



(ISSN: 2587-0238)

Demirel Fakirođlu, G. (2021). The Relationship Between Receptive and Productive Skills of International Turkish Learners in Turkey, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(16), 1747-1776.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.370>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## THE RELATIONSHIP BETWEEN RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS OF INTERNATIONAL TURKISH LEARNERS IN TURKEY

**Gözde DEMİREL FAKİROĞLU**

*Asst. Prof. Dr., İstanbul University, İstanbul, Turkey, demirelg@istanbul.edu.tr*

*ORCID: 0000-0003-4138-5528*

*Received: 31.07.2021*

*Accepted: 12.11.2021*

*Published: 19.12.2021*

### ABSTRACT

There is a sound and reciprocal relationship between oral and written language skills. Firstly, reading and writing improve upon speaking and listening skills and then extended reading and writing improve oral skills. Each individual may start learning the language with a different basic skill. Four basic language skills (reading, listening, speaking, writing) are interactive in real communication and they are used actively. The aim of this study is to investigate the relationship between receptive (reading and listening) and productive skills (speaking and writing) of international students who learn Turkish in Turkey. The dependency level between language skills has been tested through SPSS system at A1, A2 and B1 levels. In addition, the dependency between the same skill through A1, A2 and B1 levels has also been tested through SPSS statistics program. The results show that the students performed higher at A2 level than they did at A1 and B1 levels. When the language level increases, learners' performance may not be as clear as it is at the starting level. The students start A2 level after two months of language education and daily language experience in Turkey. It's natural that the students are more adapted to language learning at A2 level than they were at A1 level. This adaptation affects their language performance. Another conclusion deduced from the current study is that there is a positive and significant relationship between the same language skills through different levels. A2 level grades for each skill is higher than B1 and A1 level skills. A1 level writing, reading and listening skill grades are higher than B1 level skill grades. There was not any significant difference between A1 and A2 level speaking and also B1 and A1 level speaking, but B1 level speaking is significantly lower than A2 level speaking.

**Keywords:** Receptive skills, productive skills, dependency, international students, Turkish as a Foreign Language

## **INTRODUCTION**

Teaching language skills is often the key focus or main element in the language teaching practice. Knowledge of the theory and practice of teaching receptive skills (listening and reading) and productive skills (speaking and writing) in a language is one of the key learning objectives of many teacher education programs in universities around the world (Marlina, 2018; Demirbaş, 2013).

As Harmer (2001) also states the students cultural and educational background, language learning experience, age and motivation are playing an important role for students' language achievement. Language achievement of learners cannot be related to a single factor. The country that the language is learned (whether the target language is mainstream language or not), the language teaching approach followed by the language teacher and language policy adopted by the country play a very important role in the learners overall achievement in terms of language performance.

## **Literature Review**

Four basic language skills which are listening, speaking, reading and writing are closely interrelated and they are used in combination with each other in communication. Using one of those skills effectively is not enough to be proficient in a language. The proficiency in a language can be improved by using them fluently in connection with each other. Improving one of those skills has positive effects on the improvement of other skills (Aydoğan & Akbarov, 2014; Nan, 2018).

The relationship between language skills are investigated according to input/output oriented skills, receptive and productive skills or written and oral communication skills. There is some research on the interrelationship between receptive and productive skills of language learners. It is stated that there is a close and positive relationship between reading and writing skills of students (Brown, 2001). As Krashen (2012) also states, writing style does not totally improve by reading, it improves through intensive reading. According to Banditvilai and Cullen's study (2018) the development of skills depends on the frequency of use and practise. In general, foreign language learners main problem is writing as they lack frequent practice in their daily life. When speaking is concerned, the students have fear of making mistakes and usually lack practise on the daily basis. If the students know sufficient vocabulary and grammar, their anxiety is lower when reading skill is concerned.

According to another study which was conducted by Darmawan (2007) there is a strong relationship between language development and the time spent for learning the language. A language learner needs average 6 or 7 years of instruction to improve his/her language skills. At the beginning of language learning, the students may not show a fast progress. In order to develop competence in four skill areas, namely reading, listening, writing and speaking, a learner needs to be exposed to the language actively and receive instruction regularly throughout 6 or 7 years. In addition, the students language learning experience and mother language affects foreign language learning. If mother language alphapet is different from the alphabet of the target language, the learners have

difficulty in adapting to the writing system. While developing a curriculum and setting goals to be attained for foreign language, the pace of language learning should be taken into consideration for both adults and young learners. In line with this study, Pickett (1978) composed the collected data from English language learners to identify language development and language learning problems. Some of the students mentioned that a few weeks after language program started, they felt more inhibition for learning and they were unable to combine their previous learning with the new subjects. The students also mentioned that when the levels got higher the content of the lessons got denser and it became more difficult for them to follow the lessons. Furthermore, when proficiency levels increase in a foreign language, the intervention of first language increases as well. Adult students have more difficulty in adapting to new learning environments. For this reason, they are supposed to put more effort for learning.

Language teaching models can be designed according to productive- receptive patterns of skills. Those skills can be presented in an integrated way starting from receptive skills and progressing with productive skills. Instead of concentrating on isolated grammar topics or pronunciation, the focus is supposed to be on developing learners communicative abilities and competencies through integrated skills instruction (Pardede, 2017). Targeted learning outcomes for each skill has been defined in Common European Framework (CEF) according to acquisition order. The learning programs have been scheduled in line with the definitions specified in CEF and learning outcomes are evaluated accordingly.

Each year, many international students come to Turkey to study in Turkish universities (YOK, 2019). After having one year of Turkish preparation class, they continue their studies in their departments. Those international students study in undergraduate, masters and doctorate programs after they complete Turkish preparation program. During their stay in Turkey, they have the opportunity to use Turkish in their daily life and social life besides their academic life.

### ***The Relationship Between Language Skills***

There is an assumed relationship between language skills. Language professionals suggest integrated skills improvement. In accordance with the principle of holism in language teaching, the same amount of time should be allocated to each skill (listening, reading, speaking and writing skills). Emphasis on the use of grammar or focus on only one language skill may affect Turkish teaching negatively. In order for the individual to use the target language correctly and effectively, four basic language skills should be developed within the principle of wholeness (Arıcı & Taskın, 2019). One of the four language skills improves in connection with the other three skills.

### ***The Relationship Between Reading and Listening***

Wolf et al (2019) have found out that including the beginner level language learners, in all levels there is a strong relationship between the reading and listening skills of language learners. Reading skill predicts listening skill to

a large extent. Although they do not overlap all the time, how the input is provided affects the improvement of the comprehension process. The fluency, word capacity and use of memory in reading contributes to the improvement of listening and other language skills. Concerning the relationship between vocabulary and listening comprehension, and reading comprehension, it is expected that these skills both contribute uniquely to reading comprehension, which would mean that they should not solely be used as a priority for general linguistic comprehension (Wolf, Muijselaar, Boonstra & Bree, 2019).

Many learners of English in some educational settings do learn the language predominantly by reading prior to speaking. An assumption that reading can enhance one's spoken and written communication skills has been supported by several empirical works in this field of study. A reading ability based perspective views reading as the ability to recognize codes and understand and interpret the meaning of those codes (Marlina, 2018).

“Reading is the receptive skill in the written mode. It can develop independently of listening and speaking skills, but often develops along with them, especially in societies with a highly-developed literary tradition. Reading can help build vocabulary that helps listening comprehension at the later stages, particularly. Writing is the productive skill in the written mode. It, too, is more complicated than it seems at first, and often seems to be the hardest of the skills, even for native speakers of a language, since it involves not just a graphic representation of speech, but the development and presentation of thoughts in a structured way. The integrated-skill approach, as opposed to merely segregated approach, confronts English language learners to authentic language and challenges the learners to interact naturally in the language. If these four skills are separated from one another, a language is taught; however, if they are integrated with each other, authentic communication is taught (Aydoğan, 2014)”.

Reading and listening skills are comprehension skills. When reading and listening skills are considered, both concentration and memory contributes to comprehension process. The main subskill of both of the skills is the ability to use vocabulary knowledge. In the related studies, reading and listening skills are evaluated together. Wolf et al (2019) state that the students who are successful in reading are expected to be successful in listening as well. However, in the listening tests foreign language learners have difficulty in understanding. Although both of the skills are receptive, each of them addresses different senses. While reading addresses the visual sense, listening in turn addresses auditory sense. Although reading skill and listening skill both are receptive skills, in language teaching listening skill activities are integrated with speaking skill activities. Similarly, reading skill activities are integrated with writing activities. The basic skill which constitutes reading skill is fluency. Fluency does not have priority in listening comprehension. Similarly, concentration and memory take priority in listening but not so much in reading. Those are the points which differentiate the two receptive skills which are reading and listening. However, having higher order thinking skills contributes to the improvement of both of the skills.

### ***The Relationship Between Listening and Speaking***

In the language acquisition process, listening skill is the first part of the input process which improves initially and then listening is the skill which improves later as the final part of the output process. Fluency, accuracy and the variety of language output is directly related with the quality, quantity and accuracy of language input. Listening is a reception-based subconscious process and speaking is a production oriented output process. Although those two skills look closely related, they improve in opposite directions. In other words, while listening occurs at deep level, speaking occurs at surface level (Richards, 2008; Vandergrift, 2004).

Speaking and listening procedures are prerequisites for each other and they improve consecutively. In order to continue a dialogue, the participants need to both understand what is spoken and convey the response to the receiver. More listening means more input received. In a real communication setting, the message receiver and conveyor are connected to each other. A good listener can understand the feelings and ideas of the speaker from the clues, gestures and facial expressions and also from the context of the speech. If there is speaking without listening or listening without speaking, it is not accepted as real communication. The accuracy rate of listening can be tested through speaking, in the same vein the truthfulness of speaking can be understood through listening (Nan, 2018; Oxford, 2001; Vandergrift & Goh, 2012).

In their study, Çelik and Yavuz (2015) found no relationship between listening and speaking skill tests of the students. At the end of the term (after 14 weeks), the students were administered a written listening exam and an oral exam. The correlation number (0,33) between speaking and listening grades revealed that there is little relationship between speaking grades and listening grades of preparatory students. Common sense tells people that there is a high relationship between listening and speaking. The low correlation between listening and speaking underlies some factors. The major factor that negatively affects the correlation between the two variables is anxiety. In speaking exams, students are more anxious than they are in listening exams. By its nature, speaking is an individual skill that is affected much by individual differences such as anxiety when compared to listening. In addition, speaking requires a production which is regarded as the last phase of language learning process while listening is just a reflection of the comprehension that can be accepted as easier to speaking production. Speaking is also regarded as a completely active action that needs a linguistic background as well as communicative and social abilities. However, listening is much more passive when compared to speaking for which the exam process easier. The syllabus, methods and techniques adopted and the drills practiced may be another factor causing low correlation between speaking and listening grades. For further study, it would be useful to start a new session eliminating the problems above and adopting new techniques and then looking for the correlation between listening and speaking grades again (Çelik & Yavuz, 2015).

### ***The Relationship Between Reading and Speaking***

Reading and speaking skills are interrelated in that both of the skills require vocabulary knowledge. One can improve vocabulary through reading and use it in speaking. Reading improves communication skills. Extensive

reading helps to improve communication skills and enhances fluency in speaking. Readers encounter different text types, sentence structures, word groups and vocabulary types.

As Mart (2012) states, if the learners encounter different text types such as dramas, plays, dialogues they can transfer the patterns of speech in their daily communication. Improved reading skills means improved speaking skills. Reading outside the classroom has positive effects on oral skills. Students who read a lot tend to be good speakers of the language. Students who have good reading habits are more likely to have fluency and accuracy in speaking.

### ***The Relationship Between Reading and Writing***

Writing and reading are complementary parts of written communication. For this reason, it is a commonly held belief that good writers are also good readers. Good writers read more and good readers use their vocabulary and syntax much better. Reading and writing are integrated skills which improve each other. Firstly, reading and writing are based on schematic knowledge. In other words, good writers and good readers have a good understanding of the surface and deep structure of the texts, text types, style and language use of the author, content of the texts. Reading and writing share the same cognitive thinking procedures. Students improve their writing skills through reading and consequently develop their thinking skills. The students who had difficulty in writing improved their self-expression by reading a lot and in time their awareness increased in target-oriented reading and writing. The textual information used in writing improves reading skills. In other words, students learn how to use coherence, cohesion and meronymy while writing a text. They concentrate on those points while reading as well (Nan, 2018; Arıcı & Taskın, 2019).

Pedagogically, the teaching of writing is not about providing students with basic principles and rules of writing or a prescriptive template for writing. The forces of globalization have made it difficult to predict with full certainty that an employment of a particular model of written communication will guarantee success in today's communicative exchanges that are often intercultural in nature. Therefore, based on the principle of situatedness, writing needs to be taught as praxis, meaning that students learn how to write according to their awareness as well as understanding of the social contexts in which they live in, and of the interlocutors with whom they interact. As students are often in diverse contexts, they should also be engaged in learning to use various writing strategies and semiotic resources to help them be good writers (Marlina, 2018).

### ***The Relationship Between Speaking and Writing***

Children start speaking long before they start writing. Speaking skill follows listening skill in learning the first language. They start articulating the symbols before writing them. While speaking skill improves without any systematic language education, there is a need for systematic education in writing. For this reason, the children's speaking is much better than their writing in their native language (Baba, Takemoto & Yokochi, 2013).

The proficiency level in each skill shows differences in different age groups. According to a study conducted by Kroll (1981) younger students (3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade) speak more than older students (6<sup>th</sup> grade). Younger students produced more information than older students while speaking. In addition, younger students write in the way they speak, they do not notice errors and writing styles. However, older students are more attentive to spelling and punctuation, writing style and selection of words (Kroll, 1981).

For the children learning a foreign language speaking skill always develops before writing, while for adults development of language skills may not follow the same order. For adults, syntactic and grammatical correctness in writing develops in the course of time but for speaking skill syntactic and grammatical correctness may not show a considerable progress for a very long time (Baba, Takemoto & Yokochi, 2013).

In the classrooms where speaking activities are conducted, it is observed that writing skill is also improved progressively. The variety of sentences and vocabulary produced while speaking is reflected in the writing over the course of time. The activities such as brainstorming, creative drama, discussion activities both improve speaking skills and critical thinking skills. For the speaking classrooms, there is a need for a systematic lesson plan. The learning outcomes should be defined, improving the students research skills should be targeted, the students should be motivated to do research and speak about a subject in detail. The teacher should guide the students while doing the speaking activities by clarifying their instructions and also guide them in achieving the objectives for the activities. In addition, the students can be directed to writing activities together with speaking activities which can improve their self-expression skills, self-confidence and discovery of language (Canagarajah, 2015; Kimura,1998).

However, the relationship between language skills of Turkish language learners has not been investigated through empirical studies. In the current study, the relationship between the language skills of Turkish language learners has been investigated by looking at their exam results achieved at the end of each language course level, namely A1, A2 and B1, and also the dependency of language skills at each level for the same skill is analysed.

### **Research Questions**

In the current study the following research questions are aimed to be investigated:

Is there a relationship between different skills of Turkish language learners at A1, A2 and B1 levels?

Is there a relationship between the same skills of the same students throughout A1, A2 and B1 levels?

### **METHOD**

#### **Research Model**

In this study, the relationship between basic language skills was examined by the relational screening method by performing quantitative data analysis. Relational screening method is a research model used to determine the relationship between two or more variables and to predict possible results (Karasar, 2011).

## Samples

The sample of this study consists of 74 international students who were accepted to Istanbul University Language Center Turkish program in 2019 within the scope of the Presidency for Turks Abroad and Related Communities scholarship program. The tests used are descriptive statistics (frequency analysis, descriptive statistics), test of normality (Kolmogorov Smirnov), comparison of dependent groups (paired sample t-test), pearson correlation analysis

For the data analysis of the current study, descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum are used. For the data analysis, parametric tests are used. For the comparison of the two dependent groups, paired sample t-test is used. For explaining the significance of the relationship between the data, pearson correlation test is used.

**Table 1.** Demographic Information

		$\bar{X}$ ; SS	Min.-max.
Age		23.69 ; 3.98	19-36
		N	%
Gender	Male	36	48.6
	Female	38	51.4
University	Istanbul University	52	70.3
	Istanbul Technical University	7	9.5
	Istanbul Ticaret University	3	4.1
	Bogazici University	4	5.4
	Cerrahpasa University	7	9.5
	Baskent University	1	1.4
Education	Undergraduate	29	39.2
	Master	33	44.6
	Doctorate	12	16.2
Total		74	100.0

Average age of the participants of this study is 23. 48.6 % of participants are male students and 51.4 % are female students; 70.3 % of participants are Istanbul University students; 39.2 % bachelors/undergraduate students, 44.6 % masters students and %16.2 % are doctorate students.

## Data Collection Tools

In the current study, the exams of international students which are taken at the end of each level (A1, A2 and B1) are used as measures. The exams are designed according to the definitions of the levels in the Common European Framework (CEF) and they are composed of four sections which are reading, listening, writing and speaking consecutively. The reading and listening parts of the exams are composed of a variety of questions which are multiple choice questions, open ended questions, matching and filling the blanks. Speaking exam is composed of two parts which are verbal expression and spoken interaction.



**Data Analysis**

The relationship between reading, writing and speaking skills of 74 students (of the same student group) starting from A1 level and including B1 level was analyzed. The final exam at the end of each level is evaluated. Each skill has equal distribution in scoring, each of them is graded out of 25 points and the total grade is 100 points. The evaluation for the written part has been done according to the writing checklist defined in CEFR. Two interraters evaluate the papers with blind review and the average of the grades are taken as the final speaking grade. The evaluation of the speaking exam has been done according to the writing checklist defined in CEFR. Two interraters evaluate the speaking exam and the average of the grades are taken as the final speaking grade. The analysis of grades at each level and the relationship between the grades of each skill is analysed through SPSS v23.0 program.

**FINDINGS**

**The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at A1 Level**

**Table 2.** The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at A1 Level

A1		Reading	Listening	Writing	Speaking
Reading	r	1			
	p				
Listening	r	.559**	1		
	p	.000			
Writing	r	.496**	.518**	1	
	p	.000	.000		
Speaking	r	.367**	.502**	.395**	1
	p	.001	.000	.001	

Pearson correlation, \*p≤0.05, \*\*p≤0.01

When the relationship between reading skill test result and other skills test result at A1 level is evaluated with pearson correlation analysis as shown in Table 2, it is found that at normal level the students reading result is positively correlated with listening test result and writing test result (r:0.496, p≤0.01); with the speaking test result (r:0.367, p≤0.01) there is positive and weak but meaningful correlation.

There is positive and normal level correlation between listening test result with writing test result and speaking test result; there is a positive and normal level relationship between writing and speaking test result (r:0.395, p≤0.01). The correlation for this analysis is significant for all.

**The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at A2 Level**

**Table 3.** The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at A2 Level

A2		Reading	Listening	Writing	Speaking
Reading	r	1			
	p				
Listening	r	.616**	1		
	p	.000			
Writing	r	.718**	.604**	1	
	p	.000	.000		
Speaking	r	.355**	.296*	.624**	1
	p	.002	.010	.000	

Pearson correlation, \*p≤0.05, \*\*p≤0.01

When the relationship between reading skill test result and other skills test results at A2 level is evaluated with Pearson correlation analysis as shown in Table 3, There is a positive and significant relationship between reading result with listening and writing result; there is a positive, weak level and meaningful relationship between reading and speaking test results (r:0.355, p≤0.01). There is a positive and powerful relationship between listening results and writing results and there is a positive but weak relationship between listening and speaking results (r:0.296, p≤0.01); there is a positive and powerful relationship between writing and speaking results. The correlation for this analysis is significant for all.

**The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at B1 Level**

**Table 4.** The Relationship Between Reading, Listening, Writing and Speaking at B1 Level

B1		Reading	Listening	Writing	Speaking
Reading	r	1			
	p				
Listening	r	.565**	1		
	p	.000			
Writing	r	.766**	.629**	1	
	p	.000	.000		
Speaking	r	.491**	.403**	.538**	1
	p	.000	.000	.000	

Pearson correlation, \*p≤0.05, \*\*p≤0.01

When the relationship between reading skill test result and listening, speaking and writing test results at B1 level is evaluated with Pearson correlation analysis as shown in Table 4, there is a positive and normal level correlation between the reading and listening test results of the students; there is a positive and powerful relationship between reading and writing results (r:0.766, p≤0.01); there is a positive and normal level correlation between reading and writing results (r:0.491, p≤0.01). All the analysis for the correlation between reading and other language skills at B1 level is significant.

There is a positive and powerful relationship between listening result and writing result; there is a positive and normal level relationship between listening and speaking test results; there is a positive and normal level

relationship between writing and speaking test results ( $r:0.538, p \leq 0.01$ ). All the analysis for the correlation between listening and other language skills at B1 level is significant.

**Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Reading Test Results**

**Table 5.** Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Reading Test Results

		N	$\bar{X}$	SS	T	P
A2-A1	A2 Reading	74	23.31	2.28	3.451	0.001*
	A1 Reading	74	22.32	2.56		
B1-A2	B1 Reading	74	20.46	3.91	-8.340	0.000*
	A2 Reading	74	23.31	2.28		
B1-A1	B1 Reading	74	20.46	3.91	-4.938	0.000*
	A1 Reading	74	22.32	2.56		

paired sample t-test,  $*p \leq 0.05$

When the developmental significance for the A1, A2, and B1 reading test results are evaluated with paired sample t-test as shown in Table 5; A2 level average reading result is significantly higher than the average of A1 reading result. B1 level average reading result is significantly lower than A2 reading result. B1 level average reading result is significantly lower than A1 level average reading result ( $t:-5.100, p \leq 0.05$ ).

**Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Listening Test Results**

**Table 6.** Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Listening Test Results

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Listening	74	22.05	2.58	5.040	0.000*
	A1 Listening	74	20.55	3.31		
B1-A2	B1 Listening	74	19.78	3.17	-6.907	0.000*
	A2 Listening	74	22.05	2.58		
B1-A1	B1 Listening	74	19.78	3.17	-2.429	0.018*
	A1 Listening	74	20.55	3.31		

paired sample t-test,  $*p \leq 0.05$

When the developmental significance for the A1, A2, and B1 listening test results are evaluated with paired sample t-test as shown in Table 6; A2 level average listening result is significantly higher than A1 level average listening result ( $t:5.040, p \leq 0.05$ ). B1 level average listening result is significantly lower than A2 level listening result ( $t:-6.907, p \leq 0.05$ ). B1 level average listening result is significantly lower than A1 level average listening result.

**Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Writing Test Results**

**Table 7.** Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Writing Test Results

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Writing	74	22.41	3.07	2.129	0.037*
	A1 Writing	74	21.72	3.07		
B1-A2	B1 Writing	74	19.66	4.18	-8.519	0.000*
	A2 Writing	74	22.41	3.07		
B1-A1	B1 Writing	74	19.66	4.18	-5.203	0.000*
	A1 Writing	74	21.72	3.07		

paired sample t-test,  $*p \leq 0.05$

When the developmental significance for the A1, A2, and B1 writing test results are evaluated with paired sample t-test as shown in Table 7; A2 level average writing result is significantly higher than A1 level writing result (t:2.129, p<0.05). B1 level average writing result is significantly lower than A2 level average writing result. B1 level average writing result is significantly lower than A1 level average writing result (t:-5.203, p<0.05).

**Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Speaking Test Results**

**Table 8.** Developmental Analysis Between A1, A2 and B1 Level Speaking Test Results

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Speaking	74	22.95	2.43	0.656	0.514
	A1 Speaking	74	22.70	2.52		
B1-A2	B1 Speaking	74	22.24	2.47	-3.101	0.003*
	A2 Speaking	74	22.95	2.43		
B1-A1	B1 Speaking	74	22.24	2.47	-1.278	0.205
	A1 Speaking	74	22.70	2.52		

paired sample t-test, \*p<0.05

When the developmental significance for the A1, A2, and B1 speaking test results are evaluated with paired sample t-test as shown in Table 8; There is no significant difference between A2 level average speaking result and A1 level speaking result (t:0.656, p>0.05). B1 level average speaking result is significantly lower than A2 level average speaking result (t:-3.101, p<0.05). There is no significant difference between B1 level average speaking result and A1 level speaking result (t:-1.278, p>0.05).

**CONCLUSION and DISCUSSION**

This study is novice in the respect that the same group of learners’ language performance is evaluated in comparison with different language levels and skills. The findings are remarkable in the respect that students’ test results of each skill decrease at B1 level while it increases at A2 level. In the literature, there is supporting evidence that language courses for adults should be planned in such a way that each level should have a longer course period than the previous level as learners need more time to develop their language proficiency. For instance, while the learners need at least 90 hours of A1 course, they need at least 100 hours of lesson at A2 level and 160 hours at B1 level. The reason why more time is needed at each level is that the content of the courses becomes more intense as the language levels progress from A1 to C1 (Muir and Clark, 2018). The findings show that students show higher performance at A2 level than A1 and B1 level. This can be explained by following reasons: B1 level subjects are more concentrated and varied. A2 level subjects are like extension and revision of A1 level subjects. A1 level is the adaptation period for the students. For this reason, A1 scores of students are lower than their A2 scores. When developmental levels of language learning are considered, B1 is the threshold level which requires extra endeavour to be successful language users. A1 is the level that international students adapt to both the language and the social setting which is new for them.

In line with the findings of the current study, the students' overall performance is higher at A2 level. The students start A2 level after two months of language education and daily language experience in Turkey. It's natural that the students are more adapted to A2 level than they are at A1 level. This adaptation affects their language performance. Then the students are supposed to perform better at B1 level than A1 and A2 levels. However, the results do not confirm this expectation. B1 level course content is very concentrated, and the students encounter new subjects at this level. They are supposed to perform more or less at academic language level and also have more fluency in their language production. If the students are not very disciplined with their studies and not interested in the language, the basic skills they acquired at A1 and A2 levels may not be sufficient for them to be able to complete the language tasks assigned for them.

When the language level increases, learners' performance may not be as clear as it is at the starting level. As Harmer (2001) also states it is easy to test and observe success for beginner level language learners. When the learners progress, success becomes less obvious and recognizable. Usually it seems that they do not improve fast. This is named "plateau effect", the teacher needs to encourage students to put more effort into learning. More challenging tasks can be used and the students can be asked to think about the language and analyse it. If they have clear goals which have been set for them, they can show higher performance at each level.

As for the dependency through the levels for the same skills, it can be concluded that A2 level points for each skill is higher than B1 and A1 level skills. A1 level writing, reading and listening skill grades are higher than B1 level skills. There was not any significant difference between A1 and A2 level speaking and also B1 and A1 level speaking, but B1 level speaking is significantly lower than A2 level speaking. However, there are also studies stating that students' speaking skills develop more over time. In a study conducted with students learning English as a foreign language, it was observed that students' speaking skills and self-confidence improved with task-based activities in the classroom. In this study, it was stated that students improved their speaking and listening skills by communicating more with native speakers in their daily life (Boonkit, 2010).

Speaking, listening, reading and writing are interrelated and interdependent in real communication. According to the system theory and the transfer theory of learning, the improvement overall depends on the coordination of relationships and ratios between the elements of the system. Four language skills constitute a system in which the four skills interweave and integrate. Listening is the basis for speaking, reading is a source for listening, listening and speaking facilitate reading and writing, and vice versa. Therefore, the basic principles of system theory should be adopted in foreign language teaching in order to maximize the effects of teaching and learning. Four language skills should be combined organically and merged with one another so as to ensure foreign language teaching becomes integrated and comprehensive.

## **RECOMMENDATIONS**

- The students performance at the next levels B2, C1 and Academic Turkish can be analyzed.
- Students classroom performance can also be observed as additional evaluation.

- For further studies the students can be categorized according to their native language.
- The number of participants can be increased by involving the international students of other universities.
- Standardized tests can be generated and implemented for all of the international students in Turkey.

#### **ETHICAL TEXT**

For the application of this study, 27/05/2020 dated and 23147 numbered document has been received from Istanbul University Social Science Ethics committee.

"In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article. "

**Author(s) Contribution Rate:** The author's contribution to this article is 100%

#### **REFERENCES**

- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *IJOFE*, 5 (2), 185-194.
- Aydoğan, H. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, 2039-2117. 10.5901/mjss.2014.v5n9p672.
- Aydoğan, H. & Akbarov, A. A. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Integrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672. Retrieved from <http://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/2687>
- Baba, K., Takemoto, Y. & Yokochi, M. (2013). Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students. *Treatises and Studies by the Faculty of Kinjo Gakuin University. Studies in Social Sciences*,10(1), 56–68.
- Banditvilai, C. & Cullen, R. (2018). Problems and Obstacles in Learning English as a Foreign Language. *International Journal of Social Science and Humanity*, 8(12).
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1305-1309.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* New York: Pearson Education.
- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: Addressing learner identities. *Applied Linguistics Review*, 6(4), 415–40.
- Çelik, Ö. & Yavuz, F. (2015). The relationship between speaking grades and listening grades of university level preparatory students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 2137 – 2140.

- Demirbaş, M. N. (2013). Performance differences between ELT freshmen's receptive and productive skills. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 107-127. <http://www.jlls.org/vol9no1/107-127.pdf>
- Darmawan, G. N. (2007). Issues in language learning. *International Education Journal*, 8(2), 16-26.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Krashen, S. (2012). Academic Jibberish. *RELC Journal*, 43(2), 283-285. <https://doi.org/10.1177/0033688212453045>
- Marlina, R. (2018). Teaching Language Skills. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, First Edition. Edited by John I. Lontas (Project Editor: Margo DelliCarpini).
- Mart, Ç. T. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6).
- Midori, K. (1998). Exploring the relationship between oral and written communication?
- Muir, C. & Clark, L. (2018). How long does it take to learn a foreign language? Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Nan, C. (2018). Implications of Interrelationship among Four Language Skills for High School English Teaching Yanbian University, Yanji, Jilin, *China Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 418-423, March 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.26>
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. ED456670.
- Pardede, P. (2017). *Integrated Skills Approach in EFL Classrooms: A Literature Review*.
- Pickett, G. D. (1978). *The Foreign Language Learning Process*. The British Council, English Teaching Information Centre.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Abingdon, England: Routledge.
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L, Boonstra, A. M. & Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing* (2019) 32:1747–1767 <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2019). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. Ankara. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)

## TÜRKİYE'DE TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN ALIMLAMA VE ÜRETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

### Öz

Sözlü ve yazılı dil becerileri arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Öncelikle okuma ve yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir ve daha sonra kapsamlı ve uzun süreli yapılan okuma ve yazma çalışmaları, sözlü becerileri geliştirir. Her birey dili farklı bir temel beceri ile öğrenmeye başlayabilir. Gerçek iletişimde dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) birbiriyle etkileşim halindedir ve aktif bir şekilde kullanılırlar. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin alımlama (okuma ve dinleme) ile üretim becerileri (konuşma ve yazma) arasındaki ilişkiyi incelemektir. Dil becerileri arasındaki bağıllık düzeyi SPSS istatistik programı kullanılarak A1, A2 ve B1 düzeylerinde analiz edilmiştir. Ayrıca aynı becerinin A1, A2 ve B1 seviyeleri üzerinden bağıllıkları da SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin A2 seviyesinde A1 ve B1 seviyelerine göre daha yüksek performans sergilediklerini göstermektedir. Dil seviyesi ilerlediğinde öğrencilerin performansı başlangıç seviyesindeki kadar belirgin olmayabilir. Uluslararası öğrenciler, Türkiye'de iki aylık dil eğitimi aldıktan ve aktif bir şekilde günlük dil kullanımından sonra A2 seviyesine başlarlar. Öğrencilerin A1 seviyesinden daha fazla A2 seviyesine adapte olmaları bu durumun doğal sonucudur. Bu adapte olma süreci öğrencilerin dil performansını olumlu yönde etkiler. Diğer bir sonuç ise farklı seviyelerdeki aynı dil becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Yani, A1 düzeyinde okuma becerisinde başarılı olan öğrenciler A2 ve B1 düzeyi okuma becerilerinde de başarılı olmuşlardır. Aynı şekilde yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde de aynı ilişki tespit edilmiştir. Her beceri için A2 düzeyindeki puanlar, B1 ve A1 düzeyindeki puanlardan daha yüksektir. A1 düzeyinde yazma, okuma ve dinleme becerisi puanları B1 düzeyindeki puanlardan daha yüksektir. A1 ve A2 düzeyinde konuşma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, B1 düzeyindeki konuşma puanları A2 düzeyindeki konuşmaya göre anlamlı derecede düşüktür.

**Anahtar Kelimeler:** Alımlama becerileri, üretim becerileri, bağıllık, uluslararası öğrenciler, Yabancı Dil Olarak Türkçe



## GİRİŞ

Dil becerilerini öğretmek, genellikle dil öğretiminin ana unsurudur. Temel dil becerileri, öğretmen eğitim programlarında alımlama becerileri (dinleme ve okuma) ve üretim becerileri (konuşma ve yazma) olarak hedeflenen kazanımlar arasında yer almaktadır (Marlina, 2018; Demirbaş, 2013).

Harmer'in (2001) da belirttiği gibi, öğrencilerin kültürel artalanı ve eğitim geçmişi, dil öğrenme deneyimi, yaşı ve dil öğrenme konusundaki motivasyonu dil performanslarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin dil başarısı tek faktörle ilişkilendirilemez. Dilin öğrenildiği ülke, dil öğretmenin izlediği dil öğretim yaklaşımı, ülkenin benimsediği dil politikası öğrencilerin dil performansı açısından genel başarılarında çok önemli rol oynamaktadır.

## Literatür İncelemesi

Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbiriyle yakından ilişkilidir ve bu beceriler iletişimde bütünlük bir biçimde kullanılırlar. Bu becerilerden birini etkili bir şekilde kullanmak, bir dilde yetkin olmak için yeterli değildir. Bir dildeki yeterlilik, bütün beceriler birbirleriyle bağlantılı olarak ve akıcı bir şekilde kullanılarak geliştirilebilir. Bu becerilerden birinin geliştirilmesi, diğer becerilerin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Aydoğan & Akbarov, 2014; Nan, 2018).

Dil becerileri arasındaki ilişki girdi / çıktı odaklı becerilere, alıcı ve üretken becerilere veya yazılı ve sözlü iletişim becerilerine göre incelenir. Dil öğrenenlerin alımlama ve üretim becerileri arasındaki ilişki üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri arasında yakın ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Brown, 2001). Krashen'in (2012) da belirttiği gibi, yazma becerisi sadece yoğun okumayla gelişmez, yaygın okumayla gelişir.

Banditvilai ve Cullen'in (2018) çalışmasına göre becerilerin gelişimi dilin kullanım sıklığına ve pratik yapmaya bağlıdır. Genel olarak, yabancı dil öğrenenlerin temel sorunu, günlük yaşamlarında sık sık pratik yapmadıkları için yazma beceri alanıyla ilgilidir. Konuşma söz konusu olduğunda, öğrencilerin hata yapmaktan korktukları ve genellikle yeterli düzeyde günlük pratik yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler yeterli kelime bilgisine sahip olduklarında okuma ile ilgili kaygıları daha düşük olmaktadır.

Darmawan (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre dil gelişimi ile dili öğrenmek için harcanan zaman arasında güçlü bir ilişki vardır. Bir dili öğrenen kişinin dil becerilerini geliştirmek için ortalama altı veya yedi yıl süren bir dil eğitimine ihtiyacı vardır. Dil öğreniminin başlangıcında öğrenciler hızlı bir ilerleme gösteremeyebilirler. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört beceri alanında yetkinliği geliştirmek için, bir öğrencinin aktif olarak dile maruz kalması ve altı veya yedi yıl boyunca düzenli olarak eğitim alması gerekir. Ayrıca, öğrencilerin daha önceki dil öğrenme deneyimleri ve sahip oldukları ana dilleri yabancı dil öğrenimini etkiler. Ana dilin alfabesi hedef dilin alfabesinden farklıysa, öğrenciler hedef dilin yazı sistemine uyum sağlamakta zorlanırlar. Müfredat hazırlanırken ve yabancı dil için ulaşılabilecek hedefler belirlenirken hem yetişkinler hem de çocuklar için dil öğrenme

hızı dikkate alınmalıdır. Pickett (1978), bu çalışma doğrultusunda, dil gelişimi ve dil öğrenme problemlerini belirlemek için İngilizce öğrenen öğrencilerden toplanan verileri derlemiştir. Öğrencilerin bir kısmı dil programı başladıktan birkaç hafta sonra öğrenmeye karşı daha fazla çekingenlik hissettiklerini ve önceki öğrendiklerini yeni konularla bağdaştıramadıklarını belirtmişlerdir. Dil seviyeleri yükseldikçe derslerin içeriğinin daha çok yoğunlaştığını ve dersleri takip etmenin zorlaştığını belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı dilde yeterlilik düzeyi arttıkça birinci dilin müdahalesi de artmaktadır. Yetişkin öğrenciler, yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlamakta daha fazla zorluk çekmektedirler. Bu nedenle yabancı bir dili öğrenmek için daha fazla çaba göstermeleri gerekmektedir.

Dil öğretim modelleri, üretim-alımlama beceri alanlarına göre geliştirilir. Bu beceriler, alımlama becerilerinden başlayıp üretim becerileriyle ilerleyerek bütünlük bir şekilde gelişir. Aynı dil bilgisi konularına veya telaffuza odaklanmak yerine öğrencilerin iletişimsel yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmalı ve dil becerileri, birbirinden bağımsız şekilde düşünülerek öğretilmemelidir (Pardede, 2017). Her beceri için kazanım sırasına göre hedeflenen öğrenme çıktıları Avrupa Ortak Çerçevesinde (AOÇ) tanımlanmıştır. Öğrenme programları, AOÇ'de belirtilen tanımlara göre planlanmış ve öğrenme çıktıları buna göre değerlendirilmiştir.

Her yıl birçok uluslararası öğrenci Türkiye'deki üniversitelerde okumak için Türkiye'ye gelmektedir (YÖK, 2019). Bu öğrenciler, bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi aldıktan sonra lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında eğitimlerine devam ederler. Hedeflenen dilin konuşulduğu ülkede yaşayan bu öğrenciler, Türkçeyi akademik yaşamlarının yanı sıra günlük ve sosyal yaşamlarında kullanma olanağına sahiptirler.

### **Dil Becerileri Arasındaki İlişki**

Dil becerileri arasında varsayılan bir ilişki vardır. Dil uzmanları, dil becerilerinin bütünlük bir şekilde geliştirilmesini önerir. Dil öğretiminde bütünsellik ilkesine uygun olarak her bir beceriye (dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri) aynı oranda zaman ayrılmalıdır. Dil bilgisi kullanımına ağırlık verilmesi veya tek bir dil becerisine odaklanmak dil öğretim sürecini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Bireyin hedef dili doğru ve etkili kullanabilmesi için bütünlük ilkesi çerçevesinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. (Arıcı & Taskın, 2019). Dört temel dil becerisinin her biri diğer becerilerle bağlantılı olarak gelişir.

### **Okuma ve Dinleme Becerisi Arasındaki İlişki**

Wolf ve diğerleri (2019), başlangıç seviyesindeki dil öğrenenler dâhil, tüm seviyelerde dil öğrenenlerin okuma ve dinleme becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Okuma becerisinden dinleme becerisine dair büyük ölçüde çıkarımlar yapılabilir. Her zaman örtüşmeler de, dilsel girdinin nasıl sağlandığı anlama sürecini büyük oranda etkiler. Okumada akıcılık ve söz varlığı, dinleme ve diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Kelime hazinesi ve dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama üzerinde olumlu yönde katkıda bulunur (Wolf, Muijselaar, Boonstra & Bree, 2019).

Bazı eğitim ortamlarında İngilizce öğrenenlerin çoğu, dili ağırlıklı olarak konuşmadan önce okuyarak öğrenirler. Okumanın, kişinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirebileceği varsayımı, dil öğretimi alanındaki birçok deneysel çalışmanın bulgularıyla desteklenmiştir. Beceri temelli bir okuma yaklaşımı, okumayı kodları tanıma ve bu kodların anlamlarını anlama ve yorumlama yeteneğine sahip olmak olarak kavramsallaştırır (Marlina, 2018).

“ Okuma, yazılı modda alımlama becerisidir. Dinleme ve konuşma becerilerinden bağımsız olarak gelişebilir, ancak özellikle çok gelişmiş bir edebi geleneğe sahip toplumlarda sıklıkla onlarla birlikte gelişir. Okuma, özellikle sonraki aşamalarda dinlediğini anlamaya yardımcı olan kelime dağarcığı oluşturmaya yardımcı olabilir. Yazma, yazılı modda üretken beceridir. Bu da ilk bakışta görüldüğünden daha karmaşıktır ve bir dili anadili olarak konuşanlar için bile çoğu zaman becerilerin en zoru gibi görünür, çünkü yalnızca konuşmanın şekilsel olarak temsilini değil, aynı zamanda yapılandırılmış bir şekilde düşüncelerin geliştirilmesini ve sunumunu da içerir. Entegre beceri yaklaşımı, yalnızca ayrılmış yaklaşımın aksine, İngilizce öğrenenleri özgün bir dille karşı karşıya getirir ve öğrencilerin dilde doğal olarak etkileşim kurmasını sağlar. Bu dört beceri birbirinden ayrılarak bir dil öğretilir; ancak birbirleriyle bütünlük olarak öğretildiğinde doğal iletişim gerçekleşir (Aydoğan, 2014)”.

Okuma ve dinleme becerileri anlama becerileridir. Okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesi, bireylerin hem konsantrasyon hem de bellek gelişimine katkı sağlar. Her iki becerinin de temel alt becerisi, kelime bilgisini kullanma becerisidir. Çalışmalarda okuma ve dinleme becerileri birlikte değerlendirilmektedir. Wolf ve diğerleri (2019), okumada başarılı olan öğrencilerin dinlemede de başarılı olmalarının beklendiğini belirtmektedir. Ancak yabancı dil öğrenenler genellikle dinlediklerini anlamakta zorlanırlar. Her iki beceri de alımlama becerileri olmasına rağmen, her biri farklı duylara hitap etmektedir. Okuma görme duylusuna hitap ederken, dinleme işitme duylusuna hitap eder ve dil öğretiminde dinleme becerisi etkinlikleri konuşma becerisi etkinlikleriyle bütünleştirilir. Benzer şekilde okuma becerisi etkinlikleri de yazma etkinlikleriyle bütünleştirilir. Okuma becerisini oluşturan temel beceri akıcılıktır. Dinlediğini anlamada, akıcılık ön planda değildir. Benzer şekilde, dinlemede konsantrasyon ve hafıza öncelikliken okumada o kadar büyük bir öneme sahip değildir. Bunlar, okuma ve dinlemeyi birbirinden ayıran en önemli noktalar. Ancak üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak her iki becerinin de gelişmesine katkı sağlar.

### ***Dinleme ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki***

Dil edinim sürecinde dinleme becerisi, girdi sürecinin ilk aşamasıdır ve diğer becerilerden önce gelişir. Akıcılık, doğruluk ve dil çıktısının çeşitliliği, dil girdisinin niteliği, niceliği ve doğruluğu ile doğrudan ilişkilidir. Dinleme, alım temelli bilinçaltı bir süreçtir ve konuşma, üretime yönelik bir çıktı sürecidir. Bu iki beceri birbiriyle yakından ilişkili görünse de zıt yönlerde gelişirler. Başka bir deyişle, dinleme derin bir seviyede gerçekleşirken, konuşma yüzeyde gerçekleşir (Richards, 2008; Vandergrift, 2004).

Konuşma ve dinleme becerileri birbirinin ön koşuludur ve birbirini takip ederek gelişirler. Bir diyalogu sürdürmek için katılımcıların hem konuşulanları anlamaları hem de yanıtı alıcıya iletmeleri gerekir. Daha fazla dinleme, daha fazla dilsel girdi alınması anlamına gelir. Gerçek bir iletişim ortamında, mesaj alıcısı ve taşıyıcı birbirine bağlıdır. İyi bir dinleyici, konuşmacının duygularını ve fikirlerini ipuçları, jestler ve yüz ifadelerinden ve ayrıca konuşmanın bağlamından anlayabilir. Dinlemeden konuşma veya konuşmadan dinleme varsa bu gerçek iletişim olarak kabul edilmez. Dinlemenin doğruluk oranı konuşma yoluyla test edilebilir, aynı şekilde bir konuşmanın doğruluğu da dinleme yoluyla anlaşılabilir (Nan, 2018; Oxford, 2001; Vandergrift & Goh, 2012).

Bu çalışmaların yanında, Çelik ve Yavuz (2015) yaptıkları araştırmada dinleme ve konuşma beceri testleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edememişlerdir. Yarıyıl sonunda (14 hafta sonra) öğrencilere yazılı dinleme sınavı ve sözlü sınav uygulanarak bu beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. Konuşma ve dinleme puanları arasındaki korelasyon (0,33), hazırlık öğrencilerinin konuşma puanları ile dinleme puanları arasında çok az ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, dinleme ve konuşma arasında yüksek bir ilişki olduğu söylenmektedir. Dinleme ve konuşma arasındaki düşük korelasyonun farklı nedenleri vardır. Bu faktörlerden en önemlisi kaygıdır. Konuşma sınavlarında öğrenciler dinleme sınavlarına göre daha kaygılıdır. Konuşma, doğası gereği, diğer becerilere kıyasla kaygı gibi bireysel farklılıklardan çok etkilenen bir beceridir. Ayrıca konuşma, dil öğrenme sürecinin son aşaması olarak kabul edilen bir üretim gerektirirken, dinleme daha kolay kabul edilebilecek anlamının bir yansımasıdır. Ayrıca konuşma, iletişimsel ve sosyal becerilerin yanı sıra dilsel bir yapıya ihtiyaç duyan tamamen aktif bir eylem olarak kabul edilir, ancak dinleme, konuşmaya kıyasla çok daha pasiftir ve bu da alımlama sürecini kolaylaştırır. İzlenen dil öğretim programı, kullanılan yöntem ve teknikler ve uygulanan alıştırmalar, konuşma ve dinleme puanları arasında düşük korelasyona neden olan bir etken olabilir (Çelik & Yavuz, 2015).

### ***Okuma ve Konuşma Becerisi Arasındaki İlişki***

Okuma ve konuşma becerileri birbiriyle ilişkilidir, çünkü her iki beceri de kelime bilgisi gerektirir. Okuma yoluyla kelime dağarcığı geliştirilebilir ve bu söz varlığı konuşmada kullanılabilir. Okumak aynı zamanda iletişim becerilerini geliştirir. Yaygın okuma, iletişim becerilerini geliştirmeye ve öğrencilerin konuşmada akıcılık geliştirmelerine yardımcı olur. Okuyucular yaygın okuma yaptıkça farklı metin türleri, cümle yapıları, kelime grupları ve kelime türleri ile karşılaşır.

Mart'ın (2012) belirttiği gibi, öğrenenler drama, oyun, diyalog gibi farklı metin türleri ile karşılaşılırsa konuşma kalıplarını günlük iletişimlerine aktarabilirler. Gelişmiş okuma becerileri, gelişmiş konuşma becerileri anlamına gelir. Sınıf dışında okumanın sözlü beceriler üzerinde olumlu etkileri vardır. Çok okuyan öğrenciler, dilin iyi konuşucuları olma eğilimindedir. Okuma alışkanlığı iyi olan öğrencilerin konuşmada akıcılık ve doğruluk kazanma olasılıkları daha yüksektir.

### **Okuma ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki**

Yazma ve okuma, yazılı iletişimin tamamlayıcı parçalarıdır. Bu nedenle, iyi yazarların aynı zamanda iyi okuyucular olduğu yaygın bir düşüncedir. İyi yazarlar daha çok okur ve iyi okuyucular kelime dağarcığını ve sözdizimini çok daha iyi kullanırlar. Okuma ve yazma eş zamanlı gelişen bütünleşik becerilerdir. İlk olarak, okuma ve yazma şematik bilgiye dayanmaktadır. Başka bir deyişle, iyi yazarlar ve iyi okuyucular, metinlerin yüzeysel ve derin yapısını, metin türlerini, yazarın üslup ve dil kullanımını, metinlerin içeriğini iyi anlar. Okuma ve yazmada bireyler aynı düşünme süreçlerinden geçerler. Öğrenciler yazma becerilerini okuyarak geliştirirler. Yazmada güçlük çeken öğrenciler çok okuyarak kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirler ve hedef odaklı okuma ve yazma konusunda farkındalıklarını artırır. Yazmada kullanılan metinsel bilgiler okuma becerisini geliştirir. Başka bir deyişle, öğrenciler metin yazarken tutarlılık, bağdaşıklık ve meronimi kullanmayı öğrenirler. Okurken de bu noktalara odaklanırlar (Nan, 2018; Arıcı & Taskın, 2019).

Pedagojik olarak, yazma öğretimi, sadece şekilsel olarak kompozisyon oluşturmayı öğretmek değildir. Sadece belirli türlerde yazma çalışmalarına odaklanmak, kültürlerarası etkileşimde öğrencilerin zayıf performans göstermesine neden olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin farkındalıklarına göre yazmayı öğrenmelerinin yanı sıra faaliyet gösterdikleri sosyal bağlamları ve etkileşimde buldukları kitleyi anlamaları gerekir. Öğrenciler genellikle farklı bağlamlar arasında gidip gelirken, bunu yapmalarına yardımcı olmak için çeşitli yazma stratejilerini ve göstergebilimsel kaynakları kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Marlina, 2018).

### **Konuşma ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki**

Çocuklar yazmaya başlamadan çok önce konuşmaya başlarlar. Konuşma becerisi, birinci dili öğrenmede dinleme becerisini takip eder. Çocuklar harfleri yazmadan önce telaffuz etmeye başlarlar. Konuşma becerisi Herhangi bir sistematik dil eğitime ihtiyaç duymadan gelişirken, yazma becerisinin gelişmesinde sistemli bir eğitime ihtiyaç vardır. Bu nedenle çocukların anadillerinde konuşma becerileri yazma becerilerine kıyasla daha iyi düzeydedir (Baba, Takemoto & Yokochi, 2013).

Her becerideki yeterlilik düzeyi farklı yaş gruplarında farklılık göstermektedir. Kroll (1981) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, küçük yaş grubundaki öğrenciler (3. ve 4. sınıflar), büyük yaş grubundaki öğrencilerden (6. sınıf) daha fazla konuşur. Daha küçük öğrenciler konuşarak iletişim kurmayı tercih ederken daha büyük öğrencilere kıyasla daha fazla bilgi ürettirler. Ayrıca daha küçük yaşta öğrenciler konuştuğu şekilde yazarlar, hataları ve yazım biçimleri konusunda farkındalıkları düşüktür.. Ancak, daha büyük öğrenciler imla ve noktalama, yazma stili ve kelime seçimi konusunda daha dikkatlidirler (Kroll, 1981).

Yabancı dil öğrenen çocuklar için konuşma becerisi her zaman yazmadan önce gelişirken yetişkinler için dil becerilerinin gelişimi aynı sırayı takip etmeyebilir. Yetişkinler için yazmada sözdizimsel ve dilbilgisel doğruluk zamanla gelişir ancak konuşma becerisi açısından sözdizimsel ve dilbilgisel doğruluk çok uzun bir süre önemli bir ilerleme göstermeyebilir (Baba, Takemoto & Yokochi, 2013).

Konuşma etkinliklerinin yapıldığı sınıflarda yazma becerisinin de giderek geliştiği görülmektedir. Konuşma sırasında üretilen cümlelerin ve kelime dağarcığının çeşitliliği, zamanla yazıya yansıtılır. Beyin fırtınası, yaratıcı drama, tartışma etkinlikleri gibi etkinlikler hem konuşma becerisini hem de eleştirel düşünme becerisini geliştirir. Konuşma sınıfları için sistematik bir ders planına ihtiyaç vardır. Öğrenme çıktıları tanımlanmalı, öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmeli, öğrenciler araştırma yapmaya ve bir konu hakkında ayrıntılı olarak konuşmaya motive edilmelidir. Öğretmen, konuşma etkinliklerini yaparken öğrencilere yönergelerini net bir şekilde ifade etmeli ve etkinliklerin amacına ulaşmasında onlara rehberlik etmelidir. Ayrıca öğrenciler kendilerini ifade etme becerilerini, özgüvenlerini ve dili keşfetmelerini geliştirebilecek konuşma etkinlikleriyle birlikte yazma etkinliklerine yönlendirilmelidir(Canagarajah, 2015; Kimura, 1998).

Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil becerileri arasındaki ilişki deneysel çalışmalarla henüz araştırılmamıştır. Bu çalışmada, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil becerileri arasındaki ilişki A1, A2 ve B1 olmak üzere her bir seviyenin sonunda girdikleri kur sonu sınavlarından elde ettikleri sonuçlar ve aynı dil becerilerinin sonuçlarının farklı düzeylerdeki bağımlılığı bağlamında araştırılmıştır.

### **Araştırma Soruları**

Mevcut çalışmada aşağıdaki araştırma sorularının yanıtlanması hedeflenmektedir:

A1, A2 ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenenlerin farklı becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

A1, A2 ve B1 seviyelerinde aynı öğrencilerin aynı becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nicel veri analizi yapılarak temel dil becerileri arasındaki ilişki ilişkisel tarama yöntemiyle incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek için kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2011).

#### **Örneklem**

Bu çalışmanın örneğini Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı burs programı kapsamında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe programına 2019 yılında kabul edilen 74 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Demografik Bilgiler

		$\bar{X}$ ; SS	Min.-max.
Yaş		23.69 ; 3.98	19-36
		N	%
Cinsiyet	Erkek	36	48.6
	Kadın	38	51.4
Üniversite	İstanbul Üniversitesi	52	70.3
	İstanbul Teknik Üniversitesi	7	9.5
	İstanbul Ticaret Üniversitesi	3	4.1
	Boğaziçi Üniversitesi	4	5.4
	Cerrahpaşa Üniversitesi	7	9.5
	Başkent Üniversitesi	1	1.4
Eğitim	Lisans	29	39.2
	Yüksek Lisans	33	44.6
	Doktora	12	16.2
Toplam		74	100.0

Bu araştırmaya katılanların yaş ortalaması 23'tür. Katılımcıların % 48,6'sı erkek, % 51,4'ü kız öğrencilerdir; katılımcıların %70,3'ü İstanbul Üniversitesi öğrencisi olup %39,2'si lisans, %44,6'sı yüksek lisans ve %16,2'si doktora programlarına kabul almış öğrencilerdir

#### Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışmada ölçek olarak uluslararası öğrencilerin her seviye sonunda (A1, A2 ve B1) girdikleri sınavlar kullanılmıştır. Sınavlar, Ortak Avrupa Çerçevesindeki (CEF) seviyelerin tanımlarına göre tasarlanmıştır. Sınavlar sırasıyla okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Sınavların okuma ve dinleme bölümleri çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme, boşlukları doldurma gibi çeşitli sorulardan oluşmaktadır. Konuşma sınavı sözlü anlatım ve sözlü etkileşim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

#### Verilerin Analizi

74 öğrencinin (aynı öğrenci grubunun) A1 düzeyinden başlayarak B1 düzeyi dâhil olmak üzere okuma, yazma ve konuşma becerileri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Her seviye sonunda yapılan final sınavı değerlendirilmiştir. Puanlamada her beceri eşit dağılıma sahiptir, her biri 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir ve toplam puan 100 puandır. Yazılı kısmın değerlendirilmesi CEFR'de tanımlanan yazı kontrol listesine göre yapılmıştır. İki öğretim görevlisi, yazılı sınavları kör inceleme ile değerlendirmiştir ve bu iki notun ortalaması konuşma notu olarak alınmıştır. Konuşma sınavının değerlendirmesi CEFR'de tanımlanan yazma kontrol listesine göre yapılmıştır. Konuşma sınavını iki puanlayıcı değerlendirmiştir ve notların ortalaması final konuşma notu olarak alınmıştır. Her düzeydeki notların analizi ve her bir becerinin notları arasındaki ilişki SPSS v23.0 programı ile analiz edilmiştir. Kullanılan testler betimsel istatistikler (frekans analizi, tanımlayıcı istatistikler), normallik testi (Kolmogorov Smirnov), bağımlı grupların karşılaştırılması (paired sample t-test) ve pearson korelasyon analizidir.

Mevcut çalışmanın veri analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Veri analizi için parametrik testler ve iki bağımlı grubun karşılaştırılması için eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Veriler arasındaki ilişkinin anlamlılığını açıklamak için ise pearson korelasyon testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

### A1 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

**Tablo 2.** A1 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

A1		Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Okuma	R	1			
	P				
Dinleme	R	.559**	1		
	P	.000			
Yazma	R	.496**	.518**	1	
	P	.000	.000		
Konuşma	R	.367**	.502**	.395**	1
	p	.001	.000	.001	

Pearson korelasyonu, \* $p \leq 0.05$ , \*\* $p \leq 0.01$

A1 düzeyinde okuma becerisi testi sonucu ile diğer beceri testleri sonuçları arasındaki ilişki Tablo 2'de gösterildiği gibi pearson korelasyon analizi ile değerlendirildiğinde,

Öğrencilerin okuma testi sonucu, dinleme testi sonucu ve yazma testi sonucu ile olumlu ve normal düzeyde ilişkilidir ( $r: 0.496$ ,  $p:0.010.01$ ); konuşma testi sonucu ( $r: 0.367$ ,  $p \leq 0.01$ ) ile ise pozitif ve zayıf ancak anlamlı bir korelasyon vardır. Dinleme testi sonucu ile yazma testi sonucu ve konuşma testi sonucu arasında pozitif ve normal düzeyde bir ilişki vardır ( $r:0.395$ ,  $p \leq 0.01$ ). Bu analizde elde edilen korelasyon anlamlı düzeydedir.

### A2 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

**Tablo 3.** A2 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

A2		Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Okuma	R	1			
	P				
Dinleme	R	.616**	1		
	P	.000			
Yazma	R	.718**	.604**	1	
	P	.000	.000		
Konuşma	R	.355**	.296*	.624**	1
	p	.002	.010	.000	

Pearson korelasyonu, \* $p \leq 0.05$ , \*\* $p \leq 0.01$

A2 düzeyinde okuma becerisi testi sonucu ile diğer beceri testi sonuçları arasındaki ilişki Tablo 3'te gösterildiği gibi Pearson korelasyon analizi ile değerlendirildiğinde,



Okuma sonucu ile dinleme ve yazma sonucu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır; okuma ve konuşma testi sonuçları arasında pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır ( $r:0.355$ ,  $p\leq 0.01$ ). Dinleme sonuçları ile yazma sonuçları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır ve dinleme ve konuşma sonuçları arasında pozitif fakat zayıf bir ilişki vardır ( $r:0.296$ ,  $p\leq 0.01$ ); yazma ve konuşma sonuçları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır.

#### B1 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

**Tablo 4.** B1 Düzeyinde Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma Becerileri Arasındaki İlişki

B1		Okuma	Dinleme	Yazma	Konuşma
Okuma	R	1			
	P				
Dinleme	R	.565**	1		
	P	.000			
Yazma	R	.766**	.629**	1	
	P	.000	.000		
Konuşma	R	.491**	.403**	.538**	1
	p	.000	.000	.000	

Pearson korelasyonu, \* $p\leq 0.05$ , \*\* $p\leq 0.01$

B1 düzeyindeki okuma becerisi testi sonucu ile dinleme, konuşma ve yazma testi sonuçları arasındaki ilişki Tablo 4'te gösterildiği gibi Pearson korelasyon analizi ile değerlendirildiğinde,

Öğrencilerin okuma ve dinleme testi sonuçları arasında pozitif ve normal düzeyde bir ilişki vardır; okuma ve yazma sonuçları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır ( $r:0.766$ ,  $p\leq 0.01$ ). B1 düzeyinde okuma ile diğer dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik tüm analizler anlamlıdır. Dinleme sonucu ile yazma sonucu arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır; dinleme ve konuşma testi sonuçları arasında pozitif ve normal düzeyde bir ilişki vardır; yazma ve konuşma testi sonuçları arasında pozitif ve normal düzeyde bir ilişki vardır ( $r:0.538$ ,  $p\leq 0.01$ ). Dinleme ile diğer dil becerileri arasındaki ilişki B1 düzeyindeki tüm analizlerde anlamlı olarak ortaya çıkmıştır.

#### A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Okuma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

**Tablo 5.** A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Okuma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	T	P
A2-A1	A2 Okuma	74	23.31	2.28	3.451	0.001*
	A1 Okuma	74	22.32	2.56		
B1-A2	B1 Okuma	74	20.46	3.91	-8.340	0.000*
	A2 Okuma	74	23.31	2.28		
B1-A1	B1 Okuma	74	20.46	3.91	-4.938	0.000*
	A1 Okuma	74	22.32	2.56		

Bağımlı örneklem t-testi, \* $p\leq 0.05$

A1, A2 ve B1 okuma testi sonuçları için gelişimsel anlamlılık Tablo 5'te gösterildiği gibi eşleştirilmiş örneklem t testi ile değerlendirildiğinde; A2 düzeyi ortalama okuma sonucu, A1 düzeyi okuma sonucu ortalamasından önemli ölçüde yüksektir. B1 seviyesi ortalama okuma sonucu, A2 okuma sonucundan önemli ölçüde düşüktür. B1

düzeyinde ortalama okuma sonucu, A1 düzeyinde ortalama okuma sonucundan önemli ölçüde düşüktür (t:-5.100,  $p \leq 0.05$ ).

#### A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Dinleme Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

**Tablo 6.** A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Dinleme Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Dinleme	74	22.05	2.58	5.040	0.000*
	A1 Dinleme	74	20.55	3.31		
B1-A2	B1 Dinleme	74	19.78	3.17	-6.907	0.000*
	A2 Dinleme	74	22.05	2.58		
B1-A1	B1 Dinleme	74	19.78	3.17	-2.429	0.018*
	A1 Dinleme	74	20.55	3.31		

Bağımlı örneklem t-testi, \* $p \leq 0.05$

A1, A2 ve B1 dinleme testi sonuçları için gelişimsel anlamlılık Tablo 6'da gösterildiği gibi eşleştirilmiş örneklem t testi ile değerlendirildiğinde;

A2 seviyesi ortalama dinleme sonucu, A1 seviyesi ortalama dinleme sonucundan önemli ölçüde yüksektir (t:5.040,  $p \leq 0.05$ ). B1 seviyesi ortalama dinleme sonucu, A2 seviyesi dinleme sonucundan önemli ölçüde daha düşüktür (t: -6.907,  $p \leq 0.05$ ). B1 düzeyinde ortalama dinleme sonucu, A1 düzeyinde ortalama dinleme sonucundan önemli ölçüde düşüktür.

#### A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Yazma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

**Tablo 7.** A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Yazma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Yazma	74	22.41	3.07	2.129	0.037*
	A1 Yazma	74	21.72	3.07		
B1-A2	B1 Yazma	74	19.66	4.18	-8.519	0.000*
	A2 Yazma	74	22.41	3.07		
B1-A1	B1 Yazma	74	19.66	4.18	-5.203	0.000*
	A1 Yazma	74	21.72	3.07		

Bağımlı örneklem t-testi, \* $p \leq 0.05$

A1, A2 ve B1 yazma testi sonuçları için gelişimsel anlamlılık Tablo 7'de gösterildiği gibi eşleştirilmiş örneklem t testi ile değerlendirildiğinde;

A2 düzeyi ortalama yazma sonucu, A1 düzeyi yazma sonucundan (t:2.129,  $p \leq 0.05$ ) önemli ölçüde yüksektir. B1 düzeyi ortalama yazma sonucu, A2 düzeyi ortalama yazma sonucundan önemli ölçüde düşüktür. B1 düzeyi ortalama yazma sonucu, A1 düzeyi yazma ortalamasından önemli ölçüde düşüktür. (t:-5.203,  $p \leq 0.05$ ).

**A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Konuşma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi****Tablo 8.** A1, A2 ve B1 Düzeylerinde Konuşma Sınavı Sonuçlarının Gelişimsel Analizi

		N	$\bar{X}$	SS	t	P
A2-A1	A2 Konuşma	74	22.95	2.43	0.656	0.514
	A1 Konuşma	74	22.70	2.52		
B1-A2	B1 Konuşma	74	22.24	2.47	-	0.003*
	A2 Konuşma	74	22.95	2.43	3.101	
B1-A1	B1 Konuşma	74	22.24	2.47	-	0.205
	A1 Konuşma	74	22.70	2.52	1.278	

Bağımlı örneklem t-testi, \*p&lt;0.05

A1, A2 ve B1 konuşma testi sonuçları için gelişimsel anlamlılık Tablo 8'de gösterildiği gibi eşleştirilmiş örneklem t testi ile değerlendirildiğinde;

A2 düzeyi ortalama konuşma sonucu ile A1 düzeyi konuşma sonucu arasında anlamlı bir fark yoktur (t: 0.656, p>0.05). B1 seviyesi ortalama konuşma sonucu, A2 seviyesi ortalama konuşma sonucundan önemli ölçüde düşüktür (t:-3.101, p<0.05). B1 düzeyinde ortalama konuşma sonucu ile A1 düzeyinde konuşma sonucu arasında anlamlı bir fark yoktur (t:-1.278, p>0.05).

**SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu çalışma, aynı öğrenci grubunun dil performansının farklı seviyeler ve becerilerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi açısından yeni bir çalışmadır. Bulgular, öğrencilerin her bir beceriye ilişkin test sonuçlarının A2 düzeyinde artarken B1 düzeyinde düştüğünü göstermesi açısından dikkat çekicidir. Literatürde, ( yetişkinler için dil kurslarının, öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyması nedeniyle), her seviyenin bir önceki seviyeden daha uzun bir kurs dönemine sahip olacak şekilde planlanması gerektiğine dair bu çalışmadaki bulguları destekleyici nitelikte kanıtlar vardır. Örneğin, A1 düzeyindeki yabancı dil öğrencileri en az 90 kurs süresine ihtiyaç duyarken, A2 düzeyindekiler en az 100, B1 düzeyindekilerin ise en az 160 saat ders almaları gerekmektedir. Her seviyede daha fazla süreye ihtiyaç duyulmasının nedeni ise A1'den C1'e dil seviyeleri ilerlerken derslerin içeriğinin daha yoğun hale gelmesidir (Muir ve Clark, 2018). İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe eğitim gören uluslararası öğrencilerin dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedefleyen bu çalışmadaki bulgular, öğrencilerin A2 düzeyinde A1 ve B1 düzeyine göre daha yüksek performans gösterdiğini göstermektedir. Performans düzeylerindeki bu farklılıklar şu şekilde açıklanabilir: B1 düzeyindeki konular daha yoğun ve çeşitlidir. A2 seviyesindeki dersler, A1 seviyesindeki derslerin daha kapsamlı halidir. A1 seviyesi, öğrencilerin uyum sürecidir. Bu nedenle öğrencilerin A1 puanları A2 puanlarından daha düşüktür. Dil öğrenimindeki gelişim düzeyleri göz önüne alındığında, B1 düzeyi dil yeterliliği bakımından daha yoğun çaba gerektiren eşik düzeyidir. A1, uluslararası öğrencilerin hem dile hem de kendileri için yeni olan sosyal ortama uyum sağladıkları seviyedir.

Bulgular doğrultusunda öğrencilerin bütün becerilerdeki genel performansı A2 düzeyinde diğer düzeylere göre daha yüksektir. Öğrenciler, Türkiye'de iki aylık dil eğitimi ve günlük dil deneyiminin ardından A2 düzeyine başlarlar. Öğrencilerin A1 seviyesinden çok A2 seviyesine adapte olmaları doğaldır. Bu uyum süreci onların dil performansını etkiler. Bu bağlamda, öğrencilerin B1 düzeyinde A1 ve A2 düzeyinden daha iyi performans göstermeleri beklenir. Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu beklentiyi doğrulamamaktadır. B1 seviyesinde ders içeriği diğer seviyelere göre daha yoğundur ve öğrenciler bu seviyede yeni konularla karşılaşır. Akademik bağlamda ise bu düzeydeki dil becerilerinde yetkin performans göstermeleri ve sözlü ve yazılı anlatımda daha akıcı olmaları beklenir. Öğrenciler derslere katılım hususunda çok disiplinli değilse ve dil öğrenme konusunda motivasyonları düşükse A1 ve A2 seviyelerinde edindikleri temel beceriler iyi dil kullanıcısı olmaları için yeterli olmayabilir.

Dil seviyesi ilerlediğinde öğrencilerin performansı başlangıç seviyesindeki kadar net olmayabilir. Harmer'ın (2001) da belirttiği gibi, başlangıç seviyesindeki dil öğrenenlerin başarısını test etmek ve gelişimlerini gözlemek kolaydır. Öğrencilerin dil seviyeleri ilerlediğinde, performansları daha az belirgin ve tanınabilir hale gelir. Genellikle dil öğrencilerinin gelişim hızı belli bir seviyeden sonra daha yavaş ilerler. Buna "plato etkisi" denir ve bu aşamada öğretmenin öğrencileri öğrenmeye daha fazla çaba sarf etmeye teşvik etmesi gerekir. Daha zorlu görevler kullanılabilir ve öğrencilerden dil hakkında düşünceleri ve onu analiz etmeleri istenebilir. Kendileri için belirlenmiş net hedefleri varsa, her seviyede daha yüksek performans gösterebilirler (Harmer, 2001).

Aynı becerilerin düzeylere göre değerlendirmesine gelince, her beceri için A2 düzeyi puanlarının B1 ve A1 düzeyi beceri puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir. A1 düzeyinde yazma, okuma ve dinleme becerisi puanları B1 düzeyindeki becerilerden yüksektir. A1 ve A2 düzeyinde konuşma ve B1 ve A1 düzeyinde konuşma arasında anlamlı bir fark yoktur, ancak B1 düzeyinde konuşma, A2 düzeyinden anlamlı derecede düşüktür. Ancak, öğrencilerin konuşma becerilerinin zamanla daha çok geliştiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yapılan bir çalışmada, sınıf içinde yapılan görev temelli etkinlikler ile öğrencilerin konuşma becerilerinin ve konuşma konusunda özgüvenlerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin günlük hayatta ana dili konuşucularıyla daha çok iletişim kurarak konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdikleri belirtilmiştir (Boonkit, 2010).

Günlük iletişimde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birbiriyle ilişkilidir ve birbirine bağlı bir şekilde gelişir. Yabancı dil öğrenme teorisine göre, gelişme genel olarak sistemin unsurları arasındaki ilişkilerin belli oranda koordinasyonuna bağlıdır. Dört temel dil becerisi, dört becerinin iç içe geçtiği ve bütünleştiği bir sistem oluşturur. Dinleme konuşmanın temelidir, okuma dinlemenin kaynağıdır, dinleme ve konuşma okuma ve yazmayı kolaylaştırır ve bunun tersi de geçerlidir. Bu nedenle, öğretim ve öğrenmenin etkilerini en üst düzeye çıkarmak için yabancı dil öğretiminde sistem teorisinin temel ilkeleri benimsenmelidir. Yabancı dil öğretiminin bütüncül ve kapsamlı olabilmesi için dört temel dil becerisinin organik olarak birleştirilmesi ve birbiriyle kaynaştırılması gerekmektedir.

## ÖNERİLER

- Bir sonraki çalışmada, öğrencilerin B2, C1 ve Akademik Türkçe seviyelerindeki performansları da analiz edilebilir.
- Sınav puanlarının değerlendirilmesine ek olarak öğrencilerin sınıf performansı da gözlemlenebilir.
- Öğrenciler ana dillerine göre gruplandırılarak dil performansları değerlendirilebilir.
- Diğer üniversitelerin uluslararası öğrencileri de dâhil edilerek katılımcı sayısı arttırılabilir.
- Türkiye'deki tüm uluslararası öğrenciler için standartlaştırılmış testler oluşturulabilir ve uygulanabilir.

## ETİK METNİ

Bu çalışmanın uygulaması için İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan 27/05/2020 tarih ve 23147 numaralı belge alınmıştır.

“Bu makalede dergi yazım kuralları, yayın ilkeleri, araştırma ve yayın etiği, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek herhangi bir ihlalden yazar(lar) sorumludur.

**Yazar Katkı Oranı:** Yazarın bu makaleye katkı oranı %100' dür.

## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *IJOFE*, 5 (2), 185-194.
- Aydoğan, H. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Intergrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, 2039-2117. 10.5901/mjss.2014.v5n9p672.
- Aydoğan, H. & Akbarov, A. A. (2014). The Four Basic Language Skills, Whole Language & Integrated Skill Approach in Mainstream University Classrooms in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(9), 672. Retrieved from <http://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/2687>
- Baba, K., Takemoto, Y. & Yokochi, M. (2013). Relationship between second language speaking and writing skills and modality preference of university EFL students. *Treatises and Studies by the Faculty of Kinjo Gakuin University. Studies in Social Sciences*,10(1), 56–68.
- Banditvilai, C. & Cullen, R. (2018). Problems and Obstacles in Learning English as a Foreign Language. *International Journal of Social Science and Humanity*, 8(12).
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1305-1309.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* New York: Pearson Education.

- Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translanguaging practice and L2 writing: Addressing learner identities. *Applied Linguistics Review*, 6(4), 415–40.
- Çelik, Ö. & Yavuz, F. (2015). The relationship between speaking grades and listening grades of university level preparatory students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197 (2015) 2137 – 2140.
- Darmawan, G. N. (2007). Issues in language learning. *International Education Journal*, 8(2), 16-26.
- Demirbaş, M. N. (2013). Performance differences between ELT freshmen’s receptive and productive skills. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 107-127. <http://www.jlls.org/vol9no1/107-127.pdf>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Krashen, S. (2012). Academic Jibberish. *RELC Journal*, 43(2), 283-285. <https://doi.org/10.1177/0033688212453045>
- Marlina, R. (2018). Teaching Language Skills. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, First Edition. Edited by John I. Liantas (Project Editor: Margo DelliCarpini).
- Mart, Ç. T. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6).
- Midori, K. (1998). Exploring the relationship between oral and written communication?
- Muir, C. & Clark, L. (2018). How long does it take to learn a foreign language? Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Nan, C. (2018). Implications of Interrelationship among Four Language Skills for High School English Teaching Yanbian University, Yanji, Jilin, *China Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 2, pp. 418-423, March 2018 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.26>
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. ED456670.
- Pardede, P. (2017). *Integrated Skills Approach in EFL Classrooms: A Literature Review*.
- Pickett, G. D. (1978). *The Foreign Language Learning Process*. The British Council, English Teaching Information Centre.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3–25.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Abingdon, England: Routledge.
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M. L, Boonstra, A. M. & Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: shared and modality-specific components. *Reading and Writing* (2019) 32:1747–1767 <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8>
- Yüksek Öğretim Kurulu (2019). *Türkiye Yükseköğretim Sistemi*. Ankara. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)