucu vermek, ilgi uyandırmak ve ilerleyen alıştırmalara geçiş sürecini kolaylaştırmak amacıyla verilmektedir. Bu bölümde hayal etme, tahmin etme, kısa soru cevap bölümleri yer almaktadır. Konu tahmini gerektiren bu sayfanın arkasından ünite başlığı verilmektedir.

Konu Tahmini: Resimde neler görüyorsunuz?

Şekil 14

Kuşak çatışması



Kuşak Çatışması

Dinleme kısmından önce ders öncesinde de sunulan sözcüklerin hatırlanması, göz atılabilmesi amacıyla tekrar verilmiştir. Görselleştirmeye müsait olan bu sözcükler daha akılda kalıcı olması için görselleri ile yüklenmiştir.

生词一 (Yeni Kelimler 1)

关键词: Anahtar Sözcükler

Şekil 15

Birinci dinleme- yeni sözcükler



Ek Sözcükler:

Şekil 16

Birinci dinleme- ek sözcükler



Sorular: Görsel- Sözcük Eşleştirme: En Hızlı ve En Doğru Kim Yaptı?

<https://wordwall.net/play/94725/554/521>

Şekil 17

Görsel-sözcük eşleştirme alıştırması

0:00

盲盒/拆盲盒	拍抖音/抖音	新中式时尚	拆	茶渍/茶垢/茶山
限量版	破洞裤	虚拟主播	复古风	脏脏鞋

Submit Answers

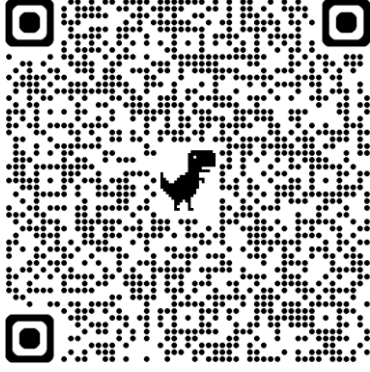
Powered by Wordwall

Sözcükleri pekiştirmek adına görsellerle sözcüklerin eşleştirilmesini sağlayan kısa bir eşleştirme oyunu eklenmiştir. Bu süreç sonrasında katılımcılar isimlerini yazarlarsa en doğru ve en hızlı yapanları görmek mümkün olacaktır. Bu şekilde öğrenciler arasında hızlı bir oyunla eğlenceli bir rekabet oluşturarak güdülenmenin artması istenmektedir. Oyun Wordwall üzerinden hazırlanmıştır. Oyunun bitiminde kişiler isimlerini girerek sıralamalarını görebilmektedir.

Dinleme başlamadan önce bazı kavramların daha iyi anlaşılması ve ders dışı araştırmayı teşvik etmek için ders öncesi öğrencilere ek kaynaklar sunulmuştur. Her dinleme öncesi konuşur sayısı ve bağlam hakkında bilgi verilmektedir. Bu bilgilerin dinleme sürecine uyumu kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

听力一 - 90 后的代沟

听力 1: Tek kişinin canlandırdı bir skeç iki kere izlenecek. Skeçte bir erkek konuşur dede, baba ve kendisi olacak şekilde üç farklı kişiyi oynuyor.



Link: <http://xhslink.com/m/2ofjTuqYa23>

Dinledikten sonra cevaplandırınız. İlk dinleme sonrası 1. soruyu yanıtlayınız. İkinci dinleme sırasında 2. soruya dikkat ediniz. İkinci dinleme sonrasında son iki soruyu cevaplayınız.

(听完第一遍后，请回答第一个问题。第二遍听时请注意第二个问题。听完第二遍后，请回答最后两个问题。)

1. 你觉得这个视频是关于什么的？ / “代沟”是什么意思？ (1. Dinleme Sonrası)
2. 视频中的人物在观念或价值观方面存在哪些冲突？ (2. Dinleme Sırasında Not Alma)
3. 有没有一些潮流是你觉得奇怪或者你不能理解的？ (2. Dinleme Dinleme Sonrası)

İlk dinleme kısa ve seviye olarak daha kolaydır. Bu şekilde daha uzun dinleme etkinliklerine giriş yapılmadan önce konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olunur ve yakalanan

başarı hissiyle kaygı ilerleyen alıştırmalar için azalır. Videodaki konuşur ağız ile konuşmaktadır ancak sözcük ve dilbilgisel zorluğu düşük ve kısa bir içeriği sahiptir.

Dinleme sürecinde önce ünitenin anahtar sözcüğü ve teması olan “代沟” ifadesine odaklanmaları istenmektedir. Bu şekilde öncelikle videonun genelinden edinilen fikir ile cevap verilmesi amaçlanmaktadır.

İkinci dinleme sırasında not alarak var olan anlaşmazlıkları sonrasında ifade etmeleri istenir.

İkinci dinleme sonrasında ise öğrencinin yorum yapmasını ve ilgili sözlükleri kullanmasını teşvik eden açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Öğrenci bu kısım ile görüşünü ifade etme, eleştirel düşünme, kendi hayat tecrübesi ile öğrendiklerini birleştirme fırsatı bulmuş olur. Bu şekilde ilk dinlemeden itibaren “yukarıdan aşağı” ve “aşağıdan yukarı” dinleme stratejilerini kullanmaları gerekmektedir.

Şekil 18

Sözcük listesi

关键词			
1	冲突	chōngtū	Çatışma, çatışmak
2	彼此	bǐcǐ	Birbirini, karşılıklı
3	小偷	xiǎotōu	Hırsız
4	尊敬	zūnjìng	Saygı Duymak, Hürmet Etmek, İtibar Göstermek
5	尊重	zūnzhòng	(Düşünce, Tercih ve Kişilik vb.) Saygı Duymak, Değer Vermek
6	自我	zìwǒ	Benlik, ego
7	照样	zhàoyàng	Aynı şekilde, olduğu gibi
8	抢劫	qiǎngjié	Soygun yapmak, gasp
9	建设	jiànshè	İnşa etmek, kurmak

Şekil 19

Sözcük listesine ait kelime kartları

chōngtū 冲突	zūnjìng 尊敬	zìwǒ 自我	zhàoyàng 照样
bǐcǐ 彼此	zūnzhòng 尊重	qiǎngjié 抢劫	jiànshè 建设
xiǎotōu 小偷			

关键词 Anahtar Sözcükler

1	冲突	chōngtū	Çatışma, çatışmak
2	彼此	bǐcǐ	Birbirini, karşılıklı
3	小偷	xiǎotōu	Hırsız
4	尊敬	zūnjìng	Saygı göstermek
5	尊重	zūnzhòng	Saygı duymak
6	自我	zìwǒ	Benlik, ego
7	照样	zhàoyàng	Aynı şekilde, olduğu gibi
8	抢劫	qiǎngjié	Soygun yapmak, gasp
9	建设	jiànshè	İnşa etmek, kurmak

补充生词 Ek Sözcükler

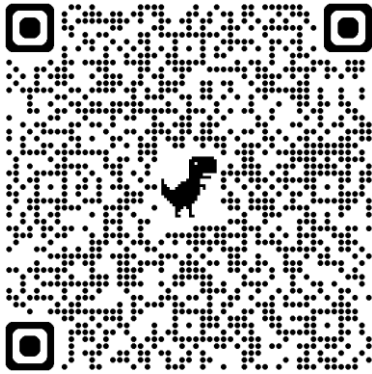
1	实现	shíxiàn	Gerçekleştirmek, hayata geçirmek
2	养育	yǎngyù	Büyütmek, yetiştirmek (çocuk vb.)
3	烦	fán	Canı sıkılmak, bunalmış olmak, rahatsız
4	满足	mǎnzú	Tatmin olmak, doyurmak
5	陪伴	péibàn	Eşlik etmek, yanında olmak

Sözcük listeleri Canvas üzerinden görselleştirilmiş ve sözcük kartları oluşturulmuştur. Ön çalışma ve ünite içerisinde dinleme kısmında aynı sözcük listeleri sunulmaktadır. Sözcükler sözcük türlerine göre renk kodlarıyla ayrılmıştır.

İkinci dinleme etkinliğine geçiş yapmadan önce yine sözcüklere göz atılması için bir süre tanınabilmektedir. İkinci dinleme içeriği ilk içerikten biraz daha uzundur. Dinleme içeriklerinin süre ve zorluğu giderek artmaktadır.

为什么孩子和父母会有代沟？

听力 2: 1 Kadın konuşur, kuşak çatışması üzerine bilgi vermektedir.



Link:

https://www.xiaohongshu.com/explore/67492cad0000000007039638?xsec_token=ABqBTB1oW1LQAqbwUzpLD90opxUztNc_UflUd8jvcW0rE=&xsec_source=pc_search&source=web_explore_feed

<https://app.Lumi.education/run/90sdII>



İlk dinlemeden sonra beş test sorusu verilmektedir. Bu kısımda yukarıdan aşağı dinlemeye odaklanılan dinleme alıştırmaları planlanmaktadır. Alıştırmalar Lumi aracılığı ile H5P Tools kullanılarak dijitalleştirilmiş ve Canvas üzerine gömülmüştür. Alıştırmalara Lumi platformu üzerinden cevaplandırılırsa Lumi platformu üzerinden sonuçlar görülebilmektedir. İndirilerek kullanılması halinde çevrimdışı olarak da çözülebilmektedir. Alıştırma için verilen süre tamamlandığında öğrenciler tamamladığını diyerek doğru yanıtları görebilmektedir.

听力二- 练习一

Bir kere dinledikten sonra aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

听完一遍后，请回答以下问题。

1. 说话人主要想表达的观点是什么？

- A) 代沟是无法避免的，只能接受。
- B) 父母需要学习新的方式与孩子沟通。
- C) 父母必须满足孩子的所有要求。
- D) 因为孩子不尊重父母所以出现代沟。

2. 关于马斯洛需求理论，作者的观点是：

- A) 家长和孩子处在相同的需求层次上。

B) 现在的孩子不需要生理和安全的需求。

C) 家长在较低层，而孩子在更高层。

D) 孩子不应该太关注被尊重和被理解。

3. 马斯洛需求的顶层是_____?

A) 安全需求

B) 自我实现

C) 尊敬

D) 空中楼阁

**4. 70、80 后的父母成长在“生理和安全需求”被强调的年代，而 00 后和 10 后更强调
尊重和平等。这种差异主要导致了什么？**

A) 代际之间的沟通障碍

B) 父母更容易满足孩子的需求

C) 孩子忽视了社会责任

D) 孩子对父母更加依赖

5. 如果爱和尊重都没有达到，那你想让他达到第五层，那第五层对于他来说，就是.....

A) 需要努力才能实现的理想

B) 真实存在的一个理想

C) 脱离实际的幻想

D) 坚固的建筑

İkinci dinleme sırasında öğrencilerden bazı anahtar sözlükleri yakalamaları istenmektedir. Bu etkinlikte yazma becerisinden ziyade sözcüğü dinlerken not alma ve sözcükleri yakalamaları ön plandadır. Alıştırmanın dijital bir platform üzerinden yapılacağı düşünülerek, sözcüğün pinyin okunuşunun doğru yazılması durumunda uygun sözcük ekranda önerileceğinden ve dinlerken not alma ihtiyacını azaltacağından boşluklara gelecek sözcükler verilmemiştir. Pdf veya ders slaytı kullanılacaksa Lumi platformuna yönlendiren bir link ve/veya QR kod paylaşılırken, Canvas platformunda etkinlik gömülü bir biçimde verilmektedir. Bu alıştırma öğrencinin aşağıdan yukarı dinlemeye odaklanmasını sağlamaktadır. Etkinliğin bitiminde “kontrol et” seçeneğine tıklandığı zaman doğru sonuçlar görünmektedir.

听力二- 练习二

Dinleme içeriğine uygun olarak boşlukları doldurunuz.

请根据听力材料填写空格。

1. 为什么说现在我们 8090 后的父母跟我们的孩子_____那么大.
2. 别人说一般说_____年一代沟，我们这个都不知道，几百个_____在哪里呢.
3. 那时候走在那个 小南门天桥那边，经常还会遇到_____, 包_____开了.
4. 他要为这个_____需求生理需求去_____吗?
5. 第四层是_____, 你_____不_____我，你跟我讲不讲平等，你跟我讲人权、对吧？
6. 我那零零后跟一零后都是非常_____的，但我们的 708090 这一代呢，还是相对比较_____型的.
7. 我们还在用老一套的方式去_____孩子呢 .
8. _____后的父母们 _____咱们一起学起来吧.

İkinci dinleme sonrası açık uçlu soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Bu kısımda anlama odaklanmayı ve öğrencinin kendi tecrübesini, kültürel bağlamını öğrenme etkinliğine dahil ederek dil üretmesini gerektiren sorular bulunmaktadır. Dinleme içerikleri kendi içerisinde dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrası şeklindedir. Öğrencilerin dinleme sırasında daha fazla strateji kullanmalarını sağlamak istenmektedir.

İkinci kez dinledikten sonra aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

请听录音，回答问题。

为什么说现在我们 80、90 后的父母跟孩子冲突那么大？

你同意视频里说的父母和孩子之间的问题吗？你觉得在土耳其，情况也一样吗？请说说你的看法。

你觉得，孩子们可以做些什么来减少和父母之间的“代沟”？请给 2-3 个具体的方法。

听力三生词 Dinleme 3- Yeni Sözcükler

关键词 Anahtar Sözcükler

1	沟通	gōutōng	İletişim Kurmak
2	尝试	chángshì	Denemek
3	容貌	róngmào	Dış Görünüş
4	任性	rènxìng	Dik Başlı
5	在乎	zàihu	Umursamak
6	得罪	dézuì	Gücendirmek
7	避免	bìmiǎn	Kaçınmak

8	动情	dòngqíng	Duygulandırmak
9	代沟	dàigōu	Kuşak Farkı

Ek Sözcükler

补充生词

1	共享单车	gòngxiǎng dānchē	Paylaşımlı Bisiklet
2	一言一行	yī yán yī xíng	Her söz ve davranış
3	睡懒觉	shuì lǎnjiào	"Uzun Uyumak, Geç Uynamak"
4	文艺	wényì	"Sanatsal, entelektüel"
5	口头禅	kǒutóuchán	"Sürekli Tekrar Eden Söz, Slogan"
6	衣食父母	yī shí fù mǔ	Geçim Kaynağı Sunan Kişiler

Üçüncü dinleme içeriği öncesinde fazla konuşur olması nedeniyle konuşurlar resimleriyle verilmiştir. Yeni sözcükler incelendikten sonra ünitenin en uzun dinleme metnine geçilmektedir. Bu dinlemede farklı yaş ve cinsiyette konuşurlar bulunmaktadır. Öğrencilerin dinleme sırasında bazen birden fazla kişinin konuştuğu yerleri tolere etmesi gerekmektedir.

Dinleme içeriğindeki konuşurlar ünlü kişilerdir ve ders öncesi veya sonrasında kişilerin kim oldukları incelenebilir.

《天天向上》精彩看点：论跟父母的代沟？ Day Day Up 【湖南卫视官方版】

听力 3: 10 Kişinin olduğu bir televizyon programında kuşak farkı üzerine konuşulmaktadır, katılımcılar 2 kadın ve 8 erkekten oluşmaktadır.

Konuşmacılar:

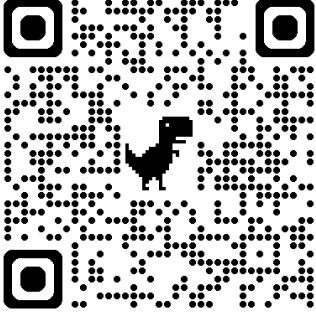
Şekil 20

Konuşmacılar



Link:

https://www.youtube.com/watch?v=6GsEt_5Ptwg&list=PL0AnMO7fl9ZVdGXVpFBVYtN7Tpct2IRCb



Üçüncü dinleme içeriğinin ilk alıştırması dokuz sorudan oluşan bir doğru-yanlış alıştırması şeklindedir. Yukarıdan aşağı dinleme odaklıdır. Dokuz soru yanıtlandıktan sonra doğru ve yanlış cevaplar gözükmemektedir.

听力三 - 练习一



Link: <https://app.lumi.education/run/h15hZ6>

Bir kere dinledikten sonra aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

听完一遍后，请回答以下问题。

大张伟的爸爸不知道《菊花台》这首歌，还以为是饮料。

正确

错误

张大大说他有很多爸爸妈妈。

正确

错误

张大大的家人在乎他们讲的一言一行。

正确

错误

云云说她妈妈思想很老旧，不喜欢出门。

正确

错误

钱枫了解他们的一些共同话题而避免代购。

正确

错误

洁哥变老了所以和父母之间的代沟好很多了。

正确

错误

洁哥的爸爸是黄飞鸿。

正确

错误

他们的妈妈收到钱后会立刻花掉。

正确

错误

大王的爸爸和妈妈、他们会通过跳舞来沟通。

正确

错误

Bir sonraki alıştırma dikte alıştırmasıdır. Videoda geçen bazı tümceler yapay zekâ aracılığıyla farklı yaş ve cinsiyetlere ait olacak şekilde tekrar seslendirilmiş veya videodan kırpılarak ses dosyası olarak eklenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin duydukları sözcükleri, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeleri beklenmektedir. Aşağıdan yukarı dinleme odaklı bir alıştırmadır. Her ses iki kere dinlenir.



<https://app.Lumi.education/run/UuOtEb>

Şekil 21

Dikte alıştırması

听力三- 练习二

Lütfen cümleyi iki kez dinleyin ve duyduklarınızı yazın.

请听句子两遍，然后把听到的内容写下来。















✓ Check

Dikte için verilen tümceler sırasıyla şu şekildedir:

- 说实话我跟我爸有代沟|，|就是我爸比我年轻。
- 啊，就是所有那个最时髦的都是他去尝。
- 哎，你不用管我，我自己共享单车就出去了。
- 我其实比较聪明啊。

- 比如说我因为常年是工作习惯嘛，早上睡懒觉，没事我睡到 11 点的事。
- 代沟多少多少都会有，一点点沟通不起来，就平时了。
- 我妈还挺时尚的。

Üçüncü alıştırma ise üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yine hem öğrencinin kendi fikrini belirtmesi, hayat tecrübesini aktarması ve kültürler arası farklılıklara odaklanması bunu yaparken de öğrendiklerinden yararlanarak bir dil üretmesi istenmektedir.

听力三 - 练习三

İkinci kez dinledikten sonra aşağıdaki sorulara cevap veriniz. 听完第二遍后，请回答以下问题。

1. 你们会使用哪些提出的解决方法，或者打算使用哪些方法呢？
2. 因为代沟，你们有没有经历过相似或不同的情况？
3. 根据给出的例子，你们觉得在中国和土耳其，由于代沟而产生的沟通障碍有哪些相似之处，又有哪些不同？

Ders sonrasında verilen ödev ile yapay zekâ yardımı ile diyalog gerçekleştirilerek dinleme yapılması amaçlanmaktadır. Derste yapılan dinlemeler ve öğrenilen sözcüklerin kullanılabileceği bir alıştırma olması istenmektedir. Dinleme dersi sonrasında gerçekleşecek bir ödev olacağından dinleme odaklı olması için öğrenci röportör olarak soru yönelten taraf, yapay zekâ ise yanıtlayan taraf olmaktadır. Öğrencilerin iletişimi belirli bir amaç dahilinde yürütebilmesi için hedefleri belirlenmiştir. Alıştırmayı kendilerini yapmaları, değerlendirmeleri ve strateji kullanımını arttırmaları, iletişim kopukluklarıyla başa çıkmalarının teşvik edilmesi

bakımından değerlendirme kısmı eklenmiştir. Derse taşınabilmesi için ise kısa bir sınıf uygulaması önerilmiştir.

Dinleme Ödevi Röportaj

Yapay Zekadan seçtiğiniz kuşağa ait bir birey gibi davranmasını isteyip kuşak farklılıkları üzerine bir röportaj yapınız.

Istem:

Seninle Çince bir röportaj yapacağız. Konumuz "nesiller arası farklılıklar" (代沟). Sen [60 后 / 70 后 / 80 后 / 90 后 / 00 后 — BİRİNİ SEÇİN] kuşağından birisin. Ben HSK 5–6 seviyesinde bir öğrenciyim; bunu göz önünde bulundur, doğal konuş ama aşırı karmaşık yapılardan ve nadir sözcüklerden kaçın.

Lütfen şu kurallara uy: Sadece basitleştirilmiş Çince (简体字) kullan. Pinyin veya Türkçe kullanma. Kuşağının özelliklerini didaktik şekilde açıklama; bunları doğal bir sohbette kendi kişisel deneyimlerin ve düşüncelerinmiş gibi yansıt. Yanıtlarını günlük konuşma akışına uygun, kısa ve öz (3–4 tümce) tut. "对啊", "其实" gibi doğal sözlü tepkiler kullanabilirsin ama uzun monologlardan kaçın. Sadece sorduğum soruya yanıt ver, sözü bana bırak. Ben "结束了" dediğimde rol dışına çık ve kullandığın önemli sözcük ve yapıları Türkçe açıklamalarıyla listele. Hazırsan sadece şunu yaz ve bekle: 好的，我准备好了。请问你的第一个问题是什么？

Röportaj sırasında öğrenmek istediğimiz Bilgiler.

- 介绍自己 (名字、性、年龄、职业等)
- 有没有孩子或孙子
- 关于代沟的看法和经验

- 这一代人有什么特点他/她喜欢和不喜欢
- 新一代人有什么行为和趋势让他/她觉得奇怪

Hedefler:

- Röportaja uygun bir başlangıç yapın ve kendisini tanıttığı bilgileri tek bir soruda öğrenin.
- En az 8 soru sorun ve sorulardan 2 si karşı tarafın yanıtına göre oluşturulmuş olsun.
- Bu süreçte istenen bilgileri öğrenin.
- Yeni öğrendiğiniz sözcükleri kullanmaya çalışın. (En az 5)
- Konuşma bittikten sonra geri bildirim isteyin ve konuşma kaydını inceleyerek bilmediğiniz sözcük varsa listeleyin.

Değerlendirme

您认为您得到的回答与那个世代的特征相符吗？有没有您同意或不同意的回答？(Sizce aldığınız yanıtlar o kuşağın özellikleriyle uyuyor muydu? Sizin katıldığınız ve katılmadığınız yanıtlar var mı?)

您是否完成了想要了解的信息和使用目标？完成了多少？(Öğrenmek istediğiniz bilgileri ve kullanım hedeflerini tamamlayabildiniz mi? Kaçını tamamladınız?)

在采访过程中，您是否遇到沟通不畅的情况？在哪些地方？您是如何应对这些问题的？(Röportaj sırasında iletişimde kopukluk yaşadınız mı? Nerelerde? Bu sorunlarla nasıl başa çıktınız?)

如果您可以重新进行这次采访，您会改变哪些地方？为什么？(Röportajı bir daha yapacak olsaydınız neleri değiştirirdiniz? Neden?)

Değerlendime raporunuzu ve ses kaydınızı ödev teslim süresinden önce yükleyin.

Diyalog Chatbotu önerisi:

[Chatgpt-ChatbotLinks to an external site.](#)

Sınıf Uygulaması:

Öncelikle örnek sorulara verilen yanıtları özetleyiniz. Hangi kuşaktan bireyle röportaj yaptınız? Neler söyledi?

Arkadaşlarınızın sorduğu soruları ve aldıklarını farklı yanıtları not alınız. En son sınıfça bir değerlendirme yaparak alınan yanıtları değerlendiriniz.

Sizce röportaj sırasında aldığınız yanıtlar o kuşağın özellikleriyle uyuyor muydu? Sizin katıldığınız ve katılmadığınız yanıtlar var mı?

Farklı sorular soran arkadaşlarınız arasından sizce en ilginç soru hangisiydi? Sizce verilen yanıtlardan hangisi ilginçti?

Bu şekilde dinleme becerisine odaklanan ünite son bulmaktadır.

Konuşma Dersi

Şekil 22

Konuşma dersi öncesi modülü

Ders Öncesi 2			✓	+	⋮
⋮	📄	Ön Çalışma	✓		⋮
⋮	📄	Kuşaklar ve Özellikleri	✓		⋮
⋮	📄	口语词语	✓		⋮
⋮	📄	辩论表达练习表	✓		⋮
⋮	🔗	这哪是代沟啊！这是万丈悬崖啊！	✓		⋮
⋮	🔗	坐井观天	✓		⋮
⋮	📄	口语词语练习	✓		⋮

Konuşma dersi öncesinde de öğrencilere ön çalışma için aynı şekilde içerikler sunulacaktır. Konuşma dersleri için gruplu, eşli veya bireysel olacak şekilde etkinlikler verilmiştir. Bu etkinliklerden sınıfa uygun olanlar tercih edilebilir.

Ön Çalışma

Dersten önce;

- 1.Sosyal medya içerikleri, dizi, filmler gibi izlediğiniz içeriklerde yeni nesle ait olduğunu düşündüğünüz ifadelere denk gelerseniz lütfen not alınız.
2. Verilen videoları en az bir kere izleyiniz.
3. Verilen sözcük ve yapılarla hazırlanınız.
- 4.Araştırma önerisi olarak sunulan kaynakları inceleyiniz. Baidu sayfalarında konunun tanıtımını sesli olarak dinleyip ilgili kısa videoya bakınız.

Ders Modülü Konuşma Becerisi

Derse ön hazırlık için her nesli ve nesle ait özellikleri anlatan bir video seçilmiş ve öğrencilerle paylaşılmıştır.

Link: https://youtu.be/HFR7rcgCGpM?si=FC46ab_0I1LDiaWP





Ünitenin dinleme becerisine ayrılan kısmında olduğu gibi bu ünite de ders öncesi öğrencilere ana sözcükler ve yardımcı sözcüklerden oluşan sözcük listeleri ve sözcük kartları verilmiştir.

口语词语

关键词

1	师傅	shīfu	Usta; zanaatkâr, (hitap) usta
2	差距	chājù	Fark; uçurum, aradaki mesafe
3	意识	yìshí	Bilinç; farkındalık, idrak etmek
4	对应	duìyìng	Karşılık gelmek; uygun düşmek
5	一辈子	yíběizi	Bir ömür; hayat boyu
6	高考	gāokǎo	Üniversiteye giriş sınavı
7	国旗	guóqí	Ulusal bayrak

8	血管	xuèguǎn	Kan damarı
9	报考	bàokǎo	Sınava başvurmak; kaydolmak
1	充足	chōngzú	Yeterli; bol
2	解放	jiěfàng	Özgürleştirmek; kurtarmak
3	居然	jūrán	Beklenmedik biçimde; meğerse
4	解释	jiěshì	Açıklamak; izah etmek

补充生词

1	关系硬	guānxi yìng	İyi, güçlü, geniş ilişkileri olmak
2	顺风车	shùnfēngchē	Yol üstünde binilen, paylaşımlı araç
3	悬崖	xuányá	Uçurum; uçurumun kenarı
4	万丈	wàn zhàng	Çok derin veya çok yüksek (abartılı ifade)
5	刷	shuā	İnternette gezinmek; kaydırmak
6	坐井观天	zuò jǐng guān tiān	Dar görüşlü olmak
7	制作	zhìzuò	Yapmak; üretmek, hazırlamak (film, müzik, video vb.)
8	富豪	fùháo	Çok zengin; milyoner
9	牛逼	niúbī	Harika; süper, çok iyi; havalı (konuşma dili, argo)

Sözcük listelerini dilbilgisi yapıları ve örnek tümcelerini verildiği çalışma sayfası izlemektedir.

语法点

- 把字句 (把+宾语+动词+补语)
- 老师把学生的作业都批改完成了。
- 语气助词：罢了、啦、嘛
- 别生气，我只是开个玩笑罢了。
- 我终于把这个问题搞明白啦！
- 什么事，你快说嘛！
- 随着.....（介词，引出时间变化）
- 随着时间的推进，我慢慢理解了他的做法。
- 随着冬天的到来，房间越来越冷。
- 彼此（代词，表示互相）指示代词：彼此、如此
- 朋友之间应该彼此信任。
- 我们是多年的好朋友，不分彼此。
- 十年后，两座城市的发展状况如此不同。
- 他如此认真地锻炼是为了有个健康的身体。
- “一.....就.....”

- 一到家，他就开始做饭。

- **没 A 没 B**

1. 这孩子说话没大没小的，一点儿礼貌都没有。

- **A 着 A 着**

1. 她说着说着就哭起来了。
2. 我躺在床上看电视，看着看着就睡着了。

- **也好**

1. 让他亲自在现场试一试也好。
2. 你来也好，不来也好，随便吧。
3. 多学一门语言也好，将来可以凭此找份工作。

- **表示动作行为的开始：动词+上/起来**

1. 这孩子又玩儿上游戏了。
2. 他大声地哭起来了。
3. 这项工作上个月就干起来了。

- 表示动作行为的持续：动词+下去/下来

1. 别紧张，你说下去。
2. 你这样坚持下去一定能成功。
3. 你的中文说得不错，我建议你继续学下去。
4. 在这三年里，我把每天锻炼一个小时的习惯保持下来了。

- 语气副词：就

1. 别劝我，我就要去。

(Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2021)

Dilbilgisi yapılarının ardında münazarada kullanılabilecek basit birkaç kalıp öğrencilerle ders öncesinde paylaşılmaktadır.

辩论表达练习表

Münazara İfade Alıştırma Sayfası

辩论表达练习表

- 我觉得.....Bence...
- 我认为.....Düşünüyorum ki...
- 在我看来.....Bana göre...
- 这是因为.....Çünkü... / Bunun nedeni...

- 但是 / 不过 / 然而 Ancak /

Fakat

- 虽然.....但是..... Her ne

kadar ... olsa da...

- 一方面.....另一方面..... Bir

yandan ... diğer yandan...

- 不太同 pek katılmıyorum.

- 从另一个角度来看.....Başka

bir açıdan bakarsak...

- 有点片面... Biraz tek taraflı.

- 与.....相比..... ...ile

kıyaslandığında...

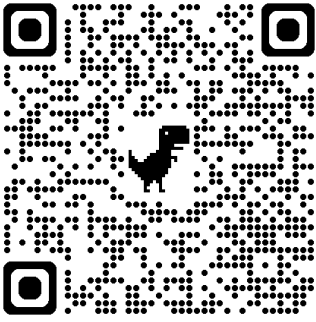
Ön hazırlık için kuşak farkı gibi görülebilecek bazı konuların aslında imkân farkı, sınıf farkı olabileceğini anlatan animasyon şeklinde “这哪是代沟啊！这是万丈悬崖啊！” başlıklı kısa bir video verilmiştir. “坐井观天” deyimini anlayan bir video eklenmiştir. Ön hazırlık kısmı dinleme dersi ile aynı şekilde kısa sınav ile bitmektedir.

Link:

1. Video:https://www.xiaohongshu.com/explore/679f652f000000002901ed16?source=webshare&xhsshare=pc_web&xsec_token=ABsm6EV12qyaxJhm4uQW0zOksDxpkZeru-Rm71CLJMmB4=&xsec_source=pc_share



2. Video:https://baike.baidu.com/video?secondId=75968083&lemmaId=5229&fromModule=lemma-video_video-share



Şekil 23

Mini sınav-konuşma dersi

口语词语练习

Verilen Türkçe Kelimelerin Çince Karşılıklarını
Söyleyiniz.

Start Course!

Konuşma becerisine odaklanan ders öncesi ön hazırlık modülündeki gibi sözcük listesinde verilen sözcükleri barındıran mini sınavıyla beraber ön hazırlık modülü tamamlanmıştır.

Isınma

Konuşma dersi öncesi de ısınma alıştırmaları ile başlamaktadır. Ders öncesinde verilen sözcükler kullanılarak ve kuşak farkını sorgulamaya yönelik verilen kısa videodan hareketle fikir belirtilebilecek üç soru hazırlanmıştır. Sorular kuşak farkı dediğimiz şey gerçekten kuşak farkı mıdır, farklılıkların ve çatışmaların hepsi kuşak farkıyla açıklanabilir mi, teknoloji, eğitim ve sosyal medya kuşak farkını arttırmakta mıdır azaltmakta mıdır, nedenlerinin açıklanması şeklindedir. Sorular dinleme dersinde işlenen kuşak farkı nedir, nasıl örnekler verebiliriz ve kuşak farkına örnek gösterilebilecek trendler nelerdir bilgisini bu kez başka bir açıdan ele almayı amaçlamaktadır. Öğrencilere yol göstermesi için dinleme dersinden ve konuşma dersinin ön çalışmasından sözcükler önerilmiştir.

Şekil 24

Isınma

热身练习

Aşağıdaki sorular üzerine düşünerek, kendi fikirlerinizi ifade ediniz. Parantez içerisinde yardım olabilecek bazı kelimeler önerilmiştir, bu kelimelerden yararlanmaya çalışınız.

请思考下面的问题，并表达你自己的想法。

括号里提供了一些可以帮助你词语，请尽量利用这些词语完成句子。

(差距、认知、资源、社会变化、养育、沟通、尝试、避免)

- 1.我们所说的“代沟”，真的是代沟吗？为什么？
- 2.所有的差异与冲突都可以用“代沟”来解释吗？为什么？
- 3.科技、教育和社交媒体是在加大代沟，还是在缩小代沟？为什么？

热身练习

Isınma

热身练习

Aşağıdaki sorular üzerine düşünerek, kendi fikirlerinizi ifade ediniz. Parantez içerisinde yardım olabilecek bazı sözcükler önerilmiştir, bu sözcüklerden yararlanmaya çalışınız.

请思考下面的问题，并表达你自己的想法。括号里提供了一些可以帮助你词语，请尽量利用这些词语完成句子。

(差距、认知、资源、社会变化、养育、沟通、尝试、避免)

1. 我们所说的“代沟”，真的是代沟吗？为什么？
2. 所有的差异与冲突都可以用“代沟”来解释吗？为什么？
3. 科技、教育和社交媒体是在加大代沟，还是在缩小代沟？为什么？

Öğrencilerle ders öncesinde de paylaşılmış olan kuşakların özelliklerini açıklayan videodan da yardım alabilecekleri bir yap-boz grup etkinliği verilmiştir. Videoda her bir gruba ait bilgiler 1-2 dakika civarında hem yazılı hem sözlü olarak verilmektedir. Bu sefer öğrencilere daha önce izlemedikleri ancak yine kuşakları ve özelliklerini anlatan ek bir video daha verilmiştir. Video 03:56 dakika uzunluğundadır. İlk 46 saniyesi kuşak farkını anlatmaktadır ve etkinlik öncesi beraber izlenerek tekrar edilebilir.

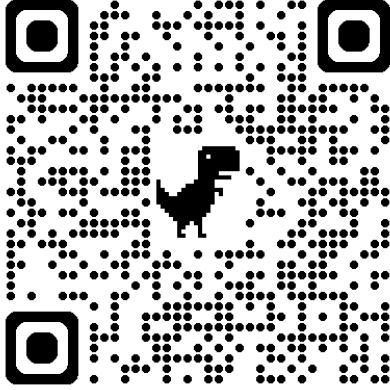
口语 1

Link:

Video 1:

[youtube.com/watch?v=HFR7rcgCGpM&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fcanv](https://www.youtube.com/watch?v=HFR7rcgCGpM&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fcanv)

as.instructure.com/courses/12423263/pages/kou-yu-1%3Fmodule_item_id%3D139774014&source_ve_path=MjM4NTE



Video 2:

https://www.bilibili.com/video/BV1CH4y1G7nQ/?spm_id_from=888.80997.embed_other.whitelist&t=35.352022&bvid=BV1CH4y1G7nQ



Grup Etkinliği:

Sınıfı **ana gruplara** ayırınız. (Her grup 4–5 kişiden oluşur). Her grup için bir isim belirleyiniz.

Her ana grup içindeki öğrenciler, farklı kuşaklardan (Örneğın: Baby Boomers, X, Y/Millennials, Z, Alfa) birini öğrenmek üzere **uzmanlık alanı seçmelidir**.

Aynı kuşağı seçen öğrenciler uzman grubunu oluşturunuz. Her uzman grup farklı ana gruplardan gelen ancak aynı kuşağı inceleyen öğrencilerden oluşmaktadır.

Uzman Grupların Hedefleri:

- Kuşağın **tarih aralığını** belirleyiniz.
- **Temel özelliklerini** (çalışma anlayışı, teknolojiye bakışı, değerleri, iletişim tarzı) not ediniz.
- **Güçlü yönlerini ve zorluklarını** tartışınız.
- Örneklerle (iş hayatı, eğitim, aile yapısı, sosyal yaşam) destekleyiniz.
- Her uzmanınki birbirinden farklı olacak şekilde 1 soru yazınız.
- Öğrendiklerini kendi ana grubuna aktarabilecek şekilde hazırlık yapınız. Bu hazırlık bitince ana grubunuza geri dönünüz.

Ana Grup Hedefleri:

- Kendi grubunuza çalıştığınız kuşak hakkında bilgi veriniz ve bulduklarını öğretiniz.
- Her öğrenci diğer gruplara ait verilen bilgileri not alarak hazırlanır.
Hazırlanmış olan soruları diğer gruplardan konunun uzmanı olmayan bir kişiye soru sorup, uzmanı olmadığınız bir konuda soruya yanıt veririz. Grup kaç soruyu doğru cevaplandırdı not alınacaktır. Son olarak sınıfça tartışınız:
- 世代之间有哪些相似和不同之处？ Kuşaklar arası benzerlik ve farklılıklar neler?
- 各世代的优势是什么？ Kuşakların güçlü yönü neler?
- 冲突的原因可能是什么？ Çatışmalar nereden kaynaklanabilir?

Grup Değerlendirmesi

Grup çalışması için iki grup için de geri bildirim vermek adına akran değerlendirmesi yapınız.

(1 en düşük 5 en yüksek olacak şekilde puanlayınız)

Görevini zamanında tamamladı

Bilgiyi grubuyla paylaştı

Diğerlerine yardımcı oldu/dinledi

Görev dağılımına aktif katıldı

Saygılı ve işbirlikçi davrandı

Öz Değerlendirme

(1 en düşük 5 en yüksek olacak şekilde puanlayınız)

Görevini zamanında tamamladım

Bilgiyi grubumla paylaştım

Diğerlerine yardımcı oldum/dinledim

Görev dağılımına aktif katıldım

Saygılı ve işbirlikçi davrandım

Değerlendirme ders sonrasında gerçekleştirilip modül üzerinden yüklenebilecektir.

口语 2

Sözcük Avı 🔍

Göreviniz: Güncel Dijital ve Gündelik Dil Kullanımları

Günümüzde gençler arasında kullanılan, bir sözcük ya da ifadeler bulunuz. Bu ifadeler, sosyal medyadan, dizilerden, oyunlardan ya da günlük konuşmalardan olabilir.

Seçtiğiniz ifadeyi Çince olarak açıklayınız ve bir örnek tümce ya da durum içerisinde kullanınız.

Bireysel çalışma:

Sınıfa bu sözcüğü anlatınız ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ediniz.

Eşli çalışma:

Yakınınızdaki bir kişiyle eşleşiniz ve seçtiğiniz sözcüğü eşleştirdiğiniz kişiye açıklayınız. Ardından, sınıfa bu sözcüğü siz anlatınız; eşiniz de sizin anlattığınız sözcüğü sınıfa aktarırken, doğru olup olmadığına göre ekleme veya düzeltme yapınız.

Ev ödevi:

Gelecek derse kadar bu sözcük veya ifadeyi tanıttak bir görsel hazırlayınız.

Son aşama:

Bu ifadelerden bir **duvar panosu** veya **kavram haritası** oluşturalım.

Kaynak Önerileri:

[RADII \(@radii_media\)'in paylaştığı bir gönderi](#)Links to an external site.

[RADII \(@radii_media\)'in paylaştığı bir gönderi](#)Links to an external site.

[RADII \(@radii_media\)'in paylaştığı bir gönderi](#)Links to an external site.

[Bazı Kaynak Bağlantıları](#): Links to an external site.

[人群洞察 | 当代年轻人精神状态盘点 🧠 当代互联网年轻...](#)Links to an external site.

6 个 Z 世代“黑话”大挑战，看看你能猜对几个 [Links to an external site.](#)

Chinese Gen Z phrases 🤖🤖 [Links to an external site.](#)

[Links to an external site.](#)当代年轻人的网络“新名词” city 不 city 我真不知道 [Links to an external site.](#)

Konuşma dersi için verilen son etkinlik kuşak farkı mı ön yargı mı üzerine bir tartışma yapılmasıdır. Öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanabilecekleri ve eleştirel düşünebilecekleri bir etkinlik yapılması amaçlanmaktadır. Ön çalışma kısmında tartışma ve görüş ifade etme için yardımcı olabilecek bazı basit kullanılmalar da öğrencilere yardımcı olması için önerilmiştir.

Şekil 25

Münazara alıştıırma sayfası

**Çince Münazara İfade
Alıştırma Sayfası
中文辩论表达练习表**

- 我觉得.....Bence...
- 我认为.....Düşünüyorum ki...
- 在我看来.....Bana göre...
- 这是因为.....Çünkü... / Bunun nedeni...
- 但是 / 不过 / 然而 Ancak / Fakat
- 虽然.....但是..... Her ne kadar ... olsa da...
- 一方面.....另一方面..... Bir yandan ... diğer yandan...
- 不太同 pek katılmıyorum.
- 从另一个角度来看.....Başka bir açıdan bakarsak...
- 有点片面... Biraz tek taraflı.
- 与.....相比..... ..ile kıyaslandığında...

代沟还是偏见?

Amaç

Katılımcılar, farklı kuşaklar arasındaki anlaşmazlıkların temelinde gerçekten nesil farkı (代沟) mı yoksa önyargı (偏见) mı olduğunu tartışarak ikna edici argümanlar hazırlamalıdır.

Dinleme, konuşma ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Grup A (代沟 / Nesil farkı): Kuşaklar arasındaki anlaşmazlıkların, farklı yaşam deneyimleri, kültürel arka plan ve değişen teknolojik ortamdan kaynaklandığını savunacaktır.

Grup B (偏见 / Önyargı): Asıl sorunun yaşa, kuşağa veya farklı fikirlere yönelik önyargılar olduğunu savunacaktır.

Hazırlık

- Her grup kendi görüşünü destekleyen 3 ana argüman hazırlar.
- Somut örnekler (aile içi iletişim, iş hayatı, sosyal medya, değerler vb.) ile desteklenir.
- Karşı grubun olası argümanlarına yönelik en az 1 karşı-argüman hazırlanır.

Tartışma Aşamaları

1. Açılış (her grup 2 dk): Görüşlerini tanıtır.
2. Ana argümanlar (her grup 3 dk): Argümanlarını sunar, örnekler verir.
3. Serbest tartışma (5 dk): Gruplar arasında doğrudan etkileşim gerçekleşir sıra ile diğer grubun argümanını çürütecek noktalara değinilir.
4. Karşılıklı sorular (5 dk): Gruplara dinleyiciler sorular yöneltir.
5. Kapanış (her grup 2 dk): Görüşlerin özeti, son görüşler.

Dinleyiciler için Değerlendirme Kriterleri

Argümanların mantıklı olması ve ikna gücü

Örneklerin uygunluğu ve açıklığı

Karşı argümanlara verilen yanıtların gücü

Saygılı ve etkili iletişim

Devam Etkinliği

Tartışma sonrası katılımcılar:

Tartışma hakkındaki düşünceleriniz neler? 你对这次讨论有什么想法?

Kendi hayatlarınızda “代沟” ve “偏见” örnekleri neler? 在你自己的生活中，有哪些“代沟”和“偏见”的例子?

Hangisinin daha belirleyici olduğunu düşünüyorsunuz? 你认为哪一个影响更大?

Fikriniz Değişti mi? Neden? 你的想法改变了吗? 为什么?

Bu alıştırma ile ders sırasında modülü tamamlanmıştır. Modülün en sonunda öğrencilerin değerlendirmelerini yükleyecekleri değerlendirme sayfası yer almaktadır.

Şekil 26

Ders sonrası modülü

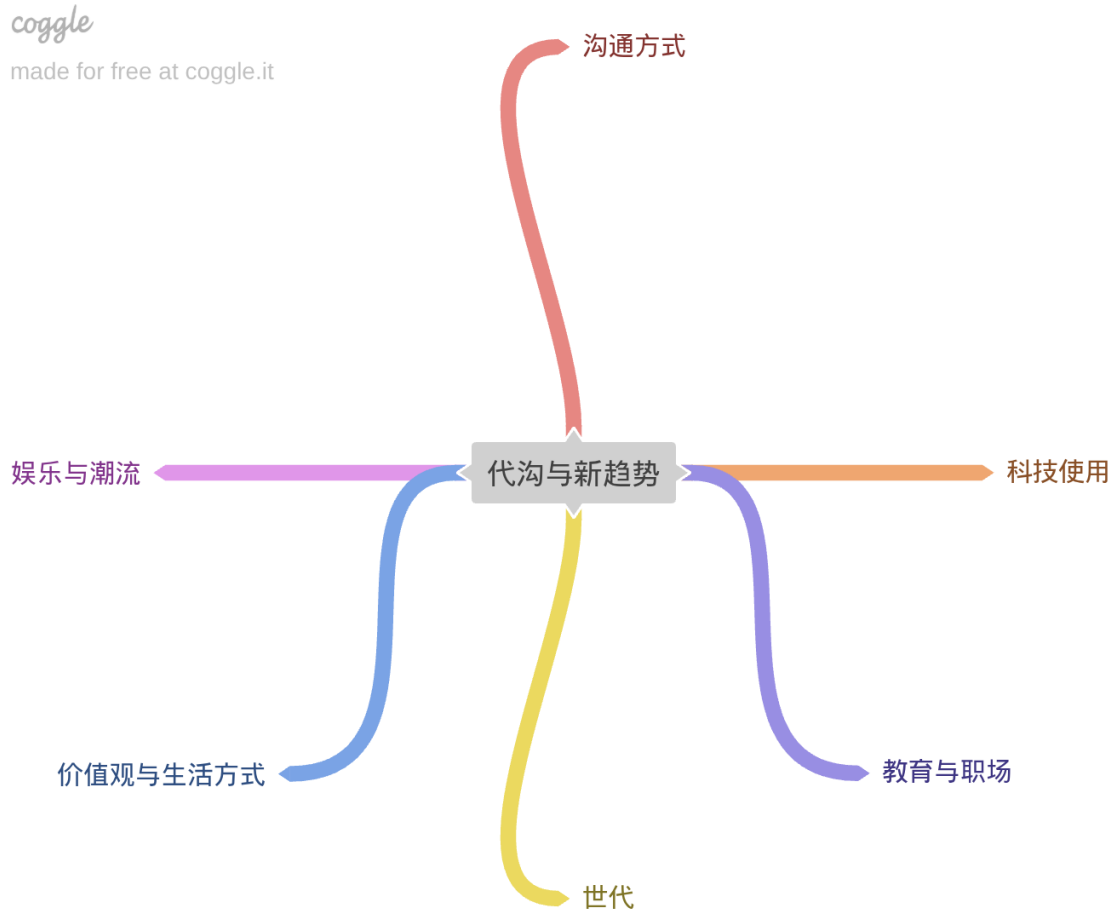
Ders Sonrası			✓	+	⋮
⋮	📄	Zihin Haritası 0 puan	✓	⋮	
⋮	📄	Video alternatif	✓	⋮	
⋮	📄	ödev 1 0 puan	✓	⋮	
⋮	📄	Konuşma Ödevi Röportaj 2 0 puan	✓	⋮	
⋮	📄	Kuşak Çatışması 0 puan	✓	⋮	
⋮	📄	Dilbilgisi Tekrar	✓	⋮	
⋮	📄	Dizi Eleştirileri	✓	⋮	

Ders Sonrası modülü konuşma ödevlerini, verilen dilbilgisi yapılarının videoda geçen örnekleri eklenmiş halini barındırır.

Derse ait sözcüklerin tekrar edilmesini ve akılda kalmasını kolaylaştırmak adına bir zihin haritası taslağı hazırlanmıştır. Öğrenciler bu harita üzerinden uygun kategorilere öğrendikleri ve bu süreçte araştırdıkları sözcükleri ekleyebilirler.

Şekil 27

Zihin haritası



İkinci ödev yine yapay zekâ ile bir röportaj gerçekleştirmek üzerinedir ancak bu sefer daha fazla konuşmayı gerektirecek şekilde öğrenciler röportaj yapılan konumunda olacaklardır.

Video Ödev :

Video ödev sayfasına 1 dakikalık bir video eklenmiştir. Bu videoda bir röportör ve kuşak farkı yaştan konuşur bulunmaktadır.



Video:

https://www.bilibili.com/video/BV1Cz4y1T7qS/?spm_id_from=888.80997.embed_others.whitelist&t=5.118176&bvid=BV1Cz4y1T7qS

Ödev 1

Ödev sayfasında verilen videoya ait ses kaydı verilmiştir. Doğru yanlış ve boşluk doldurma soruları bulunmaktadır.

Kısa Sınav Yönergeleri

Doğru yanlış sorularından önce bir kere, boşluk doldurma sorularında bir kere olmak üzere toplamda iki kere dinleyip soruları yanıtlandırınız. Toplam süreniz altı dakikadır.

Not: Bu süreli bir kısa sınavdır. Kısa sınav esnasında dilediğiniz zaman kalan sürenizi SHIFT, ALT ve T tuşlarına basarak öğrenebilirsiniz...

Doğru Yanlış Soruları

1. 他有很多爱好。

Doğru

Yanlış

2. 女士觉得难免会和父母产生代沟。

Doğru

Yanlış

3. 女士建议他避免和父母谈论他的爱好。

Doğru

Yanlış

4. 他的家人不支持他的爱好。

Doğru

Yanlış

Boşluk Doldurma

我是一名____，平时除了工作，基本上没有什么____。

尽量减少父母的____。

也可以带他们参与进来，主动____他们了解当下的新鲜事物。

反而能为自己的生活____。

不要让他们感到____，感到自己与孩子、与社会脱节了。

(Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2021)

Konuşma Ödevi Röportaj

Yapay zekadan size röportaj yapmasını ve nesil farklılıkları üzerine soru sormasını isteyiniz. Size yöneltilen soruları öğrendiklerinizden yararlanarak cevaplandırınız. Konuşma kaydınızı yükleyip konuşma sırasında bilmediğiniz sözcük ve yapıları kontrol ediniz.

Istem: Seninle Çince bir sokak röportajı yapacağız. Konumuz kuşak farklılıkları. Ben HSK 5–6 seviyesinde bir öğrenciyim; bunu göz önünde bulundur ama konuşmayı yapay biçimde kısıtlama — sadece aşırı karmaşık yapılardan ve nadir sözcüklerden kaçın, doğal konuş.

Sen kuşak farklılıkları üzerine sokak röportajı yapan bir muhabir gibi davran. Şu kurallara uy:

Röportaja doğal bir giriş yap: kendini tanı, teşekkür et, ardından adım, yaşı ve doğum yılı gibi temel bilgileri sor. Doğum yılımdan hangi kuşaktan olduğumu kendin çıkar, bana sorma.

Kuşağımı anladıktan sonra sorularını benim kuşağıma ve kişisel deneyimlerime göre üret; cevaplarıma göre doğal biçimde yönlendir.

Her seferinde yalnızca bir soru sor ve cevabımı bekle.

Temel bilgiler dâhil toplam en az 8 soru sor ama zorlanma; konuşma doğal aktıkça devam et.

Eğlenceli, samimi ve sohbet havasında konuş. "哇真的吗?", "有意思!" gibi doğal tepkiler verebilirsin.

Ben "结束了" dediğimde rol dışına çık ve dil kullanımım hakkında Türkçe geri bildirim ver.

Hazırsan ilk soruyla başla.

Hedefler:

- ☐ Yeni öğrendiğiniz sözcüklerden kullanmaya çalışınız. (En az 10)
- ☐ Tek sözcüklük kısa yanıtlar yerine tümce ile yanıt veriniz.
- ☐ Konuşma bittikten sonra geri bildirim isteyin ve konuşma kaydını inceleyerek bilmediğiniz sözcükleri listeleyiniz.

Değerlendirme

- ☐ Hedeflerini tamamlayabildiniz mi? Kaçını tamamladınız?

☐ Röportaj sırasında iletişimde kopukluk yaşadınız mı? Nerelerde? Bu sorunlarla nasıl başa çıktınız?

☐ Röportajı bir daha yapacak olsaydınız neleri değiştirirdiniz? Neden?

Değerlendirme Raporunuzu ve ses kaydınızı ödev teslim süresinden önce yükleyiniz.

Diyalog Chat botu önerisi:

Dinleme ünitesinin sonunda öğrenci daha çok gelen yanıtları anlayıp ona göre soru oluşturup raporlama yaparken aynı alıştırma bu sefer rol değiştirerek kendisi kuşak farkları konusunda ifade eden taraf olmaktadır. Bu şekilde daha uzun, karmaşık ve kişisel çıktılar üretme fırsatı sunulmaktadır.

Kuşak Çatışması Ödev

Bireysel:

Kendi yaşadığınız kuşak çatışması ile ilgili kısa bir video hazırlayınız.

Video 1 dakika ile 2 dakika arasında olacaktır. Videoda kendiniz oynayabileceğiniz gibi, vtuber şeklinde avatar kullanabilir, çevreyi çekebilir, konuyu anlatan görseller üzerine kendi sesinizi ekleyerek hazırlayabilirsiniz.

Eşli/ Gruplu Video:

Kuşak çatışması hakkında bir canlandırma videosu hazırlayınız. Eşli veya grup olarak bir video hazırlayabilirsiniz. Eşli çalışma için video 2-3 dakika uzunluğunda olacaktır. Grup çalışması için 3 dakika üzerinde olabilir.

Videoları sınıf ile paylaşıp en çok beğenileni seçiniz.

Videolarını Değerlendirirken:

- En Akıcı Konuşma.
- En İlginç Konu.
- En Eğlenceli Video.
- En Güzel Çekim.
- Herkesin Kendini İçinde Görebileceği Video.

Örnek verilen kategorilerde videolar seçebilir veya başka kategoriler ekleyebilirsiniz. Bunları Google Drive'a veya Youtube'a yükleyip linkinizi paylaşabilirsiniz. Padlet üzerinden linki ekleyebilir, eklenen videolara yorum yapıp emoji bırakabilirsiniz. Her kategori için bir videoyu oylamanız yeterlidir. En az iki farklı videoya yorum yapınız. Videoyu ödev sayfasına yükleyiniz. Sınıf içerisinde izleyip değerlendirme isterseniz, izlerken her kategori için bir aday belirleyiniz.

- En Akıcı Konuşma için: 👍
- En İlginç Konu için: ❤️
- En Eğlenceli Video için: 😎
- En Güzel Çekim için: ✌️
- Herkesin Kendini İçinde Görebileceği Video: 🤖

Dilbilgisi Tekrar

语法点

- 把字句 (把+宾语+动词+补语)

“他一脚把门踹开了。”

1. 老师把学生的作业都批改完成了。

- **语气助词：罢了、啦、嘛**

“你失业了吗啊没有啊。”

1. 别生气，我只是开个玩笑罢了。
2. 我终于把这个问题搞明白啦！
3. 什么事，你快说嘛！

- **随着……（介词，引出时间变化）**

“现在随着我岁数的变老，好多了。”

1. 随着时间的推进，我慢慢理解了他的做法。
2. 随着冬天的到来，房间越来越冷。

- **彼此（代词，表示互相）指示代词：彼此、如此**

“完全不懂彼此的世界。”

1. 朋友之间应该彼此信任。
2. 我们是多年的好朋友，不分彼此。
3. 十年后，两座城市的发展状况如此不同。

4. 他如此认真地锻炼是为了有个健康的身体。

- “一……就……”

“一给妈妈钱，她就说不要。”

1. 一到家，他就开始做饭。

- 没 A 没 B

“你睡的没完没了不起来”

1. 这孩子说话没大没小的，一点儿礼貌都没有。

- A 着 A 着

“摇着摇着就下来了。”

1. 她说着说着就哭起来了。

2. 我躺在床上看电视，看着看着就睡着了。

- 也好

“这个陪伴也好, 爱也好, 尊重也好。”

1. 让他亲自在现场试一试也好。

2. 你来也好，不来也好，随便吧。
3. 多学一门语言也好，将来可以凭此找份工作。

- **表示动作行为的开始：动词+上/起来**

“让咱们一起学起来吧。”

“存起来了。”

1. 这孩子又玩儿上游戏了。
2. 他大声地哭起来了。
3. 这项工作上个月就干起来了。

- **表示动作行为的持续：动词+下去/下来**

“我要活下来嘛啊”

1. 别紧张，你说下去。
2. 你这样坚持下去一定能成功。
3. 你的中文说得不错，我建议你继续学下去。
4. 在这三年里，我把每天锻炼一个小时的习惯保持下来了。

- **语气副词：就**

“就比较自我了。”

1. 别劝我，我就要去。

(Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, 2021)

Bu sefer dilbilgisi yapıları ünite de geçen örnek tümceleri de içerek şekilde tekrar verilmiştir. Böylece öğrenciler daha öncesinde ön hazırlık yaparken gördükleri yapıların geçtiği tümceleri görerek tekrar etme fırsatı bulmaktadır.

Dizi Eleştirileri

Kuşak farkına vurgu yapan dizi ve/veya film önerileriniz var mı?

Önerilen diziyi izlediniz mi?

Konuyla ilgili anlatan izlediğiniz dizi veya filmleri nasıl değerlendirirsiniz?

Kuşak farkına dair neleri fark ettiniz?

Ses dosyaları yükleyerek görüşlerinizi belirtiniz. Yüklenen görüşleri takip ederek tartışınız. En az iki kişiye görüş bildiriniz.

Dizi eleştirisi yapmaları istenen son sayfada öğrencilerden birbirleriyle uzaktan etkileşime girebilecekleri şekilde bir tartışma yürütmeleri beklenmektedir. Bu şekilde ders dışında az olan konuşma pratiğini arttırmak, öğrenciler arasındaki etkileşimi kuvvetlendirmek amaçlanmaktadır.

EKLER

EK 1: ETİK KURUL İZNİ



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 85434274-050.04.04 / 792901
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

Sayın Reyhan ERASLAN

İlgi: 16/12/2022 tarihli başvurunuz.

“Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Orta Seviye Çince Materyal Geliştirme” başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 19/12/2022 tarihli toplantısında alınan 23/290 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 19/12/2022
Toplantı Sayısı : 23
Karar Sayısı : 290

290- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Sinoloji Bilim dalı doktora öğrencisi **Reyhan ERASLAN**'ın "Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Orta Seviye Çince Materyal Geliştirme" başlıklı teziniz ile ilgili 16.12.2022 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Sinoloji Bilim dalı doktora öğrencisi **Reyhan ERASLAN**'ın "Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Orta Seviye Çince Materyal Geliştirme" başlıklı teziniz ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2: ÖĞRETİM ELEMANI ONAM FORMU

Aydınlatılmış Onam Formu

Dinleme ve Konuşma Becerilerine Yönelik Orta Seviye Çince Materyal Geliştirme

Sayın gönüllü,

Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan yukarıda adı yazılı araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Yapılacak çalışma ile B2-C1 seviyesinde Çince öğrenen Türk öğrencilerin Çince konuşma ve dinleme derslerine yönelik bir ders materyali geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğrenci ve öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının anlaşılması için, öğrenci anketi, öğrenci görüşmesi ve öğretim elemanı görüşmesi olmak üzere ihtiyaç analizi yapılacaktır. Bu görüşmeler ve anketler sonucunda kullanılan öğretim materyallerine ait durumunun, öğrenci ve öğretici görüş ve isteklerinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Elde edilen veriler incelenecek sonrasında ihtiyaçlar belirlenecek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda üniteler hazırlanacaktır.

Bu araştırmaya öğretim elemanı olarak katılma koşulu bir yükseköğretim kurumunda Çince eğitimi veriyor veya vermiş olmaktır. Araştırmaya katılacak gönüllüler yaklaşık 12 kişi olması beklenmektedir. Bu çalışmaya katılan gönüllülerin

izinleri dâhilinde ses kayıtları alınacak, ancak bu ses kaydı sadece tez çalışmasının verisi olarak kullanılacak ve isimleri gizli tutulacaktır. Bu yüzden, gönüllüler araştırmaya katılmaları dâhilinde hiçbir riskle karşılaşmayacaktır. Toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme tahmini 30 dakika sürecektir. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda da herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmayacaktır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamandır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Çalışma için size ödeme yapılmayacak, sizden de ücret talep edilmeyecektir. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlamadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını

ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza/Tarih

Katılımcının adı/soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacının adı/soyadı

EK 3: ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI

Öğretim Elemanı Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Merhaba, benim adım Reyhan Eraslan. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı Sinoloji Bilim Dalında Çincenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi üzerine, B2-C1 seviyesinde Çince öğrenen Türk öğrencilerin Çince konuşma ve dinleme derslerine yönelik bir ders materyali geliştirilmesi üzerine doktora çalışması yapıyorum. Sizinle Çince dinleme ve konuşma becerisinin öğretimi hakkında mevcut durum ve sizin önerileriniz üzerine istiyorum. Bu çalışmanın amacı, öğretim materyallerine ait durumunun, öğrenci ve öğretici görüş ve isteklerinin anlaşılması ve bu ihtiyaçlara yanıt verecek bir ders materyali ortaya konulmasıdır. Elde edilen veriler incelenecek sonrasında ihtiyaçlar belirlenecek ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda üniteler hazırlanacaktır.

Görüşmemizde izniniz dâhilinde sesiniz kayıt altına alınacak, ancak bu ses kayıtları sadece bu tez çalışmasının verisi olarak kullanılacak ve isimleriniz gizli tutulacaktır. Bu görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru yoksa izninizle sorulara başlamak istiyorum. Görüşmeye katılarak destek verdiğiniz için çok teşekkür ederim.

Kısaca kendinizden ve eğitim geçmişinizden bahseder misiniz?

Ne kadar süredir Çince öğretiyorsunuz?

Haftalık ders yükünüz ne kadar?

Hangi Dersleri veriyorsunuz?

Çincenin Yabancı Dil Öğretimi konusunda, özellikle sözel beceri öğretimi konusunda eğitim aldınız mı?

1. Çince öğretirken özellikle konuşma dinleme becerisini öğretirken karşılaştığınız zorluklar oldu mu?
2. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik derslerde nasıl bir yaklaşımdan ve etkinliklerden yararlanıyorsunuz?
3. Çince konuşma becerisine yönelik dersleriniz var mı? Varsa neler?
4. Çince dinleme, dinlediğini anlama becerisine yönelik dersleriniz var mı? Varsa neler?
5. Öğrencilerin, özellikle orta ve üst seviyedeki öğrencilerin, Çince konuşma seviyesini nasıl değerlendirirsiniz?
6. Öğrencilerin, özellikle orta ve üst seviyedeki öğrencilerin, Çince dinlediğini anlama becerisini nasıl değerlendirirsiniz?
7. Derslerinizde konuşma ve dinleme becerilere verilen önemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?
8. Konuşma derslerinde öğrenciler en çok nelerde zorluk yaşıyor? Sizce neden?
9. Dinlediğini anlamaya yönelik derslerde öğrenciler en çok nelerde zorluk yaşıyor? Sizce Neden?
10. Hangi ders materyallerinden yararlanıyorsunuz? Yeterli ders aracına erişiminiz var mı? Kullanılan ders araçlarını yeterli buluyor musunuz? Neden?
11. Materyalde ne tür alıştırmalar ve içerikler olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
12. Derslerinizde, restoran menüsü, biletler, reklamlar, podcastlar, dizi ve filmler gibi özgün araçlardan yararlanıyor musunuz? Yararlanılmasını tercih eder miydiniz? Neden?
13. Derslerde yararlanılan materyalin Türkçe-Çince olmasını tercih eder miydiniz? Neden?
14. Dijital bir materyal kullanmayı tercih eder miydiniz? Neden?
15. Öğrenciler konuşma ve dinlemeye yönelik derslere aktif katılıyor mu?

16. Konuşma ve dinleme dersleri için ne tür ödevler verilmesini tercih edersiniz? Neden?
17. Sizce konuşma ve dinleme becerisi nasıl ölçülmeli? Neden?
18. Sizce derslerde yararlanılan dinleme metinlerinin uzunluğu nasıl olmalı? Neden?
19. Sizce derslerde yararlanılan dinlemelerde videodan yararlanılmasının nasıl bir etkisi var? Siz yararlanılmasını tercih eder misiniz? Neden?
20. Sözel beceriye yönelik derslerin daha verimli geçmesi için bir öneriniz var mı?

EK4: ÖĞRENİCİ ANKETLERİ

23.02.2026 09:35

Öğrenci İhtiyaç Belirleme Çalışması

Öğrenci İhtiyaç Belirleme Çalışması

Katılacağınız bu çalışma ile B2-C1 seviyesinde Çince öğrenen Türk öğrencilerin Çince konuşma ve dinleme derslerine yönelik bir ders materyali geliştirilmesi için öğrenci ihtiyaçlarının analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

* Zorunlu soruyu belirtir

<https://docs.google.com/forms/d/1KfmGfMO4wO-7RmmrUC0CkdY2YtrWaxEcd8VPtntXrE4/edit>

1/52

1. Sayın gönüllü,

Doktora Tezi kapsamında planlanmış olan araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Yapılacak çalışma ile B2-C1 seviyesinde Çince öğrenen Türk öğrencilerin Çince konuşma ve dinleme derslerine yönelik bir ders materyali geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Toplanan bilgiler öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması içindir ve sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Çalışmaya en az bir yıldır bir yüksek öğretim kurumunda Çince öğrenen öğrencilerin katılması istenmektedir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin ders materyaline karşı ihtiyaç ve isteklerinin anlaşılması amacıyla anket uygulanmaktadır. Anketi tamamlamak yaklaşık 25 dk. Sürmektedir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır.

Araştırma ile ilgili sormak istediğiniz tüm sorularınızı mail yoluyla sorabilirsiniz.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin, gizlilik kurallarına uymak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, kendi özgür iradeniz ile kabul ediyor musunuz?

Mail:reyhaneraslan@outlook.com.tr

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Kabul ediyorum

☐ Kabul etmiyorum

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Lütfen anket boyunca tüm soruları dikkatle okuyup cevaplandırınız. HSK sınavına girdiyseniz ve geçerli bir sonuç belgeniz varsa, sonuç belgenizi ilerleyen sorularda cevaplandırmanın kolay olması için kontrol ediniz. Soruları cevaplandırırken içinde bulunduğunuz eğitim öğretim yılında kullandığınız dinleme ve konuşma ders materyallerini düşünerek size en uygun gelen şıkkı seçerek cevaplandırınız.

2. Cinsiyetiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek
- ☐ Belirtmek istemiyorum

3. Yaşınız? *

4. Sınıfınız? *

5. Eğitim gördüğünüz kurum? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Ankara Üniversitesi
- ☐ Erciyes Üniversitesi
- ☐ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- ☐ İstanbul Üniversitesi

6. HSK ve HSKK sınavlarına girdiniz mi? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, ikisine de girdim
- ☐ Hayır, ikisine de girmedim
- ☐ Sadece HSK sınavına girdim
- ☐ Sadece HSKK sınavına girdim

7. Girdiyseniz Hsk puanınızı seviyeyi belirtir misiniz? (Örn: HSK4 218) (eğer sınav belgeniz üzerinden görebiliyorsanız dinleme kısmından aldığınız puanı, sınav puanınızdan sonra ayrıca belirtiniz. Örn: HSK5 218, 89.)

8. Hskk sınavlarına girdiyseniz seviye, puan belirtir misiniz? (Örn: HSKK İleri Seviye 75)

9. Ne kadar zamandır Çince öğreniyorsunuz? (lütfen ay olarak belirtiniz. Örneğin: 24) *

10. Üniversite dışında bir kurumda Çince eğitimi aldınız mı? Aldıysanız nerede?

11. Öğrendiğiniz başka bir yabancı dil var mı? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ İngilizce
- ☐ Almanca
- ☐ Fransızca
- ☐ Japonca
- ☐ Korece
- ☐ Arapça
- ☐ Hayır yok
- ☐ Diğer: _____

Materyal Kullanımı, Dinleme ve Konuşma becerisi

Derslerde kullandığınız materyaller ve sizlerin çalışma alışkanlıkları hakkında yöneltilen soruları lütfen dikkatle okuyarak size en yakın gelen şıkkı işaretleyiniz.

12. Dijital bir ders materyali kullanmayı tercih eder miydiniz? (Örgün eğitimde kullanılmak üzere) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, ederdim
- ☐ Hayır, etmezdim

13. Ders dışında Çince konuşma yapmak için aşağıdakilerden hangilerinden yararlanıyorsunuz? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Wechat, Voov vb. sosyal mecralar üzerinden konuşma.
- ☐ Çince özel ders veya dil kursu aracılığıyla konuşma eğitimi.
- ☐ Kulüp olarak konuşma etkinliklerine katılma.
- ☐ Dinlediğim Çince içeriği sesli olarak tekrar etme.
- ☐ Cd veya uygulama üzerinden bireysel konuşma ve sesletim alıştırımları.
- ☐ Olduğum şehirdeki Çinli arkadaşlar ile buluşarak konuşma.
- ☐ Kendi kendime konuşma, ses kaydımı alarak sesletim ve konuşmamı değerlendirme.
- ☐ Google Asistan, chat gpt vb. yapay zeka programları.
- ☐ Ders dışında konuşma yapmıyorum.
- ☐ Diğer: _____

14. Ders dışında dinleme yaparken aşağıdakilerden hangisi/hangilerinden yararlanıyorsunuz? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Haberler.
- ☐ Filmler.
- ☐ Diziler.
- ☐ Şarkılar.
- ☐ Podcastler.
- ☐ Sokak röportajları vb. içerikler.
- ☐ Belgeseller.
- ☐ Tik-Tok (抖音), Wechat (微信)、Weibo (微博), Instagram vb. sosyal medya uygulamaları.
- ☐ Yarışma Programları.
- ☐ Ders materyalinin/materyallerinin dinleme içerikleri.
- ☐ Çinli arkadaş/ öğretmenlerle yaptığım görüşmeler.
- ☐ Youtube, youku, bili bili vb. platformlar üzerinden çeşitli videolar.
- ☐ CD ve DVD'ler.
- ☐ Baidu vb. siteler.
- ☐ Google Asistan, Chat gpt vb. yapay zeka programları.
- ☐ Ders dışında dinleme yapmıyorum.
- ☐ Diğer: _____

15. Çince dersleri dışında dinleme için kendi yararlandığınız materyaller var mı? Varsa *
neler isimleriyle paylaşır mısınız?(internet siteleri, mobil uygulamalar da dahil)

16. Çince dersleri dışında konuşma çalışması için kendi yararlandığınız materyaller var mı? Varsa neler isimleriyle paylaşır mısınız?(internet siteleri, mobil uygulamalar da dahil) *

17. Çince derslerinde konuşma için eğitim süreniz boyunca derslerde yararlandığınız farklı materyaller var mıydı? Varsa nelerdir? *

18. Çince derslerinde dinleme için eğitim süreniz boyunca derslerde yararlandığınız farklı materyaller var mıydı? Varsa nelerdir? *

19. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik derslerde sizce ne tür ödevler sizin için daha faydalı olur? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Dinleme yapıp doğru yanlış boşluk doldurma gibi alıştırmalar yapma
- ☐ Dizi, film, vb. izlemek ve düşüncelerini paylaşmaya hazırlanmak
- ☐ Sunum hazırlamak
- ☐ Canlandırma hazırlamak
- ☐ Bir konu üzerine araştırma yapmak
- ☐ Video, podcast, vb. hazırlayıp paylaşmak
- ☐ Sesli okuma yaparak ses kaydı almak
- ☐ Dinlenen veya izlenen bir içeriği özetlemek
- ☐ Sınıf arkadaşlarıyla bir dedikodu duydum, röportaj vb. etkinliklerle sınıfta paylaşmak üzere bilgi toplamak
- ☐ Dinlenen bir içeriği taklit ederek ses kaydı almak
- ☐ Dinlemede geçen yapı ve kelimelerle konuşmak üzere içerik oluşturma
- ☐ HSKK sınavındaki gibi verilen bir görsel, konu veya soru üzerine konuşma
- ☐ Dinleme yaparak test cevaplama
- ☐ Sözcük ezberleme
- ☐ Hiçbiri
- ☐ Diğer: _____

20. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik derslerde sizce ne tür ödevler sizin için daha faydalı olur? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Dinleme yapıp doğru yanlış boşluk doldurma gibi alıştırmalar yapma
- ☐ Dizi, film, vb. izlemek ve düşüncelerini paylaşmaya hazırlanmak
- ☐ Sunum hazırlamak
- ☐ Canlandırma hazırlamak
- ☐ Bir konu üzerine araştırma yapmak
- ☐ Video, podcast, vb. hazırlayıp paylaşmak
- ☐ Sesli okuma yaparak ses kaydı almak
- ☐ Dinlenen veya izlenen bir içeriği özetlemek
- ☐ Sınıf arkadaşlarıyla bir dedikodu duyduğum, röportaj vb. etkinliklerle sınıfta paylaşmak üzere bilgi toplamak
- ☐ Dinlenen bir içeriği taklit ederek ses kaydı almak
- ☐ Dinlemede geçen yapı ve kelimelerle konuşmak üzere içerik oluşturma
- ☐ HSKK sınavındaki gibi verilen bir görsel, konu veya soru üzerine konuşma
- ☐ Dinleme yaparak test cevaplama
- ☐ Sözcük ezberleme
- ☐ Hiçbiri
- ☐ Diğer: _____

21. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik derslerde sizce ne tür ödevler sizin için daha faydalı olur? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Dinleme yapıp doğru yanlış boşluk doldurma gibi alıştırmalar yapma
- ☐ Dizi, film, vb. izlemek ve düşüncelerini paylaşmaya hazırlanmak
- ☐ Sunum hazırlamak
- ☐ Canlandırma hazırlamak
- ☐ Bir konu üzerine araştırma yapmak
- ☐ Video, podcast, vb. hazırlayıp paylaşmak
- ☐ Sesli okuma yaparak ses kaydı almak
- ☐ Dinlenen veya izlenen bir içeriği özetlemek
- ☐ Sınıf arkadaşlarıyla bir dedikodu duydum, röportaj vb. etkinliklerle sınıfta paylaşmak üzere bilgi toplamak
- ☐ Dinlenen bir içeriği taklit ederek ses kaydı almak
- ☐ Dinlemede geçen yapı ve kelimelerle konuşmak üzere içerik oluşturma
- ☐ HSKK sınavındaki gibi verilen bir görsel, konu veya soru üzerine konuşma
- ☐ Dinleme yaparak test cevaplama
- ☐ Sözcük ezberleme
- ☐ Hiçbiri
- ☐ Diğer: _____

22. Neden bu ödev türünü/türlerini daha faydalı buluyorsunuz?

23. Neden Çince öğrenmeyi tercih ettiniz?

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ İş amacıyla.
- ☐ Çin kültürüne ilgi duyduğum için.
- ☐ Ailem tercih etmemi istedi.
- ☐ Çin diline ilgi duyduğum için.
- ☐ Yabancı dil öğrenmeye ilgi duyduğum için.
- ☐ Diğer: _____

24. Çince öğrenme amacınız nedir? (diğer seçeneğini seçtiyseniz lütfen amacınızı yazarak ekleyiniz) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Akademik kariyer yapmak
☐ Dış ticaret sektöründe çalışmak
☐ Havayolu taşımacılık sektöründe çalışmak
☐ Çince öğretmeni olarak çalışmak
☐ Devlet dairelerinde çalışmak
☐ Tercüman olarak çalışmak
☐ Turizm sektöründe çalışmak
☐ Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar
☐ Diğer: _____

25. Kullandığınız materyallerin yönerge dilinin (kitapta verilen açıklamaların, yeni kelimelerin karşılıklarının vb.) Türkçe olmasını tercih eder misiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet
☐ Hayır
☐ Diğer: _____

26. Hangi derslerinizde konuşma becerisine ağırlık verilmektedir? *

27. Hangi derslerinizde dinleme becerisine, dinlediğini anlamaya ağırlık verilmektedir? *

28. Kullandığınız materyalin/materyallerin güncelliğini koruduğunu düşünüyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Dinleme dersi için koruyor.
- ☐ Konuşma dersi için koruyor.
- ☐ Evet, Dinleme için de, konuşma için de koruyor.
- ☐ Hayır, dinleme için de konuşma için de korumuyor.

29. Sizce kullanılan materyal öğrenim sürecinizde dinleme becerisi edinmenizde ne kadar etkili olmaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok etkili olmaktadır
- ☐ Biraz etkili olmaktadır
- ☐ Pek etkili olmamaktadır
- ☐ Hiç etkili olmamaktadır

30. Sizce kullanılan materyal öğrenim sürecinizde konuşma becerisi ediniminizde ne kadar etkili olmaktadır? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok etkili olmaktadır.
- ☐ Biraz etkili olmaktadır.
- ☐ Pek etkili olmamaktadır.
- ☐ Hiç etkili olmamaktadır.

31. Sizce derslerde konuşma becerisine ve dinlediğini anlamaya yönelik etkinliklere yeterince ağırlık verilmekte midir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, ikisi içinde yeterince ağırlık verilmektedir.
- ☐ Sadece konuşma becerisine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmektedir.
- ☐ Sadece dinlediğini anlama becerisine yönelik etkinliklere yeterince ağırlık verilmektedir.
- ☐ Hayır, ikisi içinde yeterince ağırlık verilmemektedir.

32. 1 en kolay, 7 en zor olmak üzere, konuşma etkinlikleri sırasında en çok zorlandığınız * maddeden, en aza doğru sıralayınız. (örneğin: 1,3,5,2,7,6 en zor tonlar (7) en kolayı farklı aksanlar (1) olmak üzere)

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	1. en kolay	2.	3.	4.	5.	6.	7. En zor
Tonlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pinyinlerin sesletimi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uygun kelime seçimi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Akıcı konuşma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dil bilgisi yapılarını kullanarak kurallı cümle kurmak	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kültürel alt yapıyı anlama/kullanma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heyecan ve kaygı ile başa çıkmak	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

33. 1 en kolay, 9 en zor olmak üzere, dinleme sırasında öğrencilerin en çok zorlandığını düşündüğünüz maddeden, en aza doğru sıralayınız. (örneğin: 1,3,5,2,8,9,7,6 en zor tonlar (9) en kolayı farklı aksanlar (1) olmak üzere)

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	1. En kolay	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Tonları ayırt etmekte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pinyini ayırt etmekte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Konuşma hızı	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kelime bilgisi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dilbilgisi yapıları	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Farklı aksanlar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Odaklanma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kültürel altyapıyı anlama/kullanma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dinleme görevlerini anlamak	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

34. Ders dışında hangi sıklıkla dinleme yapıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Her gün.
- ☐ Haftada 2-3 kez.
- ☐ Haftada 1 kez.
- ☐ Ders dışında dinleme yapmıyorum.

35. Ders dışında hangi sıklıkla Çince konuşma yapıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Her gün.
- ☐ Haftada 2-3 kez.
- ☐ Haftada 1 kez.
- ☐ Ders dışında konuşma üzerine çalışma yapmıyorum.

36. Çince dinleme ve konuşma becerisine yönelik derslerde dijital, online veya matbu (basılı) bir ders kitabından yararlanıyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, ikisi için de yararlanıyoruz.
- ☐ Sadece konuşma becerisine yönelik derslerde yararlanıyoruz.
- ☐ Sadece dinleme becerisine yönelik derslerde yararlanıyoruz.
- ☐ Hayır, ikisi için de yararlanmıyoruz.

37. Dinleme ve konuşma materyalindeki konuların paralellik göstermesini öğrendiklerinizin kalıcı olması bakımından faydalı buluyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Tamamen katılıyorum.
- ☐ Biraz katılıyorum.
- ☐ Pek katılmıyorum.
- ☐ Hiç katılmıyorum.

38. Dinleme ve konuşma becerisine odaklanan dersleriniz için ortak bir materyal mi kullanıyorsunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, iki beceriye yönelik tek bir kaynak kullanıyoruz. 52. soruya gidin
- ☐ Hayır, iki beceri için farklı kaynaklardan yararlanıyoruz. 39. soruya gidin

Çift Kaynak kullanımı

Derslerinizde yararlandığınız ders kaynağınıza uygun olarak cevaplandırınız.

39. Çince dinleme derslerinde veya dinlediğini anlama becerisine ağırlık veren derslerde hangi kaynak veya kaynaklardan yararlanıyorsunuz? (Biliyorsanız lütfen kaynağın ismini de paylaşınız.) *

40. Çince konuşma derslerinde hangi kaynak veya kaynaklardan yararlanıyorsunuz? (Biliyorsanız lütfen kaynağın ismini de paylaşınız.) *

41. Kullandığınız dinleme materyali sizce aşağıdaki öğrenim türlerinden hangisini veya hangilerini destekler? (birden fazla şık seçilebilir) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Görsel
☐ İşitsel
☐ Kinestetik (duyusal devinimsel, temas yoluyla öğrenme, bizzat deneyimleyerek öğrenme)
☐ Bireysel
☐ Grup

42. Kullandığınız konuşma materyali sizce aşağıdaki öğrenim türlerinden hangisini veya hangilerini destekler? (birden fazla şık seçilebilir) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Görsel
☐ İşitsel
☐ Kinestetik(duyusal devinimsel, temas yoluyla öğrenme, bizzat deneyimleyerek öğrenme)
☐ Bireysel
☐ Grup

43. Kullandığınız dinleme ve konuşma materyali öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsiyor mu? (öğrenim sürecinde öğrencinin daha aktif rol aldığı) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, ikisi için de benimsiyor.
☐ Konuşma için benimsiyor.
☐ Dinleme için benimsiyor.
☐ Hayır, ikisi için de benimsemiyor.

44. Kullandığımız dinleme becerisine yönelik ders materyali, dil öğrenimi amacıyla kurgulanıp hazırlanmayan, bir Çinlinin günlük hayatta görebileceği, karşılaşılabileceği içeriklerden yararlanır. (haberler, otobüs, tren, sinema biletleri, yemek tarifleri, çizgi filmler, karikatürler, ilanlar, filmler, diziler vb.) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli derecede yararlanır.
- ☐ Yararlanır ancak az sayıda.
- ☐ Hayır, bu tür içeriklere yer vermiyor.

45. Kullandığımız konuşma becerisine yönelik ders materyali, dil öğrenimi amacıyla kurgulanıp hazırlanmayan, bir Çinlinin günlük hayatta görebileceği, karşılaşılabileceği içeriklerden yararlanır. (haberler, otobüs, tren, sinema biletleri, yemek tarifleri, çizgi filmler, karikatürler, ilanlar, filmler, diziler vb.) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli derecede yararlanır.
- ☐ Yararlanır ancak az sayıda.
- ☐ Hayır, bu tür içeriklere yer vermiyor.

46. Konuşma becerisine yönelik kullanılan materyalinizle/materyallerinizle ilgili aşağıdaki ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin

*

Her satırda yalnızca bir şıkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İçerik ve etkinlikler beni gerçek hayatta dili kullanmaya hazırlayacak şekildedir.	☐	☐	☐	☐
İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak farkındalık kazandırır.	☐	☐	☐	☐
Alıştırmalar ve konular kolaydan zora doğru ilerler.	☐	☐	☐	☐
Konular tekrar ederek ilerler, önceki ünitelerdeki bilgileri ilerleyen ünitelerde de kullanırsınız.	☐	☐	☐	☐
Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.	☐	☐	☐	☐
Konuşma ve dinleme materyalimizdeki konular paralellik gösterir.	☐	☐	☐	☐
İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli	☐	☐	☐	☐

İçerikler bana
Çin kültürü
hakkında yeterli
ve doyurucu bilgi
sağlayarak
kültürel
bağlamlarda
tercih edilen
konuşma
alışkanlıkları
hakkında
farkındalık
kazandırır.



47. Dinleme becerisine yönelik kullanılan materyalinizle/materyallerinizle ilgili aşağıdaki ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin

*

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İçerik ve etkinlikler beni gerçek hayatta kullanmaya hazırlayacak şekildedir.	☐	☐	☐	☐
İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak farkındalık kazandırır.	☐	☐	☐	☐
Alıştırmalar ve konular kolaydan zora doğru ilerler.	☐	☐	☐	☐
Konular tekrar ederek ilerler, önceki ünitelerdeki bilgileri ilerleyen ünitelerde de kullanırsınız.	☐	☐	☐	☐
Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.	☐	☐	☐	☐

Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.	☐	☐	☐	☐
İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak kültürel bağlamlarda tercih edilen konuşma alışkanlıkları hakkında farkındalık kazandırır.	☐	☐	☐	☐

48. Materyalleriniz için aşağıdaki ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin *

Her satırda yalnızca bir şıkki işaretleyin.

	Evet, yeterli derecede yer verir	Yer veriliyor ancak yeterli değil	Hayır, yer verilmez.
Dinleme materyalimiz Qr kod tarama, yüz tarama, Wechat, Wechatte dolaşma, selfie, yapay zeka gibi son dönemde hayatımıza giren kelimelere yer verir.	☐	☐	☐
Konuşma materyalimiz 干吗、吃饭 了吗、啥 gibi konuşma diline ait yaygın ifadelere yer verir.	☐	☐	☐
Dinleme materyalimiz 干吗、吃饭 了吗、啥 gibi konuşma diline ait yaygın ifadelere yer verir.	☐	☐	☐

49. Derslerde kullandığınız dinleme materyallerinizin yönerge dili (kitapta verilen görevlerin, Çince yapı, kelimeler vb.'nin açıklanmalarının verdiği kısım) nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
- ☐ İngilizce
- ☐ Çince
- ☐ Bu şekilde bir ders materyalinden yararlanmıyoruz
- ☐ Diğer:

50. Derslerde kullandığınız konuşma materyallerinizin yönerge dili (kitapta verilen görevlerin, Çince yapı, kelimeler vb.'nin açıklanmalarının verdiği kısım) nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
- ☐ İngilizce
- ☐ Çince
- ☐ Bu şekilde bir ders materyalinden yararlanmıyoruz
- ☐ Diğer:

51. Yönerge dilinin (kitapta verilen açıklamaların, yeni kelimelerin karşılıklarının vb.) Türkçe olmamasının ____ sebep olabileceğini düşünüyorum. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Anlam kaybına
☐ Vakit kaybına
☐ Yeni yapı ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını akılda tutmada sıkıntı çekmeme
☐ Kelime ve yapıların tam anlaşılmasına
☐ Çince seviyemi yeterince hızlı ilertememe
☐ İngilizcesi (veya kullanılan diğer yabancı dili) yeteri kadar iyi olmayan öğrencilerin zorlanmasına
☐ Hiç birine sebep olduğunu düşünmüyorum
☐ Diğer: _____

61. soruya gidin

Tek materyal kullanımı

Derslerde yararlandığınız ders kaynağınıza uygun olarak cevaplandırınız.

52. Konuşma ve Dinleme Becerisine yönelik derslerde hangi kaynaktan yararlanıyorsunuz? (Biliyorsanız lütfen kaynağın ismini de paylaşınız.) *

53. Derslerde kullandığınız materyallerinizin yönerge dili (kitapta verilen açıklamaların, yeni kelimelerin karşılıklarının vb.) nedir? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Türkçe
☐ İngilizce
☐ Çince
☐ Diğer: _____

54. Yönerge (kitapta verilen açıklamaların, yeni kelimelerin karşılıklarının vb.) dilinin Türkçe olmamasının ____ sebep olabileceğini düşünüyorum. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Anlam kaybına
☐ Vakit kaybına
☐ Yeni yapı ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını akılda tutmada sıkıntı çekmeme
☐ Kelime ve yapıların tam anlaşılmasına
☐ Çince seviyemi yeterince hızlı ilertememe
☐ İngilizcesi (veya kullanılan diğer yabancı dili) yeteri kadar iyi olmayan öğrencilerin zorlanmasına
☐ Hiç birine sebep olduğunu düşünmüyorum
☐ Diğer: _____

55. Kullandığımız materyal dil öğrenimi amacıyla kurgulanıp hazırlanmayan, bir Çinlinin günlük hayatta görebileceği, kullanabileceği içeriklerden yararlanır. (haberler, otobüs, tren, sinema biletleri, yemek tarifleri, çizgi filmler, karikatürler, ilanlar, filmler, diziler vb.) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterince yararlanır.
☐ Yararlanıyor ancak az miktarda.
☐ Hayır, yararlanmaz.

56. Materyalimizdeki içerikler bana yeterli ve doyucu içeriklerle bilgi sağlayarak kültürel farkındalık kazandırır. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Tamamen katılıyorum.
☐ Biraz katılıyorum.
☐ Pek katılmıyorum.
☐ Hiç katılmıyorum.

57. Kullandığınız materyal sizce aşağıdaki öğrenim türlerinden hangisini veya hangilerini destekler? (birden fazla şık seçilebilir) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Görsel
☐ İşitsel
☐ Kinestetik (duyusal devinimsel, temas yoluyla öğrenme, bizzat deneyimleyerek öğrenme)
☐ Analitik
☐ Deneysel
☐ Bireysel
☐ Grup

58. Materyalimiz 干吗、吃饭了吗、啥 gibi konuşma diline ait yaygın ifadelere yer verir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli düzeyde yer veriyor.
☐ Yer veriyor ancak yeterli değil.
☐ Hayır, yer vermiyor.

59. Materyalimiz Qr kod tarama, yüz tarama, Wechat, Wechatte dolaşma, selfie, yapay zeka gibi son dönemlerde hayatımıza giren kelimelere yer verir *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli düzeyde yer veriyor.
☐ Yer veriyor ancak yeterli değil.
☐ Hayır, yer vermiyor.

60. Konuşma ve dinleme becerisine yönelik kullanılan materyalinizle/materyallerinizle * ilgili aşağıdaki ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
İçerik ve etkinlikler beni gerçek hayatta dili kullanmaya hazırlayacak şekildedir.	☐	☐	☐	☐
İçerikler bana Çin kültürü hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sağlayarak farkındalık kazandırır.	☐	☐	☐	☐
Alıştırmalar ve konular kolaydan zora doğru ilerler.	☐	☐	☐	☐
Konular tekrar ederek ilerler, önceki ünitelerdeki bilgileri ilerleyen ünitelerde de kullanırız.	☐	☐	☐	☐
Kullanılan materyal beni araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya tesvik eder.	☐	☐	☐	☐

almava
teşvik eder.

Dinleme Materyal Özellikleri

Soruları lütfen derslerde kullanılan dinleme materyaline/materyallerine göre cevaplandırınız.

61. Materyalinizin size sunduğu dinleme dersi içeriklerinden hoşlanıyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, hoşlanıyorum.
- ☐ Biraz hoşlanıyorum.
- ☐ Pek hoşlanmıyorum.
- ☐ Hayır, hoşlanmıyorum.

62. Derslerde kullandığınız materyali dinleme becerinizi geliştirmek için yeterli buluyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Yeterli buluyorum.
- ☐ Biraz yeterli buluyorum.
- ☐ Pek yeterli bulmuyorum.
- ☐ Hiç yeterli bulmuyorum.

63. Kullandığınız dinleme materyallerinde siz neler görmek istersiniz? (önceden kullanıp beğendiğiniz özellikler veya görmeyi umduğunuz özellikler) *

64. Kendi dinleme (dinlediğini anlama) becerinizi nasıl değerlendirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok iyi.
- ☐ İyi.
- ☐ Pek iyi değil.
- ☐ Kötü.

65. Dinleme becerisiyle ve kullanılan materyalinizle/materyallerinizle ilgili aşağıdaki ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin *

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Materyalinin hızının gerçek bir konuşmanın hızına göre yavaş olduğunu düşünüyorum. (Dizi, Film, Belgesel vb.'ine göre)).	☐	☐	☐	☐
Gerçek bir konuşma dinlerken, bir haber veya film izlerken konuşma hızına ayak uyduramadığımı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐
Materyalinin konuşma hızından memnunum.	☐	☐	☐	☐
Materyalimiz bana öğrendiklerimi pekiştirip, eksiklerimi fark etmem için fırsat sunacak şekildedir.	☐	☐	☐	☐
Materyalimiz konuyu anlamamı kolaylaştıracak görseller barındırır.	☐	☐	☐	☐
Materyalinin hitap ettiği seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum	☐	☐	☐	☐

Materyalinin hitap ettiği seviyeye uygun olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐
Dinleme sırasında "Chi" ve "Che" gibi sözcükleri ayırt etmekte zorlanmam.	☐	☐	☐	☐
Dinleme sırasında tonları ayırt etmekte zorlanmam.	☐	☐	☐	☐
Materyaldeki içerik anlamlı bir bağlam içerisindedir.	☐	☐	☐	☐
Bir dinleme yaparken anlamadığım kelimeler olması moralimi bozar ve tahmin yürütmekte veya belirli bilgileri konuşmanın içinden seçmem gerektiğinde zorlanırım.	☐	☐	☐	☐
Çince dinleme yaparken gerçek hayattan, dil öğretimi için kurgulanmayan içerikleri kullanmak (dizi, film, videolar, karikatürler, çizgi filmler, haberler vb.) beni motive eder.	☐	☐	☐	☐
Materyaldeki dinleme etkinlikleri beni motive eder.	☐	☐	☐	☐
Materyalimizdeki dinleme etkinlikleri iş birliği ve grup çalışması yapmayı teşvik eder.	☐	☐	☐	☐

Kullanılan dinleme materyali sizi araştırma yapmaya, düşünmeye, sorumluluk almaya teşvik eder.	☐	☐	☐	☐
Derslerde video kullanması beni motive eder	☐	☐	☐	☐
Alıştırma ve konuların dinleme becerisine yönelik dil sınavlarıyla (okul sınavları, HSK, HSKK, vb.) uyumlu olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐

66. Orta- üst seviye için kullanılan dinleme içeriklerinin hangi uzunlukta olmasını tercih edersiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 1 dakikadan az.
- ☐ 1-2 dakika civarında.
- ☐ 3-4 dakika civarında.
- ☐ 5 dakika veya üzerinde.
- ☐ Diğer:

<https://docs.google.com/forms/d/1K9mGfMO4wO-7RmmrUC0CkdY2YtWaxEod8VPntXtE4/edit>

67. Sizce farklı uzunlukta dinleme metinlerinden yararlanılmalı mı? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

☐ Evet

☐ Hayır

68. Materyalimiz aşağıdaki dinleme alıştırmalarını barındırır. (birden çok şık seçilebilir) (**Çok Yaygın:** Bu alıştırma neredeyse her bölümde yer alıyor. **Yaygın:** Bu alıştırma birçok bölümde bulunuyor. **Bazen:** Bu alıştırma bazı bölümlerde görülüyor. **Nadiren:** Bu alıştırma çok az bölümde karşımıza çıkıyor. **Hiç Bulunmuyor:** Bu alıştırma ders materyalimizde yer almıyor.)

*

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Çok Yaygın	Yaygın	Bazen	Nadir	Hiç	Emin Değilim
Boşluk doldurma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Çoktan seçmeli soru cevaplama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Açık uçlu soru cevaplama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canlandırma etkinlikleri (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Çeşitli oyunlar (kulaktan kulağa, bingo vb.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Görsel eşleştirme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Doğru yanlış tipi sorular	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Belirli bir bilgiyi dinleyerek çıkartma, ayıklama üzerine alıştırmalar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyduğunu tekrar etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐

YENİ OKUL

Ders dışı etkinlikler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Özet çıkartma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hikayenin bir kısmını tekrar anlatma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yorumlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tahmin etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sesli okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gözünde canlandırma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hikaye tamamlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐

69. Materyalimiz aşağıdaki dinleme alıştırmalarından hangisini/hangilerini barındırmasını tercih edersiniz? (birden çok şık seçilebilir)

*

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Boşluk doldurma.
- ☐ Çoktan seçmeli soru cevaplama.
- ☐ Açık uçlu soru cevaplama.
- ☐ Canlandırma etkinlikleri. (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)
- ☐ Çeşitli oyunlar. (kulaktan kulağa, bingo vb.)
- ☐ Görsel eşleştirme.
- ☐ Doğru yanlış tipi sorular.
- ☐ Belirli bir bilgiyi dinleyerek çıkartma, ayıklama üzerine alıştırmalar.
- ☐ Duyduğunu tekrar etme.
- ☐ Ders dışı etkinlikler.
- ☐ Özet çıkartma.
- ☐ Hikayenin bir kısmını tekrar anlatma.
- ☐ Yorumlama.
- ☐ Tahmin etme.
- ☐ Sesli okuma.
- ☐ Gözünde canlandırma.
- ☐ Hikaye tamamlama.
- ☐ Grup etkinlikleri.
- ☐ Eşli çalışma.
- ☐ Bireysel çalışma.
- ☐ Hiçbiri.
- ☐ Diğer: _____

70. Bu alıştırmaları barındırmasını neden tercih ediyorsunuz?

71. Dinleme materyalindeki ses kalitesini nasıl değerlendirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok iyi.
- ☐ İyi.
- ☐ Pek iyi değil.
- ☐ Hiç iyi değil.

72. Dinleme materyalindeki aksanı nasıl değerlendirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Anlaşılır.
- ☐ Oldukça anlaşılır.
- ☐ Pek anlaşılır değil.
- ☐ Anlaşılır değil.

73. Dinleme materyalimiz farklı aksanlar barındırıyor. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet.
- ☐ Emin değilim.
- ☐ Hayır.

74. Kullandığınız dinleme materyali dinleme öncesinde hangi alıştırmaları yaptırır? *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Konu, bağlam ve kişiler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi verilir.
- ☐ Konu başlığından yola çıkılarak konuyu tahmin etmeye çalışırız.
- ☐ Dinleme öncesinde anlamayı kolaylaştıracak önemli kelimeler ve yapılar açıklanır.
- ☐ Konu ile ilgili önceden bilgilerimizi hatırlatacak soru ve alıştırmalar bulunur.
- ☐ Resimlerden yola çıkarak konuyu tahmin etmeye çalışırız.
- ☐ Konuyla ilgili verilen bazı ifadelerin doğru olup olmadığını tahmin ederiz.
- ☐ Dinleme öncesinde önemli kelimeleri belirlememiz istenir.
- ☐ Dinleme öncesinde verilen kelimeler arasında ilişki kurmamız istenir.
- ☐ Dinleme öncesinde içeriğin yazılı haline hızlı bir göz gezdirilir.
- ☐ Hiçbiri.
- ☐ Diğer: _____

75. Ders materyalinizde dinleme sırasında yapılan alıştırmalar var mı? (dinleme yapılırken eş zamanlı gerçekleştirilen alıştırmalar, örneğin: dinlerken boşluk doldurma, not alma, yanlış kelimeyi düzeltme, dinlerken doğru -yanlış işaretleme) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli derecede var.
- ☐ Var ancak az sayıda.
- ☐ Hayır, yok.

76. Ders materyalinizde dinleme sonrası alıştırmaları var mı? (dinleme tamamlandıktan sonra yapılan alıştırmalar) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli derecede var.
- ☐ Var ancak az sayıda.
- ☐ Hayır, yok.

77. Materyalimizdeki görevler bir kere dinleme yaptıktan sonra belirli yapıları ve özellikleri fark etmek gibi çeşitli görevlerle bizi dinleme metnine tekrar döndürür. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, yeterli derecede var.
- ☐ Var ancak az sayıda.
- ☐ Hayır, yok.

78. Materyaliniz size video desteği sunuyor mu? (film, kısa film vb.) *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet
- ☐ Hayır 81. soruya gidin

Video

79. Bu videoları izlemekten hoşlanıyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok hoşlanıyorum.
- ☐ Biraz hoşlanıyorum.
- ☐ Pek hoşlanmıyorum.
- ☐ Hiç hoşlanmıyorum.

80. Derslerde yararlanılan videolarla ilgili olarak verilen ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyiniz.

*

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Bu videolardaki jest ve mimikler anlamamı kolaylaştırıyor.	☐	☐	☐	☐
Bu videolardaki senaryoları gerçekçi buluyorum.	☐	☐	☐	☐
Bu videolardaki görüntü kalitesinden memnunum.	☐	☐	☐	☐
Materyalin sunduğu bu videolar beni konu ile ilgili daha fazla içerik izlemeye teşvik eder.	☐	☐	☐	☐
Materyalin sunduğu videolar ders dışında da dinlediğimi anlamamı kolaylaştırır.	☐	☐	☐	☐

Konuşma Materyali

Soruları lütfen derslerde kullanılan konuşma materyaline/materyallerine göre cevaplandırınız.

81. Materyalinizin konuşma dersi için size sunduğu içeriklerden hoşlanıyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Evet, hoşlanıyorum.
- ☐ Biraz hoşlanıyorum.
- ☐ Pek hoşlanmıyorum.
- ☐ Hayır, hoşlanmıyorum.

82. Konuşma becerisiyle ve kullanılan materyalinizle/materyallerinizle ilgili aşağıdaki * ifadeleri size yakınlık derecesine göre işaretleyin

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Tamamen katılıyorum	Biraz katılıyorum	Pek katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Konuşma etkinlikleri beni gerçek hayat kullanımlarına hazırlar	☐	☐	☐	☐
Materyalin sunduğu konuşma dersi içeriği ve etkinliklerini gerçekçi bulmuyorum	☐	☐	☐	☐
Materyaldeki konuşma ders ve etkinliklerinin hitap ettiği seviyeye ve gruba uygun olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐
Çince konuşma dersleri için, kurgulanmayan gerçek hayattan içerikleri (örneğin: yemek siparişi konulu bir derste restoran menüsü, seyahat konulu bir derste gerçek uçak ve tren tarifeleri kullanmak gibi) kullanmak beni motive eder.	☐	☐	☐	☐
Materyaldeki konuşma etkinlikleri beni motive eder.	☐	☐	☐	☐

Konuşma

<https://docs.google.com/forms/d/1KfmGfMO4wO-7RmmrUC0CkdY2YtrWaxEcd8VPtntXrE4/edit>

43/52

83. Kullandığınız konuşma materyallerinde siz neler görmek istersiniz? (önceden kullanıp beğendiğiniz özellikler veya görmeyi umduğunuz özellikler) *

84. Materyalimiz aşağıdaki konuşma alıştırmalarını barındırır. (**Çok Yaygın:** Bu alıştırma neredeyse her bölümde yer alıyor. **Yaygın:** Bu alıştırma birçok bölümde bulunuyor. **Bazen:** Bu alıştırma bazı bölümlerde görülüyor. **Nadiren:** Bu alıştırma çok az bölümde karşımıza çıkıyor. **Hiç Bulunmuyor:** Bu alıştırma ders materyalimizde yer almıyor.)

Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

	Çok Yaygın	Yaygın	Bazen	Nadiren	Hiç	Emin Değilim.
Boşluk doldurma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cümle tamamlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Canlandırma egzersizleri (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Çeşitli oyunlar (Kulaktan kulağa, harften kelime türetme vb.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Görsel yorumlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Belirli bir bilgiyi ayıklama üzerine alıştırmalar	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Duyduğunu tekrar etme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hikayenin bir kısmını tekrar anlatma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Yorumlama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Münazara (tartışma)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Münazara (tartışma)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sunum yapma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Soru sorma ve cevaplama	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tekerleme söyleme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ders dışı etkinlikler	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sesli okuma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gözünde canlandırma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gösterip anlatma	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bilgi boşluğu alıştırmaları (bilmediğimiz bir bilgili edinmek üzere iletişim kurma)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

85. Lütfen materyalinizin barındırmasını istediğiniz alıştırmaları işaretleyiniz *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Boşluk doldurma.
- ☐ Cümle tamamlama.
- ☐ Canlandırma egzersizleri. (drama, gerçek hayat simülasyonu vb.)
- ☐ Çeşitli oyunlar. (Kulaktan kulağa, harften kelime türetme vb.)
- ☐ Görsel yorumlama.
- ☐ Belirli bir bilgiyi ayıklama üzerine alıştırmalar.
- ☐ Duyduğunu tekrar etme.
- ☐ Hikayenin bir kısmını tekrar anlatma.
- ☐ Yorumlama.
- ☐ Münazara (tartışma).
- ☐ Sunum yapma.
- ☐ Soru sorma ve cevaplama.
- ☐ Tekerleme söyleme.
- ☐ Ders dışı etkinlikler.
- ☐ Sesli okuma.
- ☐ Gözünde canlandırma.
- ☐ Gösterip anlatma.
- ☐ Ton, pinyin, vurgu, ezgi alıştırmaları.
- ☐ Bilgi boşluğu alıştırmaları. (bilmediğimiz bir bilgiyi edinmek üzere iletişim kurma)
- ☐ Hazırlıksız konuşma.
- ☐ Eşli çalışmalar.
- ☐ Grup etkinlikleri.
- ☐ Bireysel etkinlikler.
- ☐ Diğer: _____

86. Neden bu alıştırmaları barındırmasını tercih ediyorsunuz? *

87. Derslerde kullandığınız materyali konuşma becerinizi geliştirmek adına yeterli buluyor musunuz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Yeterli buluyorum.
- ☐ Biraz yeterli buluyorum.
- ☐ Pek yeterli bulmuyorum.
- ☐ Hiç yeterli bulmuyorum.

88. Çince konuşma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz? *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Çok iyi
- ☐ İyi
- ☐ Pek iyi değil
- ☐ Kötü

89. Konuşma materyalindeki alıştırmalar hem anlık konuşma hem de önceden hazırlık yaparak konuşma için yeterli fırsatı sunacak şekildedir. *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ İkisi içinde fırsat sunar.
- ☐ Sadece hazırlık yaparak konuşma için fırsat sunar.
- ☐ Sadece hazırlıksız konuşma için fırsat sunar.
- ☐ İkisi içinde fırsat sunmaz.

90. Materyalde konuşma öncesi aşağıdakilere yer verilmiştir. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Konu ile ilgili bilgilerimizi hatırlatacak soru ve alıştırmalar.
- ☐ Resimler yardımı ile ön hazırlık yapmak.
- ☐ Sorularla konuya dair önceki bilgileri hatırlamak.
- ☐ Metin yardımı ile ön çalışma yapmak.
- ☐ Fikir alışverişinde bulunmak.
- ☐ Dinleme yardımı ile ön çalışma yapmak.
- ☐ Rol yapma etkinliği gibi ana etkinliklerden önce kişi ve ilişkilerin açıklanması.
- ☐ Diğer: _____

91. Konuşma egzersizi sonrasında aşağıdakilerden hangileri bulunmaktadır. *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Konuşmayı değerlendirme.
- ☐ Performansı değerlendirme.
- ☐ Geri bildirimde bulunma.
- ☐ Öğrenilen konuyu tekrar gözden geçirme.
- ☐ Diğer: _____

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

SONUÇ

Bu çalışmada öğrenci ihtiyaçları anlaşılacak B2-C1 seviyesindeki öğrencilere yönelik sözel beceri ders aracı önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 143 öğrenci ve 14 öğretici ile ihtiyaç belirlemeye yönelik anket çalışması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular ve alan yazından yararlanılarak aşağıda bahsedilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sözel becerilerde akıcılık, kaygı, farklı aksanlar, konuşma hızı ve odaklanma gibi güçlük yaşadıkları alanlar bulgulanmıştır. Mevcut materyallerin güncellik, konuşma diline uygunluk, gündelik hayatla ilişki bakımından yeteriz olduğu noktalar olduğu, öğrenci özerkliği ve ders dışı çalışmayı desteklemediği görülmüştür. Hem öğretmenler hem öğrenciler dijital ve özgün araçları tercih ettiklerini belirtmiştir. Katılım sağlayan öğrenci ve öğretmenler Türk öğrencilere yönelik, uyarlanabilir, yönerge dili Türkçe olan ve iletişimsel görevler barındıran bir materyale duyulan ihtiyacı açıkça ortaya koymuştur.

Öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan çalışmada bulguların ışığında tersyüz sınıf modeli benimsenmiştir. Öğrenci özerkliğini arttıracak ön çalışma modülleri ve basit yönergeler sunulmuştur. İletişimsel, iş birlikli ve görev temelli, bilgisayar destekli öğretimle yapay zekâ destekli dijital bir örnek ünite tasarlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda iletişimsel yaklaşımla beraber, biçim anlam kullanım şeklindeki döngüsel üç boyutlu çerçeveye uygun olarak sesletim ve dilbilgisi desteği sunulmuştur. Çalışma Çince için 2021 yılında yayınlanan Uluslararası Çin Dili Eğitimi Çince Yeterlilik Seviyesi Standartlarına uygun sözcük ve dilbilgisi yapılarından yararlanılarak hazırlanmıştır. 2014 yılında yayınlanan çerçevesiyle seviyeler bakımından ayrılması nedeniyle oluşacak güncel ve yeni materyal ihtiyacına yönelik olması amaçlanmıştır. Çin Dili Eğitimi Çince Yeterlilik Seviyesi Standartlarında belirlenenin dışarısında kalan sözcük ve yapılar da ek sözcük listeleriyle yer

verilmiştir. Bu sözcükler öğrencilerin önceki seviyelerde edindiği sözcüklerden türemiş olabilir veya bu listelerde yer verilmese de konuşma dilinde, gündelik yaşamda yaygın kullanılıyor olabilmektedir. Tasarımda dinleme ve konuşma becerileri için öncesi, sırası ve sonrası olacak şekilde ders üçe ayrılmıştır. Farklı dinleme türlerine yer verilmiştir. Uzundan kısaya giden dinleme içeriklerinde farklı yaş cinsiyet ve aksanlar barındırmasına özen gösterilmiştir. Etkinliklerde anlama odaklanma, yapıya odaklanma ve serbest üretim desteklenmiştir. Derslerde kontrollü alıştırmalardan serbest üretime uzanan bir yapı tercih edilmiştir. İçerikler iki becerinin birbirini tamamladığı bir anlayışla hazırlanmıştır. Bulgulara göre yararlanılan ders kitapları hedef dil ortamında Çince öğrenen yabancı öğrencilere yöneliktir. Bu nedenle yerel ortamda Çince öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir araca ihtiyaç da duyulmaktadır. Hazırlanan ders materyalinde dil çerçevelere, Çince için seviyeye uygun verilen sözcüklere dikkat edilmiş, etkinliklerin zorluğu ve öğrencilerin kullanacağı stratejiler buna göre belirlenmiştir. Materyal geliştirme ilkeleri ve ihtiyaç belirleme çalışması bulgularından yola çıkarak materyalin beceri, ortam ve bağlama uyarlanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Materyalin dijitalleştirilmesinde kullanılan üniteye ait modüllerin oluşturulduğu Canvas platformu üzerinden içerikler ve etkinlikler güncelleştirilebilir. Özgün araç kullanımında güncelliğinin hızlı kaybolması bir dezavantaj olsa da materyal dijital olduğu için düzenlemeye uygundur. Araç farklı sınıflara ve ders sürelerine uygulanabilmesi için esnek olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde öğretmenler belirli etkinlikleri yapmamayı tercih edebilir, öğrencinin ders dışında yapması için bırakabilir. Etkinlikler bireysel, eşli ve gruplu çalışma alternatifleriyle öğrenci sayısı ve tercihlerine, sınıf uygunluğuna göre uyarlanmaya müsaittir. Öğrencilerin ders dışında çalışma sürecinde yapay zekayı bilinçli kullanması için yapay zekâ okur yazarlığı oldukça önemlidir. Materyal içerisinde öğrencinin kendi süresini takip edebilmesi, etkinliklerde kendi gelişimini değerlendirebilmesi için bireysel değerlendirme, grup etkinliklerinde eşit ve etkin katılım için grup değerlendirme soruları ve sınıf uygulaması

için örnek sorular paylaşılmıştır. Ders dışı etkinlikler öğrencinin anlık geri bildirim almasına ve etkinlikleri tekrar çözmesine imkân tanımaktadır. Dinleme etkinlikleri öğrencinin bireysel çalışmasına da uygun şekildedir. Etkinlikler statik biçimdedir, notlandırma öğreticiye gitmemektedir. Ancak Lumi üzerinden link veya Qr kod ile girildiğinde öğrenciler isim girerek etkinliğe başladıkları zaman öğretici öğrencinin doğruluk oranlarını görebilir veya etkinlikler doğrudan Canvas üzerinden hazırlanabilir. Bu şekilde öğretici isterse öğrencilerin etkinlik sonuçlarını puanlayabilir. Ödevler bu nedenle Canvas üzerinden notların raporlanacağı şekilde de Lumi üzerinden hazırlanan etkinliğin gömülmesiyle statik olarak da hazırlanmıştır. Ödevlerin bir kısmı da ekran görüntüsü ve ses kaydı şeklinde sistem üzerinden teslim edilecektir. Öğretici teslim süresini ve detaylarını sistem üzerinden ayarlayabilmektedir. Ödevlerin bir kısmı ders dışında da işbirlikli çalışmayı ve ekran değerlendirmesini de içermektedir. Modeli etkinlikler ve içerikleri düzenleyerek başka beceri ve dillere, uyarlamak mümkündür.

Bulgularda öne çıkan güçlükler ve ihtiyaçlar alan yazınında öğrencilerin sözel beceri öğrenimi konusunda yaşadıkları zorluklarla örtüşmektedir. Yaşanan zorlukların iletişimsel yaklaşım, oyunlaştırma, işbirlikli öğrenme ve görev temelli öğrenme öğrenmeyle azaltılabileceği alan yazınında ortaya konulmuştur. Özgün içerik kullanımı hem öğrenci hem öğretmenler tarafından tercih edilmiştir. Yapılan çalışmalarda özgün araçların konuşma hızı ve aksana alıştırmayı kolaylaştırıcı ve dil öğreniminde güdüleyici olduğunu göstermektedir. Ters yüz sınıf modeli, bilgisayar destekli dil öğrenme ve yapay zekâ entegrasyonu ile hem kaygıyı düşürmek hem de ders dışı pratiği arttırmak ve öğrenci özerkliğini desteklemek amaçlanmıştır. Alan yazınında yapılan çalışmalardan ayrılarak öğrenci ve öğretici ihtiyaçları doğrultusunda sesletim ve dilbilgisi desteği sunmaktadır. Bu çalışma Türk öğrencilerin ve Türkiye’de Çince öğretimi alanında çalışmakta olan öğretmenlerin ihtiyaçlarından yola çıkması, yerleştirilmiş bir araç oluşturması, bahsedilen yöntem ve yaklaşımları entegre etmesiyle sözel beceri öğretimini

destekleyen, yeni müfredata uygun, uyarlanabilir, esnek bir araç ortaya koymasıyla alana özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu çalışma gerçekleştirilirken bazı sınırlılıklar çerçevesinde ilerlenmiştir. Bir yıldır lisans düzeyinde Çince öğrenimi gören öğrenci sayısının azlığı nedeniyle gönüllü 143 katılımcıya ulaşılabilmektedir. Çalışma Çince öğrenimi gören ve sözel beceri dersi olan öğrencilerle yürütülmüş; Türk öğrencilere yönelik Çince sözel beceri öğretimine özgü bir örnek ünite önerisiyle sınırlı tutulmuştur. Dijitalleştirme, sürenin uyarlanabilirliği, erişilebilirliği ve uygulanabilirliği için ücretsiz, içerik gömme imkânı sunan platformlar tercih edilmiştir. Yapay zekâ destekli sözel beceri pratiği için Çince konuşma desteği sunan Gemini ve ChatGPT kullanılmıştır. Ayrıca incelenen dil çerçevelerindeki farklılıklar ve farklı seviye ölçütleri göz önünde bulundurularak hedef seviye "orta-ileri" olarak belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan ders materyali uzman değerlendirmesine sunulmuş ve yenilenmiştir. Ancak materyalin kullanım öncesi, sırasında ve sonrasında değerlendirilmesiyle etkililiğin tam anlamıyla ortaya konulabilmesi için ardıl çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin etkin kullanımı için tersyüz sınıf modeli, bilgisayar destekli öğretim ve yapay zekâ araçlarının entegrasyonunu kapsayan bu tür materyallerin hazırlanması ve kullanımı üzerine öğretici eğitimleri geliştirilmesine yönelik çalışmalar da önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

ACTFL. (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012, Chinese Simplified Characters Speaking*. ACTFL: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/chinese-simplified-characters/chinese-simplified-characters-speaking> adresinden alındı

ACTFL. (2012). *actfl proficiency guidelines/chinese simplified characters/listening*. ACTFL: <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines/chinese-simplified-characters/chinese-simplified-characters-listening> adresinden alındı

Akgür, T. (2020). *Gereksinim Çözümlemesine Dayalı Süreç-Tür Odaklı Çince Yazılı Anlatım Ders Aracı Önerisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Azertürk, İ. (2016). Sesbilgisi ve Öğretimi. G. Kırilen (Ed.), *Çin Dili* (ss. 147–168). Gece Kitaplığı.

Bailey, K. M. (2020). *Teaching Listening and Speaking in Second and Foreign Language Contexts*. Bloomsbury Publishing.

Barghamadi, M. (2020). A Critical Study Of The Principles And Approaches To Needs Analysis. *Studies in Educational Management*, 7(1), 1-16.

Baskara, F. R., & Mukarto, F. M. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343–358. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>

Benati, Alessandro & Angelovska, Tanja. (2016). *Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction to Real World Applications*, Bloomsbury. 10.5040/9781474298414.

Brown, H.D.(2001).*Teaching by Principles:An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Essex: Pearson Education Limited

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching Principles*. P. Ed Australia.

Brown, S. (2001). *Teaching listening*. New York: Cambridge University Press.

Burns, A., & Hill, D. A. (2020). İkinci Dilde Konuşma Öğretimi. B. Tomlinson (Ed.), *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme* (s. 231–249). Nobel Akademik Yayıncılık.

Burns, A. C., & Seidlhofer, B. (2010). Speaking and Pronunciation. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3rd ed. s. 240-258). Routledge.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Büyüköztürk, Şener & Kilic, Ebru & Akgün, Özcan & Karadeniz, Şirin & Demirel, Funda. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cai, W. (2023). ChatGPT 环境下的学习与教学 [ChatGPT environment for Chinese learning and teaching]. *语言教学与研究 (Language Teaching and Research)*, 4, 31–51.

Cantürk. İ. (2019). *Çince Okuduğunu Anlama Becerisine Yönelik Bir Ders Aracı Geliştirme Çalışması*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
<http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

CEFR. (2001). *The CEFR Levels*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level->

Çin Devlet Konseyi. (2017, Temmuz 20). *Yeni Nesil Yapay Zekâ Gelişim Planı* [Resmi bildirisi]. https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm

Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı. (2021, 7 1). *国际中文教育中文水平等级标准* 发 布. Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210329_523304.html adresinden alındı

Demir, H. (2016). Dinleme etkinliklerinin konuşma becerisine katkıları. *SDU Хабаршысы / Ылымы Журнал*, 2(37).

Demirel, Özcan. (2021) *Curriculum Desing and Evaluation in ELT*. Pegem Akademi.

Demirel, Özcan. (2021) *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi*. Pegem Akademi.

Dewi, R. C. (2018). Utilizing Authentic Materials on Students' Listening Comprehension: Does it have Any Influence?. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 70-74.

Duff, P. A. (2014). Case Study Research on Language Learning and Use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233-255.

Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R. (2015). Researching Acquisition Sequences: Idealization And De- İdealization İn SLA. *Language Learning*, 65, 181–205.

Erbaggio, P., Gopalakrishnan, S., Hobbs, S., & Liu, H. (2012). Enhancing student engagement through online authentic materials. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 42(2), 27-51.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. & Miller, L. (2010). *Listening in a second language*. In A. Wolvin (Ed.) *Listening and human communication in the 21st century*. Malden, MA: Wiley- Blackwell. 158–178

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd edn., s. 251–66). Boston, MA: Thomson/Heinle.

Gao, Y., Wang, Q., & Wang, X. (2024). Exploring EFL university teachers' beliefs in integrating ChatGPT and other large language models in language education: a study in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 29–44.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305173>

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Cambridge University Press.

Google for Education. (t.y.). *Teaching responsible use of AI: Lessons and activities for students*. Google.

Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Harvard University Information Technology. (2023, 30 Ağustos). *Getting Started With Prompts For Text-Based Generative AI*. HUIT. <https://www.huit.harvard.edu/news/ai-prompts>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.2307/327317>

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin Books.

Jacobs, G. M. (2006). Issues In Implementing Cooperative Learning. In S. G. McCafferty, G. M. Jacobs, & A. C. D. Iddings (Eds.), *Cooperative learning and second language teaching* (pp. 30-46). Cambridge University Press.

Jiang, L. 姜丽萍. (2009). *对外汉语教学论*. 北京语言大学出版社.

Kaewpet, Chamnong. (2009) A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6, 209-220.

Klimova, B., & Chen, J. H. (2024). The impact of AI on enhancing students' intercultural communication competence at the university level: A review study. *Language Teaching Research Quarterly*, 43, 102–120. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.43.06>

Krashen, S. D. (1982). *Principles And Practice Learning*, 46(2), 327-69.

Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(1), 973-1018.

Kumaravadivelu, B. (2003b). Critical Language Pedagogy: A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, c. 22, S. 4, s. 539-550

Konfüçyüs Enstitüsü Genel Merkezi/Hanban 孔子学院总部/国家汉办. (2014). *国际汉语教学通用课程大纲（修订版）*. 北京语言大学出版社.

Levy, Mike & Stockwell, Glenn. (2008). *CALL Dimensions: Options And Issues In Computer Assisted Language Learning*. Esl&Applied Linguistics Professional Series. Routledge.

Li, Juan (2014). Literature Review of the Classifications of "Needs" in Needs Analysis Theory, *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(3).
<https://doi.org/10.7575/AIAC.IJELS.V2N.3P.12>

Li, J., Ren, X., Jiang, X., & Chen, C. (2023). Exploring the use of ChatGPT in Chinese language classrooms. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 4(3), 36–55.
<https://doi.org/10.46451/ijclt.20230303>

Li, Q. (2012). *对外汉语教材通论*. 北京: 商务印书馆

Liang, Yi 梁怡. (2022). 以影视剧《都挺好》作为《发展汉语·中级口语I》素材整合教学初探. *科学咨询*(1), 5-7.

Liu, X. 刘珣著. (2002). *汉语作为第二语言教学简论*. 北京语言大学出版社.

Liu Huan, L. X. (2023). 《国际中文教育中文水平等级标准》与《ACTFL 语文能力大纲》对接的必要性、可行性及教学应用. *国际汉语教学研究*(1), 11-22.

Long, M. H. (2005b). *Second language needs analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Maftoon, Parviz & Kargozari, Hamid & Azarnoosh, Maryam. (2016). *Some Guidelines for Developing Listening Materials*. 10.1007/978-94-6300-432-9_7.

Mai Li 马丽. (2012)习得理论视野下的对外汉语口语教学原则. *现代交际*, S.202-201.

McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & Iddings, A. C. D. (Eds.). (2006). *Cooperative Learning And Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

McCarthy, M.J. and O’Keeffe, A. (2014) “Spoken Grammar”. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed.). Boston, MA: National Geographic/Cengage, pp. 271 - 287.

Mu, Zhengli (2017). "Affordance-based mobile learning in a flipped classroom to enhance CFL learners’ oral proficiency: A comparative study." *2nd International Conference on Education, E-learning and Management Technology*.

Mushangwe, H. (2016). Using Voice Recognition Software In Learning Of Chinese Pronunciation. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 5(1), 52-67.

Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routledge.

Nicolaou, C., Matsiola, M., & Kalliris, G. (2019). Technology-enhanced learning and teaching methodologies through audiovisual media. *Education Science*, 9(3), 196.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Okan Üniversitesi. *HSK-HSKK Seviyeleri*. İstanbul Okan Üniversitesi: <https://www.okan.edu.tr/sayfa/3581/hsk-hskk-seviyeleri/> adresinden alındı.

Obenza, B. N., & Mendoza, R. C. (2021). Effectiveness of communicative language learning activities on students' communicative competence. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, 19, 11–22. <https://doi.org/10.57200/apjsbs.v19i0.273>

Oura, G.K. (2001). Authentic Task-Based Materials:Bringing the Real World Into the Classroom. *Sophia Junior College Faculty Bulletin*

Oxford, R. (2003). Language learning styles andstrategies: An overview. *Learning Styles &Strategies*, 1(1), 1–25.

Peçenek, D. (1998). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknikleri*. Ankara: Değişim Yayınları.

Peçenek, D. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme. *A.Ü. Dil Dergisi*, 129, 85-95.

Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. *A. Ü. Dil Dergisi*, 164, 5-25.

Richards J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.

Rifat, M. (2017). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları 1: Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler*. Yapı Kredi Yayınları.

Rost, M. (2011). *Teaching And Researching Listening* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Rost, M. (2016). *Teaching And Researching Listening* (3rd ed.). Routledge.

Savignon, S. J. (1976). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Paper presented at the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, Detroit, MI.

Stempleski, S. Video in the ELT Classroom: The Role of the Teacher, Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press. 364-368.

Sheppard, B., & Butler, B. (2017). Insights into Student Listening from Paused Transcription. *CATESOL Journal*, 29(2), 81-107.

Song, F., Guo, J., & Qu, C. (2023). ChatGPT 在汉语作为外语教学中的应用体系及实践 [The Application System and Practice of ChatGPT in Teaching Chinese as a Foreign Language]. *Journal of Beijing International Studies University*, (296), 110–128.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

TOCFL. (2018). *TOCFL 測驗類別*. TOCFL: <https://tocfl.edu.tw/index.php/test/listening/list/7> adresinden alındı

Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (Ed.). (2012). *Uygulamalı Dilbilim ve Materyal Geliştirme*. (Çev. Y. Nermin). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching Second Edition*. Bloomsbury.

Ur, P. (1996). *A Course In Language Teaching: Practice And Theory*. Cambridge University Press.

Van Ek, Jan A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Volume II: Scope*. Strasbourg: Council of Europe

Wang, J. & Feng, Z. (2009). 外语教材发展的历程及其规律探析. *Hebei Normal Üniversitesi Dergisi (Eğitim Bilimleri Serisi)*, 11(6), 60–64.

Wang, L.(2020).“人工智能+教育”背景下对外汉语教学探析. *武陵学刊*(04),136-142.
doi:10.16514/j.cnki.cn43-1506/c.2020.04.019.

Wright, C. (2019). Developing Communicative Competence in Adult Beginner Learners of Chinese. Shei, C., Zikpi, M. E. M., & Chao, D. L. (Ed.), *The Routledge handbook of Chinese language teaching* içinde (s.134-149). Routledge.

Wolvin, A. D. (Ed.). (2011). *Listening And Human Communication in The 21st Century*. John Wiley & Sons.

Wu, Z., Geng, Z., & Xu, T. (2017). 汉语教材建设的发展趋势和相关理论问题. *国际汉语教育 Uluslararası Çince Eğitimi*, 2(1), 15–19.

Xu, L. (2000). On intercultural communicative competence. *Foreign Languages and Their Teaching*, 135(7), 17-21.

Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm Teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.
<https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.23449>

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-437.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

ÖZET

Bu çalışma, lisans düzeyinde B2-C1 seviyesinde Çince öğrenen öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, alan yazında yapılmış çalışmaları ve dil öğretim yöntemlerini yansıtan, var olan materyal eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayabilecek, sözel beceri öğretimine yönelik bir ders aracı örneği hazırlanmasını amaçlamaktadır.

Bu süreçte nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasıyla karma yöntemden yararlanılmıştır. Veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular güncel, Türk öğrencilere yönelik, ders dışında da öğrencileri destekleyecek, kaygıyı azaltacak, öğrenci özerliğini destekleyen, odaklanma ve akıcılık konusunda yardımcı, ders süresinin verimli kullanılmasına yardımcı olacak, dijital bir ders aracına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Konuşma ve dinleme becerisinin birbirlerini tamamlayıcı rolleri hem yapılan alanyazın taramalarıyla hem de öğretici ve öğrencilerden elde edilen verilerle görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayalı ihtiyaçlar ile alanyazındaki materyal geliştirme, dil öğrenimi ve öğretimi çalışmaları doğrultusunda belirlenen tasarım ilkeleri temel alınarak geliştirilmiştir. Ulaşılabilirlik, ilgi çekicilik, dil çerçevelerine uygunluk, çeşitlilik, esneklik, yenilik, ulaşılabilir zorluk, farklı öğrenme türlerine, bireysel farklılıklara, doğal iletişime ve Türk öğrencilere uygunluk, öğrenci merkezilik gibi tasarım ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Ders materyali bilgisayar destekli dil öğrenimi, ters yüz sınıf modeli ve iletişimsel yaklaşım ilkeleri doğrultusunda özgün araçlardan, dijital platformlardan ve yapay zekâdan yararlanarak tasarlanmış ve sözel beceriye yönelik dersler için bir materyal önerisi sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Çince öğretimi, sözel beceri öğretimi, ihtiyaç belirleme çalışması, iletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme

ABSTRACT

This study aims to develop an example of a course tool for the teaching of oral skills that is suitable for the needs of learners and instructors learning Chinese at the B2–C1 level at the undergraduate level, reflects studies in the literature and language teaching methods, and contributes to addressing the existing lack of materials. In this process, a mixed-methods approach was employed through the combined use of qualitative and quantitative methods. The data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. The findings indicate a need for a digital course tool that is up-to-date, targeted at Turkish learners, supports learners outside the classroom, reduces anxiety, promotes learner autonomy, assists with focus and fluency, and contributes to the efficient use of class time. The complementary roles of speaking and listening skills were observed both through the literature review and the data obtained from instructors and learners.

Based on these results, the course tool was developed on the basis of needs derived from the findings obtained from learners and instructors, as well as design principles determined in line with studies on material development, language learning, and language teaching in the literature. The course tool was structured according to design principles such as accessibility, attractiveness, alignment with language frameworks, variety, flexibility, innovation, achievable difficulty, suitability for different learning types, individual differences, natural communication, and Turkish learners, as well as learner-centeredness. The course material was designed by making use of original tools, digital platforms, and artificial intelligence in line with the principles of computer-assisted language learning, the flipped classroom model, and the communicative approach, and a material proposal for courses focusing on oral skills is presented.

Keywords: Teaching Chinese as a foreign language, oral skills teaching, needs analysis study, communicative approach, material development in foreign language teaching